

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

# ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 2**

Кам'янець-Подільський  
2010

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

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

Друкується за ухвалою Вченої ради Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 6 травня 2010 р.)

#### Рецензенти:

**В. С. Лозовий** – доктор історичних наук, доцент кафедри історії України  
(Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка);

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

#### Редакційна колегія:

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

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

**В. П. Газін**, доктор історичних наук, професор;

**О. В. Доброжанський**, доктор історичних наук, професор;

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

**В. О. Мисан**, кандидат педагогічних наук, доцент;

**Ю. А. Мищик**, доктор історичних наук, професор;

**В. В. Нечитайло**, доктор історичних наук, професор;

**І. В. Рибак**, кандидат історичних наук, професор;

**В. С. Степанков**, доктор історичних наук, професор;

**А. Г. Філінюк**, кандидат історичних наук, професор.

**П78 Проблеми дидактики історії** : збірник наукових праць / [редкол.:  
С. А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський :  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
2010. – Випуск 2. – 160 с.

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

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

Усі опубліковані в збірці матеріали подаються в авторській редакції.

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

## З М І С Т

ПЕРЕДМОВА .....	3
-----------------	---

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

<b>Світлана Ганаба.</b> Історія як навчальна дисципліна в контексті полікультурної освіти .....	7
<b>Володимир Верстюк.</b> М.І. Костомаров – один із засновників української історичної дидактики .....	15
<b>Анатолій Цвяк.</b> Лекція як форма навчання у вищих навчальних закладах: загальнометодичний аспект .....	20
<b>Сергій Копилов.</b> Доля однієї книги (З історії підготовки навчального посібника Л.А.Коваленка з історіографії історії України) .....	26
<b>Вікторія Іващенко, Сергій Посохов.</b> «Вільні семінари»: варіативність навчання при викладанні навчального курсу «Спеціальні історичні дисципліни» .....	38
<b>Наталія Лопачька.</b> “Нова історія країн Азії та Африки” як складова навчально-методичного комплексу дистанційної форми навчання .....	44
<b>Олександр Каденюк, Артур Михайлик.</b> Проблеми викладання історії України у вищих навчальних закладах .....	55

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

<b>Валерій Степанков.</b> Руйнація методологічних засад сучасної шкільної історичної освіти: дискусійні нотатки з приводу проекту нової концепції викладання історії України .....	63
<b>Юрій Мицик.</b> Київський «Синопсис» як підручник з історії Русі-України .....	75
<b>Віктор Мисан.</b> Про формальний підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів з історії, або що стоїть за положеннями міністерської інструкції .....	78
<b>Володимир Присакар.</b> Формування національної самосвідомості засобами усної народної творчості при вивченні історії України в загальноосвітній школі .....	89
<b>Вікторія Курдибайло.</b> Система розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу в 5-6-х класах .....	100

<b>Тетяна Ковбасюк.</b> Методика експериментального навчання формування вмінь працювати з історичними джерелами учнів основної школи (на прикладі опорних уроків з курсу історії України, 7 клас) .....	107
<b>Ігор Люлька.</b> Розвиток мережі історичних шкільних музеїв на території України в кінці XIX – другій половині XX ст. ....	119
<b>Ірина Дробна.</b> Місце історичної освіти в навчальних програмах країн ЄС і СНД .....	127

### **ПЕТРО ФЕДОРОВИЧ ЩЕРБИНА – ЛЮДИНА, ПЕДАГОГ І НАУКОВЕЦЬ (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)**

<b>Валерій Степанков.</b> Учитель .....	140
<b>Іван Рибак.</b> Спогади про Вчителя .....	144
<b>Руслан Постоловський.</b> Про мого талановитого вчителя .....	145
<b>Анатолій Гуцал.</b> Штрих до портрета професора .....	147
<b>Анатолій Гуменюк.</b> Світлий спогад про видатного науковця і педагога .....	149
<b>Юрій Хоптяр.</b> Слово про вчителя .....	151

### **РЕЦЕНЗІЇ**

<b>Сергій Копилов.</b> Газин В. П. Україна і світ. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 72 с. ....	154
<b>Валерій Степанков.</b> Копилов С. А. Історіографія всесвітньої історії: методичні рекомендації до семінарських занять для студентів денної і заочної форм навчання. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 53 с. ....	156
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	158

## ПЕРЕДМОВА

В новітній системі вищої освіти продовжує зростати роль особи у вирішенні питань життєздатності навчального закладу. У вузівському організмі, як і десятки років тому, актуальним залишається питання особистості викладача, його професійних і людських якостей, рушій духовного поступу багатьох поколінь молоді.

У повоєнний період історії вищої школи розкрилися творчі якості багатьох науково-педагогічних працівників тогочасного Кам'янець-Подільського учительського інституту. З-поміж них вирізняється постать історика-професіонала та викладача – **Петра Федоровича Щербини** (1910-2001), багатого душею і серцем, обдарованої людини, високо авторитетного колеги, наставника студентської молоді, самовідданого працівника, наділеного невичерпними джерелами щедрості, товариськості, людської доброти. У пам'яті тисяч молодих людей він залишив яскравий слід служіння освіті і науці, як приклад самовідданої і наполегливої праці на користь батьківщини.

Петро Федорович – висококваліфікований викладач-професор. Студенти з великою повагою відгукуються про його лекції, що характеризуються широкою ерудицією лектора, емоційністю його мови, глибоким знанням учбового матеріалу, логічністю та ясністю викладу. Багато років він був організатором науково-дослідної роботи студентів і чимало студентів, які входили до наукового гуртка, яким він керував, писали курсові, дипломні роботи. Під його керівництвом вони стали пізніше кандидатами і докторами наук (серед них професори нашого вузу: Л. В. Баженов, О. М. Завальнюк, В. С. Лозовий, В. С. Прокопчук, В. С. Степанков, І. В. Рибак, О. М. Федьков, Ю. А. Хоптяр та ін.). Частина студентів після закінчення історичного факультету навчалася на юридичних факультетах Київського, Львівського університетів, Харківської юридичної академії.

П.Ф. Щербина приділяв велике значення методиці викладання історії, права, правового виховання. Петро Федорович опублікував такі методичні посібники: «Міжпредметні зв'язки у викладанні історії та права», «Методика правового виховання». Він надавав методичну допомогу учителям міста і області, що викладають правознавство у школах.

Свою багатогранну педагогічну діяльність поєднував з активною науковою роботою. Монографічні дослідження, проведені Петром Федоровичем з історії держави і права України, відзначаються фундаментальністю та науковою новизною. З проблем історії України ним опубліковані статті та повідомлення у матеріалах Подільських історико-краснавчих конференцій, а також в «Українському історичному журналі».

П. Ф. Щербина знаний також як дослідник, який свої наукові інтереси міцно пов'язав із вивченням і висвітленням різних аспектів історії і на цьому ґрунті сформувався як відомий вчений України.

Петро Федорович Щербина брав участь в багатьох наукових конференціях, зокрема у Всесоюзній науковій конференції з вивчення історії народництва в Росії у м. Воронежі 1968 р., у Всесоюзній науково-практичній конференції «Викладання права у вищій школі» в Ташкенті у 1973 р. Він – учасник науково-практичної конференції «Концепція розвитку законодавства України до 2005 року» в Києві у 1996 р., що відбулася в Інституті законодавства Верховної Ради України.

Згадуючи його ґрунтовні, повчальні лекції, неабиякий педагогічний хист, схильність до здорової полеміки, краще розуміємо витоки тієї непідробної шанобливості, з якою всі ставилися до Петра Федоровича як поважного авторитета педагогічної справи. Не випадково, його ім'я увійшло до золотого фонду нашого університету. Пропонована збірка наукових праць, у третьому її розділі, є не лише виявом вдячної пам'яті колег і учнів про П.Ф. Щербину, 100-річчя від дня народження якого наукова і педагогічна громадськість Поділля відзначала 22 лютого 2010 р., а й посланням до творчої молоді із побажанням вчитися у своїх попередників доброго, високого, земного, довершеності у викладацькому, науковому і людському сенсі.

*Редакційна колегія*

# ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 94:378

Світлана Ганаба

## ІСТОРІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВИТИ

У статті акцентується увага на необхідності модернізації історичної освіти на засадах полікультурного виховання та навчання. На основі дослідження українських підручників констатується, що вітчизняна історична освіта позбавлена полікультурного виміру.

**Ключові слова:** полікультурність, історична освіта, зміст освіти, діалог культур.

Світові інтеграційні процеси значною мірою визначають подальшу долю людства. Культурне розмаїття та культура співіснування множинного, на переконання М.Култаєвої, набуває виміру глобальної проблеми існування – «будь-то зіткнення цивілізацій або ж – комунікацій і подолання етологічних перешкод між ними на макро, мезо- і мікрорівнях»<sup>1</sup>. Сучасні інформаційно-комунікативні засоби зв'язку дозволяють долати великі відстані, а відтак сприяють «єднанню» різноманітних життєвих укладів, світоглядних цінностей і культурних надбань людства. Світ стає близьким і почутим. Наближення «інших світів» впливає на життєві практики, морально-світоглядні орієнтири, стереотипи сприйняття сучасної людини. Вона набуває нового досвіду, нових умінь, навиків, а відтак, розвиває здатність долати межі власного культурного середовища та «перебувати» в інших світах, які втрачають для неї обриси чужорідності та ворожості.

Інтегративно-глобальний вимір сучасного світу позбавляється ознак монолітного та монокультурного буття та набуває контурів плюралістичного, полікультурного образу, оскільки він є «зітканий» з дискурсу різних ціннісно-вартісних цивілізаційних надбань. Стрижнем інтеграційно-об'єднавчих процесів слугує ідея розуміння сучасного світу як «ансамблю культурних унікальностей та різностей», що перетинаються, взаємодіють, взаємовпливають і розвиваються в комунікативно-діалоговому просторі.

Діалог рівновартісних культурних «іншостей» дозволяє їм викристалізувати нові грані свого самобутнього буття та у культурному синтезі з іншими творити нові, адекватні суспільним реаліям, конфігурації значимих для людства цінностей, пріоритетів, оцінок. Еволюція у напрямку

до полікультурного світобуття зумовлює розуміння суспільного розвитку як процесу постійної соціалізації людини, що відбувається у культурно-аксіологічній площині. Полікультурний вимір суспільного буття дозволяє «вберегти» людині «власну самість» перед загрозою уніфікації та деперсоналізації глобалізованого світу, обрати в соціумі те, що є для неї найбільш особистісно-значимим.

Поняття «полікультурність», а також близькі до нього у змістовому відношенні «інтеркультуралізм», «мультикультуралізм», «транскультуралізм» з'явилися в науково-культурному дискурсі у 70-80-х роках минулого століття та набули популярності завдяки працям Ч. Тейлора, М. Муруями, Е. Сановські. Філософсько-теоретичні підвалини вищезазначених термінів були закладені ідеями постструктуралізму (К. Леві-Строса), діалогізму (М. Бубера, О. Больнова, Ю. Габермаса), постмодернізму (Ж. Дерріда, Ж. Дельоза, Ж.-Ф. Ліотара), екзистенціоналізму (Ж.-П. Сартра, К. Ясперса), концепцією іншості Е. Левінаса.

Звернемо увагу на ту обставину, що вищевказані поняття позбавлені загально визначених чітких дефініцій і трактуються як проєкт мирного співіснування різних за змістом культур у спільному життєвому просторі. С. Терно трактує мультикультуралізм як «можливість повної інкорпорації у суспільство тієї чи іншої групи, що має специфічні інтереси, без втрати її власної ідентичності та без обмеження прав цієї групи»<sup>2</sup>. Л. Горбунова, дещо розширює межі трактування феномена полікультурності, виводячи його за межі розуміння лише культурного плюралізму, певної етнокультурної різноманітності. У найширшому сенсі ця дефініція «містить поняття про принципи співжиття етнокультурних спільнот на засадах демократії, а саме: співіснування в межах однієї країни багатьох культур за умови, що жодна з них не є панівною», — зауважує вона<sup>3</sup>. Водночас, дослідниця застерігає від помилкових підходів у тлумаченні цього наукового поняття та суспільного явища. Хибними, на її думку, є розуміння полікультурного суспільства, як: 1) сприйняття і презентування полікультурності у вигляді мозаїки, що визначається лише протиставленням різних груп і спільнот з різними мовами і культурами, і таким чином, ігноруванням контактів між ними та умов міжкультурної взаємодії, що сприяють або не сприяють успіху взаємодії; 2) уявлення про полікультурне суспільство за подобою килепцяго казана, в якому різні культури мають переплавитися або розчинитися у своєрідній космополітичній культурі, що нівелює відмінності і різноманітність; 3) ієрархічне сприйняття міжкультурної комунікації через призму відносин між більшістю і меншістю, між «більш розвиненими» і «менш розвиненими», між «титульними» і «нетитульними», «корінними» і «некорінними», що на практиці приводять до сприяння розвитку «анклавної» культур, необов'язності культурних запозичень, ігнорування складних взаємовідносин між різними меншинами; 4) розуміння полікультурного суспільства як суспільства багатьох спільнот, в яких індивіди приречені на існування в колективній ідентичності. Прийняття концепту суспільства багатьох спільнот як засадничого може призвести навіть до відмови від полікультурності, а також до загрози правам людини<sup>4</sup>.



«Виклик» культурної різноманітності постає підґрунтям для подальших соціальних процесів, зумовлює переорієнтацію узвичаєних культурних інституцій суспільного життя на визнання можливості різних культур повноправно розвиватися в межах конкретної суспільної спільноти. У полікультурному діалозі та взаємодії стають видимими та ціннісними особливості кожної окремої культури. Інший культурний вимір буття позбавляється ворожості, він випромінює дружелюбність. А. Якимович підкреслює: «Інший не обов'язково ворожий Нам. Інший має право бути, він має свою правду»<sup>5</sup>. Філософ звертає увагу на ту обставину, що у полікультурному суспільстві відбувається переорієнтація культурних цінностей: з того, що раніше було неприйнятним, неприпустимим і культурно забороненим, стало тепер можливим та культурнозначимим: «Інше тепер також Наше»<sup>6</sup>.

Сприйняття, розуміння та визнання реальності як полікультурної зумовлює перегляд освітніх стандартів, передбачає переструктурування системи, змісту, завдань освіти як соціальної інституції, що покликана сформувати полікультурне мислення, виховати підвищену чутливість у позитивному сенсі до відмінного Іншого. На сферу освіти покладається завдання формування у молодого покоління здатності до взаємної толерантності та емпатії у прийнятті Іншого, плекання духовної гнучкості та здатності до компромісів, орієнтування учнів на розуміння життєвих цінностей та пріоритетів, відмінних від звичних для них, визнання соціальної рівності, оскільки усі люди є однаково цінними. Г. Гамрецька та І. Слоневська вважають, що «сьогодні освіта має взяти на себе роль, яку можна визначити як міст між культурами і релігіями: завдяки освіті ми можемо наводити мости між різними віросповіданнями і культурами. Завдяки освіті ми маємо вибудувати розуміння і повагу до інших, несхожих народів та культур»<sup>7</sup>.

Полікультурний вимір царини освіти підтримує повагу до людини, розвиваючи усвідомлення цінності кожної окремої особистості. Пізнання нового, незвичного для нас світу Іншого, ліквідація настороженості до нього можлива за умови, коли ми виявлятимемо здатність перевтілюватися, змінюватися, тобто ставати Іншими по відношенню до колишньої своєї самотності. Ключовим поняттям у мультикультурній освіті, на думку В. Кузьменко та Б. Гончаренко, є культура як вселюдське явище, як «засіб допомоги особистості у подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток»<sup>8</sup>.

Підкреслимо, що впровадження полікультурних принципів суспільного співжиття в практику освіти є актуальним. Україна не відгороджена від тих явищ і процесів, які відбуваються у світі і несуть або мають здатність нести потенційну загрозу. Релевантність впровадження полікультурного виміру в освітню практику зумовлена: посиленням та урізноманітненням міграційних процесів, утворенням на теренах України різних за етнокультурними характеристиками спільнот; наявністю в українському соціумі на тлі «удаваного затишшя» успадкованих з минулих часів національних проблем і протиріч, що здатні набувати (у Криму, Закарпатті) сепаратистського забарвлення; поступом України у світове співтовариство

як посттоталітарного утворення, а не як етнонаціональної держави, що відобразилося у геополітичних проблемах і негараздах, які сформувалися у свідомості громадян.

Зазначимо, що впровадження полікультурного виміру у царину освіти, її подальша гуманізація та толеранізація розуміється не як «одноденна» акція. Цей процес радше є щоденною кропіткою, довготривалою працею, яка має на меті навчати молоде покоління способам співжиття в багатокультурному суспільстві.

Полікультурна освіта неможлива без вивчення історії, культури, релігійно-моральних надбань людства, оскільки досвід минулого несе у собі різноманітні образи світу та способи його розуміння, що не «зникають» у пільмі віків, а трансформуються у реаліях сьогодення, набуваючи нових значень і сенсів. Італійський дослідник М. Ферро, звертаючи увагу на цю обставину, зауважує, що «образ інших народів чи власний образ, котрий живе у нашій душі, залежить від того, як у дитинстві нас навчали історії. Це закарбовується на все життя. Для кожного з нас це відкриття світу, відкриття його минулого, і на образи, що склалися у дитинстві, в майбутньому накладаються як мимовільні розмисли, так і переконливі поняття про щось»<sup>9</sup>.

Метою статті є актуалізація історичної освіти у формуванні світоглядних орієнтирів сучасної людини, розкритті її здатності до конструктивного, виваженого розв'язання соціальних суперечностей, готовності плекати у суспільстві паростки терпимості й взаєморозуміння.

Вивчення історичного минулого молодим поколінням покликане презентувати досвід взаєморозуміння, співпраці, співжиття у полікультурному середовищі, з огляду на ту обставину, що історичне буття на теренах України здатне запропонувати такі зразки.

Особливість етнічно-культурної та суспільно-політичної ситуації, що історично склалася полягає у тому, що географічний простір, у межах якого сформувалися українські території, знаходився на перетині різних культурно-історичних світів, був пограниччям між різними цивілізаційними утвореннями.

Полікультурний досвід минулих епох презентує досвід як непримиренного ставлення до чужого, ворожого Іншого, що нерідко супроводжувалося кровопролиттям, так і засвідчує численні випадки порозуміння, співпраці, мирного, толерантного співжиття різних народів та етнічних груп. За приклад може правити історична спадщина українського міста Кам'янець-Подільського, що знаходився тривалий час на перехресті торговельних шляхів, перебував у різні історичні періоди під владою чужоземних держав. Культурна спадщина міста органічно поєднала різні світогляди, цінності, віросповідання. Національний склад Кам'янця був завжди строкатим. У місті мешкали, поряд з українцями, вірмени, поляки, євреї, німці, литовці, болгары, греки тощо, які творили багатогранну самобутню культуру міста. До справи розбудови міста та його фортифікаційних споруд у різні часи долучалися німці Йокуб Бретфус і Теофіл Шомберг, голландці за походженням Кароль Максиміліан Крузер та Ян де Вітте, ан-

глієць Арчібалт Андре де Глейден Гловер та інші. Багатонаціональність Кам'янця-Подільського визначила особливості управління містом. Три найбільш численні громади міста – українська, вірменська та польська – поряд з боротьбою за владу та привілеї у самоврядуванні, демонстрували зразки взаєморозуміння, співпраці у справі розбудови міста.

У майбутньому необхідно вести пошук тих духовних висот порозуміння, які виявляли наші пращури. Такі приклади слугуватимуть моральними координатами, що об'єднуюватимуть, позбавлятимуть ворожості, конфронтаційності у суспільстві, звільнятимуть душі молодого покоління від непримиренності до Іншого, плекаючи у них терпимість, гідність, співпричетність до долі Іншого. Погляд на історичне життя наших пращурів, на переконання Л. Івшиної, має відбуватися «через нервові вузли зіткнень наших інтересів і спільне освоєння духовного цивілізаційного простору»<sup>10</sup>.

Історія у такому розумінні постає як чинник консолідації суспільства, а не як інструмент ідеологічного протистояння в руках політиків. Діалог минулого та сучасного набуває полікультурного звучання здатний попередити ті негативні тенденції і наслідки, що спіткали багато країн у політиці культурної співдії, національно-етнічних стосунках. Такий діалог є продуктивним у формуванні полікультурного мислення української спільноти, у пошуках і підтримці її власної ідентичності. Історична освіта переосмислює відповідно до реалій сьогодення набутий досвід і проектує контури майбутнього, маючи на меті навчити молодь орієнтуватися у сучасному полікультурному суспільстві. Її місію як чинника суспільних зрушень С. Терно вбачає у тому, щоб молоді зробити щеплення проти можливого «зіткнення лобами» різних культурних, етнічних і територіальних громад, унеможливити конфронтаційність у майбутньому<sup>11</sup>. На його думку, «освіта повинна запобігти перетворенню будь-яких ліній культурного поділу (мовних, етнічних, територіальних) на «лінії розколу»<sup>12</sup>. Антоніо Перотті у своїй книзі «Виступ на захист полікультурності» висловлює переконання, що залучення молодого покоління до справи плекання демократичних цінностей та пріоритетів у плюралістичному суспільстві можливо за умови, якщо запропонувати їм нову концепцію історії, географії, мови, культури, філософії людини й суспільства, психології й етики. Відправною точкою у цьому підході має бути світ екзистенції людини<sup>13</sup>.

Чи використовує сьогодні вітчизняна історична освіта той інтелектуально-культурний ресурс, який їй пропонує досвід попередніх поколінь? Чи є вона полікультурнозорієнтованою у висвітленні подій минулого та осмисленні реалій сьогодення? Контент-аналіз навчально-методичної літератури з курсу історії України у загальноосвітній школі не дозволяє дати позитивної відповіді.

До контент-аналізу були залучені такі шкільні підручники з вітчизняної історії: Власов В. Історія України: Підручник для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / За ред. Ю.А. Мищика. – К.: Генеза, 2002. – 256 с.: іл., карти; Історія України: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.А. Смолій, В.С. Степанков. – К.: Генеза, 2007. – 224 с.: іл., карти; Лях Р., Темірова Н.

Історія України. З найдавніших часів до XV ст.: Підруч. для 7 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 320 с.; Швидько Г.К. Історія України. XVI – XVIII століття. Підручник для 8 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1997. – 384 с.

Контент-аналіз здійснювався на основі концепції «полікультурних» освітніх змін американського педагога Джеймса Бенкса, які були структуровані на такі рівні Н.Гончаренко і М.Кушнарвоюво:

1. «Окремі внески»: до матеріалу вводяться згадки про внески окремих представників меншин, про культурні події чи досягнення, пов'язані з національними меншинами.

2. Адитивний підхід: до програм, не змінюючи їхню загальну структуру, вводяться окремі теми, розділи, концепції, пов'язані з багатокультурністю.

3. Трансформаційний підхід: сама структура навчального курсу змінюється так, щоб учні (студенти) могли ознайомитися з усіма темами та концепціями курсу під різними культурними (етнічними) кутами зору та самотійно дійти власних висновків<sup>14</sup>.

Аналіз змісту навчально-методичних матеріалів, поданих у шкільних підручниках, засвідчує відсутність полікультурного, толерантно-неупередженого розгляду подій минулого. Структура навчального матеріалу не презентує спроби викласти події та явища з точки зору їх альтернативності та багатоперспективності, що дозволяло б школяреві самотійно, критично осмислити історичні явища та події, зробити власні, неупереджені висновки. Трансформаційний підхід, який покликаний проілюструвати діалог культур у горизонтальному вимірі історичного буття та діалог культурних епох у вертикальному зрізі, відсутній у навчальних матеріалах. Типовим залишається подвійний стандарт: аналогічні вчинки «своїх» і «чужих» історичних діячів оцінюються по-різному. Зокрема, у підручнику Р. Ляха, Н. Темірової кочові народи: половці, печеніги, орди монголо-татар змальовуються як жорстокі непримиренні вороги, завойовники. А ось зовнішня політика князя Святослава Ігоровича «загарбницького забарвлення» не має, хоча він також захоплював чужі землі. Князь «уславився передусім своїми походами, в яких провів майже все життя», вказують автори підручника<sup>15</sup>. Вони пишуть: «Усі ці походи мали велике значення для зміцнення Давньоруської держави і розвитку господарських відносин, бо відкривали купцям волзький торговельний шлях до східних країн, сприяли освоєнню Подоння, Приазов'я, Кубані. На Таманському півострові, зокрема, виникла руська колонія»<sup>16</sup>. Подібні приклади некритичного, уніфікованого ставлення до власної історії, формування стійкого образу «злого ворога сусіда» знайшли відображення і у підручнику Г. Швидько. Розповідаючи про історичну долю Закарпатської України, авторка наголошує лише на загарбницьких планах Угорщини, не помічаючи при цьому завойовницьких намірів у князів Галицько-Волинського князівства: «Угорські феодали завойовували землі Карпатської України поступово... Далі на меті угорських королів була Галичина, але галицькі князі успішно протистояли цим прагненням, більше того, робили спроби визволити Закарпаття. За період правління Льва Даниловича вдалося

приєднати частину Закарпатської Русі до Галицько-Волинського князівства – від Вишкова до Шариської жупи з містами Мукачеве та Берегове»<sup>17</sup>. В негативно змальованому образі у підручнику подаються також й іноземні ремісники, що постають небезпечними конкурентами українців, а не висококваліфікованими ремісниками, співтворцями тогочасної міської культури. «Українське міщанство переживало тяжкі часи. В українських містах з'явилися польські та німецькі ремісники різних спеціальностей. Отримавши високу фахову підготовку у великих ремісничих центрах Німеччини та не знайшовши там місця роботи, створювали тут нові цехи різних ремісничих спеціальностей»<sup>18</sup>, – пише Г. Швидько. Цікавою з точки зору окресленої проблеми є тема «Україна XV – XVI століть в описах іноземців», матеріали якої подають цікаві свідчення та детальні описи життя та особливостей вдачі українців лише як гостинного, високультурного, шляхетного народу<sup>19</sup>. Окреслюється тенденція презентувати історію України тільки як історію українського народу, а не як багатонаціональної, багатокультурної країни. До матеріалів підручників лише вносяться певні згадки про життєвий шлях і культурні надбання етнічних спільнот та національних меншин, що у свій час мешкали чи продовжують проживати на теренах України. У підручнику В. Власова згадуються досить побіжно народи, що заселили південний регіон України – серби, болгари тощо<sup>20</sup>. В підручнику авторів Р. Лях, Н. Темірової вказується, що «за Володимира було завершено об'єднання східнослов'янських земель в єдину державу. Київська Русь стала найбільшою державою Європи... Населена була переважно слов'янами. Неслов'янські народи – чудь, меря, весь, які розселилися на північному сході, – становили незначну частину населення»<sup>21</sup>. Матеріали, присвячені культурному розвитку українських земель, в усіх підручниках з української історії супроводжується лише ліюстрацією здобутків представників української нації, представники інших культур, що проживали і творили на теренах України залишилися поза увагою авторів. Радше як виняток, Г. Швидько у своєму підручнику зауважує, «що в Україну приїздили працювати також освічені іноземці, котрі українізувалися й зробили великий внесок у розвиток української культури. Наприклад, німці Бенедикт Гербест та митрополит Інокентій Гізель, молдованин Петро Могила – засновник Києво-Могилянської колегії та інші»<sup>22</sup>. Автори підручника з української історії для 7 класу В. Смолій, В. Степанков підкреслюють, що «українська культура розвивалася на основі попередніх традицій, збагачуючись досягненнями західноєвропейських цивілізацій. Її відкритість і спроможність до запозичень ставали підмурком внутрішнього динамізму, запорукою прогресу в умовах бездержавного життя»<sup>23</sup>. Навчальна книга з української історії авторів В. Смолія і В. Степанкова вирізняється з-поміж інших підручників. Історики висвітлюють полікультурну спадщину минулих поколінь, використовуючи адитивний підхід. До матеріалів підручника включені теми, які презентують політичне, соціально-економічне життя, культурні надбання, життєві практики народів, які жили на території України, долучалися до творення її історично-культурної спадщини. Зокрема, це знайшло відображення у темах «Утворення Кримського ха-

нату та його відносини з Україною»; «Українські землі у складі Великого князівства Московського, Угорщини і Молдавії».

Полікультурне осмислення подій минулого у сфері історичної освіти зумовить впровадження самодостатнього, відкритого, продуктивного, рівноправного діалогу з іншими культурами, сприятиме пошуку співжиття в єдиному світі, де кожен має право на власне «я», яке постійно себе творить та розбудовує. Соціокультурний поступ людства сприйматиметься як неелітний, імовірнісний рух різноманіття, на протипагу уніфікованим, запрограмованим об'єднаним процесам.

Видокремити гуманістичну спрямованість історичної освіти, зміну традиційного способу виробництва знань шляхом запровадження інноваційних освітніх технологій, виховання особистості як суб'єкта власного життя. Реалізація вищезокреслених завдань надасть можливість реалізувати ціннісний пріоритет освітнього розвитку, а саме: зробити освіту для учня.

### **Примітки:**

1. Култаєва М. Д. Мультикультуралізм та його альтернативи: теоретичні розвідки німецької соціально-філософської думки // Концепція мультикультуралізму. Збірник наукових праць. – К.: Стило, 2005. – С. 30.
2. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? // Історія України. – 2008. – № 35. – С. 20.
3. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства // Вища освіта України. – 2002. – №4. – С.8-15.
4. Горбунова Л. Інтеркультурна освіта у проблематичному полі ідентичностей // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 60.
5. Якимович А.К. «Свой-чужой» в системах культури // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С. 57.
6. Там само.
7. Гамрецька Г., Слоневська І. Філософсько-освітні аспекти діалогу // Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін.; за заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 88.
8. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – С. 50.
9. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. – М.: Высшая школа, 1992. – С. 8.
10. Івшина Л. Передмова // Війни і мир / За заг. ред. Л.Івшіної. – К.: Видавництво АТЗТ «Українська прес-група», 2004. – С. 3.
11. Терно С. Вказана праця. – С. 22.
12. Там само.
13. Перотті А. Виступ на захист полікультурності // Рада культурного співробітництва. – Львів: Кальварія, 2001. – С. 21.
14. Гончаренко Н., Кушнарєва М. Школа іншування // Критика. – № 4. – 2001. – С. 28.
15. Лях Р., Темірова Н. Історія України. З найдавніших часів до XV ст.: Підруч. для 7 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – С. 120.
16. Там само. – С.121.
17. Швидько Г. К. Історія України. XVI – XVIII століття. Підручник для 8 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1997. – С. 94.

18. Там само. – С. 18.
19. Там само. – С. 45.
20. Власов В. Історія України: Підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / За ред. Ю.А. Мицика. – К.: Генеза, 2002. – С. 78.
21. Лях Р., Темірова Н. Історія України. – С. 126.
22. Швидько Г. К. Історія України. – С. 109.
23. Перотті А. Виступ на захист. – С. 193-194.

В статтю акцентується увага на необхідності модернізації історичного образования на принципах полікультурного виховання і навчання. Констатується, що на основі дослідження шкільних підручників, історичне образование лишено полікультурного виміру.

**Ключові слова:** полікультурність, історичне образование, історичне образование, діалог культур.

*Отримано: 11.01.2010*

УДК 94(477)(092)

Володимир Верстюк

### **М. І. КОСТОМАРОВ – ОДИН ІЗ ЗАСНОВНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИЧНОЇ ДИДАКТИКИ**

У статті на основі аналізу праць М.І. Костомарова та наукової літератури висвітлено внесок видатного українського історика в становлення та розвиток української історичної дидактики.

**Ключові слова:** М.І. Костомаров, українська історична дидактика, принципи дидактики історії, зміст історичної освіти.

Пильна увага дослідників різних галузей історичної науки та суміжних дисциплін гуманітарного циклу до наукової спадщини М.І. Костомарова свідчить про багатогранність цієї постаті, про розширення предметної досліджень у цьому напрямку. Є також певний інтерес та очевидна перспективність наукових розвідок щодо дидактичних аспектів праць історика. Особливо активізувалися посилання на М.І. Костомарова, як одного з фундаторів української національної освіти, в останній час (1990-ті – початок 2000-х рр.) у роботах сучасних фахівців з історії педагогіки: О.В. Сухомлинської, Н.М. Гупан, М.П. Стельмахович, Я.В. Козачка<sup>1</sup>. Не оминули цієї проблематики і на VI Костомарівських читаннях (30-31 травня 2007 р. м. Чернігів – м. Прилуки), де розглядалися академічні та дидактичні аспекти історичної науки в розумінні М.І. Костомарова<sup>2</sup>.

Певна упередженість щодо можливості вивчення творчості дослідника через призму сформованих ним положень дидактики історії виникає через стереотипне, спрощене уявлення про власне предмет дидактики і неправомірне ототожнення її з методикою викладання історії. У сучасних публікаціях із цієї теми прослідковується чітке розмежування дослідницького поля дидактики та методики, виокремлено напрям «українська історична дидактика», чому було присвячено міжнародну конференцію (грудень 1998 р., м. Київ)<sup>3</sup>.

Які ж корені живили історико-наукову творчість М.І. Костомарова, що спонукало його розширювати межі наукових досліджень і перетворювати науку в живу дидактичну систему? Це, насамперед, народна педагогіка як втілення духовного життя нації, а також народна дидактика як погляд етносу на знання, школу, книгу, природу, стосунки між людьми. Складовими народної педагогіки є дидактична (навчальна і виховуюча) історія з її народно-педагогічною деонтологією, тобто уявленнями про обов'язок, мораль, етичні стосунки, першооснови народної моралі. Звідси потяг у М.І. Костомарова до етнографії та історії – основ українського народознавства<sup>4</sup>.

Дидактизм наукової творчості історика живився також його власним педагогічним досвідом викладання історії, хоч він і не був тривалим. 29 жовтня 1844 р. дослідник обійняв посаду старшого вчителя історичних наук Рівненської гімназії. Як видно зі звіту М.І. Костомарова її директорів, крім читання п'ятнадцяти лекцій на тиждень, він працював над історією війн українських козаків з поляками в добу Б. Хмельницького, збирав і плумачив українських народні пісні, підготував до видання літописи, що стосувалися історії українських земель. Відомо також, що у травні-червні 1845 р. молодий викладач виступав на засіданні педагогічної ради та щорічних зборах гімназії з промовою «Про причини розпаду Русі в період феодальної роздробленості нашої історії»<sup>5</sup>. Викладацький графік роботи був настільки щільним, що М.І. Костомаров в одному з листів писав: «Справ прірва, так що нося ніколи втерти»<sup>6</sup>.

У липні 1845 р., за рішенням Київського учбового округу, Миколу Івановича, незважаючи на спротив тодішнього директора Рівненської гімназії П. Абрамова, перевели на посаду старшого вчителя в Київську Першу гімназію. Водночас із серпня того ж року він почав читати загальну і російську історію в жіночому Зразковому пансіоні Л.Й. Де-Мельян. Крім того, вчений давав уроки в дівочому пансіоні пані Залевської<sup>7</sup>.

Видатний вітчизняний живописець М.М. Ге, колишній учень Київської Першої гімназії, у своїх спогадах про цей заклад 40-х рр. XIX ст. серед найулюбленіших учителів називає ім'я М.І. Костомарова. Не було жодного учня, писав він, який би не слухав його розповідей з нашої історії. Уроки Миколи Івановича були духовними святами. На них усі чекали: «... враження було таке, що вчитель Линиченко, який прийшов на його місце, у нас в останньому класі протягом усього року не читав історії, а читав російських авторів, сказавши, що після Костомарова він не буде читати нам історії. Таке ж враження він справляв і в жіночому пансіоні, і потім в університеті»<sup>8</sup>.

26 травня 1846 р. вчена рада Київського університету святого Володимира одногосно обрала М.І. Костомарова ад'юнктом-професором кафедри російської історії. Ця посада передбачала виконання обов'язків помічника професора та поглиблення під його керівництвом своїх фахових знань. Будучи ад'юнктом-професором, Микола Іванович підготував і прочитав курс лекцій із слов'янської міфології, в яких доводив єдність слов'ян в доісторичну епоху<sup>9</sup>. У звіті за перше півріччя 1846-1847 навчального року



він зазначав, що почав читати лекції по чотири години на тиждень «з власних зошитів, спираючись на джерела»<sup>10</sup>.

За київського періоду сформувалося широке коло знайомств М.І. Костомарова, серед яких чільне місце посідають представники української інтелігенції та національно-визвольного руху (В.М. Білозерський, М.І. Гулак, П.О. Куліш, Т.Г. Шевченко та ін.). Саме вони на ґрунті спільних інтелектуальних і духовних зацікавлень історичним минулим, а також під впливом романтичних віянь у літературі, культурі та мистецтві слов'янських народів створили таємне політичне товариство – Кирило-Мефодіївське братство. Найважливіший програмний документ кирило-мефодіївських братчиків – «Книга буття українського народу» – був написаний М.І. Костомаровим. Навесні 1847 р. учасники товариства, в тому числі і Микола Іванович, були заарештовані. Ця подія надовго перервала його педагогічну діяльність<sup>11</sup>.

Навесні 1858 р. Казанський університет обрав М.І. Костомарова професором для викладання «русских древностей», але Міністерство народної освіти не дозволило йому посісти кафедру, бо він ще перебував під поліцейським наглядом. Проте вже наступного року Санкт-Петербурзький університет запросив його обійняти кафедру російської історії. Заборону викладати та проводити наукову діяльність нарешті було скасовано<sup>12</sup>.

Свою першу лекцію в цьому університеті М.І. Костомаров прочитав в п'ятницю 20 листопада 1859 р. На ній була присутня велика кількість студентів з різних курсів. Лекція неодноразово переривалась аплодисментами, а по її завершенні молодь винесла професора з аудиторії на руках<sup>13</sup>.

У ній викладач говорив про своє бачення предмета історії, періодизацію російської історії, необхідність дослідження народного духовного життя, в якому міститься «основа та пояснення будь-якої політичної події, перевірка та аналіз усіх державних установ та законів»<sup>14</sup>.

За час свого професорства в Санкт-Петербурзькому університеті впродовж трьох півріч М.І. Костомаров встиг прочитати всього два курси: в 1859-1860 навчальному році «Історію Південної та Північно-Східної Русі в період феодалної роздробленості» і в 1860-1861 навчальному році – «Історію Новгороду та Пскова» кожного разу, за відгуками слухачів, «викликаючи посилену зацікавленість до предмету»<sup>15</sup>.

Особливо популярністю серед студентів користувалися його лекції з історії Новгороду та Пскова. «Невеликого зросту, сутулуватий, звичним жестом поправляючи окуляри та розмовляючи з оточуючими, він спішно пробирався до кафедри. Він заходив на неї і повна тиша опановувала велику залу... Говорив він стоячи, часто спираючись на кафедру. Певні записи лежали посередині, але він їх не використовував, а просто цитував тексти... Костомаров не читав, не викладав, а просто як у себе вдома розмовляв, доводячи свій погляд; він пояснював слухачам генезу цього погляду, проводив їх шляхом, по якому йшов сам... Логічним і сповненим життя був його виклад: цілісні картини з далекого минулого виникали перед нашими очима», – так описував свої враження від лекцій М.І. Костомарова, один з його слухачів, П.В. Биков<sup>16</sup>.

У 1862 р. Микола Іванович змушений був перервати професорську кар'єру. Сталося це через тимчасове закриття Санкт-Петербурзького університету в 1861 р. та через конфлікт навколо професора П.В. Павлова, який був репресований за читання однієї з публічних лекцій. Студенти на знак протесту оголосили страйк, але М.І. Костомаров продовжував викладати. Відтак у вченого склалися напружені стосунки як з адміністрацією університету, так і з ініціаторами протесту. Тому він вирішив вийти зі складу професорів університету, і з того часу почав займатися виключно науковою діяльністю. Утім, Миколі Івановичу не раз пропонували кафедру в Київському (1862, 1863, 1868, 1869), Казанському (1865) та Харківському (1865) університетах<sup>17</sup>.

Аналіз наукової спадщини великого українського історика, його публіцистичних творів, а також спеціальних статей, присвячених проблемам освіти, виховання, теорії навчання та конкретних питань тогочасного шкільництва дозволяють виокремити такі принципи та положення костомарівської дидактики історії:

1. Вивчення історії, осягнення науки про минуле свого народу, країни потребує певного рівня підготовки шкільної молоді. М.І. Костомаров у статті «Про викладання на південноруській мові» з цього приводу писав: «Історію ми не вважаємо за необхідне вводити в процес початкового навчання. Історія – це наука, яка вже вимагає великого запасу попередніх відомостей та обізнаності: без цього вона не має сенсу та користі»<sup>18</sup>. Цей підхід знайшов реалізацію на всіх етапах становлення сучасної системи історичної освіти в Україні. Системне вивчення «історій» – української і всесвітньої розпочинається у 6 класі (діти віком 12-13 років), а цьому передусє первинне ознайомлення з історією своєї країни в 1-4 класах через «Буквар», «Читанку», курс «Я і Україна» та пропедевтичний (вступний) курс у 5 класі 12-річної школи<sup>19</sup>.

2. Доступність як основний принцип історичної дидактики. Вчений стверджував, що запорукою успішного навчання є врахування вікових особливостей дітей, що академізм вчених праць не повинен відлякувати шкільну молодь<sup>20</sup>.

3. Системність у викладанні історії. З цього приводу М.І. Костомаров висловлювався: «Наука сприяє розвитку політичної та суспільної свободи не хаотичним..., а тривалим процесом навчання»<sup>21</sup>. В історії української системи освіти були різні підходи до побудови курсу історії, але верх взяла така, що ґрунтується на засадах системності – послідовне і синхронне вивчення історії України та всесвітньої історії від найдавніших часів до початку ХХІ ст. (6-12 класи 12-річної школи)<sup>22</sup>.

4. Одним з визначальних принципів дидактики історії М.І. Костомаров вважав принцип свободи, недопущення насильства у викладанні. Микола Іванович відстоював «свободу» усіх учасників навчально-виховного процесу – і учня, і професора. Неодмінною умовою функціонування освіти він вважав особливий «дух свободи»<sup>23</sup>.

5. Дидактика історії – підсумок наукової (академічної) історії. Таке положення є дуже цінним для становлення сучасної системи освіти в

Україні, відновлення інтегральної єдності науки і освіти. Знаючи добре світ історичної науки, особливості праці академічного дослідника, історик висловив певні рекомендації, як потрібно писати підручник з історії: історичний матеріал слід подавати коротко та чітко; підбірка історичних фактів має вибудовуватися у логічний ланцюжок, зрозумілий для учнів; навчальний матеріал має бути неодноразово перевірений та ін.<sup>24</sup> М.І. Костомаров упродовж тривалого часу брав безпосередню участь у творенні підручників і книжок для народного читання. Він збирав гроші на українські підручники (було зібрано більше 4 тис. крб.). Ці кошти були внесені ним до Імператорської Академії наук для того, щоб цей капітал разом з відсотками був вручений авторам найкращого словника української мови<sup>25</sup>.

б. Світський характер навчання та доступність освіти («світло науки та мистецтва своїми цілительними променями має проникнути в хижу кожного землероба»)<sup>26</sup>.

У М.І. Костомарова немає однієї чи серії праць, які б системно викладали його погляди на дидактику історії, бо він не ставив перед собою подібного завдання. Але те, що у нього сформувалася оригінальна авторська концепція викладу історії, в цьому сумнівів немає. По-перше, він був випускником Харківського університету, де були свої традиції та сформований сильний викладацький колектив. По-друге, Микола Іванович викладав як у гімназіях, так і в університетах, тому був обізнаний з методикою викладання історії не в теорії, а на практиці. По-третє, він зумів майстерно поєднати як викладацьку, так і наукову роботу, що вдається далеко не кожному. По-четверте, сформульовані ним принципи та положення дидактики історії не втратили своєї актуальності і сьогодні, особливо в умовах реформування сучасної освіти в Україні.

### **Примітки:**

1. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.; Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К., 2000; Любар О., Стельмахович М., Федоренко Д. Історія української педагогіки. – К., 1999. – 355 с.; Козачок А.В. Українська ідея: з вузької стежки на широку дорогу (художня і науково-публіцистична творчість Миколи Костомарова). – К.: НАУ, 2004. – 352 с.
2. Гончар О. VI Костомарівські читання // Історичний Журнал. – 2007. – № 4. – С. 120.
3. Удод О. Дидактика історії як предмет наукових зацікавлень М.І. Костомарова // Історіографічні дослідження в Україні / Голова редкол. В.А. Смолій, відп. ред. О.А. Удод. – К.: НАН України. Ін-т історії України, 2008. – Вип. 18. – С. 101.
4. Там само. – С. 103.
5. Микола Костомаров: Віхи життя і творчості: Енцикл. довід. / В. А. Смолій, Ю. А. Пінчук, О. В. Ясь; Вступ. ст. і заг. ред. В. А. Смолія. – К.: Вища школа, 2005. – С. 395.
6. Міяковський В. Костомаров у Рівному // Україна. – 1925. – Кн. 3. – С. 46.
7. Пінчук Ю.А. Микола Іванович Костомаров. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 60.
8. Цит за: Пінчук Ю.А. М.І. Костомаров у Києві (1844-1847 рр.) // Український історичний журнал. – 1992. – № 5. – С. 5.

9. Толочко П. Видатний історик України та Росії // Київська старовина. – 1992. – № 5. – С. 8-9.
10. Микола Костомаров: Віхи життя і творчості: Енцикл. довід... – С. 201.
11. Там само. – С. 56.
12. Там само.
13. Брачев В.С., Дворниченко А.Ю. Кафедра русской истории Санкт-Петербургского университета (1834-2004). – СПб.: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 28.
14. Там же.
15. Там же. – С. 29.
16. Гончар Т. О. «Людина науки, закохана в неї...» (М. І. Костомаров) // Український історичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 110-111.
17. Станиславская А.М. М.И. Костомаров // Очерки истории исторической науки в СССР / Под ред. М.В. Нечкиной (гл. ред.), М.Н. Тихомирова и др. – М.: Издательство АН СССР, 1960. – С. 131.
18. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке // Київська старовина. – 1992. – № 3. – С. 56.
19. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5-12 класи. – К.: Перун, 2005. – 144 с.
20. Удод О. Вказана праця. – С. 104.
21. Там само.
22. Історія України. Всесвітня історія. Програми... – С. 3.
23. Брачев В.С., Дворниченко А.Ю. Указ. соч. – С. 33.
24. Удод О. Вказана праця. – С. 105-106.
25. Там само.
26. Там само.

В статтю на основі аналізу трудов Н.І. Костомарова, методическої і історическої літератури розглядається вклад известного українського ученого в становлення і розвиток української історическої дидактики.

**Ключевые слова:** Н.И. Костомаров, украинская историческая дидактика, принципы дидактики истории, содержание исторического образования.

*Отримано: 10.03.2010*

УДК 378.147.091.32

**Анатолій Цвяк**

## **ЛЕКЦІЯ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті висвітлюються загальнометодичні підходи до підготовки, організації та проведення лекційних занять у ВНЗ при викладанні соціально-політичних дисциплін.

**Ключові слова:** лекція, навчально-виховна діяльність, форма навчання, вища школа.

Сучасні вузи будують процес навчання студентів шляхом поєднання різних форм його організації. Важливу роль у ньому посідає лекція, яка є основною формою проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу<sup>1</sup>. Роль

лекції проявляється у її тісній єдності з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії з семінарськими, практичними і лабораторними роботами. У цьому розумінні нерідко кажуть про лекційно-семінарсько-залікову систему навчання<sup>2</sup>.

Праця викладача вищої школи з року в рік стає складнішою, багатограннішою та відповідальнішою. За сучасних умов, коли головна увага вищої школи зосереджена на всебічному підвищенні якості професійної та соціально-політичної підготовки спеціалістів, коли посилюється роль самостійної роботи, зростають вимоги до лекції: до її фактичного матеріалу, логічної культури, теоретичного рівня, до її пізнавальної та виховної ролі, стилю і мови викладу. Значно зросла вимогливість студентської аудиторії – вона стала більш зрілою, краще поінформованою про основні події сучасності, більш мислячою і критично налаштованою. Все це свідчить про необхідність розвитку методики читання лекції на основі новітнього досвіду викладання соціально-політичних дисциплін<sup>3</sup>.

Чому автор робить наголос на лекцію? Навчання та виховання – це багатогранні форми роботи. Зрозуміло, що справа тут не вичерпується лише лекцією, але саме з неї часто все розпочинається<sup>4</sup>.

Лекція – надзвичайно цілісне педагогічне явище. Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг, порівняно з іншими формами організації і методики навчальної роботи студентів, зокрема: вона озброює студента не лише знаннями, а й переконаннями; відкриває можливості прямого контакту лектора зі слухачами, формування їх наукового мислення; вона має можливості щодо врахування новітніх наукових досягнень, дуже економна в часі, передує семінарам, консультаціям, самостійній та індивідуальній роботі і спрямовує всю подальшу роботу студентів; вона встановлює зв'язок з усіма видами навчальної роботи, має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності тощо<sup>5</sup>. Лекція виконує надзвичайно важливі функції – освітню, мотиваційну, виховну, які виступають в єдності та взаємозв'язку. Побічним завданням лекції є навчити студентів самостійно робити висновки.

Перед кожним викладачем, особливо молодим, часто постають важкі питання: чого навчати? Як навчати? Чим зацікавити? Як досягти того, щоб донесені студентам знання перетворилися в їх переконання?

Серед професорсько-викладацького складу вищої школи й досі досить поширена думка: «Для того, щоб викладати, досить знати свій предмет». Безперечно, така умова – одна з найважливіших у викладацькій діяльності – неможливо навчити того, чого сам не знаєш<sup>6</sup>. Головна вимога до лектора – це висока теоретична підготовка, відмінне володіння матеріалом, змістом теми. Головна причина провалів усіх виступів полягає, насамперед, у поверховому, нетвердому володінні предметом, внутрішній суперечності думок, невмінні, доводячи будь-що, звести кінці з кінцями. Найгірше, що може трапитися, – це коли самі слухачі викривають лектора в незнанні питання, в невірному висвітленні фактів. Недостатня підготовленість лектора впливає і на його мову, яка тоді, як правило, стає плутаною, громіздкою, неточною.

Лекційна робота – це постійна праця пізнання. Це читання книг, ЗМІ осмислення фактів, теоретичне розширення і поглиблення тем. Молодий лектор повинен свідомо привчати себе до щоденних розумових навантажень, забезпечення дисципліни своєї праці. І доки у викладача буде почуття власного інтелектуального росту, доти більш цікавим і бажаним він буде слухачам. Зупинка ж у власному розвитку, як правило, відбивається на якості лекційної роботи.

Добре знання свого предмета – це очевидний факт, необхідна умова викладання на сучасному науковому рівні. Проте, це лише одна сторона справи – змістовна. Вона враховує лише значущість науки, що викладається, і є недостатнім для удосконалення навчального процесу в сучасному вузі. Обсяг знань сам по собі має нульову цінність – він ще не робить людину вчителем, викладачем-лектором. Головне значення в житті й науці має вміння застосовувати свої знання на практиці. Щоб одержані знання успішно передавалися слухачам, слід враховувати досягнення сучасної педагогіки та психології, добре засвоїти психолого-педагогічні закономірності навчання й виховання майбутніх спеціалістів<sup>7</sup>. Необхідно знати, за яких умов та які методи навчання й викладання найбільш ефективні, слід навчитися правильно будувати лекції, семінарські заняття, застосовувати наочні посібники і багато іншого. Ключі від цієї педагогічної скриньки містяться саме у педагогіці, психології та в окремій методиці викладання<sup>8</sup>. Ми нині часто чуємо, що студенти не хочуть навчатися, і причини цього шукаємо в них самих. А чи немає тут провини викладачів? Ми рідко приписуємо недоліки тих, кого навчаємо, недосконалості принципів, методів навчання, методичної роботи щодо передання знань і забезпечення їх засвоєння. Нерідко слабкі вчителі, викладачі є такими не тому, що вони не знають свого предмета, а тому, що не вміють у доступній формі передавати свої знання іншим, не володіють методикою викладання предмета, педагогічною майстерністю.

Педагогічна майстерність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та вдосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу. Ні вуз, ні школа не можуть тепер дати запасу знань на довгі роки в зв'язку зі збільшенням кількості наукової інформації. Професійна майстерність включає спроможність не просто дохідливо подавати знання, популярно і зрозуміло викладати матеріал, але й спроможність організувати самостійну роботу, самостійне здобуття, поповнення знань студентами, розумно спрямовувати її в потрібний бік. Велике значення у цьому контексті має володіння викладачем педагогічною технікою.

Якими повинні бути лектори, які вони повинні розвивати в собі якості, щоб досягти досконалості в своїй справі? Кожний вид діяльності вимагає відповідних сил і здібностей людини. І лекційна діяльність не є винятком, хоча за лекційну роботу, на відмінну від усіх інших професій, іноді беруться люди, які не мають для того ніяких задатків. На запитання, чи можна виховати у собі мистецтво бути добрим оповідачем, К.Д. Ушинський стверджував, що мистецтво оповіді формується у викладачів досить

рідко не тому, що це рідкісний дар для природи, а через те, що й обдарованій людині треба попрацювати, щоб виробити в собі здатність переконливо розповідати<sup>9</sup>. Якщо у викладача немає тих чи інших лекторських задатків, то він повинен систематично і наполегливо їх розвивати, тренувати, щоб мати моральне і професійне право читати лекцію.

Ораторська майстерність викладача визначається, насамперед, рівнем харизматичності, яскравою особистістю оратора, вмінням впливати на аудиторію, зацікавити студентів практичною цінністю предмета, культурною мовленням<sup>10</sup>. В справі оволодіння цією майстерністю мають також важливе значення такі положення: не можна вдосконалювати свою педагогічну майстерність, не займаючись постійно вивченням власної методики, досвіду своїх колег. Не можна вивчати методику, не визначаючи шляхи її вдосконалення, не слід, вдосконалювати свою майстерність, не використовуючи досвід своїх колег. Вивчення своєї методики і методики колег можливе лише при практичній діяльності та постійному самовдосконаленні й розвитку викладача шляхом педагогічного, предметно-професійного і наукового стажування<sup>11</sup>.

У зв'язку з процесами глобалізації освіти і науки, змінами в нашому суспільстві розширюються контакти української вищої школи, викладачів і вузівських вчених із зарубіжними вченими та науковими установами. Міжнародна діяльність вищих навчальних закладів здійснюється самостійно на основі міжнародних договорів і двосторонніх домовленостей з зарубіжними університетами, науковими установами. Така форма підвищення професійної майстерності викладача вищої школи є однією з найефективніших, оскільки її зміст, програма та завдання носять багатосторонній характер – науковий, навчальний, методичний, культурний.

Лекторська майстерність викладача виявляється саме в ході лекцій<sup>12</sup>. При підготовці до виступу вузівський викладач повинен визначити його типи (інформаційний, пропагандистський, комбінаційний), стиль виступу (науковий, діловий, співбесіда), варіанти промови (зчитування з конспекту, відтворення по пам'яті, вільний виклад), чітку композиційну побудову лекції (виступ, основна частина, закінчення)<sup>13</sup>.

Загальними рекомендаціями для лектора є: прагнути не читати, а говорити, спілкуватися (засвоєння матеріалу тоді збільшується в три рази), – логічно будувати думки та речення; визначати послідовність і несуперечливість суджень, підбирати аргументовані факти і докази, не переважувати виступ цифровим матеріалом (його слід зчитувати для більшої аргументації); бути в гарному доброзичливому настрої і приділяти увагу ерудиції; контролювати взаємодію з аудиторією; вміти розпізнавати критичні моменти лекції, аналізувати свій виступ; висновки необхідно знати напам'ять<sup>14</sup>.

Щоб стати добрим лектором, слід також дотримуватися таких рекомендацій: досить серйозно відноситися до вступної лекції; з першої лекції не намагатися здаватися ні суворим, ні добрим – залишатися самим собою і дати зрозуміти студентам, що у них буде хороший конспект – стимул найкращий, але потужний; не переоцінювати зацікавленість студентів своїми лекціями – це може завдати краще готуватися до них; намагатися зробити

їх співучасниками навчального процесу – задавати запитання, запитувати думку, обговорювати варіанти рішень; в будь-якому випадку не виходити з себе, щоб не надати студентам задоволення переконалися в тому, що і лектор – людина; не погрожувати студентам зустрічю на екзамені – залякування забороняється; підглядаючи у конспект лекції, треба дати зрозуміти, що робиться це лише для того, щоб не порушити викладу і студентського конспекту; не слід намагатися розвеселити студентів – у них це краще виходить і т.п.<sup>15</sup>.

Психологи визначають, що у лектора є три основні засоби впливу на аудиторію: лінгвістичні, паралінгвістичні та кінетичні. Найважливішою умовою лекційного успіху викладача є бережливе поважне ставлення до слова, до мови як головного засобу красномовства. Мова для лектора є інструментом його творчості і володіння ним має бути досконалим<sup>16</sup>. Цікаво слухати лекторів, які говорять гарною, об'ємною, сильною, повчальною не монотонною мовою, природнім, невимушеним голосом. Сумним вивидищем є викладачі, які говорять з великою кількістю брудних слів, заїкаючись, з'їдаючи закінчення фраз і цілі фрази<sup>17</sup>.

Мова – це не завжди природний дар, часто це і результат відповідної постановки і виховання голосу. Тому вільному володінню словом, умінню правильно говорити необхідно наполегливо та постійно вчитися. Лектор схожий на музиканта, який щоденно сідає за інструмент. Він повинен прагнути урізноманітнити свій лексичний запас, ширше використовувати синоніми, стежити за дотриманням граматичних норм і словотворенням, за правильністю словосполучень, уникати канцеляризмів, шаблонів, штампів.

Лектору важливо знати не тільки що сказати, але і як сказати. Наприклад, зміною тону голосу можна дати інформації на 40% більше. Фахівці доводять, що приблизно третина слів лектора зайва. Тому слід уникати зайвого багатослів'я, повторення сказаного близькими за змістом словами і надмірної поспішності у викладанні матеріалу, контролювати темп і ритм мови. Оптимальним вважається темп із швидкістю 120 слів за 1 хв.<sup>18</sup>.

На зміст виступу істотно впливають паузи, які, за свідченням досліджень, становлять 10-15% часу промови лектора. Не слід допускати так званих «дірявих» пауз – втрачання лектором ходу мислення, послідовності виступу. Для їх уникнення слід користуватися порадами досвідчених викладачів<sup>19</sup>. Окрім слів, голосу, інтонації в арсеналі педагога є ще жести, рухи, міміка. Жести є результатом наших душевних рухів, тому їх треба контролювати. Жест викладача повинен бути органічним і стриманим, логічним та емоційним, механічних жестів руками слід уникати.

Велике значення під час спілкування викладача з аудиторією мають рухи тіла, ніг. Рівна хода, зібраність говорять про впевненість у собі, в своїх знаннях. Водночас сутулість, в'ялість свідчать про внутрішню слабкість людини, невпевненість у собі. Естетика тіла не терпить поганих звичок, зокрема: покачування взад-вперед, переступання з ноги на ногу, звички триматися за спинку стільця, тримати в руках різні предмети тощо. Тому під час виступу слід вибирати стійку, але не одноманітну позу, щоб не стомлюватися<sup>20</sup>.



Дуже важлива вимога до викладача – любити свій предмет, захоплюватися ним, поважати слухача – без цього неможливі переконання; натхнення. Відсутність цих почуттів призводить до того, що лекція стає нежиттєвою та неефективною. Байдужість лектора до справи свідомо або несвідомо відчуває слухач і він відповідає тим самим. Зацікавити його може лише зацікавленість самого лектора, продиктована любов'ю до знань. Причому необхідно дійсно любити предмет, а не вдавати, що любиш його. Лектор повинен знаходити відповідно темі, що викладається, необхідне для неї емоційне забарвлення мови. Саме ця емоційна забарвленість дає можливість читати лекцію в 101-й раз так само цікаво, як і в першій<sup>21</sup>.

Отже, проблеми лекційного вузівського викладання досить багатогранні. Визнання провідної ролі лекції не забезпечує автоматично її ролі в навчальному процесі. Її ефективність – це результат постійної, щоденної напруженої праці викладача, його професійної майстерності, високої методологічної та методичної підготовки є володіння культурою слова. Постійний обов'язок кожного вузівського викладача – невинно вдосконалювати свою майстерність і мистецтво лекції, активізувати її роль у вищій школі.

#### **Примітки:**

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Збірник законодавчих та нормативних документів про освіту. – Вип. 1. – К., 1994. – С. 115.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 457.
3. Методика преподавания общественных наук в высшей школе. – 2-е изд., дор. – М.: ЦМУ. – С. 107.
4. Шнейдер Ю.Г. Все начинается с лекции: Советы молодому преподавателю // Вестник высшей школы. – 1987. – № 3. – С. 49
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 257; Архангельский С.И. Лекции по истории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – С. 322-323.
6. Максим'юк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – С. 200.
7. Там само. – С. 439-440.
8. Методика преподавания общественных наук в высшей школе. – 2-е изд., дор. – М.: ЦМУ. – С. 95.
9. Архангельский С.И. Вказана праця. – С. 248.
10. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – С. 43.
11. Погорелова Н.П. Шляхи підвищення якості підготовки кадрів у системі економічної освіти Запоріжжя // Держава і регіони. – 2006. – № 4. – С. 34.
12. Гапонов П.М. Лекции в высшей школе. – Воронеж, 1977. – С. 127.
13. Нагаев В.М. Вказана праця. – С. 43-44.
14. Там само. – С. 46.
15. Шнейдер Ю.Г. Вказана праця. – С. 49-50.
16. Козаржевский А.Ч. Мастерство устной речи лектора. – М.: Высшая школа, 1983. – С. 18.
17. Методика преподавания. – С. 132.

18. Погорелова Н.П. Вказана праця. — С. 45.
19. Гапонов П.М. Вказана праця. — С. 113.
20. Нагаєв В.М. Вказана праця. — С. 15-46.
21. Гапонов П.М. Вказана праця. — С. 7.

В статье освещаются общеметодические подходы по подготовке, организации и проведении лекционных занятий в ВУЗе при преподавании социально-политических дисциплин.

**Ключевые слова:** лекция, учебно-воспитательная деятельность, форма обучения, высшая школа.

*Отримано: 18.03.2010*

УДК 930.1(075.8):94(477)(092)

**Сергій Копилов**

### **ДОЛЯ ОДНІЄЇ КНИГИ (З ІСТОРІЇ ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА Л. А. КОВАЛЕНКА З ІСТОРІОГРАФІЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ)**

У статті висвітлюються передумови створення одного з перших в Україні навчальних посібників з історіографії історії України. Акцентується увага на пропонувані автором методичних прийомах викладання цього курсу студентам історичних факультетів педінститутів і університетів, а також подається характеристика цієї навчальної книги.

**Ключові слова:** навчальний посібник, курс історіографії, методичні рекомендації.

Друга половина 50-х років стала відправним моментом нового етапу розвитку радянської історіографії, про що свідчило видання низки великих історіографічних праць. Серед них були перші два томи узагальнюючої праці з історії історичної думки в СРСР<sup>1</sup>, навчальні посібники з російської історіографії професора Московського університету Л. Черепніна<sup>2</sup> і доцента Харківського університету В. Астахова<sup>3</sup>, а також монографія професора Київського університету М. Марченка<sup>4</sup>, в якій було зроблено вдалу спробу систематичного викладу української історіографії з давніх часів до середини XIX ст.<sup>5</sup> Остання була видана в 1959 р. у видавництві Київського державного університету й стала для кількох поколінь студентів історичних факультетів педінститутів та університетів України чи не єдиним навчальним посібником з української історіографії.

Утім, удосконалення та розвиток вищої історичної освіти упродовж 60–70-х рр., зокрема запровадження низки нових нормативних і спеціальних курсів, породжували необхідність суттєвого покращення навчально-методичного забезпечення викладання «Історіографії історії України», а відтак підготовку і видання спеціального навчального посібника. Одним із перших педагогів вищої школи, хто взявся розв'язати це завдання, був відомий український вчений-історик, фахівець у галузі української історіографії нового часу, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри

загальної історії Кам'янець-Подільського педінституту Леонід Антонович Коваленко (1907–1984).

У середині 50-х – на початку 60-х рр. саме він підготував розділи «Історіографія України» для перших 3-х томів фундаментальної праці «Нариси історії історичної науки в СРСР». У 1965 р. вчений захистив докторську дисертацію на тему: «Демократичні течії в історіографії України XIX ст.», що характеризувалася глибоким вивченням історіографічного процесу в Україні періоду становлення історичної науки як фахової академічної дисципліни, виникнення і розвитку її специфічних інститутів, засобів наукової комунікації, поширення головних філософсько-історичних систем і становлення методології історії як спеціальної історичної дисципліни. Об'єкт дослідження і характер джерел, до яких звернувся дослідник (це були, передусім, історіографічні джерела), змусили застосувати дещо нову методикку. Зокрема, специфіка об'єкта дослідження – «питання історії України всіх епох – від найдавніших часів до XIX ст. включно, – як вони перетворювалися в працях, перш за все, українських істориків», а також російських і польських авторів<sup>6</sup>, вимагала поєднання «персоніфікованого» (подієвого) та структурного факторів, де останній об'єднував соціокультурні, інтелектуальні та інституційні умови функціонування історичної науки.

Працюючи доцентом і завідувачем кафедри загальної історії Житомирського педінституту (1947–1956), доцентом кафедри загальної історії Ужгородського державного університету (1956–1961), Л. Коваленко спрямував свої зусилля на розробку курсу історіографії для студентів історичних факультетів. У 1958–1959 рр. він започаткував читання в Ужгородському державному університеті спецкурсу з історіографії загальної історії<sup>7</sup>. Роботу в цьому напрямку він продовжив у Кам'янець-Подільському педінституті, де на початку 60-х рр. почав викладати студентам історико-філологічного факультету курс «Українська історіографія» та спецкурс «М. Гоголь – історик України», а з середини 70-х рр. читав студентам-історикам курс «Історіографія нової і новітньої історії». За матеріалами перших двох курсів Л. Коваленко опублікував навчальні посібники «Конспект лекцій з української історіографії XIX ст.» (1964) і «Микола Васильович Гоголь – історик України: Конспект лекцій» (1965)<sup>8</sup>.

Видання цих посібників стало можливим лише завдяки ініціативі й творчим зусиллям Л. Коваленка, що підкріплювалися багаторічним досвідом педагогічної роботи у вищій школі. Видрукувані невеликим накладом, відповідно до ухвали Вченої ради педінституту, ці навчально-методичні посібники стали першими серед подібних навчальних видань з української історіографії XIX ст. і сприяли суттєвому покращенню навчально-методичного забезпечення вивчення цієї дисципліни у навчальному закладі. Насамперед, заслуговує на увагу вживане в назві одного із посібників поняття «українська історіографія», запроваджене у науці М. Василенком («малоруська історіографія») ще на початку 1900 р., а згодом утрачене в наукових розвідках радянської доби міжвоєнного періоду. І лише в період хрущовської «відлиги» стараннями М. Марченка та Л. Коваленка воно відновилося на короткий час, а потім знову зникло в часи брежнєвського «застою».

На увагу заслуговують методичні рекомендації Л. Коваленка щодо викладання історичних дисциплін у вищій школі, апробовані впродовж багатьох років викладацької діяльності у вищій школі. «Педагогічна робота, зокрема читання курсів нової історії, мені подобалась і давалась легко, – відзначав він. – Я посилено і багато працював над удосконаленням курсів, прагнучи забезпечити високий теоретичний та методичний рівень. Я вважав і вважаю, що студентську аудиторію слід поважати. Ставлення студентської аудиторії до моїх лекцій та занять стверджувало доцільність такої моєї методики. Моя методична практика, зокрема, полягала в тому, що кожен навчальний рік я майже заново готував курс лекцій. Ось чому мені здається, що виготовлення фондів лекцій для багаторічного користування себе не виправдовує»<sup>9</sup>.

Із власним досвідом читання історіографічних курсів Л. Коваленко знайомив інших педагогів вищої школи як на сторінках фахових видань, так і на наукових конференціях. Зокрема, він розповів про нього учасникам міжвузівської науково-методичної конференції історичних факультетів педінститутів України з питань історіографії, проведений за його ініціативою 9-10 лютого 1967 р. на базі Кам'янець-Подільського педінституту<sup>10</sup>. У вересні 1976 р. Леонід Антонович узагальнив досвід викладання курсу «Історіографія нової і новітньої історії», очолюваної ним кафедри загальної історії, у виступі на Загальносоюзній конференції викладачів історіографії вищих учбових закладів у Калінінському державному університеті. Доповідач, зокрема, правомірно наголошував, що запорукою кращого засвоєння матеріалу з курсу історіографії є використання студентами, поряд з навчальними посібниками, методичних вказівок до практичних занять, які «допомагають їм краще орієнтуватися в матеріалі предмета <...> якщо лекційний курс предмета викладає матеріал по етапах розвитку історичної думки, так би мовити, в горизонтальному аспекті, то практичні теми допоможуть студенту засвоїти історіографію окремих питань у вертикальному аспекті»<sup>11</sup>.

Свій погляд на проблему викладання історіографічних курсів Л. Коваленко висловив також у рецензії на збірник матеріалів загальносоюзної науково-практичної конференції (1977)<sup>12</sup>. В ній було наголошено на необхідності якісного поліпшення викладання курсу історіографії на історичних факультетах університетів і педінститутів, зокрема, вказано на доцільність започаткування проблемного викладу цієї дисципліни й вимогливий відбір фактичного матеріалу, а також поставив перед Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти та Міністерством освіти УРСР питання щодо доцільності провести у найближчий час «якщо не конференцію, то хоча б міжвузівські наради з питань викладання історіографії у вузах республіки»<sup>13</sup>.

Вже наприкінці 70-х рр. професор Л. Коваленко завершив написання навчального посібника з української історіографії історії УРСР, а рукописний варіант був внесений автором до списку його наукових праць із зазначенням дати – 1980 р.<sup>14</sup>. «Потреба у навчальному посібнику з даного предмета виразно окреслилась», – визначив автор провідний мотив його написання. Водночас, у співавторстві з доцентом кафедри історії СРСР та

УРСР Київського педінституту Г. Стрельським Л. Коваленко підготував «Методичні рекомендації до вивчення історіографії історії УРСР на історичних факультетах педагогічних інститутів» (К., 1983).

За існуючою процедурою доби пізнього брежнєвського «застою» рукопис навчального посібника, який отримав схвальні рецензії доктора історичних наук Ф. Шевченка (Інститут історії АН УРСР) і кандидата історичних наук Г. Стрельського (Київський державний педагогічний інститут ім. О. Горького), було подано на розгляд Міністерства освіти УРСР, яке схвалило його «як навчальний посібник для студентів історичних факультетів педагогічних інститутів». На початку 1982 р. посібник включено до видавничого плану видавничого об'єднання «Вища школа», а наступного року опубліковано під назвою «Історіографія історії Української РСР від найдавніших часів до Великої Жовтневої соціалістичної революції» накладом 3 тисячі примірників<sup>15</sup> (далі посилання на цей навчальний посібник будуть подаватись у квадратних дужках у тексті статті – С.К.).

За задумом Л. Коваленка, ця навчальна книга містила стислий нарис історіографії України і була «побудована як додаток до посібника «Историкография истории СССР с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции» (за редакцією В.Є. Ілерицького та І.О. Кудрявцева (М., 1971)» [3]. Тому в її назві замість характерного для періоду хрущовської «відлиги» – «українська історіографія» – використано термінологію московського посібника. Крім того, запропонована назва – «Історіографія історії Української РСР від найдавніших часів до Великої Жовтневої соціалістичної революції» повинна була підкреслити, що українська радянська історіографія розглядалась як невід'ємна, хоча й периферійна, частина радянської історичної науки.

Структурно посібник складався зі вступу, двох частин і списку додаткової літератури. Методично був побудований з урахуванням того, що вивчення матеріалу історіографії історії України передбачалося після вивчення курсу історіографії історії СРСР, а залежно від розподілу навчальних годин, автор пропонував передбачити два варіанти читання лекцій: «Перший – це повний курс: дві пари про феодально-кріпосницьку епоху і три пари – період XIX – початок XX ст. Другий – скорочений: дві пари лекцій оглядового характеру з наголосом на марксистсько-ленінську історіографічну спадщину» [4].

У вступі Л. Коваленко слушно запропонував визначення поняття історіографії, як «важливої історичної дисципліни, що вивчає процеси нагромадження знань про розвиток суспільства та вдосконалення методів історичних досліджень, історію розвитку історичної думки, боротьбу в ній різних течій, методи дослідження історичних явищ, шляхи формування наукового розуміння історичних процесів» [5]. Автором також обґрунтовувалася періодизація історіографії історії України дожовтневого часу «Цей період охоплює дві великі історіографічні частини, які, в свою чергу, – з огляду на історико-політичні концепції, методи досліджень та використання джерелознавчого матеріалу – поділяються на менші відрізки – етапи історіографії України» [7]. Проте цитування окремих фраг-

ментів із «Матеріалів XXVI з'їзду КПРС» (1981), постанови пленуму ЦК КПРС «Актуальні питання ідеологічної, масово-політичної роботи партії» (червень 1983), а також визначення в якості завдань історіографії історії Української РСР «висвітлення ролі марксистсько-ленінської теоретичної спадщини в історіографії України», «викриття антинаукового і антинародного характеру української дворянської та буржуазної націоналістичної історіографії» [6] зайвий раз свідчили про ідеологічну заангажованість вищої історичної освіти та її прислужництво компартійному режиму.

Матеріал у навчальному посібнику Л. Коваленку структурував у дві частини: перша – «Розвиток історичних знань на Україні у феодально-кріпосницьку епоху», друга – «Історіографія історії України в XIX – на початку XX ст.», кожна з яких складалася із трьох розділів. У першому розділі «Літописи Давньої Русі як спільні пам'ятки розвитку історичних знань російського, українського та білоруського народів» він зупинився на характеристиці «давніх літописів – перших історичних творів, складених на основі різних джерел – усних переказів, «повістей», «актів», «житій» святих та ін.» [9]. Насамперед, Леонід Антонович стисло схарактеризував «Повість временних літ», зауваживши, що «ряд положень і відомостей про «Повість» тут опущено, бо студентам цей матеріал вже відомий» із курсу історіографії СРСР [9]. Водночас зазначав, що впродовж XVIII–XIX ст. «відбувалися дослідження й дискусія між фахівцями з приводу форми та змісту літопису» і встановив, що найбільший внесок у її дослідження зробив І. Франко. Так, автор посібника вказав на згоду М. Грушевського, що Іпатіївський список літопису був створений українцем – «се найстаріша історія української землі», а також навів заувагу І. Франка: «<...> у представленню проф. Гр.[ушевського] при всій його дрібов'язковості значу основну помилку, що т. зв. Іпатську редакцію початкового літопису він вважає південною, а т. зв. Лаврентієву – північною... фактично обі вони, без огляду на те, де були переписані копії, зложені в Києві» [10-11]. Зрештою, авторитет І. Франка та висловлені ним оцінки щодо змісту і характеру пам'ятки слугували Л. Коваленку вагомим аргументом у спростуванні «вигадки української буржуазно-націоналістичної історіографії (Антонович, Грушевський) про нібито українську приналежність твору та їхнє заперечення давньоруської мови» [11-12]. Крім того, на його переконання, значення «Повісті» і «Слова о полку Ігоревім» для української історіографії полягало «насамперед в їхніх загальному методологічному звучанні та впливах» на наступні генерації літописців.

У цьому ж розділі автор схарактеризував Київський літопис, вказавши, що саме в ньому вперше за 1187 р. вжито термін «Україна» «як поняття прикордонної землі – окраїни»; Галицько-Волинський літопис, мовний аналіз тексту якого давав «підставу говорити про наявність кількох стилістичних редакцій, тобто авторів літопису» [15]; а також акцентував увагу й на народній традиції оцінки та інтерпретації історичного процесу.

Другий розділ посібника мав назву «Стан літописання на Україні в XIV – першій половині XVII ст. (Часи іноземного поневолення на народстання антифеодальної і визвольної боротьби)». Автор зазначив, що склад-

на економічна та політична обстановка у цей період негативно позначилися на розвитку історичних знань на Україні: XIV ст. було «часом занепаду в розвитку історичних знань», а XV – перша половина XVI ст. – «особливо важкими для українського народу» [18-19]. Від того часу дійшли два історичні твори: Західноруський (Литовський) літопис та Короткий Київський літопис. Л. Коваленко відзначив, що текст Західноруського літопису «містить багато матеріалу з історії українських і білоруських земель», тоді як у Короткому Київському літопису подано відомості про найвизначніші події історії, а «Україні приділено увагу за 1480–1500 рр. (переважно опис діяльності князя Острозького)» [20].

Спеціальну увагу автор присвятив другій половині XVI – першій половині XVII ст., який небезпідставно вважав «оригінальним періодом» розвитку історичних знань. Історичні праці цього часу він поділив на дві категорії: перша – літописи (Баркулабівський, Густинський, Львівський, Літописець Волині і України), що «виражали ідеологію українських феодальних (духовних і світських) верств; друга – твори (думи та історичні пісні), які подавали історичну концепцію в народній інтерпретації, що дали підстави говорити про наявність «народної традиції у формуванні історичних знань цього століття» [21]. Серед інших історичних творів цього часу Л. Коваленко вирізняв Густинський літопис, авторство якого він, як і інші дослідники, приписував відомому публіцисту З. Копистянському. Одна із відмінностей цього літопису, за спостереженням автора посібника, полягала в тому, що «за формою подачі матеріалу – це не хронікальний виклад, а *систематизована розповідь* про минуле. До того ж написано твір літературною українською мовою, близькою до тогочасної народної мови» [23].

Розкриттю особливості та нового змісту української історичної думки в часи Гетьманщини Л. Коваленко присвятив третій розділ першої частини свого посібника, який було названо «Історичні знання на Україні в другій половині XVII – XVIII ст.». Хронологічні рамки останнього були поійменовані як «Часи після возз'єднання України з Росією. Початок розкладу феодалізму і зародження капіталістичних відносин» [34]. Ці півтора століття (1654–1800), на думку автора, становили окремий період у розвитку історичних знань, що характеризувався «піднесенням історіографічної роботи на Україні», коли центром занять у галузі історії стала «в основному Київська академія» [34]. Спеціальну увагу він приділив «Хроніці» Ф. Софоновича, київському «Синопису», літописам Самовидця, С. Величка, Г. Граб'янки. Даючи їм стислу характеристику, науковець досить слушно наголошував на вкрай важливих особливостях цих праць, зокрема, зауважив, що ігумен Михайлівського монастиря Ф. Софонович у своєму творі «проводив думку про те, що не лише Лівобережжя (Гетьманщина), а й Правобережжя та Галичина є власне українськими землями» [35]. Л. Коваленко звернув увагу на прагматичний підхід автора «Действия презельной брани Богдана Хмельницького» у розумінні завдань ремесла літописця: «За перо історика Граб'янка, отже, взявся не ради розваги й розради, а вбачаючи в історичній праці важливу зброю у боротьбі за ту політичну лінію в тогочасному житті, яку він обстоював» [39]. Воднораз автор посібника звернув увагу і

на «течію народних традицій щодо оцінки й інтерпретації історичного процесу», в якій, як і раніше, чільне місце посідали народні думи та історичні пісні [43].

Значні зрушення у розвитку суспільної думки України, зокрема в галузі історіографії, Л. Коваленко помітив у другій половині XVIII ст. З одного боку, відзначилися активністю дворянсько-старшинські історики (Г. Полетика, С. Лукомський, В. Рубан, П. Симоновський), а з другого, «впливи прогресивної історіографії» позначилися на творчості Г. Сквороди, І. Котляревського та ін. [44-47].

Головні тенденції розвитку історіографії історії України в XIX – на початку XX ст. Л. Коваленко розглянув у другій частині свого посібника. Характеристиці розвитку історичної думки в першій половині XIX ст. (до 1861 р.) автор присвятив окремих розділ. Насамперед, він пунктирно окреслив науковий доробок українських дворянських істориків – М. Марковича, Д. Бантиш-Каменського, М. Маркевича та ін., працям яких були характерні елементи компілятивності, фактичні помилки, випадки некритичного ставлення до джерел. Із властивим для радянської науки ідеологічним трактуванням, Л. Коваленко вказав, що методологічну основу писань українських дворянських істориків становили «принципи феодалної історіографії в поєднанні з поширеним у ті часи реакційним романтизмом» [43]. Водночас, він приділив увагу характеристиці прогресивних історичних концепцій дворян-революціонерів і передових інтелігентів-дворян, зокрема, О. Пушкіна, істориків-декабристів К. Рилєєва і Ф. Глинки. Відзначено, що Визвольна війна українського народу 1648–1654 рр. була однією з центральних проблем наукових зацікавлених останніх, які трактували її як подію, що завершила довгий ланцюг народних рухів за «свободу страны родной», проти «позорных цепей рабства» [53].

Л. Коваленко констатував «визначне місце в українській історіографії перших десятиліть XIX ст.» М. Гоголя, який в своїх працях, що «тяжіли до прогресивної дворянської історіографії», виклав низку міркувань з «найважливіших питань історії України», зокрема, історії козацтва й Запорізької Січі. Загалом, відзначаючи позитивний вклад письменника в українську історіографію, історик звернув увагу на певну непослідовність, обмеженість і навіть суперечливість у трактуванні історичних явищ: «перебільшення значення релігійних моментів у боротьбі українського народу, ідеалізацію козацтва» [54]. З-поміж інших представників української історіографії першої половини XIX ст. увагу автором приділено характеристиці «суперечливих і непослідовних» історичних поглядів автора «Історії Русів», О. Марковича, І. Орлая, а також І. Срезневського і Д. Зубрицького. Останніх двох без належних на те підстав було зараховано до слов'янофілів [57].

Найбільше ж сумнівів викликають у нас твердження Л. Коваленка, ніби «погляди української буржуазії, що формувалася, відобразили у своїх історичних працях головним чином М.І. Костомаров і П.О. Куліш» [58]; «для Куліша характерна цинічна відвертість запеклого реакціонера <...>, що народні маси діють як руйнівна сила» [59]; «історичні твори Костомарова і Куліша тих десятиліть заклали, по суті, фундамент української буржуазно-



націоналістичної історіографії» [60]. Попри вказані помилки в оцінці творчого доробку цих суб'єктів історіографічного процесу (зумовлених не стільки прорахунками вченого, скільки директивами комуністичної партії, які унеможливлювали об'єктивний історичний дослід, висувуючи на перше місце «українсько-російську дружбу» й хибну концепцію про «возз'єднання України з Росією»), автор окреслив значимість і місце кожного з них у з'ясуванні минулого України. Зокрема, він слушно наголошував, що в монографії «Богдан Хмельницький» М. Костомаров події Визвольної війни 1648–1654 рр. «розглядав лише як акти національної боротьби і в такому зв'язку іноді позитивно згадує Б. Хмельницького» [59], натомість «П. Куліш різко негативно оцінював діяльність Б. Хмельницького» [59-60].

Автор навчального посібника звернув увагу на «значну активність» українських дворянських і буржуазних істориків в галузі археографії, публікацію О. Бодяньським на сторінках часопису «Чтения общества истории древностей российских» циклу українознавчих матеріалів, а також археографічну діяльність Тимчасової комісії для розгляду давніх актів. Він, зокрема відзначив видані цією комісією 4 томи «Пам'яток», літописи Величка, Граб'янки, інші документи і матеріали, що «становлять цінні джерела з історії України» [60].

Окрему увагу приділено Л. Коваленком характеристиці наукового доробку М. Максимовича, якого відносив до числа прогресивних істориків. Цілком справедливо він підкреслював, що цей вчений, по-перше, «спинився майже на всіх важливих питаннях історії українського народу», зокрема, «великою проблемою, якій він присвятив все своє життя, були народні рухи на Правобережжі у XVIII ст., насамперед гайдамаччина» [62]; по-друге, «перший в українській історіографії зайнявся археологією і сформулював (уже як природознавець) важливі міркування щодо цієї галузі знань» [61].

Аналізуючи історичні погляди Т. Шевченка, Л. Коваленко переконливо засвідчив, що «через усі твори Шевченка проходить думка, що творцем історії є простий народ, а не гетьмани і феодали» [64], а «на противагу «квасному» патріотизму поміщиків і буржуазії <...> розвиває положення про справжній, народний патріотизм і під цим кутом зору аналізує події з історії України» [65]. Він звернув увагу, що Шевченко-історик багато уваги приділив Визвольній війні 1648–1654 рр., зокрема вказав, що «головною рушійною силою Визвольної війни було пригноблене селянство», позитивно оцінив плани Хмельницького – «геніального бунтаря», «мудрого гетьмана» щодо майбутнього України [65]. Підсумовуючи роздуми над науковою спадщиною Шевченка-історика, Л. Коваленко слушно констатував, що його діяльність мала велике значення для розвитку передової історичної думки.

Характеристиці основних рис української історіографії у пореформений період (60–90-ті рр. XIX ст.) було присвячено п'ятий розділ навчального посібника. Насамперед, було відзначено позитивні зміни в організації історичних досліджень: створення історико-філологічних товариств при Харківському і Новоросійському університетах і Ніжинському інституті,

Історичного товариства Нестора Літописця при Київському університеті; функціонування товариств та комісій істориків в Одесі, Катеринославі, Полтаві, Херсоні, Чернігові, Житомирі; діяльність Південно-Західного відділу Російського географічного товариства у Києві та Наукового товариства ім. Шевченка у Львові; видання часописів «Основа» (1861–1862) та «Киевская старина» (1882–1906), які висвітлювали питання історії України, та започаткування в 1893 р. у Львові «Записок наукового товариства» [69]. В актив української буржуазно-дворянської історіографії Л. Коваленко зарахував також «значну дослідницьку роботу, запровадження до наукового вжитку величезної маси нових документальних матеріалів, значне просування вперед розробки багатьох важливих історичних проблем <...> увагу до документального матеріалу і формальну техніку його обробки» [69].

Підсумовуючи роздуми над розвитком української історіографії пореформених десятиліть, Л. Коваленко виокремив в ній кілька основних течій. Насамперед, буржуазно-націоналістичну течію репрезентували В. Антонович та історики його наукової школи. У дусі панівних ідеологічних догм вчений констатував, що В. Антонович був «автором антиісторичної концепції про «вічність української нації» та її «безкласовість», «розвинув тезу Костомарова про так званий «демократизм» українського народу», «висунув положення про належність українців до категорії «бездержавних» націй, а також культивував у своїх працях антипольські настрої [71].

Буржуазно-ліберальну течію тогочасної української історіографії, на його думку, представляли Д. Багалій – дослідник історії Слобожанщини та Півдня України – і М. Драгоманов, який «висловив свою думку про всі скільки-небудь значні питання історії України, починаючи з XIV і до першої половини XIX ст. включно. За спостереженням Л. Коваленка, історичний світогляд останнього характеризувався «непоследовністю та суперечливістю»: схвалював «співробітництво прогресивних сил російського і українського народу як в минулому, так і на сучасному етапі для боротьби проти самодержавства і водночас перебування України в складі Росії називав «пропащим часом» [72].

Прогресивна (революційно-демократична) течія української історіографії другої половини XIX ст. перебувала під «значним впливом» філософських та історичних поглядів М. Чернишевського і О. Добролюбова. Так, Л. Коваленко відзначав, що деякі історичні погляди М. Чернишевського поділяв О. Лазаревський, в наукових поглядах якого виокремив кілька провідних ідей. По-перше, основну проблематику його досліджень становили соціальні процеси на Лівобережній Україні (Гетьманщині) у період 1648–1783 рр., «що було співзвучно виступам революціонерів-демократів проти «мерзотностей кріпосництва» [76-77]. По-друге, історик визнавав, що «визвольна війна 1648–1654 рр. та воз'єднання з Росією завдали удару польському феодальному землеволодінню». Він вважав, що «невдовзі місце польських магнатів і шляхти посіла козацька старшина, а процес закріпачення селян з боку останніх трактував як «систему перманентних зловживань» [77]. По-третє, вчений «викрив брехливу тезу української

націоналістичної історіографії про зовнішнє привнесення кріпацтва на Україну <...> про безкласовість українського народу» [77]. «В цілому заслуга Лазаревського в опрацюванні окремих питань історії України незаперечна», – констатував Леонід Антонович.

Л. Коваленко також відзначив вагомий доробок представників народницького напрямку в українській історіографії (О. Єфименко, І. Новицький, О. Левицький) у дослідження аграрних проблем феодально-кріпосницької епохи й селянських рухів на Україні, зокрема, підкреслив, що їх праці були «позитивним вкладом в українську історіографію», але несли відбиток негативних рис народницької історіографії – неправильна оцінка ролі особи в історії тощо [80]. Він також відмітив істориків «суто ліберально-народницького напрямку» – І. Лучицького та Д. Яворницького, праці яких мали «виразний відтінок народницьких концепцій» [81].

У дусі традицій радянської історичної науки Л. Коваленко констатував поширення у 80–90-х рр. XIX ст. в українській історичній думці ідей марксизму, а відтак появу в ній наслідувачів матеріалістичного розуміння історії України – С. Подолинського та І. Франка. Зокрема, він був переконаний, що наукова творчість останнього «заслужувала якнайсерйознішої уваги». Аналізуючи погляди І. Франка, автор посібника виокремив наступні принципи ідеї. По-перше, в епоху феодалізму більшість народу – селянство – знемагала під ярмом кріпосництва, а тому боротьба селян проти нього становила суть історії того часу [91]. По-друге, І. Франко підкреслював класову основу боротьби українського народу проти польських магнатів і шляхти та вказував національні мотиви у боротьбі українського народу. По-третє, на підставі вивчення величезного документального матеріалу історик обґрунтував думку, що центральною проблемою історичного розвитку українських земель під владою Австрії було аграрне питання: «саме воно склало зміст подій 1848 р. в Галичині» [91].

Заключний розділ навчального посібника «Українська історіографія 1895–1917 рр.» був присвячений характеристиці розвитку історіографічного процесу в останні роки XIX – перші десятиріччя XX ст. Визначальними явищами цього двадцятиріччя, на думку автора, були «боротьба пролетаріату, діяльність партії більшовиків та її керівника В.І. Леніна, дальша розробка ним в нових історичних умовах матеріалістичного розуміння історії» [93]. Звертала на себе увагу назва цього розділу, в якій було вжито поняття «українська історіографія», що є нетотожним поняттю «історіографія історії Української РСР», що було використано у назві навчального посібника, оскільки остання передбачала дослідження розвитку, повноти і достовірності знань лише з історії України, її окремих періодів або конкретних подій української історії. Водночас, поняття «українська історіографія» передбачало з'ясування внеску українських істориків у збагачення історичних знань як з історії України, так і світової історії.

Насамперед, на кількох сторінках цього розділу Л. Коваленко досить широко обґрунтував значення праць В. Леніна для розвитку історичної думки України, які «містили глибокі загальні теоретичні положення і конкретні зауваження з багатьох вузлових проблем історії України, проблем, які

мали велике методологічне значення для розвитку марксистсько-ленінської української історіографії» [95]. Також було відзначено, що в цей період у галузі історичної науки плідно працювали представники революційної демократії: І. Франко, Леся Українка, історики-народники Д. Яворницький, О. Єфименко, і прогресивні історики молодшої генерації – В. Барвінський (досліджував історію селян Лівобережжя) та В. Пічета (проаналізував аграрну реформу Сигизмунда-Августа в Литовсько-Руській державі).

Значну увагу автор приділив висвітленню наукової творчості М. Грушевського та його послідовників, які рельєфно відобразили «контрреволюційні позиції буржуазії» в історіографії України. Він, зокрема, писав: «Грушевський розглядає історію України відірвано від історії Росії, наголошує в ній, насамперед, все те, що різнить і відокремлює український народ від російського <...> Викладаючи матеріали народних рухів, грушевці силкувалися довести, що ідейним спонуканням цих рухів було національне питання і що в усі часи для українців була «єдність нації» [107]. Також Л. Коваленко розкритикував «схему історії України» М. Грушевського, критично відгукнувся щодо «історичних опусів» Д. Дорошенка та В. Липинського, а галицьких істориків Б. Барвінського, В. Герасимчука, І. Джиджору, С. Томашевського, М. Кордубу зарахував до «однодумців М. Грушевського» [107-108]. Водночас, підсумовуючи розвиток історіографічного процесу у вказаний період, Леонід Антонович слушно констатував, що «розвиток буржуазної історіографії початку ХХ ст. на Україні характеризувався наростанням розмаху історичних досліджень <...> багатогранністю і різноманітністю у постановці проблем і видавничій діяльності» [110].

Отже, Л. Коваленко став першим українським вченим-істориком, який спромігся в період брежнєвського «застою» підготувати навчальний посібник для студентів історичних факультетів, в якому була реконструйована цілісна панорама розвитку української історіографії впродовж ХІ ст. – початку ХХ ст. Його навчальний посібник, що в методичному плані відповідав кращим зразкам навчальної літератури тієї доби, став для кількох поколінь студентів історичних факультетів педінститутів і університетів України основним джерелом інформації в галузі української історіографії й використовувався за своїм призначенням від 1983 р. до появи в 1996 р. перевиданої праці Д. Дорошенка «Огляд української історіографії»<sup>16</sup>. Попри всі наявні огріхи і помилки в оцінках творчого доробку суб'єктів історіографічного процесу (зумовлених не стільки прорахунками вченого, скільки хибними методологічними засадами обов'язкового офіційного інструментарію проведення наукових досліджень), автор окреслив (часто вперше) значимість і місце кожного з них у з'ясуванні минулого України.

### **Примітки:**

1. Очерки истории исторической науки в СССР / Под. ред. М.Н. Тихомирова (гл. ред.), М.А. Алпатова, А.Л. Сидорова. – М., 1955. – Т.1; Очерки истории исторической науки в СССР / Под ред. М.В. Нечкиной (гл. ред.), М.Н. Тихомирова, С.М. Дубровского и др. – М., 1960. – Т. 2.

2. Черпнин Л.В. Русская историография до XIX века: Курс лекций. – М., 1957.
3. Астахов В.И. Курс лекций по русской историографии. – Харьков, 1959.
4. Марченко М.І. Українська історіографія (з давніх часів до середини XIX ст.). – К., 1959.
5. Гуржій І., Сарбей В., Ткаченко М. За дальший розвиток української радянської історіографії // Комуніст України. – 1960. – № 6. – С. 85-91; Пільгук І. Праця з української історіографії // Вітчизна. – 1961. – № 2. – С. 202-204; М.І. Марченко // Укр. іст. журнал. – 1961. – № 3. – С. 155.
6. Коваленко Л.А. Демократические течения в историографии Украины XIX века: Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – К., 1964. – С. 3.
7. Характеристика доцента кафедри загальної історії Ужгородського державного університету Л.А. Коваленка // Архів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Особова справа Л.А.Коваленка. – Арк. 9.
8. Коваленко Л.А. Конспект лекцій з української історіографії XIX ст. – Кам'янець-Подільський, 1964. – 88 с.; Його ж. Микола Васильович Гоголь – Історик України: Конспект лекції. (На правах рукопису). – Кам'янець-Подільський, 1965. – 44 с.
9. Коваленко Леонід Антонович [Автобіографія] // Кам'янець-Подільський міський архів. – Ф.Р-6371. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.3.
10. Петляк Ф.А. Кузня педагогічних кадрів: Рукопис. – Кам'янець-Подільський, 1968. – С.109 // Музей Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
11. Коваленко Л.А. Из опыта преподавания курса историографии новой и новейшей истории на истфаках пединститутів // XXV съезд КПСС о задачах преподавания исторической науки. – Ч.І. – Калинин, 1979. – С.140-141.
12. Коваленко Л.А., Лаптин П.Ф. Вопросы историографии в высшей школе, Смоленск; 1975. (Рец.) // Укр. іст. журнал. – 1977. – № 5. – С.142-144.
13. Там само. – С.143-144.
14. Список научных трудов Коваленка Леонида Антоновича, доктора исторических наук, профессора // Архів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Особова справа Л.А. Коваленка. – Арк. 54.
15. Коваленко Л.А. Історіографія історії Української РСР від найдавніших часів до Великої Жовтневої соціалістичної революції: Навчальний посібник. – К., 1983.
16. Дорошенко Д.І. Огляд української історіографії. Державна школа: Історія. Політологія. Право / Упорядкування та нарис Ю. Пінчук, Л. Гриневич. – К., 1996.

В статье рассматриваются предпосылки создания одного из первых на Украине учебных пособий по историографии истории Украины. Акцентируется внимание на предлагаемых автором методических приемах преподавания этого курса студентам исторических факультетов пединститутів и университетов, а также дается характеристика этой учебной книги.

**Ключевые слова:** учебное пособие, курс историографии, методические рекомендации.

*Отримано: 18.12.2009*

**Вікторія Іващенко, Сергій Посохов**

**«ВІЛЬНІ СЕМІНАРИ»: ВАРІАТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ  
ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ  
«СПЕЦІАЛЬНІ ІСТОРИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ»**

У статті висвітлюється досвід організації навчання курсу «Спеціальні історичні дисципліни» на історичному факультеті Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Акцентується увага на підготовці та проведенні семінарських (практичних) занять у контексті нових підходів щодо організації навчального процесу у ВНЗ.

**Ключові слова:** спеціальні історичні дисципліни, семінарські (практичні) заняття, історичні джерела, рейтингова система, практичні завдання, рівень складності.

Необхідність удосконалення якості сучасної вищої освіти пов'язана з пошуком інноваційних методів навчання, покликаних активізувати творчий потенціал студентів. Одним із можливих напрямків індивідуалізації навчального процесу може стати його варіативність, що дозволяє враховувати різний рівень початкової підготовки студентів, їхні індивідуальні психологічні особливості, науковий інтерес.

Починаючи з 2004 р., у межах курсу «Спеціальні історичні дисципліни» студенти історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна мають додаткові можливості як у виборі форм оцінювання результатів своєї роботи, так і у визначенні змісту семінарської (практичної) частини курсу.

Курс «Спеціальні історичні дисципліни», що складається з лекційної та семінарської (практичної) частин, знайомить студентів із загальними та конкретними методами джерелознавчого аналізу різних пам'яток минулого, дозволяє розширити уявлення щодо можливостей використання джерел в історичних дослідженнях. Лекційний матеріал охоплює велике коло спеціальних історичних дисциплін – нумізматику, палеографію, генеалогію, геральдику, хронологію, історичну ономастику та ін. Ряд тем виноситься на семінарські (практичні) заняття, під час яких студенти набувають практичних навичок аналізу певних історичних джерел.

Разом із тим, студенти не лише зобов'язані відвідувати ці семінарські заняття, вони мають право обирати свій «семінаріум». Справа у тому, що кожен із тих викладачів, хто проводить семінари, пропонує студентам свій тематичний варіант занять, а студенти мають право обирати викладача й, відповідно, його спрямованість. Звичайно, викладачі обирають тематику залежно від своїх наукових інтересів і здобутків. Так, професор О. Д. Каплін пропонує студентам такий варіант: «Спеціальні історичні дисципліни та пам'ятки християнської культури», доцент О. Г. Павлова – «Іконографічний метод джерелознавчого аналізу та спеціальні історичні

\* Частина занять визначаються як семінарські, а частина – як практичні заняття.

дисципліни», доцент В. Ю. Іващенко – «Письмові джерела та спеціальні історичні дисципліни», професор С. М. Куделко «Спеціальні історичні дисципліни: теорія, методи». Одразу зазначимо, що кожен із викладачів зобов'язаний дотримуватися певної логіки при проведенні семінарів (последовність опрацювання змісту дисциплін, оволодіння певними навичками), але матеріал, з яким він працює, обирається лише цим викладачем. Вочевидь, ці семінарські (практичні) заняття спрямовані на засвоєння методів джерелознавчого аналізу, а тому не принципово, що саме стане об'єктом уваги – пам'ятки християнської культури, переважно письмові пам'ятки чи зображальні джерела. Вивчаючи християнську символіку чи християнський ономастикон, студент так само вчиться аналізувати джерела, але з більшою зацікавленістю, оскільки цей вибір є для нього внутрішньо мотивованим. Так само, вважаємо, що зосередження на письмових джерелах, чи іконографічному методі аніскільки не обмежує студентів у засвоєнні навчального курсу. Тематика занять спрямована таким чином, щоби основні тематичні блоки були пройдені. Тобто деякі теми, по суті, сформульовані таким чином, що дозволяють акцентувати увагу на міжпредметних зв'язках. Так, наприклад, історія із версії про карбування монет за часів Богдана Хмельницького може розглядатися лише шляхом аналізу письмових джерел, але, при цьому, слід залучати й суто нумізматичні знання. Вибір викладача та тематичного варіанту занять відбувається на основі запропонованих програм, які доступні студентам ще до початку семінарських (практичних) занять. Однак, остаточне рішення про відвідування того чи іншого курсу студент повинен прийняти до початку третього заняття: упродовж перших двох занять він, попрацювавши в різних групах, може змінити свій початковий вибір.

Студент також має можливість узяти на себе відповідальність за вибір власного підходу щодо накопичення балів за результатами своєї роботи. В основі оцінювання студентів лежить рейтингова система. Студент формує свій рейтинг, самостійно обираючи певні форми оцінювання своєї роботи. Як відомо, максимально можливий рейтинг студента складає 100 балів. При цьому 90 – 100 балів відповідають оцінці «відмінно» (за європейською шкалою оцінювання – «А»), 70 – 89 балів оцінці «добре» («В» та «С»), 50 – 69 балів – «задовільно» («D» та «E»), менше 50 – «незадовільно» («F»). Відповідно, на письмовому іспиті, що завершує курс «Спеціальних історичних дисциплін», є можливість набрати лише 45 балів (кожне із трьох питань оцінюється за 15-бальною шкалою). Отже, максимально можливий на цьому етапі рейтинг (45 балів) лише наближає до позитивної оцінки. Підвищити рейтинг і, відповідно, екзаменаційну оцінку можна двома шляхами: по-перше, працюючи впродовж семестру на семінарських (практичних) заняттях, по-друге, виконавши рейтингову (тестову) контрольну роботу (тести мають декілька рівнів складності, який також вільно обирається студентом). Кількість балів, які студент може отримати на семінарських (практичних) заняттях, не обмежується, але, як правило, їхня сума не перевищує 30 – 40 балів за семестр. На семінарських (практичних) заняттях оцінюються участь студента в обговоренні дискусійних

питань, виступи з рефератами та повідомленнями з відповідної теми, навички роботи з історичними джерелами.

Наведемо деякі приклади. Так, у програмі семінаріуму «Письмові джерела та спеціальні історичні дисципліни» розгляд теми «Мемуаристика» передбачає обговорення таких запитань: «Наскільки правомірним є віднесення мемуаристики до кола спеціальних історичних дисциплін?», «Чи можна ставити знак рівності між «суб'єктивністю» та «суб'єктивізмом» джерел особового походження?», «Які фактори впливають на процес мемуаротворення?» та ряд інших. Уже наведені запитання дозволяють повернутися до обговорення проблем дисциплінарного статусу деяких спеціальних історичних дисциплін, специфіки історичного пізнання, особливостей окремих типів та видів джерел тощо.

Крім того, студентам пропонуються теми рефератів, які дозволяють скласти уявлення про особливості роботи з конкретними творами мемуарної літератури: «Записки імператриці Катерини II: для кого та про що?», «Дискусія навколо спогадів професора Харківського університету К.-Д. Роммеля», «Автобіографія або автобіографії М. І. Костомарова?».

Формуванню навичок роботи з джерелами особового походження сприяють практичні завдання. На одному з таких завдань (*Практичне завдання № 1*), виходячи із заявлених мемуаристами цілей своєї роботи, студентам пропонується класифікувати мемуарні джерела, а також обговорити існуючі на сучасному етапі класифікації творів мемуарного характеру.

### **Практичне завдання № 1**

#### **1. А. Т. Болотов.**

... Мне всю жизнь мою досадно было, что предки мои были так нерадивы, что не оставили после себя ни малейших письменных о себе известий, и через то лишили нас, потомков своих, того приятного удовольствия, чтоб иметь о них, и том, как они жили, и что с ними в жизни их случалось и происходило... Я винил предков моих за таковое небрежение и, не хотя сам сделать подобную их непростительную погрешность и таковые же жалобы навлечь со временем на себя от моих потомков, рассудил потребить некоторые праздные и от прочих дел остающиеся часы на описание всего того, что случилось со мною во все время продолжения моей жизни [Автобіографія].

#### **2. Арман де Коленкур.**

... Когда я начал вести свои записки, я не преследовал другой цели, кроме желанія отдать себе отчет в своей жизни, в своих впечатлениях и своих поступках. Но потом эти заметки показали мне материалами, дающими необходимое дополнение к официальной части моей посольской корреспонденции и, может быть, даже к истории этой великой эпохи...

Моя цель будет достигнута, если эти заметки помогут также понять характер и политические взгляды императора Наполеона... [Мемуари — «сучасні історії»].



### 3. Мишель Монтень.

Это искренняя книга, читатель. Она с самого начала предуведомляет тебя, что я не ставил себе никаких иных целей, кроме семейных и частных... Если бы я писал эту книгу, чтобы снискать благоволение света, я бы принарядился и показал себя в полном параде. Но я хочу, чтобы меня видели в моем простом, естественном и обыденном виде, непринужденном и безыскусственном, ибо я рисую не кого-либо, а себя самого... Таким образом, содержание моей книги – я сам... [Есе]

### 4. Н. А. Бердяев.

В книге, написанной мной о себе, не будет выдумки, но будет философское познание и осмысливание меня самого и моей жизни...

То, что носит характер воспоминаний и является биографическим материалом, написано у меня сухо и часто схематично. Эти части книги мне нужны были для описания разных атмосфер, через которые я проходил в истории моего духа. Но главное в книге не это, главное – самопознание, познание собственного духа и духовных исканий. Меня интересует не столько характеристика Среды, сколько характеристика моих реакций на среду [Сповідь].

Ще одне *практичне завдання* (№ 2) присвячено проблемам датування мемуарних творів. Спираючись на знання в області історії Росії та на зміст двох уривків («З листа М. Вільмонт від 7 жовтня 1808 р.»; «З листа імператора Вільгельма II Миколі II від 4 січня 1898 р.»), студенти повинні запропонувати відносно датування відповідних мемуарних джерел.

### **Практичне завдання № 2**

1. Царское село – детище Екатерины II и ее любимая загородная резиденция, поэтому с годами интерес к нему возрастает. Все, что связано со временами Екатерины, понемногу окружается ореолом благоговения. Мы остановились в доме у пожилой болтливой вдовы, которая сразу принялась рассказывать нам о прежних временах и то и дело вытирать глаза рукавом своего платья.

[Текст джерела свідчить, що епоха Катерини II залишилась у минулому, тобто записки були складені після смерті імператриці в 1796 р. Водночас, ще живі свідки тих часів, і вони готові поділитися своїми спогадами про минулу велич Царського Села. Отже, можна зробити висновок, що записки були написані на початку XIX ст.]

### 2. Милейший Ники,

Только что наступил новый год и закончился старый. Но, при окончании его, я не могу не вспомнить о прелестных, блестящих днях августа, когда я мог обнять тебя и Алису, и не поблагодарить тебя за твое ласковое, великолепное и даже чрезмерное гостеприимство по отношению ко мне и Виктории... С глубоким чувством благодарности я вспоминаю о приятных часах, которые я мог провести с тобой в беседах, выяснивших, что у нас обоих одни и те же основные взгляды на то, как следует выполнять задачу, возложенную на нас царем всех царей...

Я прошу тебе благосклонно прийняти набросаний мною для тебе рисунок, представляючий символіческие фігури Росії і Німеччини, стоящих на страже на березі Жовтого моря для проповіді євангелія, істини і світла на Востокі...

Вили.

[Зі змісту листа легко вгадується його автор – німецький імператор Вільгельм II (1888 – 1918) і адресант – російський імператор Микола II (1894 – 1917). Цього листа було написано після коронації Миколи II (1896 р.), відвідання Вільгельмом II Росії (серпень 1897 р.), у період розподілу Китаю на сфери впливу (кінець XIX ст.). Відповідно, можливий час складання листа – кінець 1890-х років].

Цикл семінарських (практичних) занять завершує рейтингова контрольна робота. Самостійно оцінивши свої знання, студент обирає один із чотирьох рівнів контрольної роботи. Кожний із них передбачає декілька варіантів питань.

Перший рівень складності передбачає завдання на відтворення знань: на впізнання (вибір із запропонованих варіантів), на відтворення окремих фактів (що, де, коли), на відтворення визначень. Це дозволяє перевірити знання фактичного матеріалу за курсом, оцінюється максимум у 10 балів (5 питань по 2 бали).

### **Завдання першого рівня:**

1. Дайте визначення спеціальним історичним дисциплінам.
2. Яка із наведених спеціальних історичних дисциплін вивчає прапори?
  - а) вексилологія;
  - б) геортологія;
  - в) гомілетика;
  - г) іконографія.
3. Дайте визначення поняттю «джерельна база».
4. Де і коли з'явилися перші монети в Європі?
5. Визначте предмет сфрагістики.

Другий рівень складності – це завдання на елементарні розумові операції з орієнтацією на зразок: на перелік та опис фактів, на аналіз і синтез, на порівняння, на систематизацію, на з'ясування причин, наслідків та функцій, на конкретизацію та узагальнення, на рішення задач із невідомими (пошук по формулі). Цей рівень вже передбачає розгорнуті відповіді й оцінюється максимум у 15 балів (5 питань по 3 бали). Одразу зазначимо, що розгорнуті відповіді – це не означає розлогі відповіді (студенти обмежені наданими аркушами).

### **Завдання другого рівня:**

1. Чи можна стверджувати, що будь-яке джерело містить об'єктивну інформацію?
2. У чому полягає сенс класифікації джерел?

3. До якого виду джерел (класифікація Л. Пушкарьова) слід віднести картографічні джерела?

4. Яким чином збільшувалась швидкість письма?

5. Визначте особливості стенографованого тексту.

Студенти, які обрали тести третього рівня складності, мають продемонструвати здатність вирішувати складні розумові операції (з орієнтацією на зразок). Завдання спрямовані на: інтерпретацію, на індукцію/дедукцію, на аргументацію, на оцінку. У цьому випадку студенти мають виявити свою обізнаність по відношенню до найбільш дискусійних питань курсу «Спеціальні історичні дисципліни». 5 питань по 4 бали дозволяють отримати 20 балів.

### **Завдання третього рівня:**

1. У чому Ви вбачаєте сенс побудови тріади історичного факту (фактоподія, факт у джерелі, факт-знання)?

2. Проаналізуйте визначення історичного джерела, покажіть принципове значення окремих позицій цього визначення.

3. Визначте статус історичної ономастики в системі спеціальних історичних дисциплін.

4. Доведіть умовність поняття «аверс».

5. Оцініть характер запису олівцем у XIX ст.

Нарешті, четвертий рівень складності – це завдання, які передбачають продуктивне мислення, здатність до творчої діяльності: рішення проблемних ситуацій, постановка проблемних запитань, евристичний пошук на базі конкретних емпіричних даних. Тут кожна відповідь оцінюється у 5 балів (максимально можлива кількість балів – 25).

### **Завдання четвертого рівня:**

1. Чи вважаєте Ви, що на сучасному етапі роль спеціальних історичних дисциплін зростає?

2. Чим можна пояснити позицію деяких істориків, які заперечують віднесення філокартії та філателії до спеціальних дисциплін?

3. Підтримайте аргументами одну з точок зору в дискусії про так званий другий безмонетний період в історії Східної Європи.

4. Поясніть, як і чому зміна цивілізацій вплинула на рукописну книгу раннього середньовіччя.

5. У чому особливості і цінність мікротопонімів для дослідника?

Письмовий іспит відбувається у традиційній для таких видів контролю формі.

Отже, запорукою високого рейтингу студента (а значить і підсумкової оцінки) є його робота впродовж усіх трьох етапів опрацювання курсу «Спеціальні історичні дисципліни»: семінарські (практичні) заняття, рейтингова контрольна робота, письмовий іспит. Водночас, варіативність, яка присутня на всіх етапах навчання, підвищує особисту зацікавленість

студентів у результатах навчання, формує активну позицію студента по відношенню до своєї освіти, привчає до готовності брати на себе відповідальність за її результати.

В статтю освітається опыт організації обучения курсу «Спеціальні історическі дисципліни» на історическом факультеті Харківського національного університету імені В. Каразіна. Акцентується увага на підготовці і проведенні семінарських (практических) занять в контексті нових підходів по організації учебного процесу в ВУЗах.

**Ключевые слова:** спеціальні історическі дисципліни, семінарські (практическі) заняття, історическі істочники, рейтингова система, практическі завдання, уровень сложности.

*Отримано: 25.01.2010*

УДК 371.311.1: 94(5);94(6)

Наталія Лопачька

### **«НОВА ІСТОРІЯ КРАЇН АЗІЇ ТА АФРИКИ» ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена розгляду та дослідженню окремих проблем, особливостей та перспектив викладання навчального курсу «Нова історія країн Азії та Африки» в дистанційній формі навчання.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, система Moodle, Internet, валідність, веб-простір, форум, глосарій, електронний носій.

Дистанційне навчання є однією з прогресивних та перспективних форм освіти сучасності. В умовах розвитку інформаційних технологій, новітніх методів та прийомів у освітній галузі вона почала активно використовуватися та реалізовуватись у практиці навчання, зокрема у вищих закладах України<sup>1</sup>. Яким змістом наповнене поняття «дистанційне навчання»? Сьогоднішній день існують доволі різні його визначення. Воно не є новим в освітній, навчальній, науковій сферах, однак зміст та його наповнення впродовж тривалого часу зазнали змін. Згідно наказу Міністерства освіти і науки України № 40 від 21 січня 2004 р. було затверджено «Положення про дистанційне навчання»<sup>2</sup>. У наказі розтлумачено поняття «дистанційне навчання». Під вищезгаданою формою слід розуміти «індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій»<sup>3</sup>. В цьому ж таки наказі звертається увага на те, що «у процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами»<sup>4</sup>.

Тому можемо стверджувати, що дистанційне навчання – це прогресивна технологія, яка увібрала в себе сучасні форми і методики конструювання та відтворення змісту освіти за допомогою інформаційних технологій, комп'ютерів, телекомунікацій, керованої самостійної, модульної роботи слухачів і є цілеспрямованим інтерактивним процесом взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання. Слід зауважити, що в умовах такого навчання викладач і студент мають діяти узгоджено. Зі свого боку викладач та вищий навчальний заклад завдяки навчальним, організаційно-методичним, комунікативним, інформаційним, довідковим, аналітично-діагностичним рівням функціонального характеру забезпечують комплекс інтегрованих елементів певної навчальної дисципліни. З іншого боку, студент повинен сумлінно опрацювати усі компоненти та складові предмета, який пропонується для вивчення. Зауважимо, що базовою умовою запровадження дистанційного навчання залишається вільний доступ до комунікативних засобів (комп'ютера, мережі Internet, технічних засобів тощо), що передбачені дистанційною формою навчання.

Дистанційне навчання сьогодні – актуальне явище в освітньо-навчальному процесі, хоча за своєю специфікою та етапами впровадження не є новим елементом в освіті. Попередниками та й тими, що існують паралельно з ним, залишаються такі форми: заочна, вечірня, екстернат. Власне в документах, інструкціях нормативно-правового характеру звертається увага на ці форми. У Концепції розвитку дистанційної освіти на Україні, затвердженій Міністерством освіти та науки України 20 грудня 2000 р. вказано, що «Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання»<sup>5</sup>.

Переваги дистанційної форми навчання, в порівнянні з традиційною, полягають у тому, що в студента з'являється можливість отримати освіту незалежно від місця проживання, соціального статусу, в окремих випадках – стану здоров'я. З іншого боку – це менш затратне навчання, оскільки студент економить на квартирних, транспортних послугах, навчається без відриву від виробництва. Важливим є те, що студент самостійно планує свій навчальний час, укладає розклад і графік індивідуальної роботи.

Незважаючи на численні переваги дистанційної форми навчання зауважимо, що воно потребує більш детальної розробки і вдосконалення. Мало створити умови кожному студенту до такого освітньо-навчального комплексу, потрібно ще продумати систему впровадження цих послуг, розробити завдання для отримання зворотної інформації, впорядкувати систему контролю тощо.

У 2008-2009 н. р. в ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» розпочалося експериментальне впровадження дистанційного навчання. Однією з дисциплін, що була запропонована для апробації в режимі дистанційного навчання, обрано «Нову історію країн Азії та Африки». Розробляючи навчально-методичний комплекс з вищезгаданого курсу для дистанційного навчання, викладач зіткнувся з такими проблемами: Якою має бути змістова частина

курсу? Який фактологічний та понятійний апарат повинен репрезентувати зміст? Яким повинен бути методичний супровід? Які форми контролю варто використати? Ці та ряд інших не менш актуальних проблем вирішувалися в процесі створення курсу «Нова історія країн Азії та Африки» для дистанційної форми навчання.

Досвід створення курсу «Нова історія країн Азії та Африки» для дистанційного навчання покладено в основу запропонованої статті. Автор пропонує розглянути окремі проблеми, особливості та перспективи вивчення навчального курсу «Нова історія країн Азії та Африки» в дистанційній формі навчання. Представлено навчально-методичний комплекс зазначеної дисципліни у системі Moodle (модульне об'єктивно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), що є програмним комплексом для організації дистанційного навчання в мережі Internet. Такий характер управління навчальними курсами, з одного боку, дозволяє викладачеві створювати ефективні он-лайн-курси, з другого – становить потужний інструментарій, завдяки якому можна перенести традиційні учбові заняття у веб-простір.

Складність вивчення історичних дисциплін у вищих навчальних закладах, як і в традиційній, так і дистанційній формах, обумовлені їх специфікою. Зміст історичних дисциплін репрезентує: фактологічний матеріал, до якого входять факти-явища, факти-події, факти-процеси, теоретичний матеріал-інтерпретації, оцінки, точки зору тощо. Усе це в комплексі утруднює не лише засвоєння історичної інформації студентом, а і роботу викладача, який для активізації висвітлення проблеми та швидкого й результативного засвоєння знань студентами застосовує складний апарат методичних засобів і прийомів. Навчальна дисципліна «Нова історія країн Азії та Африки», попри логічно укомплектований та структурований теоретичний матеріал, має велику кількість термінів та історичних понять. У зв'язку з цим в дистанційній формі навчання студента потрібно націлити на вивчення фактологічного матеріалу. Не варто відмовлятися від традиційного лекційного курсу, викладеного у теоретичному блоці (Див. *Додаток 1. Фрагмент лекції на тему «Криза і розпад Імперії Великих Моголів. Встановлення британського володарювання в Індії» до курсу «Нова історія країн Азії та Африки»*). Запропонований в комплексі лекційний матеріал доцільно поділити на тематичні, структурні блоки. Прийнятним є застосування й іншого підходу, що передбачений автором в експериментальному навчально-методичному комплексі курсу «Нова історія країн Азії та Африки» дистанційної форми навчання (Див. *Додаток 2. Графік вивчення курсу «Нова історія країн Азії та Африки»*). Ми пропонуємо розмістити матеріал, формуючи комплекс із таких елементів: лекція, завдання для застосування знань і навичок, написання наукових проектів, контрольні роботи, історичні есе тощо. Обов'язково потрібно враховувати час для роботи над теоретичним блоком, опрацювання теоретичного матеріалу та виконання завдань якого обумовлені чіткими часовими межами. Якщо студент не вкладається в ці часові межі, то комп'ютерна програма передбачає «закриття» структурного матеріалу

після вказаного терміну. На основі матеріалів, що показані в додатку № 2 (Див. Додаток 2. *Графік вивчення курсу «Нова історія країн Азії та Африки»*) кожна група виконаних завдань оцінюється відповідною кількістю балів. Виконання завдань здійснюється за графіком (схемою). Цей графік розрахований на виконання студентом одного навчального модуля. Такий підхід спонукає студента до опрацювання та засвоєння матеріалу предмета з урахуванням рівномірного, логічного поступу. Викладач запропонує також чітко визначені часові межі для виконання завдань для самоконтролю або розв'язання підсумкового модуля, наукового проекту. Контроль над роботою студента з боку викладача є поетапним, цілеспрямованим.

У процесі вивчення навчальної дисципліни важливо також враховувати форми контролю знань за рівнем засвоєного студентами матеріалу. Ми пропонуємо після опрацювання двох лекцій тестові завдання. Вони можуть бути різними: простими (вибір однієї, кількох правильних відповідей), складними (на встановлення відповідності або послідовності; на вписування правильної відповіді, розв'язання історичних задач тощо). Викладач може самостійно розробляти і пропонувати варіанти тестових завдань, їх кількість та складність (Див. Додаток 3. *Зразки тестових завдань до курсу «Нова історія країн Азії та Африки»*). Укладачеві курсу потрібно обов'язково звернути увагу на проблему валідності (повноцінності, репрезентативності) складених тестових завдань. Варто пам'ятати, що тестування повинно давати повноцінні, загально визнані оцінки реального стану навчальних досягнень студентів з предмета.

Важливим елементом в укладенні електронного навчально-методичного комплексу став глосарій (термінологічний словник) (Див. Додаток 4. *Глосарій*). До глосарія увійшли найголовніші терміни, поняття, які зустрічаються в тексті лекцій. Формується глосарій в алфавітному порядку. Оскільки в умовах кредитно-модульної системи навчання увага студента зорієнтована на самостійну роботу, тому це вимагає розробки в навчально-методичному комплексі різного типу завдань: репродуктивних, творчих, дослідницьких. Репродуктивні завдання дозволяють відтворити вивчене, творчі – використати завдання у нетрадиційних ситуаціях, дослідницькі – організувати самостійний науковий пошук. Серед різновидів завдань ми пропонуємо: тести, контрольні роботи, написання історичних есе, виконання наукових проектів тощо.

Перевагою дистанційної форми навчання є те, що, перебуваючи на відстані, студент та викладач можуть спілкуватися в он-лайн-режимі. Система Moodle передбачає створення «форуму», тобто це звичайна «дошка обговорень», за допомогою якої можна проводити дискусію або ж обговорювати запропоновану тему. Як викладач, так і студент може запропонувати певну проблему для обговорення. Укладач курсу може запропонувати електронну бібліотеку. Це не обов'язково має бути сформований електронний варіант книг, праць, статей з визначених тем, а зазначені електронні адреси сайтів, з яких можна отримати необхідну інформацію для глибокого вивчення дисципліни.

Дистанційна форма навчання надає багато переваг, порівняно з традиційною. Однак функціонування нової системи породжує також і цілий ряд проблем, оскільки дидактичне інформаційне електронне забезпечення вимагає поєднання як технічних, так і гуманітарних знань і навичок. Певні проблеми виникають в зв'язку із сприйняттям студентом інформації, представленої у матеріалах навчальних курсів дистанційної форми навчання. Лекційний матеріал, завдання різних типів на електронних носіях мають бути сформовані з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, роль яких в інтелектуальному розвитку студента важко переоцінити. Важливим є урахування при «побудові дистанційного курсу педагогічної технології, що реалізує селективно-інтерактивний режим використання комп'ютера при додержанні основних правил побудови дидактичного інформаційного забезпечення на електронних носіях»<sup>6</sup>. Не менш важливою проблемою є контроль знань студентів викладачем та виставлення об'єктивної оцінки. Вивчаючи дисципліну дистанційно, студент може як самостійно, так і за допомогою літератури розв'язати запропоновані завдання. Отже, справедливою та необхідною буде розробка викладачем, принаймні, для історичних дисциплін, завдань творчого характеру (історичні есе, історичні задачі, наукові проекти). Вважаємо, що доцільно при такій формі навчання передбачати залік або іспит (як остаточні форми контролю знань), які мають бути організовані при безпосередній присутності викладача та студентів дистанційного курсу.

Отже, впровадження та реалізація навчальних дисциплін дистанційної форми навчання у вищих учбових закладах є важливим етапом сучасної освіти. Пріоритетність таких прийомів у вищій школі полягає у вирішенні завдань формування інформаційної, телекомунікаційної культури українського суспільства. В цілому, дистанційна форма навчання заслуговує на своє існування та впровадження у вищих навчальних закладах.

#### *Додаток 1.*

### ***Фрагмент лекції на тему «Криза і розпад Імперії Великих Моголів. Встановлення британського володарювання в Індії» до курсу «Нова історія країн Азії та Африки»***

Лекція 1 (2 год.)

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

1. Причини кризи і розпаду Імперії Великих Моголів.
2. Політика Англії в Індії в середині XVIII – середині XIX ст.
3. Індійське національне повстання 1857-1859 рр.
4. Трансформація традиційної структури Індії.

**Ключові слова:** Великі Моголи, раджути, джагір, джизья, вакф, заміндар, пешв, сипаї, мульт.



## 1. Причини кризи і розпаду Імперії Великих Моголів

У 1526 р. тимурид Бабур, вихідець з *Моголістана* (раніше правитель Фергани, потім Кабули) здійснив вторгнення до Індії. Його добре озброєна мушкетами і гарматами армія, включаючи кінноту, в двох великих битвах розгромила останнього з делійських султанів і ополчення *раджпутів*, після чого зайняла значну частину долини Гангу. Так був встановлений початок Імперії Великих Моголів, що об'єднала під своєю владою майже всю Індію в період могутності.

У 1530 р. Бабура змінив на троні син Хумаюн. Останній тривалий час проводив міжособні війни з братами за спадок батька. Зрештою це настільки ослабило його, що впливовий правитель з Біхара і Бенгалії Фарид Шер-хан, вихідець з афганського племені сур, що давно осіло на сході Індії, зумів захопити владу в Делі. Натомість Хумаюн змушений був шукати притулок в Ірані.

Прийнявши титул шаха, Шер-шах за шість років свого правління (1540–1545 рр.) чимало зробив для зміцнення центрального апарату влади. Він провів декілька магістральних доріг з караван-сараями, що з'єднали Делі з Бенгалією, Раджпутаною, Індом, упорядкував земельні відносини (при ньому було розпочате складання генерального кадастру земель), систему податків (середній розмір ренти-податку був встановлений в  $\frac{1}{3}$  врожаю), характер землеволодіння воєначальників-джагірдарів, а також підвищив статус деяких індусів, надавши їм ряд впливових посад. Несподівана смерть Шер-шаха і боротьба його спадкоємців за престол були використані Хумаюном. У 1555 р. останній повернув собі трон в Делі. Однак вже через рік він, в результаті нещасного випадку, загинув, а влада дісталася його 13-річному сину Акбару.

Правління падишаха Акбара (1556–1605 рр.) було «золотим століттям» Імперії Великих Моголів. Укріпивши владу на півночі, включаючи Пенджаб, Акбар заручився підтримкою значної частини воїнів-раджпутів і незабаром підпорядкував практично всю Раджпутану. Згодом до імперії були приєднані Гондвана, Гуджарат, Бенгалія, Кашмір, Орїсса. Майже вся Північна Індія перебувала під владою Акбара.

Акбар провів ряд нових реформ, що заклали міцні основи управління країною. Всі землі були оголошені державними. Був завершений генеральний земельний кадастр і чітко визначені суми податкового збору з кожного із районів. Значна частина земель була віддана на правах умовного неспадкового службового володіння воєначальникам-джагірдарам. *Джагіри*, що відрізнялися від ікта в основному своїми розмірами, були крупними земельними володіннями, що приносили власникам величезні доходи в сотні тисяч рупій. На ці кошти джагірдари, яких при Акбарі було близько двох тисяч, зобов'язані були утримувати загопи воїнів у кількості, що відповідала чину воєначальника і розміру джагіра, від 100 до 5 тис.

Система джагірів відкривала чималі можливості для зловживань (ще Шер-шах намагався примусити джагірдарів ставити тавро свого імені на конях і регулярно проводити огляди військ, щоб завадити практиці

випадкового найму людей, що були взяті в полон). Подібно Шер-шаху, він спробував навіть її знищити, замінивши грошовими поданнями зі скарбниці. Проте ця спроба викликала заворушення, і падишах вимушений відмовитися від реформи. Однак він стежив за тим, щоб джагірдар не володів ніякою адміністративною і фінансово-податковою владою в своєму володінні.

Окрім джагірів існували і володіння васальних *князів-заміндарів*, що платили в скарбницю податок та самостійно розпоряджалися всією рештою доходів. Князі були, як і раніше, спадковими власниками своїх князівств і, навіть більше того, суб'єктами централізованої редистрибуції в своїх володіннях. У кожному з князівств відтворювалася та ж схема, що і в імперії в цілому: частина землі належала князю, дохід від неї надходив до його скарбниці, тоді як інші прибутки з них віддавалися як посадові воїнам і урядовцям. З часом землі категорії заміндарі стали вважатися приватновласницькими або ж ділилися на невеликі ділянки (на зразок ісламського *мулька*).

Близько 3% земель перебувала у власності духовенства, але певна частка земельних масивів знаходилася і у володінні храмів індуїстів. Землі такого типу володіли податковим імунітетом, що цілком відповідало загальному духу релігійної терпимості, якої дотримувався Акбар. Останній відмінив *джизью* і спробував створити щось на зразок синтетичної релігії, покликаної ліквідувати релігійні розбіжності в середовищі його підданих.

Син Акбара Джахангір (1605-1627 рр.) продовжив активну зовнішню політику батька. Найбільшим успіхом Джахангіра, а точніше, його сина Шах Джахана, командуючого армією, була перемога над сильною армією султана Ахмаднагара, ядром якої була кіннота маратхів. Майже вся територія Ахмаднагара потрапила до рук Моголів, але і це було чималим успіхом. Зійшовши на трон батька, Шах Джахан (1627-1658 рр.) намагався продовжити свій успіх і в 1632 р. йому вдалося підпорядкувати повністю Ахмаднагар, натомість, Біджапур і Голконда визнали себе васалами Моголів. Це означало, що практично майже вся територія Індії потрапила під владу імперії.

Наступником Шах Джахана був його син, Аурангзеб (останній могольський падишах). Аурангзеб правив у 1658-1707 рр. Будучи ревним мусульманином-суннітом, Аурангзеб енергійно переслідував індусів. Релігійні переслідування подібного характеру викликали різкий опір населення, включаючи і мусульман-шиїтів, а це сильно послабило соціальну базу, на яку міг розраховувати правитель. Крім того, різко зменшилися доходи джагірдарів, володіння яких під час постійного розукрупнення і зростання додаткових поборів у скарбницю принесли все менше доходу. Наслідком таких тенденцій були кризові явища, що виявлялися не тільки в посиленні податкового гніту, але і у втечі селян, у порушеннях господарського ритму життя та в страшному голоді, який вибухнув на початку XVIII ст.

Такі процеси відбувались на фоні невдач і спробах придушити опір і сепаратистські рухи в околицях імперії. Виступивши проти сикхів, Аурангзеб не тільки викликав вибух опору з їх сторони, але і спровокував виникнення військової організації сикхів, *хальса (релігійна община)*, з бойовою потужністю якої він був вже не в змозі розправитися. У Махараштрі, районі розселення маратхів, теж виникло досить боєздатне військо на чолі з національним героєм Шиваджі. Якщо спочатку Шиваджі зі своїми воїнами служив то султану Ахмаднагара, то правителю Біджапура, проте згодом, зміцнивши в політичному відношенні, створив власну державу. Коронувався у 1674 р. в Пуні. Встановивши порівняно легкі податки для власного маратхського населення, держава Шиваджі почала збагачуватись за рахунок військової здобичі.

Аурангзеб намагався покінчити з маратхським свавіллям, але безуспішно; не вдалося приборкати і раджпутів. І хоча до кінця життя Аурангзеб все ж таки зумів формально підпорядкувати собі Махараштру, маратхи, як і раджпути, остаточно приборкані не були. Після смерті Аурангзеба його імперія стала агонізувати, оскільки з'явилися «військово-політичні претенденти» на володіння Великих Моголів.

Однією з таких була держава маратхів, де на початку XVIII ст. влада потрапила до рук так званих *пешв* (пешви були спочатку першими міністрами в державі Шиваджі і його нащадків, потім узяти владу в свої руки). Маратхи планували зайняти трон в Делі і, мабуть, мали для цього певні підстави. Їх армія була однією кращих в Індії. Однак тоді, коли здавалося, що мета буде досягнута, з півночі до Індії здійснив вторгнення іранський Надір-шах, який в 1739 р. розгромив військо маратхів (саме їх військо, а не військо Моголів, які в цей час взагалі вже не могли виставити боєздатну армію), пограбував Делі і до Ірану вивіз скарби скарбниці. Спроби маратхів повторити похід на північ натрапили на зустрічні експедиції до Індії Ахмед-шаха дурранійського, який в 1739 р. був в Індії разом з армією Надіра. Проте п'ять походів Ахмед-шаха (1748, 1750, 1752, 1756-1757, 1759-1761 рр.) не принесли йому успіху, причому головною причиною був опір сикхів, що раз у раз перерізали комунікації і послабляли армію. Проте в битві з маратхами Ахмед-шах, як і раніше Надір, вийшов переможцем, після чого надія маратхів на трон в Делі була остаточно похована. Афганці змушені були покинути Доаб (дворіччя Джамни й Гангу) та Пенджаб, а 1767 р. звідти їх витиснули сикхи.

\*\*\*

Отже, в результаті вищезазначених подій Індія втратила свою воєнно-політичну єдність. Проте в економічному відношенні ця територія залишалася досить багатою. Європейці зацікавились у даному регіоні – багатому на прянощі, благородні метали, деревину, що, в свою чергу, і стало причиною їх проникнення у статусі колонізаторів.

Додаток 2.

**Графік вивчення курсу «Нова історія країн Азії та Африки»**

№ з/п	Вид роботи	Термін виконання*	Кількість балів	Разом балів
1.	Вивчення матеріалу лекцій №1, №2 (перший тиждень навчання)	з 13.04.2009 р. по 17.04.2009 р.	–	–
2.	Розв'язання тестових завдань, передбачених до лекції №1, №2	не пізніше 17.04.2009 р.	кожна правильна відповідь – 0, 25 бала (всього 20 завдань)	5
3.	Підготовка історичного есе	не пізніше 17.04.2009 р.	10	10
4.	Вивчення матеріалу лекцій №3, №4 (2 тиждень навчання)	з 20.04.2009 р. по 24.04.2009 р.	–	–
5.	Розв'язання тестових завдань, передбачених до лекції №3, №4	не пізніше 24.04.2009 р.	кожна правильна відповідь – 0, 25 бала (всього 20 завдань)	5
6.	Вивчення матеріалу лекцій №5, №6 (3 тиждень навчання)	з 27.04.2009 р. по 01.05.2009 р.	–	–
7.	Розв'язання тестових завдань, передбачених до лекції №5, №6	не пізніше 01.05.2009 р.	кожна правильна відповідь – 0, 25 бала (всього 20 завдань)	5
8.	Підготовка історичного есе	не пізніше 01.05.2009 р.	10	10
9.	Вивчення матеріалу лекції №7 (4 тиждень навчання)	з 04.05.2009 р. по 08.05.2009 р.	–	–
10.	Розв'язання тестових завдань, передбачених до лекції №7	не пізніше 08.05.2009 р.	кожна правильна відповідь – 0, 25 бала (всього 20 завдань)	5
11.	Підготовка контрольної роботи	не пізніше 08.05.2009 р.	20	20
12.	Розв'язання тестів підсумкового контролю (5 тиждень навчання)	з 11.05.2009 р. по 15.05.2009 р. Тестування проводиться у чітко визначений день – 15 травня 2009 р.	кожна правильна відповідь – 1 бал (всього 40 завдань)	40
	Всього отриманих максимального балів			100

\* Примітка: дати термінів виконання завдань подані згідно встановленого графіка у 2008-2009 н.р.

Додаток 3.

**Зразки тестових завдань до курсу «Нова історія країн Азії та Африки»**

**1. Приклад тестових завдань з вибором однієї (кількох) правильних відповідей.**

У якому році британська королева Вікторія перейняла на себе титул імператриці Індії, чим завершила формальну інкорпорацію країни в систему Британської колоніальної імперії?

- а) 1877 р.; б) 1878 р.; в) 1879 р.; г) 1880 р.; д) 1881 р.

Вкажіть, що з зазначених положень дійсно було передбачено у змісті «Акту про краще управління Індією» від 1 листопада 1858 р., яким англійська корона ліквідувала *Ост-Індську компанію*:

- а) генерал-губернатор Компанії дістав титул віце-короля;  
б) війська Компанії увійшли до складу королівських армій та флоту Великої Британії;  
в) всі володіння колишньої *Ост-Індської компанії* перетворили на офіційну англійську колонію під назвою *Британська Індія*;  
г) Британською Індією управляв генерал-губернатор, який не підпорядковувався урядовому статс-секретареві з індійських справ у Лондоні;  
д) при віце-королеві та губернаторах Індії не створювалися виборні законодавчі ради з правами законодавчої ініціативи.

**2. Приклад тестових завдань на встановлення відповідності.**

До кожного рядка, позначеного цифрою, доберіть відповідник, позначений буквою, і запишіть відповідь у такому вигляді: 1-В, 2-Б тощо.

1. Хто у XVIII ст. був привілейованим станом в «Імперії Великих Моголів»?

А. Мусульмани.

2. В якому році відбулася анексія князівства Ауд?

В. 1856 р.

3. Хто керував життям общин у XVIII ст. в «Імперії Великих Моголів»?

С. Староста (патель)

(Відповідь: 1-А; 2-В; 3-С.)

**3. Приклад тестового завдання на вписування короткої правильної відповіді.**

Опишіть правильну відповідь у відведеному для цього місці

1. В «Імперії Великих Моголів» існувало привілейоване землекористування мусульманських релігійних установ – \_\_\_\_\_, податі з якого йшли на утримання мечетей або медресе.

(Відповідь: вакф).

Додаток 4.

**Глосарій**

(автором подано фрагмент укладеного глосарію до навчальної дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки»)

**Глосарій**

**А**

**Ага Мохаммед-хан Каджар** (тема 6) – («Ага-Мухаммед-хан, Ага-Мухаммед-шах») (1741 – 1797 рр.) – правитель Ірану в 1779 – 1797 рр., шах з 1796 року. Засновник династії Каджарів.

**Б**

**Бабідське повстання** (тема 6) – народні повстання в 1848 – 1852 рр. в Ірані проти феодального ладу та супроти закабалення країни іноземним капіталом. Рушійні сили бабідського повстання – селяни, ремісники, міська біднота і дрібні торговці. Суспільно-економічна і політична відсталість Ірану зумовила релігійну форму повстань і керівництво ними представниками нижчого духовенства і дрібних торговців із секти бабідів.

**Бакуфу** (тема 5) – уряд трьох династій сьогунів в Японії з кінця XII ст. до 1867 р.

**Бей** (тема 7) – тюркський титул і звання, військово й адміністративне (походить від загальнотюркського титулу – «вождь»). У початковому варіанті мало значення вождя роду у складі племені, главою якого виступав хан. Очоловав родове ополчення в загальноплемінному війську. В ієрархії давньотюркських титулів був другим після хана.

**Богдихан** (тема 3) – (монг. богдо-хан – священний хан) – титул китайських імператорів, який вживався з XIII ст. після встановлення в Китаї монгольської династії

**В**

**Вақф, вакуф** (тема 1) – (араб. – утримання, відрахування), майно, що згідно мусульманського права, надавалося державою або окремою особою на релігійні, благодійні цілі. Інститут вақф виник в VII – VIII ст. у Халіфаті. Набув поширення у всіх мусульманських країнах і був економічною основою величезного впливу мусульманського духовенства. Вақф міг складатися з нерухомого і рухомого невідчужуваного майна. Управляли вақфом спеціально призначені особи (мутаваллі або назіри).

**Примітки:**

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища школа України. – 2004. – № 1. – С.5-9; Жабєєв Г.В., Кудін А.П. Планування навчального процесу і тести в системі дистанційного навчання слухачів навчально-підготовчого відділення НПУ імені М.П. Драгоманова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній

- школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2003. – С. 197-200; Іванов С.В., Борсук П.С., Дичковський С.І. Система дистанційної освіти в Україні: сучасні напрями розвитку // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С.12-19; Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 63-67.
2. [www.mon.gov.ua/laws/MON\\_40.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_40.doc).
  3. Там само.
  4. Там само.
  5. <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
  6. Черновол М.І., Петренко М.М., Аулін В.В, Солових Є.К., Лізунков О.В., Солових А.Є. Деякі проблеми системи дистанційної освіти // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2003. – С.251-254.

Статья представляет собой исследование некоторых проблем, особенностей и перспектив преподавания учебного курса «Новая история стран Азии и Африки» при дистанционной форме обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, система Moodle, Internet, валидность, веб-пространство, форум, глоссарий, электронный носитель.

*Отримано: 5.02.2010*

УДК 378.147.94(477)

**Олександр Каденюк, Артур Михайлик**

## **ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті розглядаються проблеми викладання історії України у вищих навчальних закладах, визначаються методологічні засади вивчення навчальної дисципліни, подається коротка характеристика існуючих підручників, пропонується авторський погляд на проблему ролі і місця історії України серед соціально-гуманітарних дисциплін.

**Ключові слова:** методика викладання, історія України, вищі навчальні заклади, підручник, історичний процес, освіта, наука.

1990-ті роки – це період радикального переосмислення цінностей, суспільної теорії і соціальної практики. В науковий обіг увійшли надбаня теоретиків демократичних країн. Останнім часом ряд молодих українських вчених-істориків пройшли стажування й прослухали курси з основ демократії, державотворення, принципів політичного розвитку суспільства в університетах США, Франції, Великої Британії, Канади, Німеччини та інших демократичних країн. Плідними були й зустрічі вчених під час міжнародних конференцій. Відбулась загальна еволюція теорії від марксизму до постмарксизму, а від нього – до сучасних теоретичних засад історичної науки. Історія стала більш живою, реалістичною, аналітичною, тобто наукою у повному розумінні, а не ідеологією. Це викликає довіру і одночасно дає можливість залучити її до осмислення актуальних проблем сучасного суспільно-політичного розвитку.

Метою статті є визначення методологічних засад викладання історії України у вищих навчальних закладах на сучасному етапі та з'ясування основних проблем, пов'язаних з особливостями названої навчальної дисципліни.

Про сучасний стан історичної науки висловлюють свої судження не тільки фахівці, а й ті, хто спеціально не займається науковим пошуком.

«Більшість діяльних (і бездіяльних) істориків сучасної України, — твердить С.Кравченко, — є або спадкодавцями, або спадкоємцями «радянської науки», і це визначає їхні навички й орієнтири, робить із них «українських істориків»<sup>1</sup>. Бути істориками для них — це перебувати у межах, окреслених спадком попередніх генерацій істориків-партійців, марксистів і т.д. Цей же спадок уже на рівні габітусу (в сенсі Бурдьє) тяжіє і над тими, хто зміг відійти від догм марксистсько-ленінської методології, але не здатен сприйняти нові методологічні підходи та неконвенційну академічну поведінку. При цьому брак професіоналізму й інтелектуальної відкритості вони компенсують неймовірною плодючістю (коштом якості) та абсолютною фактографічністю (без істотного розширення поля досліджень). Нарешті, в середині 90-х з'явилося перше покоління науковців, виховане на західних наукових парадигмах (хай і за посередництвом російських і польських перекладів), із якісно іншими уявленнями про ремесло історика та моделі соціального просування. Проте, далеко не всі з тих молодих людей, що вже зарекомендували себе зрілими дослідниками, змогли здобути наукові ступені, й лише частині з тих, хто їх таки одержав, вдалося протиставити радянським практикам нові парадигми досліджень.

При всіх труднощах, які мають місце у розвитку історичної науки, значна кількість науковців різних поколінь за останні десять років опублікувала фундаментальні праці з історії України. Потужні наукові центри діють у провідних наукових і навчальних закладах — Інституті історії України НАНУ; Інституті політичних і етнонаціональних досліджень НАНУ.

Про значний доробок українських істориків свідчить те, що Комітет з Державних премій України в галузі науки і техніки, за представленням Інституту історії України НАН України, допустив до участі в конкурсі на здобуття Державних премій України в галузі науки і техніки 2001 року цикл праць «Україна скрізь віки», їх авторами є видатні українські історики В. Д. Баран, В. М. Даниленко, М. Ф. Котляр, С. В. Кульчицький, О. П. Реєнт, О. Д. Русіна, В. А. Смолій, В. С. Степанков, О. П. Толочко, В. П. Трошинський.

У сучасних умовах пропагуються нові концептуально-методологічні підходи дослідження історичних процесів. Член Французької академії наук, директор з дослідницької роботи у Вищій школі соціальних наук (Париж) П'єр Нора висунув цікаву ідею «прискорення історії». Він вважає, що ключовою характеристикою нинішнього часу є не послідовна зміна, а перетворення як стрімке скинення всіх подій у минуле, що швидко віддаляється від нас. Вони руйнують нерозривність історичного часу, той прямолінійний поступальний характер розвитку подій, який традиційно пов'язував теперішнє і майбутнє з минулим.



У світлі цього, по-новому ставиться питання про варіанти історичних уявлень. Раніше від того, яким чином суспільство, нація, група або сім'я уявляла собі своє майбутнє, традиційно залежало, які саме елементи минулого їй необхідно буде пам'ятати. Це надавало великого значення теперішньому, що відіграло роль з'єднуючої ланки між минулим і майбутнім. «Взагалі-то кажучи, – пише Пьер Нора, – майбутнє могло уявлятися в наступних трьох варіантах: як різновид реставрації; як різновид прогресу або як різновид революції»<sup>2</sup>. Вчений вважає, що в сучасних умовах вказані варіанти не можна застосовувати, оскільки ми не знаємо, якої форми набуде майбутнє. «Ми не можемо, – твердить він, – передбачувати, що треба буде знати про нас нашим нащадкам, щоб вони могли зрозуміти самих себе, ми нагромаджуємо – з фанатичним завзяттям і без розбору – будь-які свідчення, які могли б показати, чим ми є або якими ми станемо». Водночас вказується, що подібне «прискорення історії» «...викликає нашу ізоляцію і зумовлює наше спілкування з минулим лише за допомогою того, що від нього залишилося. Ми повертаємо минуле, відновлюючи його в подробицях, за допомогою документів і архівів – різновиду пам'яті, що колись називався історією. Але це радикальне і, по правді кажучи, небезпечне спотворення слова «пам'ять», оскільки зараз воно означає щось настільки всеосяжне, що його часто використовують замість слова «історія» і вивчення історії стає на службі пам'яті»<sup>3</sup>.

Проблема пам'яті часто пов'язується з виникненням яскравих вільних тенденцій серед соціальних і етнічних груп – появою всіляких форм пам'яті, пов'язаних із групами – меншинами, для яких відродження минулого означає утвердження своєї індивідуальності. При цьому зазначається, що пам'ять раніше пригноблених народів виникає, головним чином, внаслідок протікання трьох типів деколонізації – міжнародної, внутрішньосупільної, ідеологічної.

Життя вимагає не тільки творчого розвитку історії як науки, але й донесення її надбань до всього суспільства. Тадеуш Котаржинський зазначав, що «наукою є усяке знання, яке дозріло до того, що його можна викладати як окрему дисципліну на рівні вищої школи»<sup>4</sup>. Слід визнати, що цього поки не досягнуто.

Український історик С.Кравченко, вважає, що в сучасних умовах «...якість історичної освіти залишається вкрай низькою: основним джерелом набуття знань є самоосвіта. Але відомо, що не все зберігається в книжках. Найцінніше – те, що складає суть історичного ремесла – передається усно в лекційній аудиторії, на семінарі, безпосередньо від учителя до учня. Спостерігається відчутна криза довіри до викладача, адже тяжко вважати вчителем того, хто присвятив своє життя римуванню партійних догм або просто не опанував ремесла історика. Багатьом талановитим молодим людям нехить до кар'єри історика прищеплюється на студентській лаві. Але далі більше. Західній людині невтямки, що в Україні практично немає системи підготовки молодих випускників до здобуття вчених звань і подальшої наукової кар'єри»<sup>5</sup>.

На його думку, у вузах гуманітарного профілю, не створені умови для викладання дисциплін історичного циклу. По-перше, на викладання пев-

них дисциплін виділено мало годин. А обсяг педагогічного навантаження надзвичайно великий. Це призводить до того, що викладач повинен викладати по кілька дисциплін. По-друге, маючи 20-30 годин педагогічного навантаження щотижня, молодому викладачу досить складно займатись науковою діяльністю, яка зосереджується переважно в академічних чи відомчих науково-дослідних установах. Нестача та; недоцільне використання коштів перешкоджають йому вести повноцінний пошук в іноземних або навіть українських регіональних архівах і бібліотеках, хоча чи не кожна дослідницька тема з історії вимагає опрацювання друкованих або рукописних матеріалів, яких немає в Україні. Відтак чимала частка української історіографічної продукції є досить сумнівної якості<sup>6</sup>.

Вказане, по суті, підтверджує представник Міністерства освіти та науки П. Полянський. «У нас, – вважає він, – стався розрив матриці історичної пам'яті поколінь. Те, що є ідеалами для людей старшого віку, не викликає жодних емоцій в молоді. Але найприкріше те, що частина громади взагалі все сприймає байдуже. Я категорично не погоджуюся з думкою, що дітей слід навчати в усіх ситуаціях уникати конфліктів. Мабуть, всі підлості, які були зроблені людством упродовж його історії, були мотивовані бажанням мовчазної більшості уникати конфліктів. Дитина за нашої допомоги має виробити власні механізми розв'язання таких ситуацій, завжди поводити себе цивілізовано»<sup>7</sup>.

У сучасних умовах існує потреба не просто підвищення рівня викладання історичних дисциплін у вищих навчальних закладах, але й, можливо, докорінної зміни форм і методів їх вивчення. Важливо і необхідно врахувати, що на вивчення історії України у загальноосвітній школі виділено понад 150 годин. Програмою передбачено оволодіння учнями знаннями з історії українського народу від найдавніших часів до сьогодення. Вчителі загальноосвітніх шкіл в цілому добре володіють матеріалом і в доступній формі доводять його учням. Ті, хто вступає до вищих навчальних закладів, мають певний рівень знань з історії України.

У вищому навчальному закладі доцільно застосовувати принципи засвоєння історичних процесів на основі варіативності викладання навчального матеріалу та створення відповідних альтернативних ситуацій. У зв'язку із цим доцільно переглянути існуючий розподіл годин на лекції та семінари. Досвід свідчить, що на семінарські заняття слід планувати, принаймні, дві третини навчального часу, виділеного на історичні дисципліни. Важливою формою підготовки до заняття, на нашу думку, є написання студентами рефератів з відповідним рецензуванням їх викладачем (як складовою його навчального навантаження).

На наш погляд, слід звернути увагу на доцільність переходу у *негуманітарних* вищах до читання спецкурсів з історії України з урахуванням їхнього профілю. При цьому їхня тематика може визначатися з урахуванням двох моментів. По-перше, це спецкурси із загальної тематики: «Етапи боротьби українського народу за державну незалежність», «Особливості становлення і розвитку багатопартійності в Україні у ХХ столітті», «Місце і роль української інтелігенції в історії українського народу», «Етнопонаціональні процеси

розбудови громадянського суспільства в сучасній Україні». По-друге, в рамках навчальної програми є можливість виділити спецкурси з історії України з урахуванням профілю навчального закладу.

Так, наприклад, у Національному аграрному університеті читаються спецкурси «Історія формування української моделі розвитку сільського господарства (з найдавніших часів до сьогодення)», «Місце і роль селянства у суспільно-політичному розвитку суспільства». Розроблена програма спецкурсу «Історія становлення і розвитку сільськогосподарської освіти та науки в Україні». Відповідно до вказаних тем визначені теми рефератів (понад 100 назв з урахуванням профілів факультетів і спеціальностей). Реферати заслуховуються і обговорюються не тільки на семінарських (практичних) заняттях, а й на засіданнях наукових гуртків з історії України. У Подільському державному аграрно-технічному університеті читаються курси «Аграрна історія України» та «Історія земельних відносин».

У технічних вишах (Київський та Львівський політехніці) представлено також спецкурси з історії розвитку техніки та виробничих технологій. У Тернопільському національному економічному університеті розроблені спецкурси «Історія банківської системи» та «Історія кооперації в Україні».

Рівень засвоєння студентами історії України залежить і від наявності підручників, навчальних посібників, відповідних методичних розробок. Формування нових підручників і навчальних посібників з історії України почалося з моменту проголошення незалежності України й пройшло три етапи.

Упродовж першого етапу (1990-1993 роки) здійснювались переклади праць з історії України зарубіжних авторів, публікувалась довідкова література – словники, матеріали про певні історичні події<sup>8</sup>.

На другому етапі (1994-1997 роки) з'явилися підручники, авторами яких вже були вітчизняні історики (науковці інститутів історичного профілю Національної Академії Наук України та кафедр історичного профілю вищих навчальних закладів)<sup>9</sup>.

Третій період (кінець 1997 – до сьогодні) характеризується тим, що підручники готуються з урахуванням типових програм з історії України та на основі використання нових документальних матеріалів, в тому числі архівних.

У 1991-2008 роках видано майже 100 підручників і навчальних посібників з історії України. Ряд із них не є тільки навчальними посібниками, як це вказано на їх титульних сторінках, а науковими дослідженнями. До них відноситься, насамперед, підручник «Історія України: нове бачення», авторами якого є науковці Інституту історії України Національної Академії Наук України<sup>10</sup>.

Оригінальним за структурою та змістовною спрямованістю є підручник для студентів історичних спеціальностей вищих навчальних закладів «Новітня історія України», авторами якого є відомі українські історики та педагоги-методисти А. Слюсаренко, В. Гусев та інші. У книзі максимального враховано сучасні наукові погляди, визначено нові концептуальні положення, оцінки історичних подій та персоналій<sup>11</sup>.

Актуальні проблеми історії України висвітлені у посібниках з історії української державності та культури, проблем соборності України, описання найважливіших історичних подій<sup>12</sup>. Загальноісторичні процеси висвітлені й у підручниках, навчальних посібниках економічного, політологічного, юридичного, соціального профілів. У 1990-х роках видано ряд праць з історії етносів, які проживають на терені України<sup>13</sup>. Заслужують уваги видання хрестоматійного характеру<sup>14</sup>.

Отже, є підручники, навчальні посібники, в яких враховані сучасні принципи висвітлення і оцінки історичних процесів. Водночас, в них є чимало положень, суджень, висновків, які вимагають не тільки уточнення, а й більш ґрунтовного викладу і аргументованої оцінки. До того ж, важливо посилити в них виховні моменти, оскільки, як слушно визначив С. С. Франк, «... єдина доступна нам позитивна думка про зміст історії полягає в тому, що історія є процес виховання людського роду»<sup>15</sup>.

Очевидно, що при підготовці підручників з історії України доцільно використовувати принципи висвітлення історичних явищ, їх оцінки, які застосовував корифей української історичної науки М. С. Грушевський – автор біля 1800 публікацій.

Слід поширити масовими тиражами підручники, автором яких є М.С.Грушевський. Це найповніша «Ілюстрована історія України» (перше видання 1900 року, останнє 1921 року) написана популярно для широкого читача, з дуже гарними історичними ілюстраціями. Для потреб школи видатний український вчений запропонував «Історію України» (1920 рік), для селянства – живо і дуже цікаво написану книжечку «Про старі часи на Україні» (1907 р., витримала декілька перевидань).

Ці праці М. С. Грушевського повинні стати концептуальним орієнтиром для авторів, які готують підручники та навчальні посібники з історії України. Особливо це важливо враховувати при визначенні суті предмета «Історія України». Є положення, які свідчать, що ряд вчених, під поняттям «Історія України» розуміють тільки історію нащадків і власне українців, які в різні епохи проживали на терені сучасної України.

Отже, предметом історії України має бути вивчення життя всіх етносів, які в різний час проживали на теренах сучасної України. При цьому історія України повинна висвітлювати, насамперед, розвиток продуктивних сил, способи виробництва, суспільно-економічні формації, що змінювали одна одну протягом тривалого й складного шляху, який вони пройшли. Історія України – це історія виробників матеріальних благ, творців духовного життя цих етносів, насамперед українського, що населяли українські землі і брали участь у політичних і соціально-економічних процесах, які відбувалися на її терені. Безумовно, що пріоритетну увагу важливо приділяти висвітленню життєдіяльності українського народу як найбільш численному етносу і який, природно, вніс вирішальний вклад у розвиток України. Тому, на нашу думку, є доцільним викладання у вищих навчальних закладах такого предмета, як українознавство.

Нова сторінка в історії України пов'язана із подіями 1990-х років, коли вона почала розвиватися як самостійна, незалежна, демократична держава.

Характерно, що академік І. Курас пов'язував сучасний історичний розвиток суспільства зі ступінню політичної культури. «... Політична культура, – вважав він, – це досить об'єктивний показник цивілізованості суспільства, легітимності влади, лояльності громадян. Якщо хочете, це також історія хвороб суспільства, як шойно придбаних, та і генетичне успадкованих»<sup>16</sup>.

Життя вимагає докорінного вдосконалення викладання історії як у загальноосвітніх школах, так і, особливо, вищих навчальних закладах. По-перше, важливо встановити обсяг навчального часу на вивчення історичних дисциплін у вишах. Нині він визначається не тільки з волі керівництва ВНЗ, а навіть факультетів. Це призводить до того, що на факультетах одного і того ж вищого навчального закладу на вивчення історичних дисциплін виділяється різна кількість годин. При цьому історичні дисципліни вивчаються тільки у першому семестрі (нерідко запланована кількість годин не вкладається у межі навчальних тижнів, що автоматично призводить до зменшення цих годин, особливо на проведення семінарських занять). По-друге, впровадження Болонської системи освіти в Україні часто призводить до хаосу в навчальному процесі, оскільки досі відсутня правова база з організації та регламентації навчального процесу у вишах відповідно її вимог.

#### **Примітки:**

1. Кравченко С. Чи має Україна істориків? // Критика. – 2001. – Рік V. – Число 2 (42). Квітень. – С. 18.
2. Глобальний “вибух пам'яті”. Історики і держави втратили монополію неминусе // День. – 2001. – 22 червня. – С. 3.
3. Там само.
4. Цит. за: Копнин П.В. Логические основы науки. – К.: Наукова думка, 1968. – С. 38.
5. Кравченко С. Чи має Україна істориків? – С. 18.
6. Там само.
7. Див.: Погляди на проблему // Урядовий кур'єр. – 2001. – 25 квітня.
8. Субтельний О. Україна. Історія. – К., 1991; Велика історія України: у 2-х томах // Передмова доктора І.П.Крип'якевича. Зладив М.Голубець. – К., 1993; Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття. Навчальний посібник. – К., 1997.
9. Баран В. Україна 1950-1960 рр.: еволюція тоталітарної системи. – Львів, 1996; Рибалка І.К. Історія України. Підручник для історичних факультетів. – К., 1991; Історія України. Курс лекцій. Авторський колектив: Мельник Л.Г., Гуржій І.О., Демченко М.В. та ін. В 2-х томах. – К., 1992; Курс лекцій по історії України. – Донецьк, 1993; Історія України: нове бачення. У двох томах. В.А.Смолій (ред.). – К., 1996; Кремінь В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернатива поступу (критика історичного досвіду). – К., 1997; Бойко О.Д. Історія України. – К., 1999; Діденко В.В., Коломієць С.С. Історія України. – К., 1999; Історія України: нове бачення. – К., 2000; Новітня історія України. – К., 2000.
10. Історія України: нове бачення. У двох томах / Смолій В.А. (керівник авторського колективу, голов. редак.). – К., 2000.
11. Новітня історія України (1900-2000) / А.Г.Слюсаренко, В.Н.Гусев, В.П.Дрожин та ін. – К., 2000.

12. Малик Я., Вол Б., Чуприна В. Історія української державності. – Львів, 1995; Курас І. Проблеми соборності України. – К., 1994; Крушинський В.Ю., Левенець Ю.А. Історія України: події, факти, дати. – К., 1993; Нагаєвський І. Історія Української держави двадцятого століття. – К., 1993; Українська культура: історія і сучасність. Навчальний посібник / За ред. С.О.Черепанової. – Львів, 1994.
13. Кулінич І.М, Кривець Н.В. Нариси до історії німецьких поселень в Україні. – К., 1996; Зінченко І.О. Кримські татари: історичний нарис. – К., 1998; Хонигсман Я.С., Найман А.Я. Евреи Украины. Том I. – К., 1991.
14. Історія України: Хрестоматія. У 2-х ч. / Упор. С.М. Клапчук. – К., 1996. – Вид. 2-е. – Ч.І.; Хрестоматія з історії України. Посібник для вчителів / За ред. В.І. Червінського. – К., 1996.
15. Франк С.С. Духовные основы общества. – М., 1992. – С. 449.
16. Курас І. Етнополітика: історія і сучасність. Статті, виступи, інтерв'ю 90-х років. – К., 1999. – С. 475.

В статтю розглядаються проблеми преподавання історії України в вищих навчальних закладах, визначаються методологічні принципи вивчення історичної дисципліни, надається коротка характеристика існуючих підручників, пропонується авторський погляд на проблему ролі і місця історії України серед гуманітарних дисциплін.

**Ключевые слова:** методика преподавання, історія України, вищі навчальні заклади, підручник, історичний процес, освіта, наука.

*Отримано: 21.03.2010*

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 3735.016:94

Валерій Степанков

## РУЙНАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ДИСКУСІЙНІ НОТАТКИ З ПРИВОДУ ПРОЕКТУ НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті зроблено спробу проаналізувати методологічні засади проекту нової концепції викладання історії України в школі. Автором висловлено ряд критичних міркувань, які на його думку, ставлять під сумнів значимість даної концепції для подальшого розвитку шкільної історичної освіти.

**Ключові слова:** концепція, підручник історії, шкільна історична освіта, методологія історії.

Сучасна українська історична освіта переживає інтенсивний процес розвитку, що характеризується як удосконаленням змісту шкільних курсів історії України й модернізацією відповідних підручників, так і пошуком шляхів удосконалення її методологічних засад, мети, завдань, рівня, провідних і змістових принципів. Попри існуючі вади (без них зрозуміло, не могло обійтися), вона домоглася істотних здобутків. Найголовнішим з-поміж них стала розробка вперше в її історії національної концепції українського історичного поступу з докнязівських часів до сьогодення. Слід погодитися з думкою О. Удода, що «періодизацію історії України в її концептуальному і завершеному вигляді вперше було зафіксовано у навчальній літературі. А отже, всі серйозні академічні видання з української історії, які виходять і будуть публікуватися, мають тепер або узгоджуватися із існуючою періодизацією, або ж пропонувати інакше. Але ігнорувати той історіографічний факт, що шкільна історична освіта випередила в цьому сенсі академічну науку, вже неможливо»<sup>1</sup>.

По-друге, сформульована концепція й зміст підручників стали єдиним важливим підґрунтям реконструкції історичної пам'яті українського етносу, без якої неможливе формування його історичної свідомості, національної самоідентифікації. Перебування в складі Росії, а потім СРСР обернулося для нього не просто руйною історичною пам'яті, а, за класифікацію Й. Рюзена, її катастрофічною кризою, що перешкоджає відновленню ідентичності<sup>2</sup>. Геніальний О. Довженко 6.XI.1945 занотував у своєму

«Щоденнику»: «Мій час – край загибелі мого народу... Скільки знищено, розігнано, якими людьми обсажені заклади, де творяться культурні кадри? Скільки провінціалізму і тупої самозакоханості, асиміляторів і русифікаторів! О другорядність, яка страшenna сила в тобі! Сонце, і небо, і земля, і квіти – ніщо не затулить і не висвітлить творчі непроглядності. О дике поле Європи!»<sup>3</sup>. Пройшло більше півстоліття, включаючи 20 років незалежності, й, на превеликий жаль, докорінних змін не відбулося. Опитування одинадцятикласників, організовані 2008 р. під егідою Ради Європи, засвідчили, що більшість з них «себе ідентифікує передусім мешканцями міста і села чи району. В чому ситуація майже повторює початок ХХ ст., коли на запитання до українського селянина чи простої людини: «Хто ви?» одержували відповідь: «тутейший», «місцевий», «селянин», «хохол» тощо»<sup>4</sup>. Отже, ми продовжуємо мати катастрофічну ситуацію з історичною пам'яттю, історичною свідомістю й національною ідентичністю, якої не має у жодній європейській країні. Й не випадково нині совість української нації Ліна Костенко з сумом констатує: «Я думаю, що український народ досі не переміг, тому що він переживає дуже велике історичне приниження. Всяка навалоч його принижус, і він десь загубив у собі гордість. Йому кажуть, що він меншовартісний, він звик...»<sup>5</sup>.

За таких обставин, як і раніше, залишається особливо актуальною роль шкільної історичної освіти у відновленні історичної пам'яті, формуванні в учнів історичної й національної свідомості, вихованні патріотизму, громадянської особистості тощо. І ці її завдання ні чим принципово (за винятком деяких аспектів) не різняться від тих, що розв'язуються історичною освітою Польщі, Росії, Німеччини, Великобританії, Франції, країнах Центрально-Східної й Південно-Східної Європи<sup>6</sup>. Важливе значення для її вдосконалення мало обговорення на початку ХХІ ст. вченими (істориками, педагогами), методистами й учителями проблем змісту шкільної української історичної освіти, зокрема шляхів модернізації підручників. Йому сприяло проведення Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні проблеми сучасної історичної науки в Україні та її інтеграції з історичною освітою» (м. Київ, лютий 2007 р.) та Міжнародного семінару «Відображення національної ідентичності та культурної різноманітності у навчальних програмах, підручниках та посібниках з історії» (Чернівці, травень 2008 р.). Попри розмаїття міркувань, включаючи критичні, більшість фахівців оцінює його позитивно. Вони сходяться на тому, що підручник історії має бути національним, з пріоритетом української політичної історії, науковим (позбавленим примітивізації, відповідати здобуткам сучасної української й зарубіжної історіографії) й ґрунтуватися на концепції тяглості українського історичного процесу, починаючи з періоду раннього середньовіччя тощо<sup>7</sup>.

Враховуючи той факт, що за влучним висловом французького історика П'єра Норе, підручник є одним із «місць пам'яті»<sup>8</sup>, цілком слушним і зрозумілим є прагнення Українського інституту національної пам'яті долучитися до процесу поліпшення якості історичної освіти. На переконання його голови академіка НАН України І. Юхновського, підручник



історії України повинен бути правдивим, показувати минуле української держави, в першу чергу «позитивний розвиток українського державного суспільства», сприяти «розвиткові у дітей і юнацтва національної гордості, національної самосвідомості й патріотизму». З цією метою утворювалася група науковців, очолювана доктором історичних наук, професором Н. Яковенко, котра, проаналізувавши існуючі шкільні шляхетний. Цілком логічно можна було припустити, що першим кроком даної групи істориків, котрі взяли на себе відповідальність за його реалізацію, стане проведення підручники, уповноважувалася «запропонувати зміст базового підручника з історії», який мав стати підвалиною «для формування національної ідентичності молодого покоління»<sup>9</sup>.

Задум вельми спільного з авторами підручників, вченими-педагогами, методистами, кращими вчителями України відвертого обговорення (як це до речі відбувалося в Росії й інших країнах) усього комплексу проблем змісту шкільної історичної освіти, плюсів і мінусів існуючих підручників з історії України. Проте вони вчинили інакше. Зібравшись у жовтні 2007 р. на робочу нараду у Конча-Заспі, перебрали на себе функцію, за образним висловлюванням у свій час М.Блока, «караючого архангела», вчиняючи суд й виносячи вирок: «це добре, а це погано» (винуватих – «на шибеницю») <sup>10</sup>. Безапеляційність суджень, агресивна нетерпимість до інакомислячих, монополізація прав на істину, нагадували до болю знайомі ухвали відповідних компартійних структур з історії України 40-70-х рр. ХХ ст. У стилі, притаманному прихильникам постмодернізму (в Україні ними є Н.Яковенко й більшість членів групи), на який уже слушно звертали увагу Я.Дашкевич<sup>11</sup>, Ю.Мицик<sup>12</sup>, С.Терно<sup>13</sup> й ін. дослідники, сформувавши наступні основні теоретичні положення й висновки:

- «культурно-професійний рівень авторів» опублікованих підручників (серед них 1 академік НАНУ, 7 докторів наук і 7 кандидатів наук), «на жаль, дуже низький»;
- шкільні підручники «не відповідають ні державному стандарту, ні сучасному стану історичної науки, ні потребам суспільства»;
- підручники «міфологізують походження українського народу й плутають поняття етносу та нації...»;
- у підручниках «домінує політична та мілітарна історія»...;
- тиражування підручниками «песимістичного» уявлення про Україну, прищеплення ними комплексу «меншовартості й відчуття цивілізаційної та соціальної маргінальності українців»;
- «апологетизація народних бунтів і повстань, а по суті – схвалення анархічної, асоціальної моделі поведінки»;
- «підручники педалюють на етноцентричному баченні історії, практично повністю нехтуючи засадами поліетнічності, мультикультурності та поліконфесійності...»<sup>14</sup>.

І кожний з них не обґрунтовувався науковою аргументацією. І не було констатовано у «Підсумковому протоколі наради...» жодних позитивних напрацювань авторів підручників, написаних упродовж 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. І, що показово, особливо різким нападкам піддавалися саме

ті аспекти підручничкової літератури, які, за задумом І. Юхновського, у новому підручнику мали сприяти розвитку «національної гордості, національної свідомості й патріотизму», а саме: тягlosti українського народу з раннього середньовіччя, його державно-політичного життя й боротьби за незалежність тощо. Так, заперечувалася наукова коректність вживання термінів «Україна», «українці», «український» стосовно епох Середньовіччя й Нового часу, затушовувалися негативні наслідки для України експансії сусідніх держав, всіляко применшувалася роль козацтва у соціально-політичному й культурному розвитку України кінця XVI-XVIII ст. й де-факто перекреслювалася його значимість у боротьбі українців за незалежність у середині й у другій половині XVII ст.; дискредитувалися соціальні та національно-визвольні виступи населення XVII-XVIII ст., які трактувалися «героїзацією нищих людських інстинктів і дій», розбійництвом та ін.<sup>15</sup>

Аналіз матеріалів даної наради переконливо промовляє, що у даному випадку йшлося не про спроби вдосконалення, оновлення (модернізацію) шкільної історичної освіти, а про значно вагомніше і майстерніше – заміну витвореної українськими вченими XIX – початку XXI ст. схеми національної історії іншою – розробленою Н.Яковенко та її однодумцями в основному на засадах постмодерністської філософії історії. Що це власне так, поперше, промовляє вражаюча подібність тотальності і змісту висловлених ними критичних міркувань, що породжує підозру про їх попередню узгодженість, а по-друге, прагнення «легітимізувати» методологічні підвалини власного наукового пошуку як останнє слово досягнень сучасної світової методології історії. Ознайомлення з ними (в концентрованій формі найголовніше сформульовані у працях, виступах й інтерв'ю представникам преси Н. Яковенко<sup>16</sup>) дозволяє виділити наступні складові:

- десцієндизація історичної науки; дослідницьке ремесло вченого – це ні що інше, як його інтелектуальна гра (Н.Яковенко полюбляє повторювати вислів Г.Гессе «гра в бісер»), себто він виступає у ролі белетриста, котрому дозволено вишукувати «собі те, що суб'єктивно йому найбільше підходить»<sup>17</sup>, а відтак перетворює його історичні дослідження у різновид художньої літератури;

- непізнаванність історії («історіку не дано пізнати світ таким, яким він був насправді», «історіку ніколи не дано пізнати об'єктивно те, що він вивчає», «можливість пізнати «всю правду» про минуле практично дорівнює нулю...»);

- заперечення вірогідності історичних знань, наявності в історії певних закономірностей («розвиток суспільства не підлягає жодним об'єктивним законам...»), ««законали суспільного розвитку», як і категорія «прогресу» – це не більше, ніж міт історичної науки XIX ст. ...»);

- відкидання наукового характеру шкільного курсу історії, який трактується не таким, що має подати учням основи історичної науки, а окремішньою популярною «дидактичною історією», яка існує поряд з «дорослою», «справжньою історією» («дослідницькою»), що «відрізняється від шкільної, як небо і земля». А відтак функція підручника – «надати «від імені науки» певний компілятивний згусток знань, потрібних молодій лю-

дині для референтного ототожнення себе з країною, в якій вона живе, та зі спільнотою, до якої вона належить»;

- загострене, якщо не хворобливе, несприйняття досягнень української історіографії, починаючи від М. Грушевського й В. Липинського, й до сьогодення (за винятком обраної касти інтелектуалів «своїх»); агресивна неадекватно жорстка критика її явних і надуманих недоліків і помилок при повному замовчуванні таких же, а часто й значно більших «гріхів» польської, російської, єврейської, німецької й інших зарубіжних історіографій; постійне навіювання громадськості думки про «хуторянство» сучасних українських істориків, їх професійну обмеженість, якщо не недолугість, зашореність, незнання здобутків зарубіжної історіографії тощо. Наприклад, в інтерв'ю кореспонденту газети «Дзеркало тижня» Ю. Чорнею Н. Яковенко нарікала: «наша українська історіографія не хоче далі читати, не хоче модернізуватися. Панують якісь старі догми, фасад перефарбовується, а структура не змінюється»<sup>18</sup>;

- абсолютизація методологічних засад історичної антропології – одного з важливих напрямків сучасної зарубіжної науки – при повному ігноруванні інших напрямків і підходів (цивілізаційного, культурологічного; політичної, інтелектуальної, глобальної історії та ін.);

- руйнація (деукраїнізація) національної історії шляхом майже повного вилучення з неї (у періоди Середньовіччя та Раннього Нового часу) політичної складової (політичної системи, насамперед державно-політичного життя, боротьби проти зовнішньої агресії, національно-визвольних та соціальних рухів і повстань) й етногенези українського народу (тлумачення історії Київської Русі та часу перебування українських земель у складі Великого князівства Литовського й Польської Корони власне як неукраїнської), а також всьлягого применшення й приниження, що межують з дискретизацією, видатної ролі в українській історії козацтва й витвореної ним держави – Гетьманщини;

- перетворення в «священну корову» модерністської теорії нації при повному несприйнятті примордіалістської (переніалістської) парадигми, що визнає факт існування націй «в доновітні часи», включаючи Середньовіччя<sup>19</sup>. А відтак відкидається сама можливість використання термінів «національно-визвольна боротьба», «національно-визвольний рух», «національно-визвольне повстання» стосовно боротьби українців за незалежність упродовж XVI-XVIII ст., бо, мовляв, сама ««нація» – це продукт XIX століття»<sup>20</sup>. Н. Яковенко без тіні найменшого сумніву віднесла концепцію «нації з крові» (етнічна, мовна й конфесійна цілісність поєднана «спільністю походження, мови та звичаїв»), якою, мовляв, користуються автори сучасних підручників до «застарілих історіографічних стереотипів», й наполягала на необхідності перейти до концепції «нації з вибору», що «відповідало б і поглядів сучасної академічної науки на націю як «уявну спільноту»»<sup>21</sup>.

Окрім названих методологічних засад, слід назвати ще один чинник, який істотно вплинув на формування даної концепції підручників з історії України. Маються на увазі рекомендації фахівців ЄС по написанню «євро-

підручника» з історії, який, зрозуміло, не може мати національного обличчя. Невідомо з якої причини вони були негайно взяті до виконання групою Н. Яковенко, ігноруючи, по-перше наявні особливості України у сферах формування політичної нації, громадянського суспільства, національної пам'яті, свідомості й ідентичності; по-друге, вкрай віддалені перспективи прийняття України до спільноти ЄС. Як прокоментувала цю ситуацію у виступі сама Н. Яковенко, «Мені можуть закинути, що я кон'юктурно закликаю перенести на українську ситуацію елементи «європідручника», який усе це передбачає. На своє виправдання нагадаю, що стратегічна мета України – стати членом ЄС, а отже, школа мусить готувати молодь до того світу, в якому вона рано чи пізно житиме»<sup>22</sup>.

У світлі згаданих методологічних і методичних підвалин й було підготовлено у кінці 2009 р. проєкт концепції та програм викладання історії України в школі. Не торкаючись характеристики методичної складової «Концепції», розробленої проф. О. Удодом на високому професійному рівні<sup>23</sup>, висловлю кілька міркувань щодо загальних засад змісту курсів історії України, підготовлених Н. Яковенко.

По-перше в «Концепції» підкреслюється той факт, що загальні засади «оновлення змісту шкільних курсів історії України спираються на принцип антропологізації («олюднення») минулого...»<sup>24</sup>. Сповна погоджуючись з необхідністю «олюднення» шкільних підручників, вважаю за доцільне звернути увагу на наступні моменти:

- при усій повазі до важливості принципу історичної антропології він ніколи не претендував і не претендує на методологічний універсалізм в історичній науці і не спроможний замінити інших методологічних систем; мало цього антропологічні дослідження можуть виконуватися у кожній з них<sup>25</sup>;

- шкільний підручник – це не дослідження тієї чи іншої конкретної проблеми, він повинен забезпечити формування в учнів «цілісного наукового світогляду», чого можна домогтися лише шляхом показу усіх найважливіших аспектів української історії, опираючись на використання різних методологічних підходів. Не випадково президент Міжнародного товариства з історичної дидактики Е. Ердман (Німеччина), виступаючи на XX Міжнародному конгресі історичних наук (2005 р., м. Сідней) звернула увагу колег на той факт, що «підручник повинен викладати матеріал у доступній формі і включати сюжети, як політичної, так і соціальної, культурної, гендерної, інтелектуальної історій»<sup>26</sup>;

- в Україні лише розпочався процес написання ґрунтовних праць на основі історичного антропологізму; їх майже не має з періодів Середньовіччя та Раннього нового часу, а відтак просто не існує наукової бази для розробки відповідних підручників на засадах даного методологічного підходу. Попри проголошені гасла «антропологізації минулого», Н. Яковенко явно не спромоглася їх реалізувати у написаному нею ж навчальному посібнику «Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України». Вдалося тільки частково «підмалювати» у бажаному тоні «фасад» – себто назви розділів і підрозділів і не більше<sup>27</sup>. А відтак, як на моє глибоке переконання, перш ніж перебирати на себе місію «караючого

архангела», потрібно було, згідно принципів власне людської й професійної етики, самій розробити відповідний підручник і показати колегам його переваги у порівнянні з існуючими.

По-друге, на думку Н. Яковенко, антропологічний підхід дозволить бачити «лейтмотивом викладу» «конкретні прояви буття суспільства, а не державу як абстрактну політичну й владну силу». Внаслідок чого відбудеться суттєве «скорочення оповіді про політичну та мілітарну історію». Це у свою чергу «надасть простір для обговорення політичних та військових подій здебільшого на прикладах поведінки конкретних соціальних груп, а не безособових державних чинників»<sup>28</sup>. Дане міркування засвідчує або не розуміння співавтором «Концепції» значимості політичної історії, як складової історії будь-якої країни, включаючи Україну, в цілому й, зокрема, ролі держави, або свідому маніпуляцію, спрямовану на реанімацію реакційної концепції російських, радянських, польських й інших авторів «бездержавності» українського народу. Ми вже це «проходили». Дозволю собі нагадати голові Робочої групи наступне:

– видатний французький історик Ле Гоф, котрого важко запідозрити у недооцінці значимості історичної антропології, застерігав колег не проявляти зневаги до політичної історії, яку слід би вважати **«становим хребтом» історичного аналізу** (виділено мною – Авт.)». Не є тасмницею і той факт, що в кінці ХХ ст. у Франції у дослідників різко зріс інтерес саме до політичної історії в цілому, й держави зокрема<sup>29</sup>;

– вельми спрощеним і схематичним (а в чомусь й звульгаризованим у класичному ленінському дусі, щось на зразок: держава є лише апаратом примусу) є погляд на державу як «абстрактну політичну й владну силу». Враховуючи особливо яскраво виражений пієтет колеги до здобутків західної історіографії, дозволю собі послатися на такі характеристики держави, виділені Оксфордською «Енциклопедією політичної думки». По-перше, «вона формує або окреслює встановлені між людськими істотами разом із їхнім майном відносини або, іншими словами, вона створює спільноту, чи ж бо людське суспільство в найзагальнішому значенні цього терміна. Отже, встановлення або зміцнення державності має особливе фундаментальне значення. По-друге, вона передбачає існування впорядкованої влади, або форми правління, тобто відносин зверхності і підлеглості між людськими істотами». По-третє, «діяльність, у ході якої створюється і підтримується держава, завжди є винятковою і специфічною, вона полягає в утвердженні себе в протиставленні з іншими – тими, хто не є складовою розглядуваної спільноти»<sup>30</sup>;

– виходячи з вище сказаного, слушно поставити запитання: як можна в учнів 7-8 класів сформулювати розуміння значимості держави у житті етносу й суспільства, виникнення чи зміцнення якої «має особливе фундаментальне значення» й «передбачає впорядкування влади», а також виховувати почуття поваги до власної держави, якщо вона трактується «абстрактною політичною й владною силою», «безособовими державними чинниками»? І це в той час, коли у підручниках історії в Росії, Польщі,

Німеччині й інших країнах приділяється велика увага вивченню національного державного життя. Для прикладу, у Польщі (член ЄС) у першому десятиріччі XXI ст. у ліцеях програми викладання історії (їх існує 18) мають такі теми: «Держава як основна форма організації суспільства, зміни держав», «Виникнення і розвиток Польщі у Середньовіччі. Значення християнства для створення і розвитку польської державності і культури», «Польська держава і зміни її форм», «Мала вітчизна і територія польської держави», «Польське суспільство без власної держави» та ін. М. Куявська й М. Менз, аналізуючи концепції викладання історії у новому загальноосвітньому ліцеї (2007 р.), констатували: «Втішають також усі спроби концептуального представлення історії (наприклад, навколо поняття цивілізації чи навколо видів держав)»<sup>31</sup>. Отже, у Польщі з її громадянським суспільством, надзвичайно високим рівнем розвитку національної свідомості (ідентичності) й почуття патріотизму, попри членство в ЄС, продовжують формувати в учнів знання про історію Польської держави й плекати у них почуття поваги до неї. Подібна картина і в сусідній Росії<sup>32</sup>. А ось в Україні, проійняті шляхетними ідеалами ліберальної демократії ЄС, фахівці, побоюючись, що до неї не приймуть років десь через 20-30 України, вирішили викинути національну політичну історію на смітник, запобігливо проявляючи класичне «самозречення малоросіянів»<sup>33</sup>. При цьому начисто забули слухну рекомендацію експерта Ради Європи з Німеччини Ізабель де Кегель, що «кожна країна має розробляти власні підручники відповідно до своїх традицій і потреб»<sup>34</sup>. Чи радше навпаки, враховуючи, що упродовж XIX й майже всього XX ст. (за винятком 90-х рр.) Україна, не маючи незалежності, не могла сформувати традицій навчання учнів в атмосфері поваги до історії власного державного життя, дійшли думки про доцільність поновлення втраченої традиції їхнього виховання в дусі «бездержавності» історії українського народу;

– пропонуваній методологічний підхід зачинає учням двері для розуміння й осмислення надзвичайно важливого історичного уроку: втрати українцями держави (вона ліквідувалася агресивними сусідами) завжди оберталася для них трагедіями етнічного, національно-релігійного, соціально-політичного й культурного характеру.

По-третє, «Концепція» передбачає свідоме коректування існуючих знань історичної науки усього комплексу питань, пов'язаних з «мілітарно-політичною історією» та «конфліктними сторінками» минулого, що пов'язані «із міжетнічними та міжконфесійними зіткненнями». Роблячи реферанс у бік не замовчування «темних плям минулого», співавтор «Концепції» наголошує на тому, що «стилістика викладу тут має бути особливо коректною та нейтральною»; заперечує необхідність показу в підручниках «загального інтересу нації», бо, мовляв, такий підхід передбачає наявність «одновимірної «правди»», «неправильної позиції «зрадників» чи «відступників», до яких належатиме частина власного народу». А відтак пропонується представляти у ньому суспільство конгломератом «груп і прошарків з окремими – у чомусь антагоністичними, а в чомусь спільними – інтересами й життєвими стратегіями...». Виходячи з цього,

проголошується гасло: «підручник мусить сприяти досягненню суспільного консенсусу...»<sup>35</sup>. Позитивно сприймаючи ідею гуманістичної спрямованості освіти, все ж вважаю за доцільне висловити кілька міркувань критичного характеру:

– принципове заперечення викликає спроба замінити призначення підручника як джерела знань для учнів про минуле України, що опираються на достовірні факти й мають на меті «формування наукового світогляду», на «дидактичну історію», що руйнує науковий світогляд. Пригадаймо відповідні наслідки «дидактичної історії» в СРСР, коли для досягнення поставленої виховної цілі у підручниках препарувалася, ретушувалася, а частіше всього фальшувалася, історія;

– прагнення замовчати гостроту міжнетнічних і міжконфесійних суперечностей та зіткнень в Україні не лише не допоможе формуванню у сучасному суспільстві взаємної толерантності, а, навпаки, породжуватиме хронічну підозрілість і настороженість. Їх може зняти лише правдива оповідь про причини такого протистояння та їх трагічні наслідки. Гіркі ліки не потрібно замінювати підсолодженою водичкою, остання не лікує! Фахівці багатьох країн уже давно переконалися в тому, що не слід уникати у підручниках і під час викладу матеріалу в класі болісних питань, намагаючись досягти «гармонії інтересів», а доцільно представляти хід історії адекватним історичній реальності<sup>36</sup>;

– неприйнятним є намагання Н.Яковенко викинути з підручників поняття «загального інтересу нації» й урівняти у моральній оцінці героїв визвольних змагань зі зрадниками і відступниками, котрі завжди бувають. Вельми несерйозним з наукового погляду виглядають і спроби підмінити спільноту народ (націю) («інтерес нації») соціально-політичною спільнотою – суспільством, зображаючи останнє конгломератом груп і прошарків. У такий спосіб в учнів відбирається можливість одержати знання про героїчну й водночас трагічну національно-визвольну боротьбу українців упродовж століть за свою незалежність. Водночас цей підхід, по-перше, замовчує експансіоністську політику сусідніх держав щодо України, а відтак причини її розчленування; по-друге, «звільняє» учнів від усвідомлення згубних наслідків для українського народу політики урядів іноземних країн, до складу яких потрапляли українські землі; по-третє, розмиває формування у молодого покоління сучасних українців таких цінностей, як збереження незалежності Батьківщини, патріотизм, свобода та ін.

Отже, запропонована концепція спрямована на руйнацію позитивного доробку шкільної історичної освіти незалежної України. Її реалізація таїть у собі реальну загрозу деукраїнізації історії, позбавлення її національної схеми розвитку.

### **Примітки:**

1. Удод О. Шкільний підручник як історіографічне явище // Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / Упорядкування та редакція Наталі Яковенко. – К., 2008. – С. 111-112.

2. Репина Л.П. Историческая память и современная историография // Новая и новейшая история. – 2004. – № 5. – С. 48.
3. Довженко О. Україна в огні. Кіноповість, щоденник. – К., 1990. – С. 293.
4. Гирич І. Українська історична освіта на початку ХХ ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння «чужого» як «свого» // Історія в школах України. – 2009. – № 5. – С. 3.
5. Костенко Л. ... Про перемогу над поразкою // День. – 2010. – № 53-54. – 26-27 березня. – С. 6.
6. Баханов К. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти. – Донецьк, 2005. – С. 33-43.
7. Наприклад, дивись: Баханов К. Оновлення змісту... – С. 205-324; Його ж. Перше покоління українських підручників з історії: проблеми та їх розв'язання // Історія в школах України. – 2006. – № 3. – С. 15-20; Його ж. Модернізація українських підручників з історії на початку ХХІ століття // Історія в школах України. – 2007. – № 2. – С. 30-33; Власов Ю. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 3-9; Гирич І. Пристрасті навколо підручників з історії // Історія України. – 2007. – № 9. – С. 3-7; Його ж. Як відобразити національну ідентичність і культурну різноманітність у шкільних підручниках з історії: досягнуті результати та майбутні перспективи // Історія України. – 2008. – № 35. – С. 13-18; Його ж. Українська історична освіта ... – С. 3-7; Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Збірник наукових статей. – К., 2000. – С. 63-75; Євтушенко Р. Вивчення історії: національна ідентичність та культурне розмаїття. Підсумки міжнародного семінару // Історія України. – 2008. – № 35. – С. 1-7; Комаров В. Нові програми, нові підходи ... думки вголос // Історія в школі. – 2009. – № 1-2. – С. 30-34; № 4. – С. 5-9; Його ж. Підручник: яким йому бути? // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 25-28; Кульчицький С. Державний стандарт освіти й вимоги до нового покоління підручників з історії // Українська історична дидактика... – С. 227-232; Левітас Ф., Розвадовська Л. Робота з підручником на уроках історії // Історія в школі. – 2007. – № 5. – С. 22-27; Мисан В. Історія ХХ століття в елементарному курсі історії України середньої загальноосвітньої школи (5 клас) // Українська історична дидактика... – С. 260-263; Його ж Шкільний підручник як історичне джерело. (Чи потрібно здавати в макулатуру старі підручники з історії?) // Історія в школах України. – 2008. – № 1. – С. 24-29; Його ж. Про суб'єктивний фактор у змісті шкільної історії, або Чи пізнають правду донецькі школярі на «на уроках історичної правди» // Історія в школах України. – 2010. – № 1. – С. 3-8; Мицик Ю. Нове чи призабуте старе: міркування про книжку «Шкільна історія очима істориків-науковців» // Історія в школах України. – 2008. – № 11-12. – С. 3-8; Муценко Я. Шкільний підручник з історії: європейське бачення // Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 39-43; Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13-17; Пометун О., Гулан Н. Підручники як засіб виховання громадянина (З практики реалізації основних принципів створення на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 19-23; Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К., 2008. – С. 52-71, 122-139; Пометун О. Сучасний підручник: нові підходи – нові рішення // Історія в школі. – 2008. – № 5-6. – С. 10-15; Її ж. Як відобразити



- національну ідентичність та культурну різноманітність у навчальних програмах з історії: виклики та можливі відповіді // *Історія України*. – 2008. – № 35. – С. 8-12; Серова Г. Концептуальні підходи до конструювання змісту шкільної історичної освіти: сучасний погляд // *Історія в школі*. – 2004. – № 4. – С. 6-9; Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи // *Історія в школах України*. – 2004. – № 1. – С. 6-8; Удод О. Аксиологічний підхід при формуванні змісту сучасної шкільної історичної освіти (на матеріалах підручників з історії України) // *Українська історична дидактика...* – С. 55-62; Його ж. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти // *Історія в школах України*. – 2007. – № 7. – С. 14-18; Його ж. Підручник з історії України – невід’ємний атрибут держави (До 60-річчя з дня народження професора Ф.Г.Турченка) // *Історія України*. – 2007. – № 7. – С. 1-5; Його ж. Шкільний підручник як історіографічне явище // *Шкільна історія очима...* – С. 108-118; Український підручник: міркування методистів та вчителів (матеріал «круглого столу») // *Історія в школах України*. – 2009. – № 6. – С. 16-24; Черкаська Л. Актуальні проблеми сучасної історичної науки в Україні та її інтеграції з історичною освітою: Всеукраїнський науково-практичний семінар (м. Київ, 15-16 лютого 2007 року) // *Історія України*. – 2007. – № 9. – С. 1-2.
8. Дивись: Ізабель де Кегель. Кілька думок щодо розробки підручників з історії // *Історія в школах України*. – 1999. – № 2. – С. 6.
  9. Юхновський І. Передне слово // *Шкільна історія очима...* – С. 5-7.
  10. Блок М. Апологія истории или ремесло историка. – М., 1986. – Изд. второе, допол. – С. 80-82.
  11. Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука // *Україна крізь віки: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл* : 36. статей. – К., 2000. – С. 23-29.
  12. Мицик Ю. Нове чи призабуте старе... – С. 3-8.
  13. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // *Історія в школах України*. – 2003. – № 1. – С. 45-49; № 2. – С. 45-51.
  14. Шкільна історія очима... – С. 21, 43-44.
  15. Там само. – С. 9-17, 27-32, 36-41, 66-82, 90-107, 119-127.
  16. Назву окремі з них: Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // *Критика*. – 1997. – Число 2. – С. 29-31; Її ж. Особа як діяч історичного процесу в історіографії Михайла Грушевського // *Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали наукових конференцій, присвячених Михайлові Грушевському*. – Львів, 1999. – С. 86-97; Її ж. Виступи у дискусії під час засідань конференції «Михайло Грушевський і сучасна історична думка» 29 вересня 1996 р. // *Михайло Грушевський...* – С. 334-348; Її ж. У кольорах пролетарської революції: В.А. Смолій, В.С. Степанков. *Українська національна революція XVII ст. (1648-1676 рр.)*: Серія «Україна крізь віки».Т.7. – К.: Альтернативи, 1999. – 351 с.+53 іл. // *Український гуманітарний огляд*. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 58-78; Її ж. Про методологію досліджень середньовічної і ранньомодерної історії України // *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. – Запоріжжя, 2000. – Вип. XI. – С. 61-73; Її ж. Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI-XVII ст. – К., 2002. – 415 с.; Її ж. «Історіку не дано пізнати світ таким, яким він був насправді...» Інтерв'ю Ю. Чорнея // *Дзеркало тижня*. – 2003. – 25 січня. – С. 20; Її ж. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. – К., 2005. – Видання друге, перероблене та розширене. – 582 с.; Її ж. Вступ до історії. – К., 2007. – 375 с.;

- Її ж. Участь в обговоренні концепції підручників в цілому // Шкільна історія очима... – С. 9-17; Її ж. «Образ себе» – «образ Іншого» у шкільних підручниках з історії // Шкільна історія очима... – С. 119-127.
17. Дашкевич Я. Постмодернізм... – С. 26.
  18. Яковенко Н. «Історику не дано пізнати світ...» – С. 20.
  19. Дивись: Сміт Е.Д. Національна ідентичність. – К., 1994. – С. 10-138; Його ж. Націоналізм: теорія, ідеологія, історія. – К., 2004. – С. 46-110.
  20. Шкільна історія очима... – С. 38-39, 78-79.
  21. Там само. – С. 11.
  22. Там само. – С. 15.
  23. Концепція та програми викладання історії України в школі (проект). Матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників з історії України. – К., 2009. – С. 7-10.
  24. Там само. – С. 10.
  25. Дивись: Юрганов А.Л. Опыт исторической феноменологии // Вопросы истории. – 2001. – № 9. – С. 36-50
  26. Пивовар Е.И. Теоретические проблемы изучения и преподавания истории на XX Международном конгрессе исторических наук // Новая и новейшая история. – 2006. – № 3. – С. 10.
  27. Яковенко Н. Нарис історії... – 582 с.
  28. Концепція та програми... – С. 11.
  29. Дивись: Бессмертный Ю.Л. Как писать историю? Методологические веяния во французской историографии 1994-1997 гг. // Новая и новейшая история. – 1998. – № 4. – С. 36-38.
  30. Держава // Енциклопедія політичної думки. – К., 2000. – С. 105.
  31. Куявська М., Менз М. Концепції викладання історії у новому загальноосвітньому ліцеї // Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам. Збірник на пошану професора Адама Сухонського з нагоди сорокаріччя педагогічної та наукової діяльності та сімдесятиріччя з дня народження / За ред. Барбари Кубіс. – К., 2007. – С. 263-265.
  32. Дивись: Алексашкина Л.Н. Концепция исторического образования в средней школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 6. – С. 19-34.
  33. Грушевський М. Самозречення малоросіян // Голос України. – 1991. – 27 грудня. – С. 12-13.
  34. Ізабель де Кегель. Названа праця. – С. 7.
  35. Концепція та програми... – С. 10-11.
  36. Тихвинский С.Л. Итоги XIX Международного конгресса исторических наук в Осло // Новая и новейшая история. – 2004. – № 1. – С. 25-26.

В статті аналізується методологічні основи проекту нової концепції преподавання історії України в школі. Автором висказано ряд критических предположень, которые по его мнению, ставят под сомнение значимость этой концепции для дальнейшего развития школьного исторического образования.

**Ключевые слова:** концепція, учебник історії, школьне історическе образование, методологія історії.

*Отримано: 23.04.2010*

## **КИЇВСЬКИЙ «СИНОПСИС» ЯК ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ РУСИ-УКРАЇНИ**

У статті розглядається історія написання, зміст і значення київського «Синописиса» як пам'ятки української історіографії та першого друкованого узагальнюючого твору з вітчизняної історії.

**Ключові слова:** «Синописис», Києво-Печерська лавра, літопис, хроніка, історіографія, джерелознавство, історична думка.

Спершу необхідно пояснити це слово. Воно грецького походження і в перекладі українською означає «стислий виклад», «короткий курс». Його охоче використовували українські та білоруські книжники, письменники-полемісти XVI – середини XVII ст., зокрема під такою назвою відомі декілька творів історико-богословського змісту, які виникли в ході полеміки між православними та унітатами. Але ці твори є призабутими, зате без згадки про анонімний друкований київський «Синописис» (перше видання 1674 р., друге – 1678 р.: третє – 1680 р., цей тираж додруковувався у 1681 р.) не обходиться практично жоден підручник з джерелознавства та історіографії України, Білорусі, Росії, причому його часто трактують як пам'ятку російського літописання. Але як воно є насправді?

Перш за все нагадаємо, де було надруковано «Синописис». Він побачив світло у Києві, у друкарні Києво-Печерської лаври (про це є чіткі й недвозначні вказівки у самому тексті пам'ятки). То чи варто сумніватися в його українському походженні? Час від часу виникали дискусії про авторство «Синописису», оскільки ім'я його творця у тексті пам'ятки не названо. Висувалися три гіпотези, згідно з якими автором «Синописису» могли бути: 1) видатний український літописець, ігумен Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря у Києві, ректор Києво-Могилянської Академії, який був пов'язаний з Києво-Печерською лаврою, Феодосій Софонович (початок XVII ст. – 1677); 2) лаврський друкар і поет Іван Армашенко; 3) видатний український філософ і богослов, архимандрит Києво-Печерської лаври, ректор Києво-Могилянської Академії Інокентій Гізель (помер у 1684 р.). Однак всі ці гіпотези не підтверджуються.

Софонович не мав відношення до створення «Синописису», незначні сліди використання його хроніки можна помітити лише у 3-у виданні киево-печерської пам'ятки. Головне ж, що історична концепція Софоновича різко відрізняється від тієї, яка зафіксована у «Синописисі». Софонович вів історію України з давніх часів, був прихильником теорії «Галич – другий Київ», розглядав історію Галицько-Волинського королівства як логічне продовження історії Київської держави Володимира Святого (автор же «Синописису» вважав Галич незаконним спадкоємцем Києва), потім викладав історію українських земель під владою Литви та Польщі і врешті сконцентрував свою увагу на українській козацькій державі – Гетьманщині, доводячи виклад подій до свого часу (1673 р.). Іван Армашенко був лише друкарем і автором акро-

стиха, яким він завершив третє видання «Синопису» (за першими літерами кожного рядка цього вірша читається зверху вниз ім'я та прізвище: «Йоанн Армашенко»); 3) найскладніше з можливим авторством І. Гізеля (саме цього вченого найчастіше вважали автором «Синопису»), оскільки в заголовку книги зазначалося, що вона видана з його благословення. Однак поняття «з благословення» не тотожне авторству. Відомі інші Лаврські книги з такою ж вказівкою, але поза сумнівом їх писали інші особи, а Гізель в кращому випадку був лише їх редактором.

На нашу думку, існує четверта особа, яка має всі підстави бути визнаною як автор «Синопису». Це – Пантелеймон Кохановський (помер у 1685 р.) – чернець і економ Києво-Печерської лаври, людина очевидно українського походження, яка була наближена до Інокентія Гізеля. Саме він, між іншим, написав від імені ченців Києво-Печерської лаври листа до царя Федора Олексійовича, у котрому сповіщав його про смерть Гізеля, що сталася 18 листопада 1683 р. Саме Кохановський ще за життя Гізеля створив два великих за обсягом твори, які мали продовжити «Синопис», а, ймовірно, і бути опублікованими. Це «Хронограф» (1681 р.) і особливо «Обширний Синопис руський» (1681-1682 рр.). Тут розвивалися ідеї, викладені в «Синописі», а значна частина тексту останнього була до них включена. Видно планувалося публікація 4-го, значно розширеного видання «Синопису» під назвою «Обширний Синопис руський», але Смерть Гізеля як покровителя друкарні, а потім і смерть самого Кохановського унеможливила цей намір реалізувати. Як «Хронограф», так і «Обширний Синопис руський», залишаються в рукописах і в наш час. Отже, можна констатувати повний концептуальний збіг усіх трьох пам'яток та інші дуже важливі моменти (спільність назв – «Синопис» та «Обширний Синопис»; становище П. Кохановського і т.д.). Все це дає підстави вважати справжнім автором твору саме Пантелеймона Кохановського.

Які ж події привертали увагу автора «Синопису» і якими були його суспільно-політичні та історичні погляди? Це видно зі змісту твору, який, щоправда, має певні відмінності у різних виданнях. У першому виданні «Синопису» викладалася історія тільки Київської Русі, переважно Київського князівства. У другому – зміст пам'ятки був дещо розширений (розповіді про зішестя на престол царя Федора Олексійовича по смерті у 1676 р. його батька Олексія і про перший прихід турків під Чигирин у 1677 р.). Але у третьому виданні бачимо вже досить вагомі вставки. Сюди увійшла розповідь про другий прихід турків під Чигирин у 1678 р. і падіння колишньої гетьманської столиці, «Сказання про Мамаєве побоїще», ряд дрібніших вставок, як-от про Петра Влостовича, врешті вищезгаданий акровірш Івана Армашенка. Тому текст «Синопису» найповніше представлений третім виданням (1680-1681 рр.). Його умовно можна розбити на три частини: 1) головна, де висвітлюється історія Київської Русі; 2) «Сказання ...», у котрому розповідається про Куликовську битву 1380 р.; 3) оповідання про оборону Чигирин у 1677-1678 рр.

Найважливішою є перша частина, в якій висвітлюються такі сюжети: походження слов'ян і їх розселення в Європі, історія Київського кня-

зівства, загарбання Києва та Києво-Печерської лаври ордами Батия і доля останньої у XIII – XV ст., розкол Київської митрополії у середині XV ст. і виникнення Московської митрополії. Велику увагу автор приділяє пануванню Володимира Святого, прийняття ним християнства, взяттю Києва великим князем литовським Гедиміном у 1320 р.

Слід зазначити, що «Синописис», як і інші твори Кохановського, є значною мірою компілятивним твором, він містить дуже мало оригінальної інформації, але й та зводиться до деталей і дрібних уточнень. Автор при написанні використав давньоруський літопис («Нестора»), Густинський літопис, житіє князя Володимира Святого, польські хроніки М. Стрийковського, М. Кромера, О. Гваньїні, польський переклад італійської Космографії Д. Ботеро. Незначною мірою були використані також хроніка Ф. Софоновича, український хронограф 2-ї редакції, Києво-Печерський патерик, зокрема у друкованому в 1635 р. у Києво-Печерській лаврі польському перекладі Сильвестра Косова (Paterikon), врешті, авторські особисті враження та свідчення очевидців. Значно ширше коло джерел було використане Кохановським при написанні «Хронографа» та «Обширного Синописису руського», але, як вище зазначалося, вони й досі не опубліковані.

Для історичної концепції «Синописису» характерним є величезна увага і пієтет щодо Києво-Печерської лаври як найважливішого православного центру в Європі (бачимо тут відгомін відомої теорії «Київ – другий Єрусалим»), до того ж автор був глибоко віруючим православним. Кохановський був також переконаним монархістом і прихильником військово-політичного союзу України з Росією, особливо актуального перед загрозою османського нашестя, він прагнув побільше розповісти про Московську державу. В умовах Руїни і все більшої залежності Лівобережної Гетьманщини від Москви така позиція була близькою до тих, яких дотримувався гетьман Іван Самойлович та його оточення. Дана концепція була близькою до тих, що пропагувалися московським урядом, і це полегшило шлях «Синописису» до читачів у межах Московської імперії, тим більше, що цей твір був опублікований та ще й церковнослов'янською мовою, зрозумілою в усьому слов'яно-православному світі. Слід підкреслити, що у Східній Європі було вже чимало друкованих історичних творів, насамперед хроніки М. Стрийковського, О. Гваньїні, М. Бельського та ін.; певні історичні сюжети містилися у друкованих творах письменників-полемістів, були навіть видані стислі літописці кирилицею церковнослов'янською мовою («Хронологія» Андрія Римши другої половини XVI ст.), але всі ці видання мали свої недоліки (вони були писані переважно польською мовою, зрозумілою далеко не всім, особливо у власне Московії, були надто стислими і не подавали загальної картини історичного розвитку). От якби були видані тоді Густинський літопис, український хронограф або хроніка Софоновича, їм була б гарантована надзвичайна популярність у східнослов'янських читачів. Однак першим Друкованим узагальнюючим твором з історії (переважно Київської Русі) став саме «Синописис», і це зробило його тоді своєрідним бестселером. Досить сказати, що «Синописис» часто видавався в Україні та Росії у XVIII-XIX ст. (близько 30 видань, причому вже в наш час він кілька

разів перевидавався, хоча ці видання не є академічними), він поширювався у численних рукописних копіях, справив вплив на історичні твори східних слов'ян і балканських народів останньої третини XVII-XVIII ст., зокрема українські (літописи Г. Граб'янки, С. Величка та ін.), російські (твори Михайла Ломоносова та ін.), болгарські (твори св. Паїсія Хиландарського), сербські (твори Йована Раїча), молдавські та ін.

Отже, можна зробити висновок, що київський «Синопис» є пам'яткою української історіографії, першим друкованим узагальнюючим твором з вітчизняної історії, він містив ряд актуальних ідей, що й забезпечило йому, попри недоліки, важливе місце у розвитку історичної думки.

В статті розглядається історія написання, содержания и значения киевского «Синописа» как памятника украинской историографии и первого печатного обобщенного произведения по отечественной истории.

**Ключевые слова:** «Синопис», Киево-Печерская лавра, летопись, хроника, историография, источниковедение, историческая мысль.

*Отримано: 14.02.2010*

УДК 371.279.7:93

**Віктор Мисан**

## **ПРО ФОРМАЛЬНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ, АБО ЩО СТОІТЬ ЗА ПОЛОЖЕННЯМИ МІНІСТЕРСЬКОЇ ІНСТРУКЦІЇ**

У статті аналізується проблема оцінювання навчальних досягнень школярів з історії в світлі запровадження нової інструкції Міністерством освіти і науки України щодо ведення класного журналу.

**Ключові слова:** оцінювання навчальних досягнень учнів, тематична оцінка.

Остання публікація «Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів: формальне виставлення тематичного бала чи система контрольних процедур з теми?» О. Пометун та В. Власова в часописі «Історія в школах України»<sup>1</sup> переконує нас в тому, що освітяни-історики критично відреагували на впровадження окремих інновацій Міністерством освіти і науки України. Йдеться про ліквідацію такої форми контролю, як урок тематичного оцінювання. Згідно нової «Інструкція з ведення класного журналу учнів 5-11 (12)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів»<sup>2</sup> урок тематичної атестації, який всі проводили ще до початку цього навчального року, тепер не передбачений. Однак, це не єдине положення, яке дисонує з нормативними документами, до розробки яких причетне Міністерство освіти і науки України. В зв'язку з цим виникає потреба проаналізувати окремі положення «Інструкції» через призму їх практичної реалізації. Спробуємо це зробити в запропонованій публікації.

Оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній загальноосвітній школі взагалі та на уроках історії зокрема залишається однією з актуальних і нерозв'язаних педагогічних проблем. Незважаючи на те, що шкільному оці-

нюванню намагаються приділяти належну увагу, все ж чимало питань у цій сфері залишається нез'ясованими. «Інструкція з ведення класного журналу учнів 5-11 (12)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів», затверджена наказом Міністерства освіти та науки України від 03.06.2008 р. та коментар до неї – «Історія України, всесвітня історія та основи правознавства. Вedenня класного журналу», укладений І. Ліньовою<sup>3</sup> – одна з небагатьох спроб уніфікувати окремі вимоги щодо ведення шкільної документації та навести лад в оформленні поточного і підсумкового контролю. Поява «Інструкції» та коментар до неї І. Ліньової ще більше внесли деструктиву в процес оцінювання навчальних досягнень учнів з історії. Спробуємо проаналізувати «Інструкцію», виділивши в ній основне та звернути увагу на найбільш проблемні (вони будуть підкреслені) положення.

Позитивним у вищезгаданій інструкції, на наш погляд, є спроба чітко регламентувати ряд важливих положень в оцінюванні та фіксації навчальних досягнень у класному журналі.

Згідно інструкції кожен педагог тепер знає наступне:

1. Основні види оцінювання навчальних досягнень – поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне), державна підсумкова атестація.

2. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється згідно критеріїв, затверджених наказом МОНУ від 05.05.2008 р. № 371<sup>4</sup>.

3. Обов'язковому оцінюванню підлягають навчальні досягнення учнів з предметів інваріативної та варіативної складових.

4. Не підлягають обов'язковому оцінюванню факультативні, групові та індивідуальні заняття.

5. Для виконання обов'язкових письмових робіт керівником навчального закладу (його заступником) складається графік їх проведення на I та II семестр, в якому передбачається не більше однієї письмової контрольної роботи упродовж навчального дня.

6. Поточна оцінка виставляється в колонку дня, коли проводилося заняття.

7. Тематична оцінка виставляється в журнал у колонку без дати з надписом «Тематична».

8. При виставленні тематичної враховуються всі види навчальної діяльності, що підлягають оцінюванню упродовж вивчення теми.

9. Проведення окремої тематичної атестації при здійсненні вищезгаданого оцінювання не передбачається.

10. Відсутність учня на уроках упродовж вивчення теми класифікується як невиконання програми та фіксується в колонці «Тематична» записом «н/а» – не атестований (а).

11. Тематична оцінка не підлягає коригуванню.

12. Семестрова оцінка виставляється в колонку без дати з надписом «I (II) семестр».

13. Семестрове оцінювання здійснюється на підставі тематичних з урахуванням динаміки особистих, навчальних досягнень учнів упродовж семестру, важливості теми, тривалості її вивчення, складності змісту тощо.

14. Відсутність учня на уроках упродовж семестру є підставою поставити йому замість семестрової оцінки «н/а» – не атестований (а).

15. Семестрова оцінка підлягає коригуванню за умови дотримання певної процедури:

а) в триденний термін після виставлення семестрової батьки учня, або особи що їх заміняють, звертаються до керівника навчального закладу із заявою, в якій мотивують причину коригування семестрової оцінки;

б) наказом керівника навчального закладу формується комісія в складі: голови (керівник закладу або його заступник), членів – голова методичного об'єднання, учитель, що читає предмет;

в) коригування оцінки проводиться згідно графіка не пізніше п'яти днів після подання заяви. Терміни коригування можуть бути подовжені за наявності поважних причин;

г) члени комісії готують завдання і затверджують їх на методичному об'єднанні. Завдання охоплюють зміст всіх тем, що вивчалися упродовж семестру;

д) форма коригування – письмова. Оцінка перевіреної роботи заноситься до протоколу, а сама робота зберігається упродовж року;

е) голова комісії відповідає за об'єктивність оцінювання та дотримання порядку його проведення:

є) рішення щодо результатів оцінювання приймає комісія і воно є остаточним;

ж) якщо за результатами коригування учень отримав нижчу оцінку від скоригованої, вона до журналу не виставляється;

з) за результатами скоригованого оцінювання керівник навчального закладу видає відповідний наказ;

и) скоригована семестрова оцінка за I семестр виставляється до початку II семестру, за підсумками II семестру – не пізніше 10 червня поточного навчального року.

16. Підвищення семестрової оцінки не дає права дев'ятикласникам отримати свідоцтво з відзнакою, а учням 10 – 11(12)-х класів – бути претендентами на срібну та золоту медалі.

17. Річне оцінювання здійснюється на основі семестрових оцінок, або скоригованих. Річну оцінку виставляють не раніше ніж через три дні після виставлення оцінки за II семестр, а в разі коригування оцінки за II семестр – не пізніше 10 червня.

18. Якщо учень був не атестованим за підсумками двох семестрів, він отримує «н/а» – не атестований (а) за рік.

19. Річна оцінка коригуванню не підлягає.

20. Оцінка з державної підсумкової атестації виставляється в окрему колонку.

21. За бажанням учнів оцінка з зовнішнього незалежного оцінювання виставляється до журналу в колонку з написом «ДПА» – державна підсумкова атестація.

22. Прізвища учнів, які виявили бажання зарахувати результати зовнішнього незалежного оцінювання як державну підсумкову атестацію,



до протоколів проведення державної підсумкової атестації з предмета не вносяться.

23. Учням, що не пройшли державну підсумкову атестацію, в колонку з написом «ДПА» робиться запис «н/а» – не атестований (а).

24. Випускникам, що звільнені від проходження державної підсумкової атестації, робиться запис «зв» – звільнений (а).

25. Учням, яким оцінка з державної підсумкової атестації переглядалася апеляційною комісією, виставляється лише за результатами апеляції в колонку без дати з написом «Апеляційна».

25. Учитель може оцінювати також екскурсії, що передбачені змістом навчальної програми та обліковувати їх на відповідних сторінках класного журналу.

26. Навчальна практика з предмета оцінюється і обліковується на окремих спеціально відведених сторінках журналу.

27. Оцінки за навчальну практику та навчальні екскурсії виставляються в журнал окремим рядком та можуть враховуватися при виставленні річної оцінки.

На основі вищезгаданої «Інструкції» І. Ліньова – методист кафедри теорії та практики управління освітою КМПУ ім. Б. Д. Грінченка уклала своєрідні рекомендації для учителів. Щоправда, окремі положення цих рекомендацій не завжди відповідають нормам «Інструкції». Про це йтиметься пізніше. Зараз ми хотіли б привернути увагу до найбільш проблемних положень згаданого документа.

У п'ятому пункті, виділеному нами, записано, що для виконання обов'язкових письмових робіт керівником навчального закладу (його заступником) складається графік їх проведення на I та II семестр, в якому передбачається не більше однієї письмової контрольної роботи упродовж навчального дня. Ця норма викликає здивування. Вона може бути реалізована лише у невеликих сільських і селищних школах. В умовах функціонування великих шкіл, існування кількох паралельних класів, завершення чверті, семестру (як правило, такі контрольні пишуться саме в цей час) дотримати цієї норми практично неможливо. Практика організації навчання показує, що учні в останні тижні пишуть щоденно 2-3 контрольні роботи. Подібне має місце не тому, що учителі з адміністрацією не хочуть спланувати проведення контрольних робіт так, щоб реалізовувалася норма інструкції, а тому, що на останні тижні чверті, семестру припадає вчитка тем програм. З більшості дисциплін – фізики, алгебри, геометрії, української мови, іноземної мови, хімії, біології календарно-тематичним плануванням передбачені практичні, лабораторні, контрольні роботи. Всі вони, як правило, проводяться письмово і не за графіком адміністрації, а на основі вчитки теми та розкладом уроків, який укладається на початку I, II семестрів. Якщо врахувати, що з інших дисциплін – географії, історії, основ правознавства, суспільствознавства і т. д. контрольні проводяться в формі письмової підсумкової атестації, то про який графік і одну письмову роботу в день може йти мова. Запропонована Міністерством освіти норма почне ефективно працювати лише тоді, коли суттєво зміниться за-

гальна кількість навчальних дисциплін в основній та старшій школі, коли в переліку Типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів буде не 23 дисципліни, а хоча б 12, в кращому випадку – 6-8, коли будуть визначені базові дисципліни тощо. От і виходить, що, з одного боку, Міністерство освіти турбується про неперевантаження школярів і визначає кількість контрольних робіт, а з другого – реальність, яка практично не дозволяє дотриматися норми інструкції.

Дев'яте положення про ліквідацію окремої тематичної атестації при здійсненні вищезгаданого оцінювання просто вражає своєю безглуздістю. Упродовж тривалого часу учителі України активно напрацьовували систему тематичного оцінювання, проведення тематичних атестацій, підготовку різнорівневих завдань, відшліфовували методи, прийоми, форми тематичного контролю і ось результат – без будь-якого науково-педагогічного обґрунтування, нормою інструкції відмінено одну із форм контролю. Вона не просто стала необов'язковою, її ліквідували інструктивною вказівкою. І як тут не звернутися до реалій педагогічного життя. Уявімо звичну для багатьох шкіл ситуацію.

В 10 класі в курсі «Всесвітня історія» перша тематична оцінка виставляється за тему «Перша світова війна», на яку програмою для універсального, філологічного, художньо-естетичного профілів навчання відводиться 3 год. На тему 2 «Облаштування повоєнного світу» – 4 год., Тему 3 «Західні демократії» – 4 год. В 10 класах, де я практикую учителем історії, середня наповнюваність учнів – 30 чол. Для того, щоб кожен учень мав хоча б одну оцінку, варто, вивчаючи з теми 1, на кожному уроці опитувати не менше 10 чол., а на Темі 2 і 3 – не менше 8 чол. Уявимо, що кожен учень матиме одну оцінку. В першій темі десять учнів отримають оцінки за «Початок Першої світової війни», наступні десять – за «Кампанії 1915 – 1916 рр.», останні – за «Події 1917 – 1918 рр.». Чи може учитель за знання окремої частини теми на основі однієї оцінки виставляти учневі тематичну? Здоровий глузд підказує: «Ні!». Учень отримус оцінку за тему, а не за якусь її частину. Знання й уміння повинні перевірятися за всією темою. Щоб поставити в кожній колонці (на кожному уроці) оцінку учневі, потрібно використовувати письмову форму перевірки знань та умінь. Припустимо, що учитель на кожному уроці пропонує письмові завдання, а потім за рахунок власного часу перевіряє сотні робіт, адже щонайменше навантаження в нього – 18 тижневих годин. Чи підраховував хтось із працівників Міністерства освіти і науки України, скільки часу займе перевірка робіт лише в одному класі, де навчається 30 учнів? При письмовій системі контролю, яка забезпечує поурочну оцінку кожному учневі, учитель перетворюється на «раба перевірки письмових робіт». Оплата за такий вид діяльності з історії нормативними документами не передбачена. Витрачений час на перевірку робіт ніхто не компенсує. Єдиним порятунком в цій ситуації залишається останній урок – урок тематичної атестації, на якому дійсно можна перевірити як учні засвоїли тему. Тому природно виникає запитання, чому міністерська інструкція наголошує на тому, що «проведення окремої тематичної атестації не передбачається»?

Відмова від тематичної атестації тягне за собою утвердження іншої негативної тенденції – ігнорування проміжного, поетапного контролю. В умовах переходу до зовнішнього незалежного оцінювання як форми державної підсумкової атестації виникає необхідність в більш чіткому плануванні підготовки учнів до ЗНО. Уроки тематичної атестації тут відіграють надзвичайно важливу роль. Готуючись до них, учні повторюють, узагальнюють, систематизують знання зі всієї теми, відпрацьовують певну систему умінь (робота з історичними картами, таблицями, схемами, джерелами інформації тощо), орієнтуються в типах і формах завдань контролю тощо. Останні роки більшість учителів намагаються до завдань тематичної атестації включати такі, які за своєю структурою, рівнем складності, формою нагадують завдання ЗНО. Це цілком природно і в цьому ми бачимо прояв відповідальності учителів історії за підготовку учнів.

З іншого боку, залишається невирішеною проблема повторення всього матеріалу за попередні роки навчання. Тут Міністерство освіти разом із педагогічними колективами залишають школярів та їх батьків напризволяще. На 90% проблема повторення і підготовки до ЗНО вирішується за рахунок вмісту гаманців батьків. Останніми роками масовим явищем стало репетиторство. За своїми масштабами, проявами і формами воно перетворилося на окремих педагогічний феномен і, очевидно, в недалекому майбутньому, якщо не зникне його підґрунтя, стане предметом наукового дослідження.

Хочемо нагадати також, що Міністерство освіти і науки України в свій час у «Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої школи» від 17.08.2000 р. розроблених на основі спільного наказу МНОУ та Академії педагогічних наук України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» № 428/48 від 04.09.2000 р., чітко записало: «Тематична атестація може проводитися у різних формах»<sup>5</sup>. Ця норма не виникала нарікання і проіснувала до травня 2008 року. Однак наказом № 371 МОНУ від 05.05.2008 р. були затверджені нові «Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти»<sup>6</sup>. В цих критеріях відсутня попередня норма, про яку згадувалося вище. Якщо в оновлених критеріях йдеться про «усунення безсистемності в оцінюванні» та виставленні тематичної оцінки «на підставі результатів опанування учнями матеріалу теми впродовж її вивчення з урахуванням поточних оцінок, різних видів навчальних робіт (практичних, лабораторних, самостійних, творчих, контрольних робіт) та навчальної активності школярів»<sup>7</sup>, то учительству мають бути створені належні умови для реалізації цих важливих положень.

У запропонованих нових критеріях досить чітко описано поточне оцінювання, його об'єкт, завдання, форми тощо. Однак, якщо дотримуватися міністерських рекомендацій, то поточну оцінку на уроці отримують всього декілька учнів, адже його основними завданнями, як наголошує інструкція, є: «встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок»<sup>8</sup>. Щоб

об'єктивно оцінити лише одного учня, учитель повинен витратити чимало часу на перевірку знань та умінь згідно програмових вимог. А як бути з іншими? В будь-якому випадку сучасна система оцінювання залишає поза своєю дією велику кількість школярів і породжує масову негативну практику – учень, що отримав оцінку, перестає готувати домашні завдання, а його товариші, які ще не отримали оцінок, «шикуються в чергу» за своїм поурочним балом. Цю практику можна зламати лише систематичним, поурочним оцінюванням всіх без виключення та підсумковою тематичною роботою (контрольною). Як та на яких засадах реалізувати подібну ідею – предмет окремої публікації.

В цілому вважаємо, що відмова від тематичної атестації, як однієї із форм підсумкового контролю, міністерською інструкцією необґрунтована і суперечить тим вимогам, на яких наголошують О. Пометун і В. Власов<sup>9</sup>.

Норма про те, що тематична оцінка не підлягає коригуванню, напевно, порадувала більшість учителів, але не учнів. Перездача тематичної оцінки до недавнього часу залишалася проблемою для всіх. Сьогодні вона ліквідована однією фразою. Як учитель сприйняв цю норму з полегшенням, як сприймає її людина, що позбавлена головного болю. Однак, як батько, учень якого відвідує школу, виступаю категорично проти. Відсутність корегування тематичної оцінки призводить до того, що вона впливатиме на семестрову. Процедура перездачі семестрової вимагає від учня підготовки не за однією або двома темами, які учень міг пропустити або погано засвоїти, а за всіма, що вивчалися упродовж семестру. Чи не є це парадоксальним? Чому тягар всього семестрового матеріалу повинен лягати на плечі учня, якщо якісно не засвоєні одна або дві теми? При відсутності вищезгаданої норми, учень впродовж семестру міг би перездати «проблемні» теми і тим самим забезпечити стабільність у подальшому навчанні та впевненість в очікуваній позитивній семестровій оцінці.

В цьому контексті хотіли б звернути увагу на терміни написання заяв для перездачі батьками. Оскільки загальна підсумкова оцінка виставляється до закінчення семестру, упродовж останнього тижня, то заява батьків також має з'явитися в цей час (не пізніше трьох днів). Коригування оцінки відбувається упродовж п'яти днів з часу подання заяви. Чи реальним є цей термін для повторення учнем того, що вивчалось упродовж семестру? Повторювати йому прийдесть ще до закінчення семестру в той час, коли відбувається виставлення підсумкових оцінок з інших дисциплін. Чи зможе учень успішно перездати навчальний предмет за таких умов на вищій бал? Всі ми знаємо, що саме заради вищого балу він зважається на перездачу. Чи не культивуємо ми цими положеннями чергові бюрократичні норми, намагаючись їх подати як своєрідну чітку регламентацію. Той, хто постійно працює в школі, знає, що регламентувати навчальний процес, «загнати» його в дію норм та інструкцій практично неможливо. Школа – це живий організм, діяльність якого залежить від тисячі чинників і врахувати їх всіх при укладанні інструкцій не можна.

Суперечливим, як на наш погляд, є положення про те, що відсутність учня на уроках упродовж семестру є підставою поставити йому замість

семестрової оцінки «н/а» – не атестований (а). Зразу ж виникає запитання – що потрібно розуміти під словосполученням «відсутність учня на уроках упродовж семестру»? Звичайно, якщо учень не відвідував заняття упродовж всього семестру, то ця норма стає зрозумілою для всіх і ніякого сумніву не викликає. Досить часто стаємо свідками інших ситуацій. Ситуація перша – учень пропустив одну тему з трьох. Ситуація друга – учень пропустив дві теми з чотирьох. Ситуація третя – учень пропустив дві теми з трьох. Як діяти у випадках, коли учнем не засвоїв різну кількість навчального матеріалу? Виставити йому «н/а» та відправити на перездачу?

Особисто мені прийшлося бути свідком одного курйозу, що трапився в ході реалізації основних положень нової «Інструкції». Учениця 10-го класу Юля М. тему «Перша світова війна» пропустила з об'єктивних причин – вона хворіла. Однак, не відвідуючи школу, учениця самостійно опрацювала весь матеріал і звернулася до мене з проханням прийняти в неї тему та виставити оцінку. Учениця та її батьки здивувались та обурились, коли їм відмовили у проханні. На запитання: «Чому?», я, як учитель історії, посплав на інструкцію, в якій було чітко записано – відсутність учня на уроках упродовж вивчення теми класифікується як невиконання програми та фіксується в колонці «Тематична» записом «н/а» – не атестований (а). Хоча згідно здорового глузду, високих гуманістичних ідей, на яких розбудовується наша освіта, ми – учителі, повинні відповідати на будь-який запит дитини, йти їй назустріч, робити навчання комфортним, зручним. Однак подібна норма інструкції не сприяє цьому. На кожному уроці навпроти прізвища учениці виставлялося «н». А якщо учениця не була присутня, то куди повинен ставити оцінку вчитель? Нова інструкція повторне опитування не передбачає. В умовах, коли частина учнів хворіє впродовж навчального року, і не лише в пік епідемії грипу, вони позбавлені права на перездачу тематичної оцінки. Чи правильно це? Чи це гуманно?

Історія з Юлею М. не завершилася. В кінці семестру, коли прийшлося виставляти семестрову оцінку, знову з'явилися проблеми. В «Зразку оформлення обліку навчальних досягнень учнів у класному журналі (ліва сторона)», який уклала І. Ліньова<sup>10</sup>, учителям «рекомендують» не атестувати учня, який з теми має «н/а». Така рекомендація тепер вже обурила мене. Дійсно Юля М. в силу об'єктивних причин не змогла отримати оцінку з однієї теми, але вона отримала оцінки з трьох інших тем. Чому ж учитель не повинен атестувати учня за семестр і підштовхувати тим самим до написання заяви на перездачу всього курсу? Мені здається, що подібне не трапилося, якби інструкції чітко виписували положення про виставлення оцінки, а методисти різних рангів не брали на себе функції тлумачити нормативні положення.

Дивним є й те, що І. Ліньова нав'язує вчителям ряд тверджень, які взагалі нічим не обґрунтовані. Наприклад, вона стверджує, що «якщо вчителю необхідно провести додаткову тестову або іншу перевірочну тематичну роботу – оцінка Тематична виставляється як середня арифметична»<sup>11</sup>. Про додаткові тестові або інші перевірочні роботи в «Інструкції» взагалі нічого не пишеться. Як і не згадується про певні середньоарифметичні бали.

У зв'язку з появою подібних «рекомендацій» вважаємо, що зрозумілого тлумачення вимагає норма про виставлення тематичного бала і семестрової оцінки. Це якраз те, що мало б бути в інструкції, а насправді немає. Відсутність такої норми призводить до того, що значна частина вчителів додають всі бали, отримані учнем під час вивчення теми, і ділять їх на загальну кількість оцінок. Складається враження, що для таких педагогів оцінка – це щось на зразок цукру, муки, солі, крупи, молока, олії і т. д. Все змішали, переколотили, перетрясли і в результаті отримали таку-собі «суміш» – ні мука, ні цукор, ні сіль, ні крупа, а щось середнє між уже згаданими компонентами. Дуже часто після такого додавання і ділення учень може отримати оцінку, яка жодного разу в цьому переліку не зустрічалась. Природно виникає запитання – на підставі чого учень отримує тематичний, або семестровий бал, на який жодного разу він не продемонстрував ні знань, ні умінь? Наприклад. У першому випадку учень отримав оцінки: 7, 9, 7, 9 і як підсумок (тематичну або семестрову) учитель виставляє йому – 8. В другому випадку: 2, 6, 4, 8 = 5. У третьому випадку: 4, 10, 10 = 8. Прикладів таких учительських «комбінацій» у класних журналах можна назбирати мільйони. Причина цьому очевидна – відсутність чіткої регламентації виставлення тематичної та семестрової оцінок.

З чого виходжу я, як учитель, при виставленні будь-якої підсумкової оцінки, що базується на попередньо виставлених балах? Кожна оцінка (бал) належить до певного рівня. Всього їх є чотири: початковий, середній, достатній, високий. Для кожного рівня і відповідно – оцінки, розроблені критерії. Всі критерії чітко регламентовані. Якщо я виставляю оцінку згідно критеріїв, то, дотримуючись відповідних норм, повинен зрозуміти й інше – підсумкова (тематична, семестрова, річна) учнівська оцінка не є середньоарифметичною сумішшю, а результатом навчальних досягнень за рівнями навчальних досягнень. Це означає, що учень, який упродовж теми, семестру жодного разу не продемонстрував навчальних досягнень на середньоарифметичний бал (йдеться про бал, що з'являється в результаті учительських математичних маніпуляцій), не може його мати в одній із узагальнюючих колонок – «Тематична», «Семестрова», «Річна».

Будь-яка оцінка характеризується певними вимогами і займає відповідне місце в рівнях навчальних досягнень. Тематична, семестрова, річна повинні виставлятися на основі аналізу оцінок певного рівня. Наприклад, у першому випадку, коли учень отримав упродовж вивчення теми оцінки: 7, 9, 7, 9, він може претендувати на 9 (враховуємо позитивну динаміку роботи учня, заохочуємо його до подальшої праці). Однак в такому наборі оцінок можливий інший підсумковий бал. Учитель має право виставити учневі тематичну «7». Якщо уроки (теми), на яких учень отримав оцінки «7» були більш важливішими в змісті теми (розділів), а завдання дозволяли виявити ширший спектр компетентностей, то «7» також стане закономірною оцінкою. В подібній ситуації учитель зобов'язаний аргументовано пояснити, обґрунтувати учневі, його батькам (якщо виникне така потреба), чому підсумковий бал менший. У другому випадку, коли учень отримав: 2, 6, 4, 8, вважаємо, що потрібно проаналізувати оцінки згідно рівнів на-

вчальних досягнень. Що маємо? Початковий рівень – 1 оцінка, середній рівень – 2 оцінки, достатній рівень – 1 оцінка. Кількісно переважають оцінки середнього рівня і прослідковується певна позитивна, хоча й нерівномірна, динаміка в навчанні учня. В такому випадку загальна тематична може бути «6». Шістка є балом, що зустрічається в переліку середнього рівня оцінок. Різні бали свідчать про безсистемність у підготовці учня. В третьому випадку, коли учень отримав: 4, 10, 10, тематична буде «10», але не 4 і не 8. Не 4 тому, що переважають оцінки високого рівня. Не 8, оскільки жодного разу учень не продемонстрував своїх знань та умінь на оцінку 8, яка належить до достатнього рівня.

Звичайно, якщо учень працює без усякої системи, уроки відвідує рідко, то для учителя він залишається найбільш проблемним у плані поурочного, тематичного, семестрового оцінювання. Проблема оцінювання в таких випадках вирішується індивідуально. Це не стосується тих учнів, які складають більшість у шкільному колективі і позитивно ставляться до навчання. Однак виставлення їм середньоарифметичного бала, на наш погляд, стало загальнонаціональною освітньою традицією, яка не повинна мати місця. Якщо й надалі додаватимемо всі бали і ділитимемо їх за кількістю оцінок, то чи не стануть у недалекому майбутньому такі «комбінації» предметом судового позову з боку учнів і батьків. Вважаю, що в споживачів освітніх послуг – учнів та батьків будуть всі підстави притягнути до відповідальності педагога, адміністрацію навчального закладу, які діють всупереч нормативним документам освітньої галузі.

Сумнівним, на нашу думку, є положення про те, що голова комісії відповідає за об'єктивність оцінювання під час корегування оцінки. Голова комісії призначається з членів шкільної адміністрації – директор, заступник директора. Жоден з них не може бути учителем-універсалом у різних галузях знань. Чому ж тоді на адміністрацію покладається відповідальність за об'єктивність оцінювання? Відповідати має той, хто укладав завдання, перевіряв їх та оцінював. Якщо виникне непорозуміння, конфлікт між учителем, учнем, батьками, то причини його появи потрібно з'ясовувати системно, починаючи з аналізу завдань, складності, результатів перевірки тощо. Природно виникає запитання: «До чого тут голова комісії?». Ми вважаємо, що за об'єктивність оцінювання повинен відповідати той, хто здійснює його безпосередньо. Давайте не ховатися за спину адміністрації, послаючись на те, що так вимагає інструкція.

Підсумовуючи вищесказане, варто зауважити, що будь-який інструктивний лист мав би, перш за все, враховувати реальний стан навчання в сучасній школі, специфіку організації всього освітнього процесу. До укладання подібних документів потрібно залучати практиків – учителів і працюючих методистів, які досконало знають освітній процес, всі його складові. Хочеться застерегти учителів від «сліпого» запозичення в практиці роботи різного роду рекомендацій, які укладають методисти, завучі, інспектори тощо. Потрібно, щоб кожен педагог, формуючи власну методичну культуру, якомога частіше звертався до фахових першоджерел. Важливою складовою методичної культури вчителя залишається уміння

працювати з нормативними документами та використовувати їх у роботі. Аналіз організації навчального процесу в сучасній школі, спілкування з учителями на курсах підвищення кваліфікації переконує нас у тому, що в багатьох педагогів, навіть у тих, які мають чималий досвід роботи, відсутня культура використання нормативних документів, що регламентують роботу учителя. Це знаходить свій вияв у незнанні державних програм, стандартів, критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів, вимог щодо виставлення тематичних, семестрових, річних оцінок тощо. Часто стаємо свідками того, що учителі покладаються на різні «методичні вказівки», «методичні листи», «рішення методичних семінарів» тощо, замість того, щоб досконало вивчити першоджерело – наказ, лист Міністерства освіти і науки України, інструкцію. Практика показує, що не всі інструкції є ідеальними. В такому випадку учителі повинні також відповідно реагувати – започатковувати обговорення проблеми, висловити своє ставлення, внести пропозиції, звернутися з листом, вимагати пояснення тощо. Важливо, щоб ситуаціям, які виникають на освітянському просторі і є спробою бюрократизації навчально-виховного процесу, педагоги своєчасно могли дати оцінку і протистояти їх утвердженню. Сучасне демократичне суспільство здатні побудувати лише ті, хто не є мовчазними рабами, а хто аналізує, не погоджується, пропонує, впроваджує.

#### **Примітки:**

1. Пометун О., Власов В. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів: формальне виставлення тематичного бала чи система контрольних процедур з теми? // Історія в школах України. – 2009. – № 1-2. – С. 3.
2. Вимоги до ведення класних журналів. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
3. Ліньова І. Історія України, всесвітня історія та основи правознавства. Ведення класного журналу // Вимоги до ведення класних журналів. – К.: Шкільний світ, 2008. – С. 117-122.
4. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 13-14-15. – С. 20-28.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – № 39-40. – 127 с.
6. Загальні критерії оцінювання. – С. 20-28.
7. Там само. – С. 27.
8. Там само.
9. Пометун О., Власов В. Вказана праця. – С. 3.
10. Ліньова І. Вказана праця. – С. 121.
11. Там само. – С. 118.

В статтю аналізується проблема оцінювання учебных досягнень школярів по історії в зв'язі з впровадженням нової інструкції Міністерства науки і освіти України о заповненні класного журналу.

**Ключевые слова:** оцінювання учебных досягнень учеників, тематична оцінка.

*Отримано: 16.01.2010*



## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

У статті розкривається проблема формування в учнів загальноосвітніх шкіл національної самосвідомості засобами усної народної творчості через навчальний матеріал історії України. Узагальнення передового педагогічного досвіду дозволяє автору вмотивовано витлумачити виховні можливості ефективного використання фольклорного матеріалу при вивченні окремих тем вітчизняної історії, суголосних минулому Подільського краю.

**Ключові слова:** національна самосвідомість, усна народна творчість, фольклор, легенди, перекази, народна творчість, краєзнавчий матеріал, історичне краєзнавство.

Сучасна українська держава рухається шляхом розбудови громадянського суспільства, однією з умов якого є виховання національно свідомого покоління громадян. Ще у 1918 році видатний громадський діяч, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки Н. Григор'єв-Наш зазначав: «Щоб вважати себе членом певної нації, мало знати і любити свій народ»<sup>1</sup>. Належність людини до певної національної спільноти визначається ще й «...знанням про його історичну долю, його колю в історичному житті, його природжену національну вдачу..., коли знає, що в того народу є вічно цінного, характерного, а що тимчасового, поверхового»<sup>2</sup>. Проійшло майже сто років, але ця думка не тільки не застаріла, а й залишилась актуальною й набула нового суспільного значення. Тому у вітчизняній шкільній освіті відводиться провідна роль розв'язанню проблеми формування національної свідомості учнів. Це питання посідає важливе місце у державних нормативних документах, прийнятих у 90-х роках ХХ століття. Одним, із основних принципів освіти в Україні, що визначений «Законом про освіту», є органічний зв'язок її зі світовою та національною історією, культурою, традиціями<sup>3</sup>.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначається, що формування національної свідомості є пріоритетним напрямом реформування виховання в Україні. «Освіта, – читаємо у Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття, – утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями»<sup>4</sup>.

Важливою вимогою до змісту шкільної освіти, що зазначена в «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» у 2004 році, є створення передумов для надання навчанням «українознавчої спрямованості, яка безпосередньо забезпечується вивченням української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва»<sup>5</sup>.

У сучасних умовах розвитку шкільної історичної освіти триває пошук шляхів формування громадянина України – носія національної самосвідомості. Автор концепції національної системи освіти П.П. Кононенко наголошує, що засобами національного виховання (серед інших) мають бути «фольклор, історія рідного краю, перекази про героїв, байки і легенди»<sup>6</sup>.

Щодо курсу історії України, який входить до освітньої галузі «Суспільствознавство», то його завдання спрямоване на виховання в особистості рис патріота України, активного, компетентного громадянина, людини з гуманістичними і демократичними цінностями. Проблема формування національної свідомості розглядається в науковій літературі з філософії, соціології, психології, педагогіки. Різні аспекти проблеми в сучасних умовах шкільної історичної освіти досліджували Г. Бійчук, О. Вишневецький, П. Горохівський, В. Клименко, С. Литвин, О. Удод, В. Чумак та ін. Вони висловили думку, що однією з головних цілей навчання історії є формування історичної свідомості, яка безпосередньо пов'язана зі свідомістю національною. Національну свідомість вони розуміють як сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, які відображають особливості життєдіяльності націй і народностей. Це поняття охоплює цінності як внутрішньо національних, так і міжнародних відносин. Основою національної свідомості є національна самосвідомість. До складу елементів національної самосвідомості зазвичай відносять сприйняття навколишнього світу і ставлення до нього, усвідомлення національно-етнічної належності, ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти, ставлення до представників інших націй і національностей, патріотичні почуття і патріотичну самосвідомість, усвідомлення національно-державної спільності тощо<sup>7</sup>. Національна самосвідомість розглядається також і як усвідомлення особою приналежності до своєї нації, що виявляється у ставленні до вивчення історії свого народу, його матеріальної та духовної культури, в оволодінні національними й загальнолюдськими цінностями, перетворенні цих знань у переконання, в особистісні орієнтири, спрямуванні власної діяльності на вирішення головних проблем соціального розвитку, розбудову громадянського суспільства в українській державі. На думку П. Горохівського, «національна самосвідомість охоплює: знання й уявлення про свою націю, про її історичне минуле й сучасне, розуміння матеріальної й духовної культури, знання рідної мови, усвідомлення того, яке займає культура народу у світовому історичному процесі»<sup>8</sup>.

Дослідники висловлюють думку і про те, що у формуванні національної самосвідомості надзвичайно важлива роль завжди належала регіональній історії, оскільки одним із найсвятіших почуттів, яке супроводжує людину впродовж всього життя, є почуття любові до місця, де народилися, до своєї малої батьківщини<sup>9</sup>. Саме завдячуючи цьому, в складних умовах залежності від інших держав, закладалися основи для майбутнього національно-культурного відродження, національної ідентифікації, формування історичного і державного мислення. Конкретні дати, події, яви-

ща, люди, з яких, власне, складається історія рідного краю, завжди були об'єктом вивчення, завжди впливали на мислення людей, а особливо тоді, коли до них можна було «доторкнутися», коли в них можна було пересвідчитися. У шкільній програмі з історії для 12-річної школи вперше приділено значну увагу регіональній та місцевій історії (історії краю)<sup>10</sup>. Для духовного розвитку дитини знання про рідний край необхідні так само, як і вміння читати і писати, тому охорона, збір, вивчення історичних пам'яток з історії рідного краю дасть змогу детальніше вивчити його історичне минуле. А це, в свою чергу, дасть можливість виховувати патріотичні почуття та риси школярів, посилить інтерес до історичної інформації. Зміст відповідних питань або тем передбачає як вивчення проблем мікроісторії, так і її зв'язок з історією країни в цілому.

Визначальна роль у засвоєнні учнями систематичних знань з історії рідного краю належить сучасній школі. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках з історії України є не лише одним із засобів активізації пізнавальної діяльності учнів, але й засобом виховання любові до рідного краю. Тому це питання є актуальним, особливо на сучасному етапі розвитку Української держави, розвитку громадянського суспільства.

Проблеми використання історико-краєзнавчого матеріалу на уроках історії розглядали у своїх працях учителі-практики О. Демідієнко, О. Іонова, Кузнецова, І. Прус, В. Редіна, Я. Треф'як, М. Шеремет та інші. На їх глибоке переконання краєзнавство є не лише ефективним засобом досягнення навчально-виховних завдань, але й можливістю сприяння кожному вчителю історії працювати спільно з учнями над науково-дослідними проблемами. Шляхи використання краєзнавчого матеріалу можуть бути різні. Вони залежать від наукового рівня, досвіду й методичної підготовки вчителя.

Народна творчість – неписана історія життя людей. У подільському фольклорі до цього часу збереглися різноманітні за жанрами і характером твори: серйозні і сповнені гумору, з переважаючим елементом етичного і побутового матеріалу, пісні, перекази, легенди, балади, скоромовки, приказки, дитячі забавки. На Подністров'ї, в селах Хмельницької і Вінницької областей такі форми народної творчості побутують і досі<sup>11</sup>.

Скарбницею усної народної творчості Подільської землі є легенди та перекази, яких, на жаль, збереглося не так багато – близько сотні. Але ті, що залишилися, містять безцінні відомості про історію краю. Тому метою статті є з'ясування умов формування національної самосвідомості учнів засобами використання усної народної творчості рідного краю у процесі навчання вітчизняної історії. У зв'язку з цим ми визначили такі завдання: по-перше, з'ясувати особливості усної народної творчості рідного краю як історичного джерела; по-друге, з'ясувати дидактичні умови їхнього використання як засобу формування національної самосвідомості учнів. Усну народну творчість певної місцевості (регіонів, сіл, міст) українське історичне джерелознавство визначає як різновид усних (вербальних) джерел, що містять інформацію у вигляді усної традиції, яка передається із покоління в покоління і зберігається в пам'яті народу<sup>12</sup>. Вони виникли задовго до появи писемності й пізніше були зафіксовані у писемних пам'ятках.

Результатом довготривалих і численних досліджень вчених – істориків, фольклористів, етнографів – стало усвідомлення того, що усна словесна творчість упродовж тисячоліть залишається чи не єдиним засобом узагальнення життєвого досвіду українського народу, втіленням його мудрості, світогляду, ідеалів. Саме це робить народний фольклор важливим засобом формування національної самосвідомості українців.

Сучасна українська фольклористика визначає усну народну творчість як художньо-словесну творчість народу в сукупності її видів і форм, у якій засобами мови збережено знання про життя і природу, давні культури та вірування, віддзеркалено світ думок, уявлень, почуттів і переживань. Основними ознаками цієї групи джерел є: простонародна діалектна мова; усна форма укладання та побутування текстів; анонімність і колективність створення (автором є народ); народність (народними стають тільки ті джерела, які пройшли своєрідне шліфування з погляду народного ставлення до моралі та життєвих засад); імпровізованість (фольклорний твір побутує в постійному русі і зміні, залежно від ставлення до твору слухачів, власної фантазії тощо); варіативність (один твір побутує в кількох варіантах); традиційність (відносна незмінність фольклорних жанрів); відношення до дійсності (дійсність зображена крізь призму сприйняття народу, спрямованого на наближення до ідеалу); побудова сюжету на основі дій головного персонажа; збереження хронологічної послідовності розгортання подій<sup>13</sup>.

Легендам і переказам як різновидам усної народної творчості притаманні вказані ознаки, але вони мають і власні особливості змісту та форми. Легенди, за одним із визначень, є прозовою художньою розповіддю, поширеною у народі, зміст якої прямо чи опосередковано пов'язаний з панівною релігією<sup>14</sup>. Вони, як і перекази, належать до так званої не казкової прози. Для легенд характерна наявність в них елементів фантастичного, що сприймається як достовірне. Події місцевих легенд, в основному, відбуваються в історичному часі. На відміну від переказів, основою легенди завжди є чудо.

Перекази – це усні оповіді про життєві факти, явища, драматичні ситуації, пов'язані з конкретними історичними подіями, інформація про які передається не свідками, а через переповідання почутого<sup>15</sup>. На відміну від легенд, вони відзначаються більшою достовірністю та документальністю змісту і є виявом історичної пам'яті народу. Минуле в них змальовується правдоподібно, у межах життєвої достовірності.

На Поділлі багато легенд, переказів пов'язані з різними історичними подіями. Близько сорока великих набігів на Поділля здійснили татарські орди з другої половини XV до XVII ст. Видатний російський вчений В. Даль відносив Поділля до країв, що мають дуже багатий фольклор. Перебуваючи на Поділлі, він записав кілька легенд і включив до статті «Місцеві перекази». Автор відзначає, що не було «... у цьому краї жодної історичної події, яка б не залишила по собі пам'ятником пісні або казки в устах сліпого бандуриста. Цю думку він підтверджує легендами, записаними в селах Поділля – сучасних Кам'янець-Подільському і Черновецькому районах<sup>16</sup>.

Урок – це основна форма навчання, і тому важливо правильно підбирати і систематизувати фольклорний матеріал. Не менш важливим є

встановлення правильних взаємовідносин і зв'язків між фольклорним та загальноісторичним матеріалом, що викладається відповідно до програми історії. Методи використання матеріалів усної народної творчості на уроках історії мають бути різноманітними залежно від специфіки фольклорного матеріалу в тому чи іншому краї. Різноманітними можуть бути і типи уроків: на одному з них можуть використані переважно археологічні матеріали, на другому – етнографічні, на третьому – фольклорні та інші.

Форми використання матеріалу усної народної творчості на уроках історії можуть мати безліч варіантів, починаючи від використання окремих прикладів для відтворення матеріалу, – і до проведення спеціальних, повністю обґрунтованих краєзнавчих матеріалах уроків. Останні доцільно проводити на пам'ятках історії і культури, або у місцевому краєзнавчому музеї. Доцільно присвячувати їх пам'ятним датам з історії України.

Формувати початкові знання та елементарні уявлення про життя людей в минулі часи й про історію як науку, зокрема: про історичний час, історичний простір, історичний розвиток учні починають у процесі опанування пропедевтичним курсом історії України. Одним із основних завдань курсу «Вступ до історії» в 5-му класі є: «розвивати історичну свідомість, прищеплювати відчуття причетності до минулого України, бажання знати про нього більше»<sup>17</sup>. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів передбачають виконання визначеного завдання за допомогою історичного краєзнавства в тих розділах, у яких є змога використати наявний матеріал.

Кожна тема «Вступу до історії» у 5 класі включає питання історії рідного краю, основні історичні події, що відображені усною народною творчістю. Цим самим створюються умови для формування національної самосвідомості учнів, розпочинаючи з теми «Знайомство з історією», якою передбачено знайомство п'ятикласників з усною народною творчістю як джерелом історичних відомостей, а також з легендами, переказами про походження географічних назв на матеріалі історії рідного краю.

Після ознайомлення з легендою вчитель може опрацювати з учнями джерело за допомогою бесіди. Питання повинні бути спрямовані на:

- ознайомлення з жанрами усної народної творчості та їх історичним значенням;
- уміння відокремлювати історичну інформацію від історичного оповідання (розрізнити історичне та вигадане);
- формування початкових уявлень про найдавніші часи, метафорично названі «дитинством людства», від яких не залишилося писемних джерел<sup>18</sup>.

Бесіда може бути такою:

1. Чому одним із найцінніших джерел історії нашого краю є фольклор, тобто усна народна творчість?
2. Уважно прочитайте текст легенди та спробуйте відповісти на питання: Який ступінь розвитку людства відображено у ній? Свою відповідь аргументуйте, посилаючись на текст легенди.

Найбільшу частку місцевих легенд і переказів становлять топонімічні, що пояснюють походження назв населених пунктів, урочищ, річок тощо. Тому запропонована легенда також сприяє формуванню просторових умінь і навичок учнів.

Обов'язковою умовою успішного навчання історії у 5-му класі є самостійна робота учнів, особливо під час повторення та закріплення вивченого на уроках нового матеріалу. На уроці з історії нашого краю вчитель може запропонувати п'ятикласникам порівняти декілька переказів про походження міста та самостійно знайти відповіді на такі запитання:

1. Чи зацікавили вас ці перекази? Чим саме? Які образи з'явилися у вашій уяві? Що спільного в цих переказах і чим вони відрізняються один від одного? Чим можна пояснити спільне, а чим – розбіжності?
2. Серед яких груп населення виникли ці історії? Які риси намагався закарбувати народ у власній історичній пам'яті, створюючи ці перекази й пояснюючи назву нашого міста? Яка з розповідей найбільш вірогідно відбиває дійсне походження назви міста? Чому ви так вважаєте?

Радимо учням починати роботу зі з'ясування таких необхідних моментів вивчення джерел:

1. Визначення термінології джерела, що несе смислове навантаження з метою її усвідомлення та використання у процесі навчання.
2. З'ясування причин, часу і умов створення досліджуваного твору.
3. Осмислення основних фактів та подій, про які розповідається у творі. Цей етап опрацювання історичних джерел є пропедевтичним. Він допомагає учням у виконанні вищезазначених завдань.

Значний розвивальний ефект матиме залучення до аналізу зазначених творів потенціалу художньо-образного мислення. У 5-му класі воно формується на уроках літератури через вивчення пам'яток усної народної творчості. Такий міжпредметний зв'язок сприятиме образному осмисленню історичних подій, допоможе затримати їх у пам'яті та надасть учням можливості успішно виконати завдання.

У методичній літературі наводяться рекомендації щодо великої кількості прийомів зв'язку основного та місцевого матеріалу, а саме: учитель пояснює нову тему, використовуючи місцевий матеріал; закріплює вивчений матеріал, заслуховуючи повідомлення учнів з історії рідного краю. Розпочинаючи заняття, викладач пропонує учням події і визначає завдання: навести такі красномовні приклади й факти до тем, які можуть бути як вихідні й визначальні в подальшій роботі<sup>19</sup>.

У результаті спрямування діяльності учителя на ознайомлення п'ятикласників у найзагальніших рисах з методами історичного дослідження пам'яток усної народної творчості рідного краю створюються початкові умови для формування національної свідомості школярів у процесі вивчення вітчизняної історії, що надалі сприятиме успішному виконанню завдань національного виховання учнівської молоді.

Під час вивчення теми з історії України у 8-му класі «Початок національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.

Відродження української держави», розглядаючи битви на Жовтих Водах, під Корсуном та Пилявцями, що безпосередньо відбувались на території нашого краю, з метою ефективної реалізації виховної функції, доцільно використати матеріал усної народної творчості. Подільська земля у ті, вже далекі і грізні роки, не раз ставала місцем вирішальних битв і подій, у яких яскраво проявився непересічний воєнний та дипломатичний талант гетьмана Богдана Хмельницького, його сподвижників, талановитих полководців Максима Кривоноса, подолян Івана і Данила Нечая, Івана Богуна, Остапа Гоголя та інших.

Визвольна війна середини XVII століття знайшла широке відображення в усній народній творчості, до якої все частіше зверталися й українські письменники, бо вона щедро зберегла у своїх думках, піснях і переказах широкі перипетії мужньої боротьби українського народу за своє соціальне та національне визволення. Своїми специфічними засобами вона змалювала, як «Хмельницький зумів упродовж десяти років втримати Україну вільною од будь-якого чужоземного гніту». Зрозуміло, що не залишилась поза увагою і битва під Пилявцями, звідки «польсько-шляхетське військо ганебно втекло з поля бою, і це надзвичайно підсилило впевненість повстанців у перемозі», про що гордо сказав сам Богдан Хмельницький: «Минулися ті часи, коли нас сідлали ляхи... Дізнали ми під Пилявцями, що не ті ляхи, котрі раніше били турків, Москву, німців, татар... Померли від страху, як нас побачили, і повтікали». А козацько-селянські загони продовжили шлях у північно-західному напрямку, визволяючи споконвічні українські землі<sup>20</sup>.

Поле Пилявецької битви стало символом нескореності, символом козацької звитяги і мужності, символом незламності духу українського народу, а тому ця історична подія привернула і привертатиме надалі увагу письменників, які художнім словом доносять до читачів незабутню славу тих днів<sup>21</sup>.

Пилявецька битва, яка була логічним продовженням двох попередніх переможних битв, під Жовтими Водами і Корсуном, зайняла почесне місце в лавровому вінку козацької звитяги Богдана Хмельницького. Про це засвідчує її народна пам'ять:

Знає Корсунь і Пилява,  
Знають Жовті Води,  
Як водив своє козацтво  
Богдан у походи.

Ці перші перемоги свідчать, що на арену політичного життя Європи ступила маловідома до тих пір у широкому загалі людина, рішучі дії якої швидко повернули на себе «очі всіх народів»<sup>22</sup>.

Пилявецька перемога засвідчила перевагу тактичного плану Б. Хмельницького й продемонструвала традиційно високі бойові якості української піхоти й, що особливо важливо, вперше – кінноти. Здобута перемога зміцнила віру українських вояків у силу свого війська, його спроможність перемагати ворогів, сприяла формуванню духу переможців. Як пізніше згадував Б.Хмельницький, «Тепер їх (жовнірів – В.С.) не боїмося.

Дізналися ми під Пилявцями, що це не ті ляхи, котрі раніше були турків, Москву, німців, татар. Це не Жолкевські, не Ходкевичі, не Конєцпольські чи Хмелецькі, але тхіржевські, заєцьковські – хлопці одягнуті в залізо<sup>23</sup>. Перемога під Пилявцями мала помітний міжнародний резонанс, відомості про неї поширювалися у центральні й західноєвропейські держави, приковуючи до України увагу освіченої громадськості й формуючи погляд на козацтво як борців за незалежність від Польщі. Вона істотно змінила військово-стратегічну ситуацію в Україні, майже всі етнічні українські землі були визволені з-під польського панування.

Вивчаючи тему з історії України у 8-му класі: «Соціально-економічне життя народу та український національний рух у першій половині XIX століття», питання селянських виступів під проводом Устима Кармалюка, важливо, насамперед, показати відображення очолюваного ним руху у фольклорі, що став виникати ще за життя героя. Славні справи Кармалюка, і очолений ним визвольний рух, насамперед, відображені у фольклорі, який став виникати ще за життя героя. «Усна народна творчість про Кармалюка різноманітна за жанрами, кількісно й тематично багата – це історичні та ліричні пісні, перекази, казки, легенди, прислів'я і приказки, перше місце щодо кількості посідають перекази, оскільки методи повстанської боротьби, численні напади на поміщиків та їхніх прибічників породжували хвилюючі епізоди, які й лягали в основу цих творів. Окремі пісні відомі в десятках варіантів»<sup>24</sup>.

Зміст фольклорного доробку про Кармалюка охоплює життя кріпаків, боротьбу повстанців під проводом народного месника проти світських і духовних експлуататорів, особисте життя героя та продовження боротьби пригніченими. Оскільки Кармалюк є центральним образом усього фольклору про селянський рух на Поділлі у першій третині XIX ст., то численні дії трудового народу, зокрема, повстанців, часто уособлюються в образі самого ватажка.

Непохитна віра у справедливість справи, за яку боровся Кармалюк, і в неволі надавала йому сили, підтримувала у біді. Пісні, перекази, легенди здебільшого з документальною точністю відтворюють трагічну подію – загибель героя. В них названо імена зрадниць і вбивць, вказано, за яких обставин був убитий Кармалюк.

Усна народна творчість про Кармалюка позначена щирою любов'ю до трудящих і ненавистю до пануючих верств, глибоким патріотизмом, вірою в остаточну перемогу знедолених над ворогами. Вона змальовує типовий образ народного героя, активного борця проти самодержавно-кріпосницького ладу.

Роботу над джерелами усної народної творчості доцільно проводити у такій послідовності:

1. Ознайомлення з творами усної народної творчості в розповіді учителя з метою ілюстрації певного твердження.
2. Ознайомлення з назвами творів усної народної творчості, що присвячені відповідній темі історії України чи історії рідного краю.
3. Добір цитат для ілюстрації певного твердження чи з метою досягнення більшої авторитетності й переконливості.



4. Аналіз вчителем твору та його коментар із загальними висновками.
5. Поєднання роботи над усними народними творами з ілюстраціями до них.

Самостійна робота учнів над текстами творів усної народної творчості та самостійна робота учнів за відповідним алгоритмом створює умови для переходу від методики повідомлення (передачі) готових знань до методики організації самостійної пізнавальної діяльності. Цим робота над фольклорними джерелами сприяє розвитку самостійного творчого мислення, тому основну увагу слід приділяти логічній структурі завдань і запитань, які скеровують цю роботу. Результати дослідження, що проводились у Дунавецькій школі-гімназії, Маківському і Шатавському колегіумах Дунавецького району Хмельницької області та передбачали вивчення рівня ефективності пізнавальної самостійної роботи учнів у процесі опрацювання текстових матеріалів усної народної творчості, дають підстави стверджувати таке. У першому випадку учні 5, 8 класів на рівні відтворювального та творчо-пошукового навчання переказують твори, а потім частково аналізують під керівництвом вчителя їх основний зміст, який сам учитель розкриває, переконують нас у тому, що відтворювальне навчання формує у п'ятикласників і восьмикласників лише найзагальніші уявлення про історичні події, відображені в усній народній творчості.

З такими уявленнями учні ще не можуть користуватися прийомами самостійної роботи над фольклорними джерелами, через що знання про ці джерела є недостатніми.

В умовах творчо-пошукового навчання учні опановують прийоми настільки, що можуть самостійно аналізувати пропонувані джерела усної народної творчості, відповідно до своїх вікових особливостей.

Інтегрувати знання усної народної творчості і на цій основі формувати морально-ціннісні компоненти національної самосвідомості дозволяє організація різних видів позакласної виховної роботи, особливе місце серед яких посідає проведення тижнів регіональної історії, що окреслювали різні аспекти цієї проблеми («Тиждень літератури рідного краю»; «Фольклор у житті українського народу»; «Історія мого краю – історія України» та ін.). Важливою була роль організації дослідної і пошукової діяльності щодо краснавчого змісту.

З метою вивчення динаміки розвитку національної самосвідомості учнів 8-х класів засобами усної народної творчості при вивченні історії України у зазначених середніх загальноосвітніх закладах використовували такі методи дослідження: анкетування учнів, спостереження за їх діями і вчинками у ситуаціях морального вибору, спостереження за проявом вольових якостей (дисциплінованості, ініціативності, самостійності, відповідальності,) у процесі участі в суспільнозначущій діяльності.

Отримані за допомогою анкетування та спостереження результати дозволили зробити висновок про рівень сформованості когнітивного, морально-цінного та вольового компонентів національної самосвідомості, засвідчили, що в експериментальних класах учнів з низьким рівнем національної самосвідомості було на 26% менше, з середнім – на 19%

більше, з високим – на 14% більше, порівняно з контрольними. Отже, ми переконалися в ефективності обраної методики формування національної самосвідомості засобами усної народної творчості при вивченні історії України і доцільності використання такого досвіду у масовій практиці роботи загальноосвітніх шкіл.

Тому можемо стверджувати, що легенди й перекази, створені українським народом, є невід'ємним чинником його історії. Як історичні джерела, вони містять відомості про історичний розвиток українців, пов'язаний з їхнім географічним розміщенням, природними умовами, побутом, між-етнічними зв'язками та впливом на формування української мови, культури, світогляду тощо. Досліджуючи їх, історики мають дотримуватися загальних засад джерелознавчої критики, водночас враховуючи специфіку джерельної інформації названого різновиду творів.

Ще одним прийомом, яким обов'язково має володіти учитель, є краєзнавче доповнення до основного матеріалу. За такого підходу необхідно брати до уваги вимоги програми систематичного вивчення історії краю не тільки на спеціально відведених для цього заняттях, але й в основному курсі. Елементи історико-краєзнавчого матеріалу необхідно чітко й раціонально поєднати з його обсягом так, щоб факти місцевої історії не ускладнювали процес досягнення основних цілей заняття.

Слід зауважити, що підібраний з історії краю матеріал, який буде використовуватися при проведенні різних форм роботи, повинен бути повноцінним і достовірним з наукової точки зору. Інформація має бути доступною та зрозумілою учням щодо самостійного аналізу. Необхідно зважати на вік учнів, не перевантажувати їх незрозумілою науковою інформацією.

Отже, шляхи використання з регіональної історії матеріалу в урочній і позаурочній роботі можуть бути різними, що зумовлюється досвідом роботи та методичною підготовкою учителя. На нашу думку, методично обґрунтоване, правильне використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії є органічним складником вивчення курсу історії України.

### **Примітки:**

1. Григор'єв-Наш Н. Історія України в народних думках та піснях. – К.: Веселка, 1993. – С. 4.
2. Там само. – С. 5.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар. – К.: Знання, 2003. – С. 617.
4. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар. – К.: Знання, 2003. – С. 691.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. – 2004. – № 2. – С. 2.
6. Історія української школи. – С. 729.
7. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997. – С. 220.
8. Горохівський П. Формування національної самосвідомості учнів 7-9 класів на уроках історії України: Автореф.... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – С. 8.

9. Чумак В. Розвиток історичного мислення у процесі вивчення вітчизняної історії та його вплив на історичну свідомість // Історія в школах України. – 2000. – № 3. – С. 12.
10. Програми для ЗОНЗ. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи. – К.: Ірпінь, 2005. – С. 4.
11. Сис Т.А. Подільський фольклор про вірменів // Матеріали II Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Львів: Каменяр, 1968. – С. 188.
12. Історичне джерелознавство: Підручник / Я.С. Калакура та ін. – К.: Либідь, 2002. – С. 295.
13. Лановик М.Б., Ланових З.Б. Українська усна народна творчість: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2001. – 591 с.
14. Там само. – С. 486.
15. Там само. – С. 516.
16. Сваричевський А.В. В.І. Даль на Поділлі // Матеріали X Подільської історико-краєзнавчої конференції / Ред. кол.: Винокур І.С. (відповідальний редактор), Баженов Л.В., Блажевич Ю.І., Григоренко О.П. та ін. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2000. – С. 483.
17. Методичні рекомендації МОНУ щодо вивчення історії України та етики у 5 класі 2005/06 навчального року // Історія та правознавство. – 2005. – № 13. – С. 1.
18. Власов В., Євтушенко Р., Островський В. Методика викладання курсу «Вступ до історії України. 5 клас»: Посібник для вчителя. – К.: Літера ЛТД, 2006. – С. 23.
19. Історичне джерелознавство. – С. 48.
20. Пашук І.Г. Деякі аспекти зображення подій визвольної війни 1648-1654 рр. в українській художній літературі // Поділля і Південно-Східна Волинь в роки Визвольної війни середини XVII ст.: Матеріали Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції. 19 вересня 1998 року / Інститут історії України НАН України та ін. – Стара Синява, 1998. – С. 138.
21. Мацько В.П. Пилявецька битва в обрамленні художнього слова Івана Огієнка // Поділля і Південно-Східна Волинь в роки Визвольної війни середини XVII ст.: Матеріали Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції. 19 вересня 1998 року / Інститут історії України НАН України та ін. – Стара Синява, 1998. – С. 137.
22. Блажевич Ю.І. З іменем Богдана Хмельницького // Поділля і Південно-Східна Волинь в роки Визвольної війни середини XVII ст.: Матеріали Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції. 19 вересня 1998 року / Інститут історії України НАН України та ін. – Стара Синява, 1998. – С. 143.
23. Степанков В.С. Пилявецька битва в історичній долі України // Поділля і Південно-Східна Волинь в роки Визвольної війни середини XVII ст.: Матеріали Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції. 19 вересня 1998 року / Інститут історії України НАН України та ін. – Стара Синява, 1998. – С. 29.
24. Тищенко В.І. Народ про Кармалюка: Збірник фольклорних творів. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – С. 21.

В статье раскрывается проблема формирования у учеников общеобразовательных школ национального самосознания средствами устного народного творчества через содержание учебного материала истории Украины. Обобщение передового педагогического опыта позволяет автору мотивированно раскрыть воспитательные возможности эффективного использования фольклорного материала при изучении тем отечественной истории, соотносимых с прошлым Подольского края.

**Ключевые слова:** национальное самосознание, устное народное творчество, фольклор, легенды, сказания, народное творчество, краеведческий материал, историческое краеведение.

*Отримано: 24.12.2009*

Вікторія Курдибайло

## **СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ІСТОРІЇ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ В 5-6-х КЛАСАХ**

У статті обґрунтована система розвивальних завдань на уроках вивчення нового матеріалу в шкільних курсах історії України та всесвітньої історії.

**Ключові слова:** урок вивчення нового матеріалу, розвивальне навчання, розвивальні завдання.

В умовах переходу на дванадцятирічну шкільну освіту відбулися структурні зміни у процесі викладання історії: прийнято Державний стандарт освітньої галузі «Суспільствознавство», нову редакцію програм, започатковано видання третього покоління навчальної літератури, а процес навчання тепер розглядається як процес взаємодії учителя та учня, в ході якого вирішуються завдання освіти, виховання та розвитку. До основних структурних компонентів, які розкривають його суть, належать цілі, зміст, принципи, методи, форми викладання і навчання, характер їх взаємодії.

Основною формою навчання, виховання та розвитку школяра є урок. Різноманітність типів та форм його проведення – одна з умов розвитку в учнів інтересу до історії як до предмета, підвищення якості навчання<sup>1</sup>.

У першій половині 90-х років ХХ століття проведено педагогічне спостереження, зміст якого полягав у аналізі відвіданих уроків історії. В результаті було визначено, що домінуючим типом уроку є урок засвоєння нового навчального матеріалу<sup>2</sup>. Цей урок входить до діючих класифікацій типів уроків, розроблених сучасними вітчизняними дидактами<sup>3</sup>.

На уроках вивчення нового матеріалу учні зосереджують увагу на запам'ятовуванні нових фактів, явищ, подій тощо. У школярів розвивається логічне та критичне мислення, пам'ять, уява.

На основі вищезазначеного варто визначити основну мету публікації – розкрити особливості використання розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу в 5-6-х класах.

Для реалізації мети виділено основні завдання:

- проаналізувати особливості і структуру уроку вивчення нового матеріалу;
- розкрити роль і місце розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу в 5-6-х класах;
- охарактеризувати особливості використання розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу у 5-6-х класах.

Метою уроку вивчення нового матеріалу є оволодіння учнями новим матеріалом і новими способами діяльності. Він може бути вступним до нового розділу чи курсу. Урок вивчення нового матеріалу повинен допомогти учням відновити в пам'яті основні знання попереднього курсу і дати загальну характеристику нового курсу історії. У змісті вступного уроку важливо зосередити увагу учнів на вузлових моментах наступного курсу чи розділу, створити у них узагальнене уявлення про період, епоху, що буде вивчатися.

При необхідності на цьому чи наступному уроках учитель виявляє рівень базових знань учнів, їхніх основних умінь<sup>4</sup>.

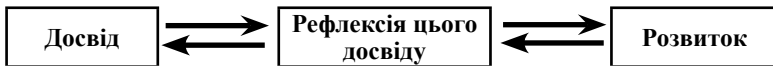
Структура уроку вивчення нового матеріалу визначається за ознакою поступового розгортання учбово-пізнавальних завдань, що являють собою окремі ланки на шляху до досягнення основної дидактичної мети. Виходячи з цього, урок включає в себе такі структурні елементи:

1. *Підготовчий етап (5-10 хв.)*. Основні складові цього етапу за видами діяльності: організація робочого місця і роботи класу; активізація розумової діяльності учнів шляхом фронтального опитування, пригадування, відтворення матеріалу, який є базовим для вивчення нового; повторення вивченого з метою встановлення логічного взаємозв'язку з новим матеріалом; перевірка умінь (нагадування, тренувальні вправи).

2. *Основний етап (25-30 хв.)*. Складові: оголошення теми; повідомлення завдань, очікуваних результатів; мотивація навчальної діяльності; сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу; узагальнення і систематизація знань (здійснюється, як правило, в процесі пояснення); формування умінь і навичок.

3. *Заключний етап (5-10 хв.)*. Основні види діяльності: підбиття підсумків уроку; оцінювання та мотивація; фіксація найголовнішого з теми, що потребує осмислення, запам'ятовування, розуміння; інструктаж щодо домашнього завдання<sup>5</sup>.

Саме від ефективності проведення уроків вивчення нового матеріалу в подальшому визначається рівень узагальненості сформованих знань учнів, рівень проникнення в сутність навчального матеріалу та операційну структуру пізнавальної діяльності. Отже, знання стають для школяра інструментом перетворення не лише довкілля, а й власної особистості. У нього формується здатність займати активну особистісну позицію, постійно аналізувати, осмислювати й перебудовувати власний досвід. У процесі такої рефлексивної діяльності особистість просувається у своєму розвитку. Динаміку розвитку особистості можна подати схематично<sup>6</sup>:



На сучасному етапі розвитку шкільної освіти традиційне навчання поступається розвивальному.

Саме тому на уроках вивчення нового матеріалу ефективним буде впровадження розвивальних завдань, спрямованих на те, щоб дати змогу учням висловитися, сформулювати та доводити свою думку, не перебивати їх, а лише налаштовувати на правильне вирішення поставленого завдання.

Мета розвивальних вправ полягає також у тому, щоб навчити учнів самостійно міркувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань. Робота вчителя – організувати спільну роботу школярів так, щоб їхня дискусія була змістовною, не переросла у взаємозвинувачення.

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

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

За системою розвивального навчання в Україні уже працює близько 600 шкіл. У 1991 р. у Харкові створено Незалежний науково-методичний центр «Розвивальне навчання» (директор – Г. Захарова, науковий керівник – В. Репкін). У 1993 р. у Харкові відкрито Науково-практичний центр психології і методики розвивального навчання (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор О. Дусавицький). Створено Українську Асоціацію «Розвивальне навчання»<sup>7</sup>.

Тепер постає необхідність вирішити проблему побудови цілісної моделі школи розвитку, що передбачає наукові дослідження й узагальнення досвіду практики реалізації системи розвивального навчання на всіх вікових етапах.

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

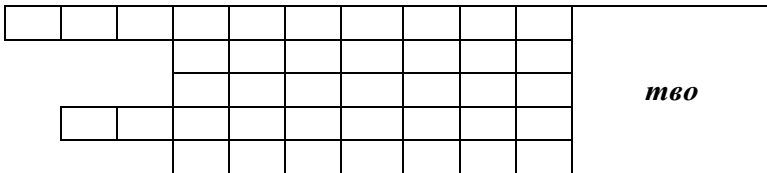
Застосовуючи систему розвивальних завдань, учитель повинен навчити школярів знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в певному історичному факті та явищі, використовувати нестандартні оригінальні рішення, опираючись на набуті знання та інтуїцію, що допоможе учням знайти вихід із будь-якої ситуації, проводити бесіди на різноманітну історичну тематику в так званий спосіб «цікаво знати».

Саме тому на уроках вивчення нового матеріалу з історії у 5-6 класах доречно було б використовувати різні види розвивальних завдань, до яких належать: кросворди, хронологічні задачі, дидактичні ігри, криптиграми, загадки, схеми, порівняльні таблиці тощо. Особливість згаданих

розвивальних завдань полягає в тому, що вони цікаві учням цього вікового періоду. Процес навчання тут здійснюється через своєрідну гру і, тим самим, програмовий матеріал засвоюється через зіставлення, порівняння історичних подій, фактів, формування узагальнених способів пізнавальної діяльності, оцінних суджень, емоційного ставлення до дійсності.

Одним з найбільш поширених видів розвивальних завдань є кросворд, що має дидактичну мету, спрямовану на репродуктивне і реконструктивне відтворення матеріалу. Дії під час розв'язування кросворду дуже прості і не потребують великого навантаження на дитину<sup>8</sup>. За час існування кросворд набув великої кількості форм, застосування яких дає можливість часто користуватися ним під час навчання, постійно підтримувати зацікавленість учнів чимось новим, незвичайним<sup>9</sup>. Однією з таких форм, що часто зустрічаються у робочих зошитах і методичних посібниках, є головоломка. Наприклад, І. Букавин у зошиті «Історія стародавнього світу. 6 клас», що вийшов у м. Тернопіль в 2007 р., під час уроку вивчення нового матеріалу на етапі закріплення за темою «Виникнення рільництва і скотарства» пропонує учням розв'язати головоломку «Заняття»<sup>10</sup>:

**Назви всіх занять закінчуються на «тво»**



Ще одним видом розвивальних завдань, що варто впроваджувати на уроках у 5-6-х класах є хронологічна задача, спрямована на розвиток логіки, мислення, вміння орієнтуватися у просторі. Зокрема, у посібнику Н. М. Морозової, Н. І. Харківської «Усі уроки до курсу «Історія Стародавнього світу». 6 клас», що був виданий у м. Харків в 2006 р., завдання до уроку вивчення нового матеріалу за темою «Римська релігія та культура», містять таку вправу:

Рим був заснований у 753 р. до н.е. Скільки років пройшло від заснування Рима до 1991 р., тобто, до проголошення незалежності України (1991 + 753 = 2744)<sup>11</sup>.

У підручнику О. Бандровського «Історія стародавнього світу» для 6 класу під час вивчення теми «Відлік часу в історії» пропонується завдання:

Якщо подія сталася у 25 р. до н.е. Скільки років тому це було?<sup>12</sup>.

Близькою за навчальною метою та ознаками до хронологічних задач є криптограма, яка подає матеріал у «таємничій формі»<sup>13</sup>, що стимулює в учнів інтерес, зацікавленість у відгадці, розвиває кмітливість, логіку. Так, О.Охредько у посібнику «Весвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: Дидактичні матеріали до уроків», що вийшов у м. Харків в 2007 р., пропонує використати криптограму на уроці вивчення нового матеріалу з теми «Давньосврейське царство»:

**Користуючись шифротаблицею 4, розшифруйте одну з приказок царя Соломона:**

*Шифротаблиця 4*

<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>	<i>Ґ</i>	<i>Д</i>	<i>Е</i>	<i>Є</i>	<i>Ж</i>	<i>З</i>	<i>И</i>
<i>3</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>18</i>	<i>21</i>	<i>24</i>	<i>27</i>	<i>30</i>	<i>33</i>
<i>І</i>	<i>Ї</i>	<i>Й</i>	<i>К</i>	<i>Л</i>	<i>М</i>	<i>Н</i>	<i>О</i>	<i>П</i>	<i>Р</i>	<i>С</i>
<i>36</i>	<i>39</i>	<i>42</i>	<i>45</i>	<i>48</i>	<i>51</i>	<i>54</i>	<i>57</i>	<i>60</i>	<i>63</i>	<i>66</i>
<i>Т</i>	<i>У</i>	<i>Ф</i>	<i>Х</i>	<i>Ц</i>	<i>Ч</i>	<i>Ш</i>	<i>Щ</i>	<i>Ь</i>	<i>Ю</i>	<i>Я</i>
<i>69</i>	<i>72</i>	<i>75</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>84</i>	<i>87</i>	<i>90</i>	<i>93</i>	<i>96</i>	<i>99</i>

78 69 57 99 51 72 36 54 87 57 51 72 45 57 60 3 24, 60 3 51 72 54 21 39 9 60 3 18 21

**Хто яму іншому копає, сам у неї впаде<sup>14</sup>.**

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

Особливість загадок у тому, що вони підкреслюють, опоетизовують певні якості предметів та явищ навколишнього світу, примушують повному їх побачити. Загадка – це засіб виховання, навчання, розвитку в учнів умінь міркувати та доводити. Існує багато різновидів загадок. Один з них, загадку-плутанину, під час уроку вивчення нового матеріалу з теми «Культурне та церковне життя» пропонують застосовувати Н. М. Морозова та Н. І. Харківська, у посібнику «Усі уроки до курсу «Вступ до історії України» 5 клас», що був виданий у м. Харків в 2006 р.:

**Ім'я засновника колегіуму ви дізнаєтесь, коли розв'яжете загадку, в якій букви його імені та прізвища переплутані.**

**ОПРЕТ ЛАМОГИ (Петро Могила)<sup>15</sup>.**

Ще одним шаблоном на шляху до розвитку творчих та логічних знань, умінь і навичок школярів є таблиці. Їх особливість у тому, що учні вчаться виділяти основне у вивченому матеріалі, співставляти, аналізувати, розмежовувати поняття та події. Зокрема, Н. М. Морозова та Н. І. Харківська у посібнику «Усі уроки до курсу «Історія Стародавнього світу». 6 клас», що був виданий у м. Харків в 2006 р., пропонують на уроці вивчення нового матеріалу за темою «Природно-географічні умови давнього Єгипту» за результатами групової роботи учнів заповнити таку таблицю:

<i>Питання опису</i>	<i>Особливість при- роди</i>	<i>Яким видом людської діяльності сприяє / пере- шкоджає</i>
<i>Рельєф місцевості</i>		
<i>Кліматичні умови</i>		
<i>Родючість ґрунтів</i>		
<i>Стан річок</i>		
<i>Багатство рослинного світу</i>		
<i>Багатство тваринного світу</i>		
<i>Вихід до морів</i>		
<i>Корисні копалини</i>		



В. Мисан у підручнику «Вступ до історії України» для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів, що вийшов у Києві в 2005 р. до теми «Володарі київської держави» пропонує:

Укладіть у зошиті хронологічну таблицю (хронологічна таблиця – послідовний запис подій за таким зразком: рік (дата) – подія, що відбулася), використавши такі дати: кінець V – перша половина VI ст.; 882 р.; 882-912 рр.; 907 р.<sup>16</sup>

На етапі мотивації навчальної діяльності учнів під час уроку вивчення нового матеріалу можна пропонувати складати схеми. Такий вид розвивальних завдань забезпечить розвиток логічних, послідовних, творчих знань. Школярі вчать виділяти головне з вивченого матеріалу, будувати зв'язну розповідь. Схеми бувають різні за видами, будовою та рівнем складності. Так, у підручнику О.І.Шалагінової та Б.Б.Шалагінова «Історія стародавнього світу» для 6 класу, що вийшов у Києві в 2006 р. до вивчення теми «Давній Вавилон» міститься завдання:

Накресли «піраміду»-трикутник, розділи її горизонтальними лініями. На цих «сходинах» у відповідному порядку напиши всі категорії населення давньовавилонської держави. Яке місце в цій піраміді відведено жінці?<sup>17</sup>

Різновидом схем є стрічка часу, де, окрім подій та явищ, учні запам'ятовують основні дати, розставляючи їх у хронологічній послідовності. У посібнику Н.Морозової та Н.Харківської «Усі уроки до курсу «Історія Стародавнього світу». 6 клас» під час вивчення теми «Римська імперія I-II ст.» пропонується :

***Керуючись описом на картках (картки пропонуються у посібнику), встановити, про кого з імператорів йдеться. Імена римських імператорів розташуйте на стрічці часу у хронологічному порядку, вказавши роки їх правління.***

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

Отже, проаналізувавши особливості використання системи розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу в 5-6-х класах, можна зробити такі висновки:

- кожен урок вивчення нового матеріалу стане ефективним, якщо учитель використовуватиме вдало підібрану систему розвивальних завдань (кросворд, загадки, хронологічні задачі, схеми, таблиці тощо), що забезпечить розвиток творчих здібностей, прищепить навички колективного шукання істини, виховає відповідальність, товариську, вміння працювати в колективі, прагнення до морального вдосконалення, формування логічної, критично-мислячої, творчої особистості;

Гальба (68-69 рр.) Оттон (69 р.) Вітелій (69 р.)
Нерва (96-98 рр.)
Адріан (117-138 рр.)

- сучасні підручники, посібники, робочі зошити містять розвивальні завдання до уроків вивчення нового матеріалу, проте вони ще не зовсім опрацьовані. Нема виробленої чіткої системи розвивальних завдань. Навчально-методична література для 6 класу удосконалена більше ніж для 5-го, а навчання історії починається саме у 5-му класі, де учні тільки починають знайомитися з фактами, явищами, подіями, запам'ятавши які згодом легше зможуть орієнтуватися в історичному просторі і часі;
- необхідно вдосконалювати навчально-методичну літературу з історії для 5-6-х класів новими видами розвивальних вправ, особливо на уроках вивчення нового матеріалу, оскільки добре сконструйована система вправ є одним із способів методичного забезпечення дидактичних принципів розвивального навчання.

### **Примітки:**

1. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.Пометун, Г.Фрейман – К.: Генеза, 2005. – С. 213.
2. Мисан В. Сучасний урок історії: типологія, структура, характеристика форм // Історія в школі. – № 2. – 2006. – С. 20-23
3. Пометун О. Методика навчання історії. – С. 214; Мисан В. Сучасний урок історії. – С. 20.
4. Пометун О. Вказана праця. – С. 223.
5. Усі уроки до курсу «Вступ до історії України». 5 клас / Упоряд. В. Мисан, Н. Морозова, Н. Харківська. – Х.: Основа, 2006. – С. 46.
6. Варзацька Л., Кратасюк Л. Мета, принципи, зміст особистіснозорієнтованої освіти // Бібліотечка «Дивослова». – № 4. – 2006. – С. 2-5.
7. <http://uarn.org.ua/posh.html>
8. Усі уроки до курсу «Історія стародавнього світу». 6 клас. / Упоряд. Н. Морозова, Н. Харківська. – Харків: Основа, 2006. – С. 9.
9. Там само. С. 10.
10. Букавин І. Історія стародавнього світу. 6 клас. Зошит. – Тернопіль: Астон, 2007. – С. 2.
11. Усі уроки до курсу «Історія стародавнього світу». – С. 292.
12. Бандровський О. Історія стародавнього світу: Підручник для 6 кл. серед. загальноосвіт. навч. Зал. – 2-ге вид., доопр. – К.: Генеза, 2001. – С. 8.
13. Усі уроки до курсу «Історія стародавнього світу». – С. 13.
14. Охредько О. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: Дидактичні матеріали до уроків. – Х.: Веста: Ранок, 2007. – С. 47.
15. Усі уроки до курсу «Вступ до історії України». – С. 152.
16. Мисан В. Вступ до історії України: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. заклад. – К.: Генеза, 2005. – 184 с.
17. Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів. – К.: Пед. преса, 2006. – 288 с.

В статтю обумовлено використання системи розвиваючих завдань на уроках изучення нового материала в школьних курсах истории Украины и всемирной истории.

Ключевые слова: урок изучення нового материала, розвиваюче навчання, розвиваючі завдання.

*Отримано: 20.01.2010*

**МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ  
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ІСТОРИЧНИМИ  
ДЖЕРЕЛАМИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ  
(на прикладі опорних уроків з курсу історії України, 7 клас)**

У статті висвітлено методику використання писемних джерел в навчанні історії України в основній школі, що ґрунтується на процедурі формування відповідних умінь і передбачає поетапне ускладнення самостійної роботи учнів.

**Ключові слова:** писемне історичне джерело, види писемних джерел, критерії відбору документів, атрибуція джерела, експериментальне навчання, опорні уроки, вміння, прийоми навчальної діяльності.

Нові завдання шкільної історичної освіти, апробація нових програм у зв'язку з переходом на 12-річний термін навчання, запровадження компетентнісного підходу до оцінки результатів навчання обумовлюють необхідність широкого використання в навчанні школярів різноманітних носіїв інформації. Насамперед, це стосується писемних історичних джерел.

Сьогодні учні повинні вміти «характеризувати явища і процеси суспільного життя, встановлювати зв'язок між подіями і явищами; знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати її; формулювати, висловлювати та доводити власну думку, робити вибір і пояснювати позицію, вести дискусію; розмірковувати, спілкуватися, співпрацювати у навчанні, розв'язувати будь-які проблеми; свідомо дотримуватися правомірної громадянської поведінки, реалізовувати і захищати свої права, виконувати громадянські обов'язки»<sup>1</sup>. Розв'язання цих завдань можливе лише за умови запровадження вчителем цілеспрямованої, науково обґрунтованої методики роботи учнів з писемними історичними джерелами.

Активне поширення ідеї використання писемних історичних джерел у процесі навчання було розпочато наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. відомими істориками-методистами М. М. Стасюлевичем, В. Я. Углановим, С. В. Фарфаровським. Вони вперше описали такі прийоми роботи на уроках як постановка запитань, виділення головної думки, складання плану і переклад за ним, характеристика події на основі тексту джерела. Такі педагоги того часу, як А. Ф. Гартвіг, Н. А. Рожков закликали вчителів до організації лабораторних досліджень з історії – самостійних занять учнів на основі історичних документів. За радянських часів зніменими дослідниками проблеми були Н. В. Андрієвська, В. М. Бернадський, О. О. Вагін, О. В. Волобуєв, В. Г. Карцов та інші, які розкрили значення історичних документів як засобу конкретизації навчального матеріалу та запропонували методичні прийоми й форми їх використання. Вони вперше розробили й обґрунтували класифікацію писемних історичних джерел за характером тексту<sup>2</sup>.

Результатом впровадження дослідницького принципу в процес навчання П. В. Горою, Н. Г. Дайрі, І. Я. Лернером, С. Г. Левицьким, М. М. Лисенком стало розширення джерельної бази, безпосереднє залу-

чення документальних матеріалів до текстів підручників і розробка пізнавальних завдань до них. Різні види історичних документів та методику їх використання в процесі навчання вивчали І. В. Додушко, В. С. Вакурко, В. К. Майборода, Г. І. Підлуцький, Г. О. Цвікальська та інші.

Проблему використання історичних джерел у навчанні історії в сучасній історичній освіті досліджують історики-методисти К. Баханов, В. Власов, Л. Задорожна, Ю. Малієнко, В. Мисан, О. Пометун, А. Приходько, Г. Фрейман. Наукові публікації, матеріали підручників, навчальні посібники цих вчених містять розробки освітніх моделей: навчання з використанням методу лабораторно-практичних робіт (К. Баханов), моделі лабораторного навчання (Л. Задорожна), а також методика використання в роботі з джерелами багатоперспективного підходу (В. Мисан, О. Пометун). Водночас доводиться констатувати, що запропоновані дослідниками методики не мають належного застосування в діяльності вчителів-практиків. У зв'язку з цим доречно навести спостереження В. Власова, який зауважував: «Учителі, на жаль, зовсім не вичерпують або вичерпують лише частково навчальний, розвивальний, виховний потенціал документальних джерел у навчанні історії, не володіють відповідними методиками роботи з ними, зосереджуючись на засвоєнні учнями фактичного матеріалу. Підтверджує цей висновок аналіз робіт учителів першого етапу Всеукраїнського туру конкурсу «Учитель року – 2008» в номінації «Історія»... 20 з 27 конкурсантів-переможців обласних конкурсів (а також міст Києва та Севастополя) «помітили» уривки джерел у тексті параграфа. І лише двоє запропонували методичні прийоми роботи з ними»<sup>3</sup>.

Узагальнення вітчизняного та світового досвіду, використання писемних джерел дають підстави для висновку про нереалізований навчально-виховний потенціал писемного джерела на уроках історії України в основній школі. Досі документ виконував здебільшого роль інформаційного джерела, попри те, що його можливості у формуванні предметних компетентностей є невичерпними.

Мета статті – висвітлити розроблену експериментальну методику використання писемних джерел у навчанні історії України в основній школі, що ґрунтується на процедурі формування відповідних умінь і передбачає поетапне ускладнення самостійної роботи учнів.

Невід'ємними складовими експериментальної методики, які сприятимуть її ефективній реалізації, є визначені в процесі дослідження умови:

- 1) врахування оптимальних, спеціально вироблених критеріїв відбору писемних джерел;
- 2) відбір і використання фрагментів історичних джерел відповідно до навчального змісту та специфіки курсів історії України;
- 3) використання на уроках різних видів писемних історичних джерел (літописів, законодавчих актів, документів особового походження) та врахування їх своєрідності;
- 4) урахування психолого-педагогічних закономірностей мислення учнів;
- 5) визначення етапів роботи з історичним джерелом у формулюваннях навчальних цілей до кожного уроку згідно програмових вимог загаль-

ноосвітньої підготовки учнів, яким слід надавати форму очікуваних результатів;

- б) поєднання роботи з джерелами та опрацювання підручника.

Добираючи джерела, потрібно враховувати такі критерії:

- 1) документи повинні бути органічно пов'язаними з програмовим матеріалом, сприяти актуалізації історичних знань;
- 2) репрезентувати основні, найтипівіші факти та події епохи;
- 3) бути доступними учням за змістом і обсягом; містити побутові й сюжетні подробиці, що дають змогу диференціювати навчання, конкретизувати уявлення учнів про ті чи інші події, явища, процеси;
- 4) здійснювати на учнів певний емоційний вплив;
- 5) відрізнятися літературними й науковими перевагами, достатньою інформативністю для розвитку пізнавальної самостійності й зацікавленості, удосконалення прийомів розумової праці;
- 6) висвітлювати різні аспекти історичних подій, явищ, особистостей і подавати різні погляди, позиції, поведінкові установки.

Варто наголосити, що викладені вище вимоги до джерела актуалізують їх потенційні можливості. Найперша та найголовніша умова їх використання – адекватний (зважений і методично виправданий) відбір історичного документа відповідно до теми та цілей уроку. Адже, як зазначає О. Удод у статті «Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства», «джерело не є об'єктивним відображенням події чи явища, воно дає лише ту інформацію, яку в ньому шукає історик, відповідає лише на ті питання, які історик ставить перед собою. І отримані відповіді цілком залежать від поставлених питань. Джерело не є об'єктивним відображенням історії ще й тому, що воно передає подію крізь світосприйняття автора, який його створив. Те чи інше розуміння картини світу, що існує в свідомості творця джерела, так чи інакше діє на ті дані, які воно фіксує»<sup>4</sup>.

Організацію експериментального навчання в 7-х класах розпочинали з виокремлення опорних уроків, на яких передбачали апробацію запропонованої методики роботи з історичними джерелами. У структурі опорних уроків на різних етапах необхідно спланувати роботу з історичним джерелом, опрацювання або узагальнення запитання-проблеми уроку. Ця діяльність учителя та учня має віддзеркалювати етапи (кроки) зростання самостійності учнів у оволодінні вмінням працювати з історичним документом.

Експериментальне навчання базується на методичному комплексі засобів і процедур, розроблених відповідно до запропонованої методики. Серед них – фрагменти історичних джерел, укомплектовані згідно зазначених вимог і критеріїв відбору, тренувальні запитання та завдання до цих фрагментів, учнівські пам'ятки-алгоритми для роботи з джерелами, пам'ятки для вчителів з роз'ясненням поетапної методики оволодіння вміннями працювати із історичними джерелами, методичні рекомендації вчителям з організації експериментальної роботи.

З метою унаочнення функціонування методичної системи використання писемних джерел у навчанні історії України визначені опорні уроки.

Кількість таких уроків (11) зумовлена чисельністю етапів і кроків зростання самостійності учнів в оволодінні вміннями працювати з історичним документом. Оскільки впродовж більшої частини першого семестру навчального року відбувалася підготовка до формувального експерименту, проводився контрольний зріз, то опорні уроки планувалися на 3–4 теми курсу. З історії України у 7 класі такими опорними уроками обрано: перший урок (*перший етап оволодіння вмінням працювати з історичними джерелами: вчитель показує зразки роботи – 1 крок*): «Київська Русь за наступників Ярослава»; другий урок (*перший етап – 2 крок*): «Київська Русь за Володимира Мономаха та його сина»; третій урок (*перший етап – 3 крок*): «Київське, Чернігівське, Переяславське князівства в середині XII – першій половині XIII ст.»; четвертий урок (*другий етап оволодіння вмінням працювати з історичними джерелами: учні виконують роботу колективно за допомогою вчителя – 1 крок*): «Галицьке та Волинське князівства в другій половині XII ст. Утворення Галицько-Волинської держави»; п'ятий урок (*другий етап – 2 крок*): «Культура Київської Русі другої половини XI – першої половини XIII ст.»; шостий урок (*другий етап – 3 крок*): «Галицько-Волинська держава за Романа Мстиславича та його синів»; сьомий урок (*другий етап – 4 крок*): «Монгольська навала на українські землі»; восьмий урок (*третій етап оволодіння вмінням працювати з історичними джерелами: учні виконують роботу самостійно – 1 крок*): «Галицько-Волинська держава за князя Данила Романовича та його наступників»; дев'ятий урок (*третій етап – 2 крок*): «Галицько-Волинська держава в першій половині XIV ст.»; десятий урок (*третій етап – 3 крок*): «Становище українських земель у складі Великого князівства Литовського та Королівства Польського»; одинадцятий урок (*третій етап – 4 крок*): «Українські землі у складі Угорщини, Молдови та Московської держави».

Наведемо приклади фрагментів уроків з використанням експериментальної методики формування вмінь на базі організації роботи з історичними джерелами. Фрагменти уроків характеризуємо згідно складових запропонованої методики, а саме: 1) процедура відповідності експериментальної методики (на якому етапі, якого уроку); 2) доцільність використання саме на цьому уроці, відповідність крокові у формуванні вмінь; 3) характеристика уривка історичного документа, зокрема, його відповідність змісту уроку, специфічні особливості тощо; 4) очікувані результати уроку.

Першим експериментальним уроком курсу історії України в 7 класі обрано урок «Київська Русь за наступників Ярослава» (Тема 3. Київська Русь у другій половині XI – першій половині XIII ст.). З-поміж очікуваних результатів підтвердження думки про те, що після цього уроку учні зможуть визначати, використовуючи літописний текст, суть і результати Любецького з'їзду. На етапі вивчення нового матеріалу, формування вмінь і навичок використовуємо уривок з літопису, в якому йдеться про Любецький з'їзд князів 1097 р. Впровадження нашої методики починаємо з виокремлення основної думки фрагмента. Вчитель або учні читають уривок, ділять текст на логічно завершені частини, визначають основну думку кожної смислової частини. Вчитель коментує виконану роботу. Текст уривка поділимо на 3 частини: прибуття князів на з'їзд (хто прибув, коли,

де відбувся). Друга частина, присвячена питанням, які обговорювалися на з'їзді: спільна боротьба проти половців «*Відтепер з'єднаймося в одне серце і обережимо Руськую землю*» та схвалення принципу вотчини «*кожен хай держить отчину свою*» (як розподілили землі). Третя смислова частина – підсумки «*і на цім цідували хреста*».

Учитель узагальнює роботу, звертає увагу на те, що на Любецькому з'їзді схвалено принцип князівської вотчини: вотчинні землі закріплювалися за певними гілками князівського роду й передавалися у спадок дітям та онукам. Київ визнавали вотчиною нащадків Ізяслава в особі київського князя Святополка Ізяславича, Чернігів належав Святославичам, а Переяслав – Володимирові Всеволодовичу (Мономаху). Насамкінець учні порівнюють принцип вотчини з тим порядком престолонаслідування, який заповів Ярослав Мудрий. У підсумку вчитель наголошує, що узаконена Любецьким з'їздом вотчинна система розвинеться настільки, що незабаром це призведе до роздробленості, адже удільні князі почуватимуться у своїх володіннях незалежними господарями. Експериментальна частина уроку завершується перевіркою очікуваних результатів, також учні виділяють уміння, яких вони набули в роботі з писемними джерелами.

Завдання наступного уроку – «Київська Русь за Володимира Мономаха та його сина» в контексті роботи з історичними джерелами формуємо так: *учні зможуть визначити, використовуючи літописний текст, обставини утвердження Володимира Мономаха в Києві. Під час вивчення нового матеріалу слід прочитати уривок з літопису, в якому йдеться про події 1113 р. Як і під час попереднього уроку, аналіз джерела варто розпочати з виокремлення основної думки фрагмента. Відтак фрагмент джерела поділяємо на три частини: 1) смерть Святополка Ізяславича, повстання киян й перше запрошення Володимира Мономаха, 2) друге запрошення; 3) утвердження на великокнязівському столі. Вчитель зауважує, що автор джерела є сучасником і, можливо, очевидцем подій, описаних у тексті. Дослідники вбачають у київському повстанні 1113 р. тонкий розрахунок Володимира Мономаха. Адже згідно з правом вотчини Володимир Всеволодович не міг посісти київський престол. Певної законності його утвердженню в Києві надали повстання й воля киян. Про це й розповідає літописець.*

Третій урок у поступовому формуванні вміння працювати з джерелами присвячений Київському, Чернігівському та Переяславському князівствам в середині XII – першій половині XIII ст. Одним з очікуваних результатів є з'ясування учнями причин і наслідків боротьби за київський престол за фрагментами писемних джерел. Таким джерелом може слугувати опис, присвячений розгрому Києва військами Андрія Боголюбського в 1169 р. Перед опрацюванням джерела вчитель пропонує учням поміркувати, чому, попри послаблення центральної влади, уособленням якої за попередніх часів був великий князь київський, Київ і надалі відіграв роль загальнодержавного центру.

Після того, як прочитано уривок з літопису й наголошено на процедурних моментах початкового аналізу історичних джерел, учитель звертає увагу учнів на факти, про які розповідає автор документа, визначає позицію київського літописця – автора цих рядків. *«І грабували вони два дні увесь*

город – Подолля, і Гору, і монастирі, і Софію, і Десятинну Богородицю. І не було помилування анікому і нізвідки: церкви горіли, християн убивали, а других в'язали, жінок вели в полон, силоміць розлучаючи із мужами їхніми, діти ридали, дивлячись на матерів своїх...» Запалений був навіть монастир Печерський святої Богородиці поганями, але Бог молитвами святої Богородиці оберіг його од такої біди. І був у Києві серед усіх людей стогін, і туга, і скорбота невтишима, і сльози безперестанній». Вчитель звертає увагу учнів на те, що літописець порівнював цей напад з найстрашнішими пограбуваннями кочівників. Учні доходять висновку – основною причиною дій Андрія Боголюбського є намагання позбавити Київ його статусу.

Наступний, другий, етап формування вмінь пов'язаний з колективною роботою, якою керує вчитель. Він реалізується на уроці «Галицьке та Волинське князівства в другій половині XII ст.» Після цього уроку учні повинні характеризувати князя Ярослава Осмомисла, використовуючи уривки зі «Слова о полку Ігоревім». Учні читають документ під безпосереднім керівництвом учителя, колективно виділяють основну думку кожної смислової частини тексту документа. Вчитель пропонує учням знайти цитати в документі, що свідчать про територіальні межі Галицького князівства, його військову потугу («Високо сидиши ти на своїм золотокованім престолі, підперши гори угорські своїми залізними полками»..., «стріляєши із отчого столу золотого на султанів у далеких землях»), та головне – про надзвичайно великий авторитет галицького князя, здатного впливати і на політику руських земель, і на європейських сусідів («Грози твої по землях течуть, одчиняєши ти браму Києву»).

На уроці «Культура Київської Русі другої половини XI – першої половини XIII ст.» учні вдосконалюють уміння опрацьовувати історичні джерела. Після цього уроку учні повинні розповісти про похід князя Ігоря, наводити приклади з тексту «Слова о полку Ігоревім», визначати основні ідеї твору, з'ясувати погляди автора на описані ним події та постать князя. Учні разом з учителем здійснюють атрибуцію (з'ясування авторства та часу написання документа тощо) джерела. Дату написання та авторство вчитель пропонує з'ясувати за своєрідним ключем, де йдеться про згадку Ярослава Осмомисла. Автор звертався до Осмомисла як до живого, а цей князь помер 1187 р. Більшість дослідників пов'язують авторство «Слова» з іменем старшого сина галицького князя Ярослава Осмомисла, рідного брата Ігоревої дружини, Ярославни, – князем Володимиром. Учні разом з учителем з'ясовують запитання: чи змінює поразка Ігоря загальне ставлення до нього автора? У чому вбачав автор «Слова о полку Ігоревім» головну причину поразки війська князя Ігоря? Як сприйняло цю поразку населення Києва і Чернігова? Як характеризує автор княжих дружинників («вправні воїни, під сурмами сповиті, під шоломом викохані, з кінця списа годовані ... шукаючи собі честі, а князеві слави»)?

Урок «Галицько-Волинська держава за Романа Мстиславича та його синів» використовуємо для подальшого формування вміння працювати з історичним джерелом: учні під керівництвом учителя повинні визначати достовірність викладених у тексті відомостей, виявляти позицію автора тощо. З-поміж очікуваних результатів уроку формуємо відповідне твер-



дження, а саме: після цього уроку учні зможуть: *давати оцінку Роману Мстиславичу, послуговуючись уривками з літопису, розповідати половецьку легенду про євшан-зілля. Після читання, атрибуції джерела, з'ясування суті зображеного в уривку учні визначають ставлення автора до князя-засновника Галицько-Волинської держави: «вікопомного самодержця всеї Русі, який одолів усі поганські народи, мудрістю ума додержуючи заповідей божих... Він бо кинувся був на поганях, як той лев, сердитий же був, як та рись, і губив [їх], як той крокодил, і переходив землю їх, як той орел, а хоробрий був, як той тур, бо він ревно наслідував предка свого Мономаха...».* Окрім того, запропонований фрагмент містить й легенду про євшан-зілля, яка потребує окремого аналізу. Опрацьовуючи легенду, учні розмірковують над словами половецького Отрока-хана: *«Да лучше есть на своей земли кистьми лягти, анж на чужий славному бути».* Окрему увагу в контексті з'ясування достовірності документа варто приділити роботі з літописною датою уривка 1201 р. й рядками *«велика смута постала в землі Руській. Зосталися ж два сини його, один, Данило, чотирьох літ...».* Доречно поміркувати як це узгоджується з відомим фактом – народженням Данила Романовича в 1201 р. Учні роблять висновок про помилку літописця, адже події, про які він розповідає, відбувалися в 1205 р.

На уроці «Монгольська навала на українські землі» доречно опрацювати фрагмент літописного повідомлення про облогу Києва ханом Батием та героїчний опір киян монгольській навалі. Фрагмент цінний тим, що дозволяє відновити перебіг подій за часів облоги Києва. Саме тому з-поміж очікуваних результатів уроку передбачаємо формування вміння *встановлювати перебіг подій під час облоги Києва монголами, використовуючи літописне джерело.* На цьому уроці учні опрацьовують документ, використовуючи пам'ятки-алгоритми. Напрацьоване на завершальному етапі уроку дозволить відновлений перебіг подій під час облоги Києва, доповнивши речення: *«Основний удар Батий спрямував з півдня в районі... Безперервно, вдень і вночі монголи били ..., аж поки не захопили ділянку валу і не увірвалися в межі ... Опір киян був настільки відчайдушним, що Батий мусив віддати наказ про ... Цим скористалися захисники Києва вони відійшовши в межі ... та укріпилися на нових позиціях. Останнім прихистком киян була...»*

У ході експериментального дослідження на уроці за темою «Галицько-Волинська держава за князя Данила Романовича та його наступників» передбачаємо роль першого навчального заняття, коли учні цілком самостійно опрацьовують джерело. Для роботи на уроці обираємо уривок з літопису, присвячений поїздки Данила Галицького в Орду до хана Батия. Учні звертають увагу на перебіг подорожі, зустріч князя з ханом, результати цієї зустрічі. Уривок дозволяє поміркувати, чому літописець, розповідаючи про подію – загалом успішну та безпечну для князя, писав із гіркою: *«О, лихша лиха честь татарська!».* Доречно також з'ясувати, які риси вдачі князя Данила розкриває літописець. Які з них є природними, а які проявилися у вимушеній ситуації? Наприкінці уроку (як і на попередніх заняттях) учитель повертається до очікуваних результатів: визначати перебіг поїздки Данила Романовича до золотоординської столиці, пояснювати, використовуючи пи-

семні джерела, вчинки князя під час подорожі. Окрім того, учні узагальнюють, яких нових умінь, необхідних для роботи з джерелами, вони набули.

На останніх уроках, де учні закріплюють свої вміння працювати з історичним джерелом, доречно використати документи державного та міжнародного характеру (угоди, протоколи державних заходів, ділове листування тощо). Так на уроці «Галицько-Волинська держава в першій половині XIV ст.» пропонуємо лист «з Божої ласки князів всієї землі Русі, Галичини та Володимирщини» Андрія й Лева до великого магістра Тевтонського ордену Карла, який розкриває особливості зовнішньої політики останніх Романовичів за чоловічою лінією. Очікувані результати передбачаємо такі: визначити особливості політики князів Андрія та Лева II за допомогою писемних джерел.

Урок «Становище українських земель у складі Великого князівства Литовського та Королівства Польського» визначили як передостанній шабел в оволодінні вміннями працювати з історичним джерелом відповідно до експериментальної методики. На цьому уроці пропонуємо опрацювати фрагмент з акту Кревської унії 1385 р., за якою великий князь Ягайло Кейстутович мав *«навік приєднати усі свої землі, литовські та руські, до Корони Польської»*. Після цього уроку учні зможуть визначити причини, суть та результати Кревської унії, використовуючи писемні джерела. Загалом документ не тільки дасть змогу встановити причини, суть і результати події, а й з'ясувати, чому цей документ складений на таких умовах (на користь одних і на шкоду інтересам інших держав, які положення документа могли викликати спротив литовсько-руських князів); які політичні і територіальні зміни передбачалися за цим документом.

На уроці «Українські землі під владою Литви та Польщі наприкінці XIV – на початку XVI ст.» семикласники самостійно аналізують уривок із польсько-литовської Городельської унії. На основі аналізу тексту угоди 1413 р. учні висловлюють свої міркування про розгортання польсько-литовських, польсько-українських та литовсько-українських взаємин. Окрему увагу слід звернути на такі фрагменти документа: *«...Пани і шляхтичі після Литви смерті Олександра-Вітовта... нікого не будуть мати або обирати великим князем і господарем Литви, як тільки кого король польський і його наступники вважатимуть за необхідне обрати...»*; *«...дочок або сестер, родичок і своячок своїх... пани і шляхтичі земель Литовських можуть одружувати тільки з католиками...»*. Наприкінці заняття учні повертаються до навчальних цілей уроку та презентують результати своєї роботи.

Отже, мету експериментальної методики в процесі багаторазового застосування й переносу знання про спосіб роботи з писемними джерелами вбачали у формуванні в учнів умінь працювати з історичними документами. Головний показник сформованості вміння – здатність учнів переносити ці прийоми на нові ситуації, застосовувати їх до нового навчального змісту до ще невідомого їм джерела знань. При цьому брали за основу засади теорії й методики поетапного формування розумових дій, розроблену П. Гальпериним, Н. Талізною<sup>5</sup>, О. Кабановою-Меллер<sup>6</sup> та ін. Ці та інші на-

уковці – прибічники ідеї керування розумового розвитку учнів – визнають необхідним: 1) показувати учням зразки правильної навчальної роботи й пояснювати їхнє застосування (пояснювати потрібні для цієї навчальної роботи способи розумової діяльності, серед іншого – й окремі логічні операції); 2) розчленовувати пізнавальну діяльність на окремі етапи, «кроки»/дії (цим шляхом здійснюється поступовий перехід від простого відтворення зразка до самостійного творчого мислення); 3) вести школярів від окремих способів (приймів) розумової діяльності до узагальнених способів, застосовуваних до осмислення широкого кола однорідних явищ.

### Додаток 1

**Таблиця 1. Етапи зростання самостійності учнів основної школи в процесі навчання вміння працювати з історичними джерелами**

<i>1 етап (учитель показує зразки роботи)</i>			
<i>1 крок</i>	<i>2 крок</i>	<i>3 крок</i>	
Учитель читає документ, поділяючи текст на логічно завершені частини, знаходить основну думку кожної смислової частини, викладає її. Пояснює, навіщо потрібно визначити основну думку. Вчитель узагальнює, про що йдеться в документі.	Учитель визначає особу автора документа, час, місце й обставини його створення, встановлює вид джерела. Учні пояснюють, як і чому вчитель дійшов такого висновку.	Учитель називає факти, про які розповідає автор документа, визначає причини та наслідки, пов'язані з цими фактами, авторські оцінні судження з приводу цих фактів тощо. Вчитель узагальнює аналіз документа та робить висновки, пропонує учням записати сформульовані основні думки джерела у вигляді тез або цитат чи опорних слів. Учні пояснюють, чому вчитель зробив саме такі узагальнення та висновки.	
<i>2 етап (учні виконують роботу колективно з допомогою вчителя)</i>			
<i>1 крок</i>	<i>2 крок</i>	<i>3 крок</i>	<i>4 крок</i>
Учні читають документ за безпосереднього керівництва вчителя. Вони колективно визначають основну думку кожної смислової частини тексту документа. Вчитель пропонує учням підтвердити свої відповіді цитатою з документа.	Учні читають документ за безпосереднього керівництва вчителя, колективно визначають особу автора документа, час, місце й обставини його створення, встановлюють вид джерела. Вчитель пропонує учням навести відповідну цитату, де йдеться про певну подію, явище, особу тощо.	Учні під керівництвом вчителя визначають ступінь достовірності викладених у тексті відомостей; виявляють позицію автора. Вчитель пропонує учням дібрати запитання до джерела, які висвітлюють ступінь достовірності викладених у тексті відомостей; з'ясовують позицію автора. Вчитель пропонує вибрати в тексті аргументи до тез, відповіді на запитання.	Учні під керівництвом учителя аналізують документ, застосовуючи пам'ятку. Вчитель пропонує учням зафіксувати письмово результати узагальненої оцінки аналізованого документа.

<i>3 етап (учні виконують роботу самостійно)</i>			
<i>1 крок</i>	<i>2 крок</i>	<i>3 крок</i>	<i>4 крок</i>
Учні самостійно опрацьовують документ, атрибутовуючи його. Учні формулюють та записують результати атрибуції документа.	Учні самостійно опрацьовують документ, оцінюючи ступінь достовірності викладених у тексті відомостей; виявляючи упередження в тексті. Витлумачують мотиви й причини свідомої або несвідомої маніпуляції автора історичними фактами.	Учні самостійно опрацьовують документ, з'ясовуючи значення ідей джерела для історичного періоду, що вивчається, та для сучасності.	Учні дають узагальнену оцінку аналізованого джерела. Письмово узагальнюють результати аналізу та презентують їх.

## Додаток 2

### *Методичні рекомендації для впровадження експериментальної методики формування вмінь працювати з історичними джерелами*

1. Використання історичних джерел у межах навчальних курсів історії України в основній школі слід організувати так, щоб було враховано вимоги поетапного формування навчальних умінь. Формування вмінь є послідовним процесом поступового їх ускладнення як за кількістю елементів, що складають уміння, так і з погляду його універсальності (здатності до перенесення на нові ситуації навчання, на ширше коло явищ).

Загальна логіка поетапного формування умінь для роботи з історичними джерелами виглядає так:

- створення мотиваційної основи дій;
- створення орієнтаційної основи дій (опис способів і послідовності їхнього виконання);
- виконання операцій за алгоритмом чи пам'яткою під контролем учителя (первинне закріплення вміння);
- виконання дій без опори на пам'ятку за умов самоконтролю (наступне закріплення);
- самостійний вибір джерел і їхній аналіз (рефлексія, що дає змогу оцінити ефективність виконання роботи).

Головний показник сформованості вміння – здатність учнів переносити ці прийоми на нові ситуації, застосовуючи їх до нового навчального змісту, до ще невідомого їм джерела знань.

2. Роботу з джерелами слід починати у 7-му класі з опрацювання великих текстів (власне, з цього класу учні опановують систематичний курс історії й саме тут мають закладатися основи формування спеціальних

історичних умінь), поступово збільшуючи їхній обсяг і ускладнюючи навчальні прийоми від класу до класу.

3. Використовуючи писемне джерело в процесі навчання історії в основній школі, варто концентрувати увагу учнів на оволодінні наступними вміннями:

– продуктивно-стереотипні вміння:

- поділ на смислові частини, визначення основних думок; виокремлення «ключових слів», добір запитань до джерела;
- коментування різних частин джерела, його ідей;
- установлення типу джерела і його автора, часу й обставин появи (створення) документа;
- пояснення особливостей джерела та достовірності інформації, що містить джерело;
- складання планів, тез, таблиць тощо за змістом джерела;
- використання інформації джерела: цитування, участь у бесіді за документом, складання за текстом розгорнутих характеристик явищ, процесів, історичних діячів, відбір інформації для підтвердження думки, положення, тези, добір аргументів для обґрунтування певної позиції;

– реконструктивно-варіативні вміння:

- виокремлення фактів і авторських думок, версій події, емоційно-ціннісних суджень, мотивів автора;
- порівняння опису однієї події в різних джерелах;
- виокремлення різних версій історичної події, виявлення суперечностей у джерелах, пояснення причин цих суперечностей;
- порівняння різних типів документів за однією проблемою (офіційні – закон, указ, програма, стаття в офіційному органі тощо; особистісні – лист, мемуари тощо; літературно-художні).
- аналіз серії джерел для виявлення специфіки історичного процесу, здійснення аналізу та власної оцінки подій;
- формулювання узагальнених суджень, висновків, їх аргументація.

4. Добираючи писемні джерела для роботи на уроках, учителі та автори підручників мають враховувати наступні критерії, а саме:

- 1) документи мають бути органічно пов'язаними з програмовим матеріалом, сприяти актуалізації історичних знань;
- 2) відображати основні, найтипівіші факти й події епохи;
- 3) бути доступними учням за змістом й обсягом; містити побутові й сюжетні подробиці, що дають змогу диференціювати навчання, конкретизувати уявлення учнів про ті чи інші події, явища, процеси;
- 4) бути здатними здійснити на учнів певний емоційний вплив;
- 5) мати літературні й наукові переваги, достатню інформативність для розвитку пізнавальної самостійності й зацікавленості, удосконалення прийомів розумової праці;
- 6) висвітлювати різні аспекти історичних подій, явищ, особистостей та відбивати різні погляди, позиції, поведінкові установки.

5. Ефективна робота з історичними джерелами можлива лише за умови врахування своєрідності писемних джерел. Дотримання цієї умови дає змогу запобігати концентрації уваги учнів тільки на виокремленні інформації джерела, створює сприятливе тло для розгортання дослідницької діяльності, подібної до наукової.

Серед видів писемних джерел в основній школі слід використовувати:

- 1) документи історичного характеру: літописи, хроніки (7 клас);
- 2) документи особистісного характеру: мемуари, щоденники, листи, свідчення очевидців (7–8 клас);
- 3) літературні документи як історичні пам'ятки своєї епохи: прозу, поезію, драму, пісні, сатиру, крилаті вислови тощо (7–8 клас);
- 4) документи державного характеру: грамоти, укази, накази, закони, промови державних діячів, протоколи державних заходів тощо (8–9 клас);
- 5) документи міжнародного характеру: угоди, протоколи, ділове листування тощо (8–9 клас);
- 6) документи, пов'язані з політичною боротьбою: програми, відозви, промови політиків, декларації тощо (9 клас).

6. Працюючи з історичними документами слід враховувати психолого-педагогічні закономірності мислення учнів основної школи та змісту і специфіки курсів історії України.

7. Істотну роль в організації ефективного навчання надасть формулювання навчальних цілей до кожного уроку відповідно до програмових вимог загальноосвітньої підготовки учнів, яким слід надавати форму очікуваних результатів.

8. Використання історичного документа в процесі навчання слід поєднувати з опрацюванням відповідного матеріалу підручника.

### **Примітки:**

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. — 2004. — № 2. — С. 2–7.
2. Ковбасюк Т. Висвітлення питань роботи учнів з письмовими історичними джерелами у методичній літературі // Нова педагогічна думка. — 2008. — № 3. — С. 59–63.
3. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом // Історія в школах України. — 2009. — № 6. — С. 3–9.
4. Удод О.А. Історія повсякденності: проблеми методології та джерелознавства // Історія в школах України. — 2005. — № 4. — С. 40–45.
5. Гальперин П.Я., Тальзіна Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. — 454 с.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.

В статтю описана методика використання письмових джерел в навчанні історії України в середній школі, в основі якої лежить процедура формування відповідних умінь, яка передбачає поетапне ускладнення самостійної роботи учнів.

**Ключевые слова:** письменный исторический источник, виды письменных источников, критерии отбора документов, атрибуция источника, экспериментальное обучение, методика работы, опорные уроки, умения, приемы учебной деятельности.

*Отримано: 14.01.2010*

УДК 371.65:94(477)

Ігор Люлька

## **РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ІСТОРИЧНИХ ШКІЛЬНИХ МУЗЕЇВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТЬ**

У статті зроблено історико-педагогічний аналіз процесу становлення і розвитку шкільних музеїв на території України наприкінці ХІХ – другій половині ХХ ст.

**Ключові слова:** шкільне музезнавство, шкільні історичні музеї, музейні експонати.

Історія музейної справи в школах на території України нерозривно пов'язана з процесом становлення і розвитку освіти. Від самого початку свого створення шкільні музеї орієнтувалися на вирішення завдань, що постали перед педагогічною наукою, виступали як один із засобів активізації та вдосконалення навчально-виховної роботи<sup>1</sup>. Процес використання фондів шкільних музеїв на уроках історії нерозривно пов'язаний з розвитком методики проведення екскурсій. Причиною такого тісного зв'язку стало усвідомлення музею як освітньої інституції, що спостерігається на рубежі ХІХ та ХХ століть. Суспільне визнання освітньої ролі музеїв бере свій початок зі створення педагогічних музеїв наочних посібників, які відкривалися в освітніх округах дирекціями народних училищ земствами й органами міського самоврядування<sup>2</sup>.

*У період з 1870 рр. до середини 1920 рр. в Україні утвердилася просвітницька модель музею.* В цей час починається теоретичне осмислення значення музею для пересічного громадянина держави, в тому числі і дитини. Видатний російський філософ М. Ф. Федоров у праці «Музей, його смысл и назначение», називав музей «інститутом соціальної пам'яті», способом перенесення минулого в сучасне<sup>3</sup>. Філософ попереджав, що музей не повинен слугувати для «популярної» освіти, вважаючи це прерогативою навчальних закладів<sup>4</sup>.

Видатний музейний діяч М. В. Новоруський пов'язував появу зв'язку між музеєм і школою як наслідок реформ 60-70-х років ХІХ ст. Він вважав використання музейних експонатів на уроках історії методом боротьби з «книжною» системою навчання і пропонував: «Вивчати не книги, а натуру, реальні предмети і зв'язки між ними»<sup>5</sup>.

Основи теорії шкільного краєзнавства розробив видатний педагог К. Д. Ушинський. Він вперше дає визначення краєзнавства як педагогічного поняття, виділяючи в ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний і методичний аспекти. Видатний педагог наповнив уживаний тоді термін

«батьківщинознавство» загальнопедагогічним змістом. У кожному районі, зазначав К. Д. Ушинський, сконцентровано чимало відомостей – історичних, географічних, етнографічних, статистичних та ін. Учитель повинен уміло використовувати їх у навчальному процесі. Підходи, висловлені ним, з часом стануть теоретичною основою шкільного музеєзнавства<sup>6</sup>.

В якості планомірної і систематичної роботи з вивчення місцевої історії можемо навести як приклад мережу товариств, які займалися вивченням історії рідного краю. Так, «Общество организации путешествий учеников Сумского реального училища для ознакомления с отечеством» (1897), які, за результатами екскурсій, експедицій, пошукової роботи поповнювали фонди шкільних історичних музеїв експонатами.

Пожвавлення красназвочої діяльності вчителів характерне для початку ХХ ст. На вчительських земських з'їздах приймається рішення про локалізацію навчального матеріалу з історії. Помітне місце у цих рішеннях зайняв шкільний музей. Зазначимо, що представники царської педагогіки використовували шкільні музеї для формування базових світоглядних уявлень. Так, у посібнику з музейної справи того часу підкреслювалось, що основним завданням шкільного музею є «всіма засобами розвивати у підростаючого покоління віру у Вище Начало», виховувати в душі християнської моралі<sup>7</sup>.

Поштовхом розвитку історичного красназвства, зокрема шкільного музеєзнавства, стали статті В. Я. Уланова, опубліковані в «Практичній шкільній енциклопедії» (1912), в яких розкривалося значення красназвачих матеріалів у навчанні історії. У книзі «Досвід методики історії в початковій школі» (1914) він зробив спробу детального опису використання красназвочого матеріалу на уроках історії, необхідність залучення вчителів до використання такого матеріалу та створення шкільних красназвачих музеїв.

Після 1917 року створюються комісії, що займалися комплексним вивченням красназвства, до складу яких увійшло багато прославлених діячів науки – О. Є. Арбузов, А. Д. Архангельський, О. О. Байков, брати М. І. і С. І. Вавилові, В. Р. Вільямс та ін.

Труднощі періоду громадянської війни та економічної розрухи гальмували процес створення музеїв у школах. Вони організовувались переважно в сільській місцевості та проіснували недовго, але їх досвід став фундаментом для подальшого розвитку музейної справи республіки. У ході створення таких музеїв учні знайомились з історією рідного краю, його природно-географічним положенням, соціально-економічним устроєм<sup>8</sup>.

Важливе значення для розвитку шкільних музеїв мав декрет «Про охорону наукових цінностей». На його виконання Наркомос УРСР у червні 1919 р. прийняв постанову про облік і збереження «усякого роду колекцій науково-навчального характеру, колекцій скелетів, чучел, комах, мінералів, а також усіх інших навчальних посібників»<sup>9</sup>. Саме після цієї постанови почалися ревізії зібрань і колекцій, що належали поміщикам, внаслідок чого сформувалась мережа державних публічних, шкільних і міжшкільних музеїв<sup>10</sup>.

Основною метою створення шкільних музеїв на той час вважалося заповнення розриву між теорією та практикою, комплексне вивчення навколишнього середовища: «Одним із методів сучасної школи є процес



збирання шкільного музею. Не музей сам по собі, а робота дітей по його збиранню найважливіша... Якщо діти не відшукують, не досліджують, не збирають, не винаходять, тобто якщо в школі немає музею (центру всіх цих робіт), школа немає права називатись трудовою»<sup>11</sup>.

У 1918 р. НАРКОМОС РРФСР організував Центральне бюро шкільних екскурсій. Певний період після 1917 року розвиток музею ґрунтувався на тих засадах, які були закладені в кінці XIX – на початку XX століття. Основними формами роботи в період існування просвітницької моделі історичного шкільного музею були: навчальна екскурсія в музеї, урок-екскурсія, використання музейних предметів як навчальних посібників на уроках історії.

***Проте, з часом починає формуватися нова модель музею – політична (1920-ті – 1950-ті роки).*** Виникнення цієї моделі обумовлено суспільно-політичними змінами в освітньому просторі радянської держави. В 1919 році на Першій всеросійській конференції у справах музеїв народний комісар освіти А. В. Луначарський підкреслив, що музеї «повинні бути опорою науки» і, одночасно – «базовими пунктами в великій справі народної освіти». З цього часу здійснення освітньо-виховних завдань радянських музеїв тісно пов'язано з навчально-виховною роботою школи. Особливої гостроти питання використання музеїв в практиці навчання набуло в I-й половині 30-х років XX ст.<sup>12</sup>.

Однією з перших праць у галузі шкільного історичного краєзнавства і музеєзнавства була книга Є. О. Звягінцева «Родиноведение и локализация в школе» (1924). Автор висунув принцип «локалізації» навчального процесу під час вивчення історії рідного краю. Під нею він розумів принцип відбору навчального матеріалу, який активізує учнівські дослідження і спостереження<sup>13</sup>. Праця Є. О. Звягінцева мала ряд недоліків – обмеження пізнавальних можливостей дітей, звуження освітньо-виховного потенціалу навчальних предметів.

З метою кращої підготовки майбутніх учителів при деяких педагогічних інститутах було створено кафедри краєзнавства. Одну з перших кафедр було відкрито в Петроградському педінституті. Програма спекурсу включала такі теми: предмет і завдання краєзнавства, організаційна структура краєзнавства в країні, охорона пам'ятників і природи, краєзнавчі установи і об'єкти, методи досліджень та ін.

Характеризуючи розвиток шкільної музейної справи в Україні в 20-і роки, слід звернути увагу на утвердження в шкільній практиці двох типів музеїв. Перший – центр із збирання методичного матеріалу і виставки дитячої творчості. Експозиція музеїв цього типу складалася, як правило, з трьох розділів: навчальної або дидактичної, краєзнавчої, дитячої творчості. До навчального (дидактичного) розділу входили матеріали про школу, її матеріальну базу, учнівський і педагогічний колективи, форми дитячого самоврядування, піонерські загони, шефські організації. Їх подавали у вигляді діаграм, малюнків, схем, письмових джерел. Окрему групу складали документи, присвячені діяльності вчителів та учнів. Такі матеріали збиралися впродовж року. Вони використовувалися для проведення щорічної дитячої конференції, демонструвалися в шкільному музеї. Потім

частина експонатів знищувалася, а інші служили наочними посібниками. Наступного навчального року цей цикл повторювався.

Краєзнавчий розділ музею ставив за мету на конкретному місцевому матеріалі знайомити учнів з історією та природою краю, його громадським життям, основами промислового і сільськогосподарського виробництва, прищеплювати дітям почуття патріотизму, виробляти навички пошукової роботи. У розділі дитячої творчості експонувалися предмети групової діяльності учнів у процесі навчання, а також предмети, виготовлені дітьми на заняттях гуртків або самостійно. Музеї такого типу набули поширення в закладах відділу соціального виховання Наркомосу УРСР.

Другий тип музеїв – музеї за характером та змістом фондів, пошукової роботи й експозиційного матеріалу. Вони відповідали сучасним краєзнавчим музеям і виконували завдання із вивчення соціального складу населення району, продуктивних сил і природних багатств.

На базі шкільних краєзнавчих музеїв у 20-і роки ХХ ст. створювались гуртки з вивчення рідного краю, які склалися з трьох секцій – природничо-географічної, соціально-економічної, історико-етнографічної. Під час роботи з музейними експонатами використовувалися такі методи: трудовий, екскурсійний, дослідницький. Учні займалися дослідницькою роботою, здійснювали походи по рідному краю, екскурсії на промислові підприємства, в радгоспи і колгоспи, збирали архівні, етнографічні, фольклорні та інші матеріали.

У 20-і роки ХХ ст. мережа краєзнавчих музеїв у школах республіки розширилась. Музейні фонди дедалі більше використовувались у процесі навчання, а провідні напрями пошукової роботи тісно пов'язувалися з навчальними програмами. Експонати систематизувалися за розділами, які відповідали шкільним предметам – географії, природознавству, історії тощо.

Значна увага, приділена музейній справі, спричинила появу різноманітних за профілем шкільних музеїв. Виникають музеї, присвячені життю і діяльності визначних громадських і культурних діячів. В цілому, двадцяті роки – час зародження перших шкільних музеїв у Радянському Союзі.

Перебудова радянської школи, що відбулася після постанов ЦК ВКП (б) і радянського уряду «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі» (1932 р.), позначилася на розвитку шкільних музеїв. За словами П. Тронько: «В 30-і роки краєзнавство стало репресоване, а музейна справа в Україні почала занепадати»<sup>14</sup>. У школах починають створюватись предметні кабінети з музейними куточками<sup>15</sup>. В урядових постановах про перебудову навчального процесу в початковій, середній і вищій школі (1931-1936 рр.) наголошувалось на необхідності посилення принципу історизму, підвищення рівня наочності, використання краєзнавчого матеріалу на уроках. В позакласній роботі рекомендувалось ширше використовувати екскурсійний метод<sup>16</sup>.

Активізувалась робота з використання музейних експонатів у школах УРСР після того, як у 1931 році в Європі з'явився термін «музейна педагогіка». Вперше живий даний термін в своїй книзі «Музей-освіта-школа» (1931 р.) Фройденталь, який займався питанням взаємозв'язку школи та

музею. Він розробив спеціальну методику роботи школярів з музейними експонатами, яка передбачала підготовку дітей до сприйняття музейних предметів і подальше закріплення знань і вражень на уроці. Центральне місце в даній методиці відводилося вчителю, який розглядався як учасник музейно-педагогічного процесу<sup>17</sup>.

Характерною рисою розвитку шкільних музеїв у 30-ті роки стала спеціалізація історико-краєзнавчої пошукової роботи. У містах музейна робота учнів спрямовувалася на вивчення галузей промислового виробництва, а в сільській місцевості – на вивчення сільського господарства. Така спеціалізація зумовила появу в музеях розділів, присвячених історії розвитку техніки, підприємств, транспорту<sup>18</sup>. Загалом, на думку П. В. Щепкіна, для цього періоду був характерний історичний шкільний кабінет-музей.

Друга світова війна загальмувала розвиток шкільних музеїв. Від початку відбудови школи, на території, звільненій від фашистів, приділялася увага наочному навчанню історії. Недостатня кількість наочних посібників з історії породжувала в знаннях учнів схематизм історичної перспективи, чітких уявлень про ту чи іншу історичну добу<sup>19</sup>. Для усунення даних недоліків міністр освіти УРСР П. Г. Тичина на нараді вчителів (1945 р.) запропонував розгорнути краєзнавчу роботу, створювати предметні кабінети і шкільні музеї<sup>20</sup>.

Шкільне історичне музеєзнавство в повоєнний період розвивалося у двох напрямках: дослідження дидактико-методичних можливостей музею та дитячий туристичний рух. Перший напрям передбачав створення і функціонування шкільних музеїв.

У 50-ті роки ХХ ст. в республіці зростає кількість шкільних музеїв і музейних куточків. На той час їх нараховувалося 7,5 тисяч. У зв'язку із нестачею наочних посібників, шкільні музеї та музейні куточки стали відігравати значну роль у навчально-виховному процесі з історії. Експонати шкільного музею використовувалися на уроках як ілюстративний матеріал<sup>21</sup>.

Основними формами роботи в процесі вивчення вітчизняної історії під час існування політичного типу музею були: використання музейних предметів учнями як навчальних посібників на уроках історії, навчальна екскурсія в музеї, екскурсія по рідному краю, дитячі конференції на базі шкільного музею, дослідження історії громадських і культурних діячів рідного краю.

**У 1960-ті – середина 1980-х років функціонує інформативна модель музею.** Даний період характеризувався прагненням учителів повернути музею статус наукової інституції. Відповідно і шкільні експозиції орієнтуються на науковий підхід під час проведення експозиційної роботи. Вперше музей розглядається як засіб поширення знань, що мають науковий характер і предметну основу. Даний підхід знаходить своє відображення в термінології того часу: «Музеї покликані вести масову роботу з допомогою засобів, що несуть наукові знання. Звідси і походить правильне розуміння даної роботи – науково-просвітницька»<sup>22</sup>.

12 травня 1964 р. було видано постанову ЦК КПРС «Про підвищення ролі музеїв у комуністичному вихованні трудящих», яка визначила подаль-

ший розвиток музейної справи в Радянському Союзі. Ставилося завдання використовувати шкільні музеї як засіб ідеологічного впливу. Постанова зобов'язувала партійні, радянські, профспілкові, громадські організації всіляко сприяти розвитку музеїв для підвищення науково-методичного рівня навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі<sup>23</sup>.

У методичній літературі того часу класифікацію методів роботи з музейними експонатами визначали лише як способи роботи екскурсовода та особливості побудови експозицій. Досить часто робота шкільного музею розглядалася окремо від навчально-виховних цілей<sup>24</sup>. У радянській методичній літературі цього періоду зустрічається цілий ряд визначень екскурсії. Екскурсія визначалася як форма навчально-виховної роботи з учнями, що передбачає організований вихід за межі школи для спостереження явищ у звичних умовах. Методист Ю. Е. Соколовський бачив дане визначення неповним, оскільки, не вказано, що спостереження в музеї здійснюється під керівництвом екскурсовода. А це істотна різниця, вважав Ю. Е. Соколовський, бо без керівництва екскурсія в музеї перетворюється в прогулянку «без руля і вітрил». В якості екскурсовода може виступати вчитель, співробітник музею, екскурсійного бюро чи бази, краєзнавець. Екскурсовод безпосередньо направляє пізнавальну діяльність учнів, визначає її навчально-виховний результат<sup>25</sup>.

З середини 60-х років широко використовується практика створення шкільних музеїв як засобу навчально-виховної діяльності.

Тому у середині 60-х років ХХ ст. науковці та методисти визначили місце для вчителя навчально-виховній роботі з використанням музейних фондів: робота в музеї вчителя і учня вважалася спільною, проте саме вчитель організовував і керував усією пізнавальною діяльністю учнів у шкільному музеї.

Радянські методисти цього часу віддавали належне навчальним можливостям використання експонатів музею на уроках історії. Основним завданням шкільного музею вважалася поява в учнів інтересу до теми, збагачення навчального матеріалу наочностями. Рекомендувалося в більшій мірі використовувати епізодичні екскурсії. Професор Н. А. Гейніке з цього приводу писав: «Екскурсія епізодична може бути не тільки мимовільним, на люту схопленим спостереженням, але й невеликою, добре продуманою роботою»<sup>26</sup>.

Залежно від ролі і місця проведення музейних занять у навчальному процесі радянські методисти розрізняли ввідні, навчальні (призначені для вивчення нового матеріалу), повторювально-узагальнюючі екскурсії. Використання можливостей шкільного музею на уроках історії вони вважали основним пріоритетом у роботі<sup>27</sup>.

У практиці радянської школи склалися такі види навчальної діяльності з використанням експонатів шкільного музею: навчальна екскурсія в музеї, урок-екскурсія в музеї, використання музейних предметів учнями як об'єктів дослідження на уроці історії, демонстрація музейних предметів під час бесіди вчителя, підготовка доповідей і повідомлень учнями для уроків за завданням вчителя на основі їх самостійної роботи в музеї, заняття шкільних факультативів, гуртків, спілок, проведення навчально-практичних конференцій<sup>28</sup>.

Освітняни того часу були переконані, що «основну ознаку шкільного музею, слід бачити у наявності фонду оригінальних документів і речей – пам'яток історії, природи і суспільства»<sup>29</sup>. Педагогам цілком закономірним вважався шлях, яким створювались кращі шкільні музеї: від окремих тематичних стендів, виставок, музейних кутків до шкільного музею, що є продуктом творчості учнів. Музеєзнавці виступали проти створення шкільних музеїв виключно на матеріалах-копіях, надісланих архівами і державними музеями.

У цей період функціонування шкільних музеїв були певні упущення й недоліки. Це проявлялося у захопленні показовою стороною музейної справи, орієнтацією на масовість. У ряді випадків шкільні музеї створювалися без підготовки, часто їх діяльність була короткочасною. Враховуючи зазначені недоліки, секретаріат ЦК ВЛКСМ та колегія Міністерства освіти СРСР затвердили 19 серпня 1974 р. «Положення про шкільний музей», в якому закріплювалися функції, напрями, форми і методи його діяльності<sup>30</sup>.

Упродовж 80-х років відбувався подальший розвиток шкільної музейної мережі республіки. На 1983 р. в УРСР нараховувалося понад 5 тисяч музеїв. Як зазначалося у наказі Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення роботи шкільних музеїв» (1983 р.), нерідко профілі шкільних музеїв визначалися без урахування реальних можливостей регіону, педагогічної доцільності. З середини 80-х років ХХ ст. посилилась увага до проблеми взаємодії шкіл з виробничими колективами. Це стало основою для створення музеїв, в яких знаходили відображення трудові традиції народу. Одним з різновидів таких музеїв стали музеї хліба<sup>31</sup>.

Розвиток шкільної музейної справи характеризувався не лише збільшенням кількості музеїв, а й значним розширенням їх профільної спеціалізації. Це обумовлювалося суттєвими факторами, першочергову роль серед яких відігравали всесоюзні і республіканські туристсько-краєзнавчі експедиції учнів. Саме тому історико-краєзнавчих шкільних музеїв в УРСР була переважна більшість.

Прагнення до раціонального використання музейних засобів у навчально-виховному процесі обумовило виникнення в ряді шкіл республіки не одного, а декількох музеїв. Головна мета їх діяльності полягала у забезпеченні єдності трудового, морального, естетичного виховання, тісного зв'язку школи з життям.

З метою впорядкування шкільної музейної мережі відповідно до «Положення про шкільний музей» у республіці була розпочата підготовча робота до другої паспортизації шкільних музеїв. Одним з її етапів стала розробка співробітниками Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР вимог до шкільних музеїв і на їх основі профільної класифікації останніх<sup>32</sup>.

Запропоновані рекомендації були частково використані при проведенні республіканської паспортизації музеїв шкіл і позашкільних закладів 1987-1989 рр. Це дозволило отримати більш чітке уявлення про мережу шкільних музеїв, які б відповідали необхідним вимогам. Всього таких музеїв виявлено 2737, у тому числі історичних – 2075 (1316 музеїв революційної, бойової і трудової слави). Проте питання профілізації залишилося

відкритим, тому що підсумки паспортизації не повною мірою враховували кількість музеїв певного профілю у тому чи іншому регіоні.

Всі наступні роки зростало значення просвітницької і виховної роботи шкільних історичних музеїв. Все більше укріплювався взаємозв'язок музею і школи. Перед педагогами постала вимога більш поглибленого вивчення молоддю історії і сучасного суспільного життя.

У 1981 році пройшла Всеросійська конференція «Коммунистическое воспитание учащихся музейными средствами», яка вказала основні шляхи використання музейних фондів у навчально-виховній роботі. Це стосувалося закріплення виховної та ідеологічної функції за історичними шкільними музеями.

*Наприкінці 1980-х – 2000-і роки формується комунікативна модель шкільного музею.* В цей період змінилися основні підходи до розуміння значення шкільного музею. Зроблено спробу розглянути функціональні компетенції учня, яких він набуває в процесі роботи з музейними експонатами. На думку вчених, це: пізнавальні (діалог з епохою, особистістю, музейним експонатом); діяльнісний (учні працюють як дослідники); кульмінаційний (самореалізація і самоактуалізація)<sup>33</sup>.

В процесі формування комунікативної моделі шкільного музею змінилося основне значення експонату – вивчення аксіологічних мотивів дитини в процесі вивчення історії.

Один з авторів проектної концепції «Музей і освіта» М. Б. Гнедовський визначає освітню функцію музею таким чином: «Музей здатен дати людині те, чого не зможуть забезпечити ні школа, ні книга, ні інші досягнення людства, – досвід особистого ставлення до історії, досвід переживання через час і простір. Незнання історії як сукупності відомостей і істин, а ставлення до неї – ось, до чого покликаний музей»<sup>34</sup>.

### **Примітки:**

1. Белякова Л.М. Уроки в музее // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С.137-139.
2. Там само.
3. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение // Федоров Н.Ф. Соч.: В 4 т. – М., 1995. – С. 124.
4. Ушинський К.Д. Вибр. пед. твори. У 2-х томах. – К., 1983. – Т. 1. – С. 53.
5. Омельченко Ю.А. Шкільні музеї. – К., 1981. – С. 23.
6. Латиш А. Географічно-краєзнавчий музей в школі // Комуністична освіта. – 1940. – № 5. – С. 78-82.
7. Педагогический словарь. – М., 1960. – Т. 2. – С. 5.
8. Вопросы массовой научно-просветительской работы музеев. – М., 1961. – С. 5.
9. Педагогический словарь. – С. 6.
10. Там само.
11. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни. – Избр. пед. соч. – М., 1958. – 290 с.
12. Педагогический словарь. – С. 19.
13. Звягинцев Е. А. Родиноведение и локализация в школе. – М.-П., 1924. – С. 32.
14. Тронько П. Репресоване краєзнавство. – К.: Рідний край, 1991. – С. 234.
15. Педагогический словарь. – С. 8.

16. Там само. – С. 20.
17. Родин А.Ф., Соколовский Ю.Е. Экскурсионная работа по истории. – М. 1965. – С. 16.
18. Вопросы массовой научно-просветительской работы. – С. 8.
19. Педагогический словарь. – С. 9.
20. Вопросы массовой научно-просветительской работы. – С. 9.
21. Там само.
22. Ганнусенко Н.І., Ляпін О.В., Мацейків Т.І. Шкільні музеї: навчально-методичний посібник. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 3.
23. Педагогический словарь. – С. 10.
24. Родин А.Ф., Соколовский Ю.Е. Вказана праця. – С. 63.
25. Там само. – С. 8.
26. Там само. – С. 79.
27. Музей и школа: пособие для учителя / под ред. Т.А. Кудриной. – М., 1985. – С. 64.
28. Там само. – С. 43.
29. Музейная педагогика: Сборник «Музееведение исторического профиля». – М., 1988. – С. 62-70.
30. Вопросы массовой научно-просветительской работы. – С. 10.
31. Там само. – С. 11.
32. Там само. – С. 15.
33. Белякова Л.М. Вказана праця. – С. 139
34. Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации в капиталистических странах: теория и практика. – М., 1986. – С. 18-19.

В статье сделан историко-педагогический анализ процесса становления и развития школьных музеев на Украине в конце XIX – первой половине XX вв.

Ключевые слова: школьное музееведение, школьный исторический музей, музейные экспонаты.

*Отримано: 28.12.2009*

УДК 37.016:94(4)

**Ірина Дробна**

## **МІСЦЕ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ КРАЇН ЄС ТА СНД**

У статті на основі аналізу існуючих досліджень робиться спроба визначити місце історичної освіти у навчальних програмах і висвітлити основні особливості викладання історії в школах країн ЄС та СНД.

**Ключові слова:** освітній стандарт, варіативна та інваріативна частина освітнього стандарту, навчальний план, навчальна програма з історії.

Змістовою основою освітніх реформ 90-х років XX – початку XXI століття стало запровадження стандартів змісту освіти та якості знань. Основна умова успішної реалізації таких реформ, на нашу думку, є, в першу чергу, вчасне створення, поширення і засвоєння вчителями комплексу навчальних і методичних матеріалів, який повинен відповідати змісту конкретної реформаційної програми. Зокрема, запровадження стандартоорієнтованих

реформ вимагало розробки (удосконалення) освітніх стандартів, навчальних програм, підручників для учнів і методичних посібників для вчителів, програм підготовки вчителів до викладання за новими програмами та формування у них нових стандартів оцінювання якості знань, створення інформаційно-технологічної підтримки нових навчальних програм тощо. Вивчення особливостей запровадження стандартоорієнтованих реформ у різних країнах показало, що у випадках, коли такі умови не були дотримані, реформи супроводжувалися багатьма ускладненнями, що негативно позначилися на їх результатах.

Дану проблематику розглядають такі українські дослідники, як О. Локшина<sup>1</sup>, В. Комаров<sup>2</sup>, Я. Бродський та О. Павлов<sup>3</sup> які дають відповідь на запитання стосовно функцій освітніх стандартів, їх призначення, структури, цілей тощо. Розробкою та аналізом освітнього стандарту на теренах Російської Федерації займалися такі провідні російські методисти — А. Кінкулькін<sup>4</sup>, М. Брандт<sup>5</sup>, Л. Алексашкіна<sup>6</sup>, О. Кіпріянова<sup>7</sup>, Д. Полторак та В. Лешінер<sup>8</sup>.

Аналізуючи розроблений Міністерством освіти Латвії стандарт з історії, Х. Туманс зазначає, що він являє собою не розписаний ретельно за темами набір фактів, які має знати учень, а лише обов'язкові для вивчення теми та навички, якими він повинен оволодіти після засвоєння цього курсу<sup>9</sup>. Болгарські стандарти навчання історії, за словами Р. Кушевої<sup>10</sup>, складені відповідно до сучасних вимог, зокрема особлива увага приділяється розумінню історії ХХ століття та вивченню минулого для самостійного орієнтування в сучасних подіях.

Розглядаючи сучасний зміст історичної освіти у Великій Британії, І. Акішнева<sup>11</sup> стверджує, що вона прогресує по вертикалі, тобто навчальна програма має хронологічну структуру і характеризується горизонтальним (синхроністичним) охопленням. Польський методист Т. Мареш<sup>12</sup>, проаналізувавши «Програмну основу загальної освіти» в Польщі, виокремив основні цілі, завдання та вміння, якими повинен володіти учень вивчаючи історію на кожному етапі навчання, починаючи від початкової школи до навчання у ліцєях і технікумах.

Дослідник шкільних навчальних програм з Ради Європи Л. Сальберг наголосив, що останнім часом у всьому світі відбувається перенесення акцентів із запам'ятовування фактів на застосування знань і навичок, що більше відповідає інформаційному суспільству та економіці. Це вимагає впровадження у практику навчання принципово нового типу програм.

Альтернативою тим, що орієнтовані на зміст навчання, є програми, спрямовані на набуття досвіду. У них зміст подається у дуже загальному вигляді, проте докладніше розписані розумові операції, які мають виконувати учні під час навчання. Різновидом таких програм є поширені у скандинавських країнах рамкові навчальні програми<sup>13</sup>.

Останнім часом завдяки співпраці українських педагогів з європейськими освітніми інституціями збільшується наша зацікавленість та обов'язковість щодо того, як відбувається навчання історії в різних країнах Європи. Особливо актуальним європейський досвід стає в умовах впровадження у



вітчизняний освітній простір Національного освітнього стандарту. Адже логічним кроком після прийняття цього державного документа має стати кореляція програм, створення нового покоління підручників тощо<sup>14</sup>.

Аналіз основних напрямів модернізації змісту базової освіти у західноєвропейській школі дає підстави стверджувати, що модернізаційні процеси в галузі освіти різних західноєвропейських країн є близькими за суттю і за формою<sup>15</sup>. У першу чергу, відбувається запровадження національного стандарту як обов'язкового мінімуму знань і вмінь, яким мають оволодіти учні, насамперед, в основній школі, характеризує нині західноєвропейські країни як з децентралізованою системою управління (Великобританія), спрямованою на забезпечення всіх громадян обов'язковим мінімумом, так і з централізованою системою управління освітою (Франція) в умовах делегування місцевій владі більших повноважень.

Аналіз документів, які стосуються стандартизації, дають можливість стверджувати, що стандарти потрібні для: формування нормативів фінансування освіти; забезпечення єдиного освітнього простору по горизонталі й вертикалі (наступності освітніх систем); забезпечення певної якості освіти, захисту інтересів і потреб особистості; забезпечення диференційованої варіативності навчання; проектування засобів навчання; формування норми освіченості<sup>16</sup>. У педагогічному плані освітні стандарти покликані вирішувати два основних завдання: по-перше, стати ефективним інструментом оновлення змісту освіти, по-друге, встановити оптимальне сполучення його загальнообов'язкової частини та "освіти за вибором" для кожного ступеня навчання з урахуванням нахилів, інтересів, можливостей учнів, різноманітних суспільних потреб, культурно-історичних традицій<sup>17</sup>.

На основі стандартів розробляються навчальні програми. Знайомство з відповідною інформацією Ради Європи дає можливість побачити, що навчальні програми з історії для середніх шкіл дуже різні, оскільки ґрунтуються на відмінних у підходах до визначення порядку вивчення історії (лінійного чи концентричного), співвідношення в навчальних планах національної, загальноєвропейської та світової історії, вибору тем та подій для вивчення. Звичайно, що така ситуація є цілком природною і відображає усю європейську багатоманітність. Але будівництво єдиної Європи вимагає від сучасних європейців певної спільної ідентифікації, творення рис європейського громадянина із загальноприйнятими ціннісними орієнтаціями<sup>18</sup>.

Хоча і за такої системи і значної частини учнів після закінчення школи залишається лише маленька частинка знань, які були отримані на уроках історії. Тому європейська школа сьогодні виходить з того, що курс історії має сприяти розумінню тих фактів, які б вплинули на особистість учня і допомогли йому зробити власний вибір та побудувати своє життя. Це пов'язано з усвідомленням того, що історія вивчає не тільки війни, дипломатію чи економіку. Вона також розглядає й аналізує зміни, що відбуваються у тому чи іншому періоді в житті звичайних людей, а також причини, які зумовлюють ці зміни<sup>19</sup>.

Історична освіта, на думку європейських педагогів, мусить навчити, насамперед, політичним і громадянським формам поведінки у демокра-

тичному суспільстві, а не «забивати» голову політичними термінами, від чого мало користі. Учням треба дати розуміння реального людського світу, в якому їм доведеться жити, сприяти осмисленню майбутніх завдань і перспектив, аби вони не були сліпими мандрівниками в агресивному до них середовищі<sup>20</sup>.

Проте, незважаючи на загальну тенденцію до визначення європейського виміру та його місця в шкільній історичній освіті, програми з історії в різних країнах залишаються дуже різними, а отже, надзвичайно цікавими. І тому, ми зробимо спробу з'ясувати особливості шкільної освіти в країнах ЄС і СНД та показати місце історії в даній системі. Розпочнемо з того, що всі країни Європи, на наш погляд, можна умовно поділити на три групи за рівнем розвитку освіти: перша – високо розвинуті країни з історично сформованою системою освіти (Англія, Франція, Німеччина та ін.); друга – пострадянські країни, які після отримання незалежності відмовились від колишньої системи, насильно їм насадженої, активно переймаючи досвід провідних західноєвропейських країн з метою приєднатися до ЄС (Польща, Латвія, Румунія та ін.); третя – пострадянські країни, які на даний момент входять до СНД (хоча деякі з них ставлять собі за мету членство в ЄС), а їх освітні системи містять пережитки радянської системи (Білорусія, Україна, РФ). Доцільно, на наш погляд, розпочати з аналізу програм провідних країн.

Ми зробили спробу розглянути державні стандарти та програми країн Європейського союзу, доречною, на нашу думку, буде спроба порівняння розглянутих програм з програмами країн СНД. Тому вирішили звернути увагу на особливості викладання історії в профільних класах загальноосвітніх ліцеїв Польщі та України. Розпочнемо з того, що основною метою польського загальноосвітнього ліцею є зміцнення та урізноманітнення історичних знань і вмінь<sup>21</sup>, український ж ліцей ставить перед собою мету – формування історичних знань, розвиток історичного мислення учнів, яке передбачає загальне розуміння історичного процесу в його різноманітності й суперечності, здатність застосовувати історичні знання і набуті вміння<sup>22</sup>. На наш погляд, мета навчання в українській школі більше відповідає рівню профільного навчання історії. Цікаво, що на рівні базового навчання в ліцеях Польщі мета навчання історії є більш конкретнішою і складнішою, а саме «поглиблення і розвиток знань та вмінь, отриманих у ході попередньої освіти, з метою кращого ознайомлення і розуміння минулого свого регіону і країни та світової історії»<sup>23</sup>. Можливо вся справа в тому, що польські освітяни в термінах «зміцнення» та «урізноманітнення» вкладають свій особливий зміст. Різняться програми запропонованих ліцеїв і тематикою, і підходами навчання. Якщо в польському ліцеї навчання триває три роки, впродовж яких учні вивчають історію, починаючи від стародавніх цивілізацій, то в українське профільне навчання триває два роки протягом яких вивчаються найважливіші події ХХ – початку ХХІ ст., починаючи з Першої світової війни. Таким чином, незважаючи на те, що Польща є нашою найближчою сусідкою і протягом тривалого часу історії цих країн тісно перепліталися, структура їх освіти та зміст є різними.

Закономірним буде запитання, наскільки подібними є системи освіти країн, що входять до СНД? В останнє десятиліття у зв'язку зі змінами, що відбулись в усіх сферах життєдіяльності країн Центральної та Східної Європи, вони зіштовхнулись зі складною проблемою: потребою перебудувати систему освіти. До 1989 р. у так званих соціалістичних країнах існували схожі системи освіти, в яких суворо контролювалися навчальні програми, розклади, методи викладання, посібники, що використовувалися в школах<sup>24</sup>. На даний момент кожна країна має власну систему історичної освіти, хоча в них є і дещо спільне. Ми зробимо спробу з'ясувати ці моменти, звертаючи особливу увагу на освітні стандарти та навчальні програми з історії.

Зокрема, в «Пояснювальній записці» до Федерального компонента державного стандарту загальної освіти РФ йшлося про те, що Державні стандарти – це «норми і вимоги, що визначають обов'язковий мінімум змісту основних навчальних програм загальної освіти, максимальний об'єм навчального навантаження учнів, рівень підготовки випускників навчальних установ, а також основні вимоги до забезпечення навчального процесу»<sup>25</sup>. При формулюванні цілей загальної освіти на сучасному етапі відповідно до «Концепції модернізації російської освіти до 2010 року» підкреслюється необхідність орієнтації педагогічного процесу не лише на засвоєння учнями певної кількості знань, але і на розвиток особистості, формуванні її пізнавальних можливостей<sup>26</sup>.

Освітні стандарти життєво необхідні. Це твердження очевидне, і з ним погоджуються всі, хто серйозно займаються російською освітою. Але одні дослідники зазначають, що новий стандарт якісно кращий за попередні. Зокрема, детальніше окреслюються цілі історичної освіти, чіткіше визначені лінії розвитку історичного процесу. А інші, зокрема М. Брандт, вважають, що новий стандарт з історії для старшої школи, приречений на провал, оскільки правова норма не працює, якщо вона не враховує реалій життя та перспективи найближчого розвитку. Оскільки набір вимог до рівня базової історичної підготовки школярів (вимога – це така дидактична одиниця стандарту, яка підлягає обов'язковій перевірці) надто широкий, а їх планка – така висока, що зрозуміти, чим даний стандарт відрізняється від стандарту вищої професійної освіти складно<sup>27</sup>.

У педагогічній і методичній літературі представлені різні точки зору щодо нового стандарту історичної освіти. Для початку з'ясуємо, яке ж місце посідає історія в навчальних планах провідної західноєвропейської країни – Великобританії та в РФ. У 2004 р. були прийняті Національний навчальний план (ННП) Великобританії та Базовий навчальний план (БНП) РФ. Якщо їх порівняти, то першим, що впадає у вічі – це відмінність у структурі навчання: ННП Великобританії складається з чотирьох ключових етапів, а БНП РФ – з трьох. Подібними є лише останні етапи навчання, а саме 10-11 роки і приблизно відповідні вікові групи. На наш погляд, доречним є з'ясувати предмети, які вивчають учні у Великобританії та РФ на даному етапі і яке місце серед них посідає історія.

При порівнянні стає очевидним, що в школах Великобританії вивчення історії на четвертому заключному етапі як окремої дисципліни, не відбува-

ється. Вона викладається як не базова, а обов'язкова (з 2000 р.) дисципліна протягом перших трьох етапів. У школах РФ історію вивчають упродовж одинадцяти років і вона є дисципліною, що входить до інваріативної частини освітнього стандарту. Отже, бачимо, що уряд РФ надає більшого значення вивченню історії, ніж уряд Великобританії. На нашу думку, вивчення історії у старших класах повинно здійснюватись, оскільки в них навчаються вже майже сформовані особистості, більшою мірою зможуть вірно оцінити складні історичні явища як вітчизняної історії, так і світової.

Історія в старших класах РФ може вивчатись, як профільна дисципліна. При аналізі стандарту середньої (повної) загальної освіти з історії на базовому та профільному рівні ми з'ясували, як відрізняються цілі при вивченні історії. Виявилося, що на профільному рівні основні цілі сформульовано значно ширше і конкретніше. Наприклад, якщо на базовому рівні учні мають оволодіти вміннями та навичками пошуку й систематизації, комплексного аналізу історичної інформації<sup>28</sup>, то на профільному – вміннями та навичками комплексної роботи з різними типами історичних джерел, пошуку й систематизації історичної інформації як основи вирішення дослідницьких задач<sup>29</sup>.

На нашу думку, якщо визначені вимоги будуть справді реалізовуватись на практиці, то школа буде випускати учнів, які володіють не просто більшою кількістю фактів, а буде формувати науковця готового до продовження навчання в галузі гуманітарних наук.

Порівнюючи обов'язковий мінімум змісту основних навчальних програм, ми помітили, що структурно вони майже однакові. Відмінність полягає лише в тому, що на профільному рівні учні з'ясовують зміст історії як науки, а також вивчення цивілізацій Стародавнього світу і Середньовіччя відбувається окремими блоками, а на базовому – це одна тема. Вивчення історії Росії в них відбувається за аналогічними темами, лише в дещо розширеному варіанті. Наприклад, при вивченні теми: “Російська Федерація (1991-2003 рр.)”, учні базового рівня повинні знати лише про події в серпні 1991р.<sup>30</sup>, учні ж профільного рівня повинні проаналізувати кризу влади і визначити наслідки невдачі політики “перебудови”. Вони повинні також отримати інформацію про “парад суверенітетів”, Біловезьку угоду 1991 року і розпад СРСР. Як бачимо, учні профільного рівня отримують значно більше інформації.

Аналіз документів засвідчив, що на базовому і на профільному рівні досить поверхово вивчаються події Великої Вітчизняної війни. До того ж вони майже ідентичні, відмінність полягає лише у тому, що учні профільного рівня, крім етапів війни, повинні знати причини та наслідки, і крім визначення ролі СРСР в Другій світовій війні, вони повинні знати про її роль у вирішенні питань облаштування післявоєнного світу. Цікаво, що в базовій школі учні повинні ознайомитись з партизанським рухом, а в профільній – ні. Оскільки специфіка вивчення історії у російських школах полягає в тому, що учні основної та старшої школи вивчають теми аналогічного періоду: від найдавніших часів до сьогодення. Цікаво, що у проекті стандарту для основного і профільного рівня за 2002 р. взагалі

передбачалося лише з'ясувати вплив Першої та Другої світових війн на російське суспільство. На нашу думку, учні старших класів, в першу чергу, повинні, з допомогою вчителя, розібратися у ключових аспектах новітньої історії, яка їм певним чином і допоможе зрозуміти сьогодення.

На нашу думку, вимоги до рівня підготовки випускників профільного рівня надто завищені. Оскільки не завжди вчитель володіє тими знаннями, вміннями та практичними навиками, котрі вимагає стандарт від учнів. До того ж, якщо на профільному рівні і передбачено в два рази більшу кількість годин на вивчення предмета (базовий рівень 140 годин на рік, профільний – 280), але потрібно враховувати і факт, що школярам необхідно засвоїти і значно більший об'єм інформації. Виникає запитання, чи справді учні, які вибрали поглиблений рівень вивчення предмета, будуть здатні формувати власний алгоритм вирішення історично-пізнавальних завдань, включаючи формулювання проблеми і цілей своєї роботи, визначатимуть адекватні навчальній дисципліні способи й методи вирішення задач, прогнозуватимуть очікуваний результат і будуть співставляти його з власними історичними знаннями, як зазначено в стандарті, чи просто будуть володіти більшою кількістю інформації, яка згодом зітреться з пам'яті<sup>31</sup>.

При опрацюванні матеріалу ми зіткнулись ще з однією цікавою суперечністю. А саме, при опрацюванні статей, які містять інформацію з основних положень концепції історичної освіти за 2000 р., ми зіткнулися з думкою, що у зв'язку з переходом на 12-річну систему освіти оновлення концепції історичної освіти є закономірним і необхідним.

У змісті концепції історичної освіти йдеться про те, що аналіз сучасного стану викладання історії в загальноосвітніх закладах вказує на необхідність приведення його у відповідність з потребами країни на початку XXI ст. Зазначено, що історія посідає особливе місце в процесі навчання та виховання, оскільки як наука вона універсальна, тому що об'єктом її вивчення є вся багатообразність подій, явищ, фактів, закономірностей, тенденцій, що мали місце в житті людини. Історія формує особистість школяра, готує його до життя в світі, що змінюється, з урахуванням попереднього досвіду, виховує патріота і громадянина<sup>32</sup>.

В. Барабанов та Н. Лазукова при оцінці проекту концепції історичної освіти виходили з того чи відповідає вона “Закону про освіту”, загальним цілям і завданням середньої освіти, сучасному стану педагогічної, історичної, методичної науки та практиці викладання, дотриманню принципу науковості у відборі змісту шкільної історичної освіти.

Вони виділяли такі позитивні моменти даного документа: збереження історії як самостійної навчальної дисципліни у системі шкільної освіти; єдність освітнього простору в РФ; значимість виховного потенціалу історії; синхронному викладанні загальної та вітчизняної історії з метою формування в учнів цілісної картини світу і розуміння місця Росії в ньому; збереження принципу науковості при відборі змісту шкільної історичної освіти<sup>33</sup>.

Обговорювали концепцію історичної освіти і в московській асоціації вчителів історії. Свою думку стосовно нової концепції висловили: керівник правління асоціації А. Шевирьов, вчителі та методисти московських

шкіл. Вони стверджують, що дана концепція є недосконалою і потребує доопрацювання. Зокрема, освітяни відзначили, що: необхідно зберегти існуючу практику варіативності програм і підручників; розробити диференційований підхід до змісту освіти в 11-12-х класах; окреслити проблему взаємодії шкільної та вузівської освіти; фіксувати загальні тенденції історичної освіти, не вдаючись у деталізацію; поглибити принцип синхронізації курсів вітчизняної та всесвітньої історії<sup>34</sup>.

Суперечність полягає в тому, що коли ми ознайомилися з Базовими навчальними планами за 2004 р., в них курс вивчення історії та й взагалі навчальний процес розрахований на 11 років, а про 12 клас навіть не згадується.

Необхідно зазначити, що на даний момент у скрутному становищі знаходиться і вища освіта РФ, оскільки вона в 2003 р. підписала “Берлінську декларацію”, що зазначила намір про приєднання до Болонського процесу. Цей крок передбачає кардинальні зміни не лише в процесі навчання, але й істотні змін у змісті всіх історичних дисциплін, зокрема і історії<sup>35</sup>.

Білоруська система шкільної історичної освіти, починаючи з початку 1990-х постійно модернізується. Важливим фактором, який стимулював процес ухвалення нині діючої програми, став оголошений у 1996 р. Конкурс на кращу програму та навчальні посібники з вітчизняної та всесвітньої історії<sup>36</sup>. Цей крок був тісно пов’язаний з розпорядженням президента Республіки Білорусь “Про підготовку проведення в Республіці Білорусь реформи загальноосвітньої школи” від 4 квітня 1996 р. В основу державної її політики в галузі реформування шкільної освіти лягли принципи опори на кращі традиції радянської школи та на досягнення світової педагогіки. За словами тогочасного міністра освіти В. Стражева, основними цілями реформи є підвищення загальноосвітнього рівня населення, досягнення нової якості освіти, закріплення за сферою освіти статусу пріоритетності для держави і суспільства, виведення державної системи освіти на рівень кращих світових зразків<sup>37</sup>.

З урахуванням нових реалій були підготовлені нові навчальні програми. Історія Білорусі та інші курси історії висвітлюються з національно-державницьких позицій. У пояснювальній записці до програм зміст предмета розширюється в напрямку розвитку особистості, яка б усвідомлювала пріоритет загальнолюдських і національних цінностей перед класовими, партійними, груповими й особистими інтересами, розуміла шкідливість монополізму в будь-якій сфері людської діяльності, сприяла подоланню схематизму і догматизму в історичній освіті. Наголошується на тому, що історична освіта не повинна бути засобом насадження ідеології будь-якої партії<sup>38</sup>.

Особливістю даної концепції є відмова від односторонніх ідеологічних парадигм, методологічних догм і обмежень, що були характерні попереднім. В основу нових навчальних програм, посібників, підручників з історії покладені цивілізаційний та формаційний підхід, поєднання яких, на думку білоруських методистів, є найбільш оптимальним на даний час<sup>39</sup>. У змісті удосконаленої програми звернена увага на “білі плями” всесвітньої історії та історії білоруського народу, відновлена правда про події, які ви-

вчаються, та історичних діячів. Багато питань історичного розвитку сформульовані в проблемному, порівняльному й альтернативному планах<sup>40</sup>.

Проаналізувавши програми європейських країн, ми звичайно не могли оминати увагою Державний освітній стандарт з історії в Україні, яка на даний момент входить до складу СНД. І тому закономірно, що навчальна програма з історії багато в чому схожа на програми Росії та Білорусії.

Розпочнемо з того, що зміни, які відбулись в Україні в середині 1990-х років, вступили в конфлікт з існуючою орієнтацією історичної науки на створення універсального, раз і назавжди даного знання, з домінуванням єдиної точки зору в оцінці історичних фактів, подій та явищ. Поява альтернативних програм і підручників із шкільних курсів історії, кількох проєктів концепцій і державних стандартів стали реальним підтвердженням відходу від традиції, що формувалась десятиріччями<sup>41</sup>. Розробка Державного стандарту базової і повної середньої освіти передбачала створення принципу нових програм з історії. Вони мали увібрати в себе лише найважливіший матеріал, обов'язковий для вивчення, і залишити більше часу для спілкування вчителя з дітьми<sup>42</sup>.

Зокрема, останнім часом спостерігається активна реформаторська діяльність Міністерства освіти та науки України, завдяки якій внесено зміни в останній варіант програм з історії: усунуто централізоване планування та розподіл годин на вивчення тієї чи іншої теми; знято зайву деталізацію змісту матеріалу, однозначні оцінки явищ, процесів та обов'язкове вивчення окремих тем; курси всевітньої та вітчизняної історії збалансовано, напрацьовані підходи до нової системи позитивного оцінювання результатів навчання<sup>43</sup>. Значну допомогу в даному напрямку надають іноземні колеги, оскільки впродовж тривалого часу Міністерство освіти і науки України плідно співпрацює з Радою Європи у гуманітарній сфері, зокрема, в галузі історичної та громадянської освіти (5-6 листопада 2002 р. в місті Дніпропетровську було проведено черговий міжнародний семінар на тему "Розроблення і впровадження освітнього стандарту з історії в Україні: європейський вимір")<sup>44</sup>.

Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) в Україні проголошує освіту ХХІ ст. освітою для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни.

Створені в Україні програми з історії (проєкт програми 1992 р., програма 1996 р. та її нові редакції) в основних своїх рисах успадкували структуру вдосконалених програм з історії радянських часів зразка 1980 р. Однак за змістом складових програми принципово відрізнялися від радянських цілевизначенням, структурою навчального матеріалу, переліком основних понять, і, найсуттєвіше, змістом навчального матеріалу й концептуальними підходами до його формування (поступовий відхід від домінування формаційного підходу, відмова від партійного та класового підходів, поступове впровадження цивілізаційного підходу)<sup>45</sup>. Але якщо у шкільній практиці рідше проголошено відмовитись від формаційного розгляду історії,

що фіксує увагу переважно на базисних елементах («Концепція» 1995 р., «Програма» 1996 р., «Проект стандартів», 1997 р.), то вчені-історики пропонують у змісті сучасної історичної освіти розв'язати проблему поєднання (або співіснування) формаційного, цивілізаційного, що дозволяє характеризувати соціум, охопивши всі форми матеріального і духовного життя суспільства та культурологічного підходів, що передбачає пріоритетне дослідження та висвітлення культури окремих історичних суспільств<sup>46</sup>.

Перед нашими освітянами на даному етапі стоїть, в першу чергу, завдання зробити все можливе для того, щоб реформування освіти в цілому, та історичної науки зокрема носило не адаптаційний характер (тип реформ, які вносять незначні зміни в діючі освітні системи), а холистичний (тип реформ, що мають комплексний характер, охоплюють освітню систему в цілому, їх визначальною особливістю є поетапність проведення)<sup>47</sup>. Адже, як показує практика, у нашого суспільства відсутня готовність і бажання чекати тривалий час, необхідний для досягнення успіху реформи. В таких умовах освітні адміністратори вимушені віддавати перевагу тим стратегіям реформ, які дають змогу їм досягти видимих змін якнайшоріше<sup>48</sup>. Це, як правило, призводить до того, що реформування не призводить до досягнення очікуваних результатів.

Стандарт з історії в середній школі почав розроблятися в 1997 р., відзначимо, що перші його варіанти були невдалими. Оскільки історія разом із суспільствознавством об'єднана в одну освітню галузь «Суспільствознавство». Перед робочою групою з істориків і суспільствознавців керівництво тимчасового творчого колективу «Державний стандарт загальної середньої освіти» поставило завдання розробити єдині, в рамках освітньої галузі, змістові лінії. Однак історія має два паралельні методи аналізу – логічний, як усі інші науки, та історичний. Після побудови єдиних змістових ліній зі стандарту випав такий своєрідний феномен, як історичний час. Іншими словами, історичний процес має вигляд сукупності соціологічних схем<sup>49</sup>. Саме це не сподобалося ні рецензентам, ні самим членам робочої групи, адже вивчення та розуміння історії неможливе без розуміння такої категорії, як «час».

Відповідно до вимог навчальної програми та Державного стандарту базової і повної середньої освіти однією з важливих цілей навчання історії в школі є розвиток історичного мислення. Однак з реалізацією даної мети виникають труднощі тому, що всім проблема видається очевидною, всі начебто розуміють, що треба робити, а от результати – часто неоднозначні або незадовільні<sup>50</sup>. Водночас, з дидактичної точки зору українські програми з історії так само, як і радянські, незважаючи на розвиток історичного мислення учнів і декларацію необхідності орієнтації навчання на особистість учня, залишилися предметно-орієнтованими. Це відбулося у надмірно великому обсязі історичного матеріалу, характері вимог до навчальних досягнень учнів, дуже загальних підходах щодо визначення умінь учнів, відірваних від конкретного навчального матеріалу<sup>51</sup>.

Позитивним моментом, на наш погляд, є те, що програми, як і раніше, позбавлені жорсткого поурочного поділу. Відповідні шрифтові позначення не є обов'язковою схемою поділу на уроки, а стосуються лише



змісту. Вчитель на власний розсуд може обирати їх як теми уроків. Теми можна міняти місцями, однак так, щоб не порушувалась хронологія подій. Вчитель також має право довільно визначати кількість годин на вивчення тем, але без вилучення одних на користь інших. Обласні, районні та міські методичні кабінети не вповноважені регламентувати розподіл учителем навчальних годин у межах тем<sup>52</sup>.

У даній роботі ми вирішили проаналізувати зміст навчальної програми з історії для 12 класу, оскільки вона ще не перевірена на практиці. В ній зазначено, що курс історії України у 12-му класі не тільки завершує, але й узагальнює систематичне, хронологічно послідовне вивчення як новітньої вітчизняної історії, так і історії України в цілому. Хронологічні межі курсу охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. Навчальний матеріал курсу у програмі розподілений на теми, для кожної з яких визначені орієнтовані часові межі. Кожну тему, на відмінну від попередніх курсів, завершують не тільки тематичне оцінювання, а й уроки узагальнення. Програмою передбачено, що цей відрізок вітчизняної історії вивчається у цілісності та розмаїтті історії різних регіонів України. Зміст курсу інтегрує соціальну, економічну, політичну та духовну історію й висвітлює тісний взаємозв'язок усіх сфер людського буття<sup>53</sup>. Взагалі при аналізі навчальних програм з історії для 5-12-х класів ми помітили, що в них соціальній історії приділяється значна увага, що, в свою чергу, відповідає рекомендаціям Ради Європи про викладання історії в школі.

Отже, навіть такий достатньо вибірковий аналіз шкільних навчальних програм з історії деяких європейських країн дозволяє побачити спільність багатьох проблем шкільної історичної освіти України та сучасної Європи, незважаючи на відмінність систем освіти. Реформа в такій чутливій суспільній сфері як історична освіта не може бути занадто стрімкою і не виваженою. Зміна парадигми навчання не повинна сприяти втраті того, чим пишається вітчизняна школа. Обширність знань, обізнаність з історією багатьох країн в історичній перспективі мають органічно пов'язатися із діяльністю на уроках, яка дозволяє сформувати важливі для сучасної молоді вміння.

### **Примітки:**

1. Локшина О. Розвиток компетентісного підходу в освіті Європейського Союзу // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16-21.
2. Комаров В. Нові програми, нові підходи... Думки вголос // Історія в школі. – 2009. – № 1-2. – С. 30-34; Історія в школі. – № 4 – С. 5-9.
3. Бродський Я., Павлов О. Про стандартизацію шкільної освіти // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 10-14.
4. Кинкулькин А.Т. Стандарты требуют значительной доработки // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 10. – С. 29-33.
5. Брандт М.Ю. Стандарты и утопии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 10. – С. 33-35.
6. Алексашкина Л.Н. О Робин Гудах в стандартах по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 20-21.
7. Киприянова Е.В. Новые подходы в преподавании обществознания (к обсуждению фундаментального ядра нового стандарта) // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 7. – С. 58-59.

8. Полторац Д.И., Лещинер В.Р. Стандарты образования по истории и международный опыт // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 10. – С. 35-39.
9. Туманс Х. Три кити латвійського стандарту викладання історії // Історія в школах України. – 2005. – № 2 – С. 30.
10. Кушева Р. Модернізація історического образования в Болгарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 5. – С. 57-62.
11. Акіншева І. Вивчення соціальної історії в школах європейських країн // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 71-73.
12. Мареш Т. Система школьного історического образования в современной Польше // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 8. – С. 61-68.
13. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 7.
14. Локшина О. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 26.
15. Лавриченко Н. Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах // Директор школи. – 2004. – № 12. – С. 25.
16. Бродський Я., Павлов О. Вказана праця. – С. 10.
17. Щекатунова Г. Проблеми оцінювання якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – С. 3.
18. Костюк І. Шкільна історична освіта – європейський досвід // Науково-методичний часопис з історичної та громадянської освіти «Доба». – 2004. – № 1. – С. 22.
19. Акіншева І. Вказана праця. – С. 72.
20. Лавриченко Н. Вказана праця. – С. 22.
21. Куявська М., Маріуш М. Концепції викладання історії у новому загальноосвітньому ліцеї // Історична освіта і сучасність. – К.: К.І.С., 2007. – С. 264.
22. Історія України. Всесвітня історія. Людина і суспільство. Основи філософії: Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Педагогічна преса, 2005. – С. 3.
23. Куявська М., Маріуш М. Вказана праця. – С. 264.
24. Терещенко А. Зовнішнє оцінювання в системі середньої освіти: міжнародний досвід і перспективи для України // Історія України. – 2005. – № 19-20. – С. 11.
25. Государственные образовательные стандарты (федеральный компонент) // Преподавание истории в школе. – 2004. – № 5. – С. 34.
26. Подаляк Н. Шкільний підручник з історії середніх віків: роздуми автора // Історія в школах України. – 2005. – № 2. – С. 23.
27. Брандт М.Ю. Вказана праця. – С. 34.
28. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории // Преподавание истории в школе. – 2004. – № 8. – С. 24.
29. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Профильный уровень // Преподавание истории в школе. – 2005. – № 1. – С. 20.
30. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. – С. 28.
31. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Профильный уровень. – С. 27-28.
32. Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 4. – С. 2.
33. Барабанов В.В., Лазукова Н.М. Некоторые размышления о концепции исторического образования // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 5. – С. 38-40.
34. Обсуждение концепции исторического образования в Московской ассоциации преподавателей истории // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 4. – С. 41-43.
35. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 102.

36. Кропив'янський С. Модернізація змісту шкільної історичної освіти в Республіці Білорусь // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 року). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – С. 84.
37. Стражев В.И. Школы Республики Беларусь: настоящее и перспективы // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 9. – С. 2.
38. Кропив'янський С. Вказана праця. – С. 85.
39. Ганущенко Н.Н. и др. О преподавании социально-гуманитарных дисциплин в общеобразовательных школах // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 9. – С. 5.
40. Кропив'янський С. Вказана праця. – С. 84.
41. Мисан В. Готувати до вивчення історії (Основні тенденції в розвитку сучасної вітчизняної історичної пропедевтики) // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 17.
42. Захарова Н. Насамперед – особисте ставлення (Вимоги до програми з курсу історії стародавнього світу: європейський контекст) // Історія в школах України. – 2005. – № 2. – С. 13.
43. Перминова Л.М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 95.
44. Євтушенко Р. Проведення міжнародного семінару «Розроблення і впровадження освітнього стандарту з історії в Україні: європейський вимір» // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 5.
45. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 7.
46. Серова Г. Концептуальні підходи до конструювання змісту шкільної історичної освіти: сучасний погляд // Історія в школі. – 2004. – № 4. – С. 6-7.
47. Василюк А. З теорії освітніх реформ // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 25.
48. Сбруєва А. Недоліки сучасних освітніх реформ // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 17.
49. Кульчицький С., Криlach К. Державний освітній стандарт з історії // Освіта України. – 1997. – № 52. – С. 8.
50. Терно С. Історичне мислення: Як його розвивати? // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 8.
51. Баханов К. Вказана праця. – С. 7.
52. Євтушенко Р. Про вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін у 2004/2005 навчальному році // Історія в школі. – 2004. – № 6. – С. 2.
53. Навчальна програма з історії для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (основна школа у структурі 12-річної; старша школа (безпрофільна) у структурі 12-річної). 10-12 класи // Історія в школі. – 2004 – № 11-12. – С. 55.

В статье на основе анализа имеющихся исследований делается попытка определить место исторического образования и выяснить основные особенности преподавания истории в школах стран ЕС и СНГ.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, вариативная и инвариативная часть образовательного стандарта, учебный план, учебная программа, программа с истории.

*Отримано: 27.02.2010*

# **ПЕТРО ФЕДОРОВИЧ ЩЕРБИНА — ЛЮДИНА, ПЕДАГОГ І НАУКОВЕЦЬ (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)**

**Валерій Степанков**

## **УЧИТЕЛЬ**

Не відкрив жодної таємниці, констатувавши факт важливої ролі педагогів (особливо обдарованих) у формуванні особистості студента – майбутнього фахівця і громадянина. У цьому відношенні мені дуже пощастило. Навчаючись на історичному факультеті Кам'янець-Подільського педінституту (нині Національного університету ім. Івана Огієнка) у другій половині 60-х рр. ХХ ст. (1965-1969 рр.), потрапив в атмосферу вимогливості і, водночас, щирої доброзичливості до особи студента, проймаючої демократизмом спілкування викладачів і студентів. Попри пануючі у суспільстві ідеологічні догми комуністичного тоталітаризму, тут сформувався острівець ліберального духу, що дозволяв нам висловлювати власні міркування, дискутувати на семінарських заняттях, почуватися особистостями тощо. Так, саме у цей час почали закладатися підвалини властивої факультету прекрасної традиції організації навчально-виховного процесу на принципах партнерства (співробітництва), типових для класичної університетської освіти. Їй немаловажну роль у творення цього маленького «дива» у вузівській освіті України належала доценту Петру Федоровичу Щербині, котрий, разом із професором Леонідом Антоновичем Коваленком й доцентами Миколою Федоровичем Александром, Іоном Ізраїльовичем Винокуром, Анатолієм Олексійовичем Копиловим та Олександром Дмитровичем Степанком складав, кістяк викладацького складу.

Як особистість, Петро Федорович виділявся з-поміж своїх колег кількома яскравими рисами. Чи не найголовнішою серед них було високо розвинуте почуття власної гідності, яке він нікому не дозволяв принижувати. Знаючи його кілька десятків років, я жодного разу не помітив з його боку вчинку, який би хоча б у найменшій мірі засвідчував відхід від цієї життєвої позиції, і не чув від інших осіб інформації, яка б ставила її під сумнів. Він неодноразово говорив мені: «Валерій, надо уважать себя (цитую на мові оригіналу, оскільки П. Щербина розмовляв і читав лекції російською мовою – В.С.)». І в цьому відношенні його постань слугувала мені особисто зразком поведінки, якому завжди намагався наслідувати, навчаючись мудрості поважати себе й інших.

Вельми примітною рисою характеру була свободолюбність, що проявлялася у формі дистанціювання від поширеної тоді практики запобігання

перед партійними бонзами й владою, а також сліпого виконання їхніх розпоряджень. У вузькому колі гостро критикував бездушність функціонування радянської бюрократичної машини, вважаючи її спадкоємницею традицій «дореволюційного» чиновництва. Під різними приводами вслякю уникав виконання офіційних і громадських доручень, ухилився, як і Л. Коваленко, від пропозицій вступити до лав КПРС. Як прекрасний фахівець права (пропрацював 12 років адвокатом у Кам'янець-Подільській юридичній консультації), завжди надавав консультації особам, котрі зверталися до нього з проханнями про допомогу, щоб відстояти свої права у судах. І часто вони приносили успіх. Будучи вільним (наскільки це було можливим у тогочасному суспільстві) у своїх діях, почувався повноцінним громадянином. Неодноразово під час розмов з колегами, читання лекцій і проведення семінарських занять із студентами проголошував гасло наступного змісту: «Главное быть свободным человеком», яке, смію припустити, було кредом його життя.

У нерозривному зв'язку з названими рисами перебувала самостійність мислення. Петро Федорович ніколи не виконував функцій рупора чужих ідей, суджень, міркувань. Завжди мав власне бачення (розуміння) сутності суспільних чи просто життєвих процесів, подій та явищ. Не піддавався гіпнотичному впливу ідеологічних і політичних кампаній, зберігаючи тверезість здорового глузду. Особливо яскраво ця оригінальність мислення проявлялася під час викладання навчальної дисципліни «Історія СРСР ХІХ – початку ХХ ст.». Вона вражала нас, студентів, своєю новизною, непередбачуваністю сформульованих суджень і висновків, які істотно різнилися від загальноприйнятих у навчальних посібниках та підручниках і спонукали думати. Не відхилився від обговорення гострих проблем, не затулявся словесною лузгою, чітко окреслював власну позицію, не забуваючи при цьому зазначити, що висловлює свої міркування («по моему мнению»).

Ще один штрих до притаманного Петру Федоровичу способу мислення й спілкування – відвертість і правдивість. Збагачений багатющим досвідом, він, як ніхто, глибоко осягнув мудрість реалій життя, бачив і знав його зсередини, а відтак міг завжди доречно висловитися з того чи іншого питання, прокоментувати його різноманітні аспекти, допомогти прийняти оптимальне рішення. І, що мене завжди особливо вражало, не вдавався до лукавства, не мав схильності до «прикрашування» чи замовчування, можливо, не зовсім приємних для співбесідника оцінок і суджень. Висловлювався прямо, без натяків, а, відзначаючи негатив, водночас пропонував варіанти, як послабити його вплив чи навіть уникнути. Ці щирі поради десятки разів ставали мені у пригоді, особливо під час навчання та в перші 10-15 років роботи у вузі.

Не можу не згадати відкритості й доброзичливості душі свого Вчителя. Їй були неприйнятними дріб'язковість, чвари, заздрість, інтриги, марнославство, захланність і холуйство. Не цурався колег, котрих поважав, інколи посидіти в компанії й випити чарку горілки («она снимаєт стресс»), але не більше. Час від часу міг запросити когось із нас до дому. Впадала у вічі його хлібосольність: коли б хто не заходив у справах до нього, обов'язково пригощав. Вражало уміння вести застільну задушевну

бесіду. Відверто, емоційно, не без гострого слівця, розумів жарти і сам любив пожартувати, реагував на них по-дитячому ширим сміхом. Завжди був енергійним, швидко ходив ... і не старів. Саме так. У свої сімдесят років виглядав шестидесятирічним. Коли його запитували про таємниці прекрасного здоров'я, усміхався й посилався на козацьке коріння роду Щербин, котрі у свій час добровільно/примусово переселилися на Далекий Схід.

Зрозуміло, таке суцвіття людських якостей не могло не сформувати властивого тільки Петру Федоровичу образу педагога й вченого. Методика читання ним лекцій й проведення семінарів істотно різнилася від традиційної, якої дотримувалася більшість викладачів. На мій погляд, її найголівніші принципи полягали у наступному:

- виокремлення зі змісту навчальної програми вузлових тем лекцій і семінарів, яким приділяв левову частину відведених навчальним планом годин на курс, інші – вивчалися нами самостійно;

- зведення до мінімуму ідеологічної спрямованості змісту лекцій (на основі марксистсько-ленінської методології) й висунення на чільне місце їх наукового рівня. Як згодом я зрозумів, Учитель відштовхувався від методологічних принципів позитивізму. Саме тому свої судження й висновки завжди аргументував аналізом джерельного матеріалу й навчав нас, студентів, опиратися на їхню інформаційну базу. На все життя запам'ятав фразу, яку досить часто він повторював: «Факты – упрямая вещь». А відтак не терпів голого теоретизування, називаючи його «чистою демагогией»;

- жодне із занять (лекція чи семінар) не обходилося без постановки питань дискусійного характеру, створення проблемних ситуацій (завдань), що, безперечно, було для нас новизною й спонукало активізувати власну пізнавальну діяльність. З часом збагнув, що Петро Федорович використовував у такий спосіб елементи проблемного навчання;

- на семінарах першорядне значення надавав роботі з джерелами, що було притаманне класичній університетській підготовці істориків, і не властиве для історичних факультетів педінститутів. Не одному поколінню випускників нашого істфаку назавжди запам'ятався його колоквиум з твору О. Герцена «Былое и думы», що слугував показовим зразком методів пошуку інформації в історичному джерелі;

- унікальність методичних засад читання лекцій. Учитель володів бездоганно відточеним умінням притягувати до себе увагу усіх студентів упродовж всієї пари. Воно ґрунтувалося на поєднанні найрізноманітніших складових: гострому, як бритва, аналітичному розумі; чіткості і ясності формулювання думок, які часто носили афористичний характер; спроможності донести до студентів найскладніший теоретичний матеріал у доступній, усім зрозумілій, формі; нестандартності мислення (передбачити логіку подачі матеріалу й зроблених висновків було вкрай важко); постійної зміни темпу, інтонації й модуляції голосу; своїх жестів і міміки, що характеризувалися яскравістю й динамічністю; інтуїтивному відчутті психологічного стану аудиторії та способів розрядки її напруженості, оригінальності манери поведінки (наприклад, “традиційний” політ папки, яку він точно запускав з рук на стіл біля кафедри, після того, як заходив в аудиторію й вітався зі студентами) тощо;

- явне надання переваги методам, що сприяли формуванню у нас творчого й самостійного мислення, вчили критично аналізувати історичні події, процеси та явища;

- яскраво виражена виховна спрямованість занять. Учитель хотів бачити нас не бездушними гвинтиками комуністичного тоталітарного режиму, а громадянами, особистостями. Тільки з плином часу я збагнув, що «Былое и думы» О. Герцена було обрано предметом нашого опрацювання на колоквіумі не випадково. Адже, цей твір, як ніякий інший у російській літературі XIX ст., по-перше, надзвичайно глибоко та всесторонньо викривав усі болячки самодержавного ладу й, по-друге, усім своїм змістом випромінював ідеї свободи громадянина й суспільства.

Останній штрих до контурів портрета Вчителя стосується його особистості як наукового керівника. Як людина і викладач, Петро Федорович імпонував мені. Й восени 1966 р. я наважився підійти до нього з проханням записати в гурток «Історія СРСР (дожовтневого періоду)», яким керував. Він відразу ж погодився й подав список тем, аби я обрав одну з них. Водночас запитав, які історичні події найбільше цікавлять мене? Відповів, що Визвольна війна українського народу 1648-1654 рр. І тут же, не давши дочитати список до кінця, запропонував взяти тему «Події Визвольної війни 1648-1654 рр. на Поділлі». Я з радістю погодився. Так, з «легкої руки» Вчителя пощастило обрати наукову проблему, якою займаюся до сьогоднішнього дня. Основні принципи його наукового керівництва зводилися до наступного:

- необхідності опрацювання максимально можливого масиву різноманітних джерел, аби, опираючись на їхній аналіз, аргументувати власні судження (у світлі класичного позитивізму);
- виховання поваги до творчої спадщини як радянських, так і «дореволюційних» істориків;
- відмова від абсолютизації й догматизації постулатів марксистсько-ленінської методології;
- надання максимальної свободи творчому пошуку за умови, якщо він опиратиметься на джерельну базу;
- несприйняття голого теоретизування, підігнання фактичного матеріалу під наперед обрану схему його подачі;
- коректність критичних зауважень;
- формування культури самостійного мислення;
- максимальна повага до особистості студента та його перших кроків у сфері наукової творчості.

Ось таким у моїй пам'яті закарбувався світлий образ Учителя, котрий, поряд з професором Л. А. Коваленком і професором А. О. Копиловим, відіграв надзвичайно важливу роль у моєму житті, зокрема в процесі становлення як історика-професіонала, педагога і просто як людини.

*Отримано: 18.02.2010*

## **СПОГАДИ ПРО ВЧИТЕЛЯ**

З Петром Федоровичем Щербиную я познайомився на другому курсі історичного факультету Кам'янець-Подільського педінституту ім. В. П. Затонського в 1969 році, де він викладав історію СРСР XIX століття. Його лекції не вписувалися у звичні тодішні методики, за якими викладач мав би суворо дотримуватися заздалегідь написаного конспекту, диктуючи студентам найбільш важливі, на його думку, положення, факти, події, тощо. Петро Федорович вразив тодішню студентську аудиторію своєрідною манерою викладання, недотриманням надто суворих параметрів, характерних для вузівської лекції. На початку викладач повідомляв тему, план лекції, список обов'язкової літератури, а потім вільно викладав суть порушених проблем. При цьому характерним був не лише вільний виклад матеріалу, насиченого яскравими фактами, промовистими подіями, але, найголовніше глибокими співставленнями, історичними паралелями. Все це викладалося емоційною, барвистою, соковитою російською мовою. Такі лекції запам'ятовувалися і вирізнялися із загалу тодішніх лекційних курсів, які викладалися на факультеті, викладачами, чимало з яких були неординарними особистостями і чудовими ораторами.

І все ж, лекції Петра Федоровича не мали аналогів. Захоплюючись, він виходив за хронологічні чи географічні межі плану лекції і це додавало їм неабиякого, непересічного бачення порушеної історичної проблеми. Але головне такі лекції вчили студентів думати. Нерідко П. Ф. Щербина відкрито глузував над звичними штампами чи стереотипами.

Така манера читання лекцій, проведення семінарів драгувала тодішнє керівництво педінституту. До того ж, на викладача сипалися доноси за його надто сміливі висновки та узагальнення. Приміром його твердження, що російська царська армія у Першу світову війну була сильнішою за Червону у Другій світовій війні, бо перша лише на два дні здала Кам'янець, а друга відступала до Москви, до Сталінграду. Тоді такі вислови були кваліфіковані як відкритий антирадянський випад. КДБ зажадало від ректора педінституту А. О. Копилова звільнити з роботи Петра Федоровича Щербину із забороною займатися викладацькою роботою в інших вишах.

До звільнення справа не дійшла, але на серпневій нараді у 1979 році Петро Федорович був підданий нищівній критиці і суворо попереджений, що за подібні висловлювання його буде звільнено з роботи.

Ще однією рисою вченого було наполегливе прищеплення навичок наукової роботи студентам, формування у них стійкого потягу до дослідницької діяльності. Він був у числі новаторів-викладачів, які започаткували на історичному факультеті написання дипломних робіт, тоді такий вид роботи був необов'язковим і, власне, запозичений у тодішніх класичних університетів. Для того, щоб переконати міністерське начальство у спроможності студентів педагогічного інституту виконувати якісні дипломні роботи вирішено було, по-перше, залучити до їх написання найбільш здібних студентів, а по-друге, такі роботи повинні базуватись на солідній ар-



хівній базі. Дуже швидко навколо П. Ф. Щербини виник гурток із студентів, які виявили інтерес до історії Росії XIX століття. Науковий наставник зразу попередив, що компілятивні дипломні роботи, які не мають наукової новизни, його не цікавлять і навів свій улюблений вислів, що “У науці немає широкої стовпової дороги і бажаючи працювати над дипломними роботами мають всерйоз і надовго засісти в архівах. Без цього, – зазначив він, – не відбудеться добротна наукова робота”.

Саме з його ініціативи було започатковано тривале відрядження студентів-дипломників у Київ для роботи у центральних архівах і наукових бібліотеках. У листопаді 1970 року у такій групі студентів-дослідників довелося побувати і мені. Згодом така практика була продовжена і в наступний період під час літніх і зимових канікул. Пошукова робота в Центральному державному історичному архіві, Центральній науковій бібліотеці ім. Вернадського залишили в моєму житті глибокий слід і назажди прищепили потяг до науково-дослідницької роботи. За це я складаю глибоку вдячність своєму вчителю та наставнику, керівнику дипломної роботи “Мировые суды Подольской губернии”.

Запам’ятався мені Петро Федорович своїми демократичними стосунками із студентами, але які були далекі до панібратства. Це не завжало Петру Федоровичу бути вимогливим на іспитах і отримати у нього високу оцінку було вельми непросто, однак приємно. Знання завжди були об’єктивно, кваліфіковано, а головне справедливо оцінені. Завершуючи свої спогади можу з впевненістю сказати, що професор Петро Федорович Щербина був креативною, яскравою особистістю і таким він залишиться у спогадах його учнів.

*Отримано: 8.02.2010*

**Руслан Постолювський**

### **ПРО МОГО ТАЛАНОВИТОГО ВЧИТЕЛЯ**

Петро Федорович Щербина належить до блискучої плеяди вчених-істориків і педагогів, які вчили нас на історичному факультеті Кам’янець-Подільського педагогічного інституту у 1968-1972 роках.

Саме завдяки таким вчителям, як А. О. Копилов, Л. А. Коваленко, П. Ф. Лаптін, Ю. М. Тарасов, О. Д. Степенко, В. В. Зайцев, В. В. Довгань, М. Ф. Олександра, Б. М. Кушнір та П. Ф. Щербина наш історичний факультет за якісними показниками ні в чому не поступався історичним факультетам провідних університетів країни.

У моєму житті Петро Федорович Щербина займає особливе місце. Ім’я П.Ф.Щербини я почув на першому курсі від старшокурсників. Вони розповідали, що цей вчитель дуже цікаво і особливо читає курс історії СРСР XIX століття.

На початку вересня 1969 року ми з ним познайомились, коли він на другому курсі почав читати курс історії СРСР XIX століття.

Як зараз пам'ятаю, заходить П. Ф. Щербина в аудиторію і, йдучи до кафедри, опускає свою папку з лекціями на столи, які були щільно притиснуті один до одного, і поки він підходив до кафедри, що стояла зліва біля вікна, папка летіла-сунулась по столах, а він, точно розрахувавши, підхоплював і клав її на кафедру. Але цікаво, що в ту папку з лекціями Петро Федорович дуже мало заглядав, викладаючи історичний матеріал нам, студентам. Але від цього його лекції на ставали гіршими, навпаки, були дуже цікавими. До того ж, він читав лекції, не дотримуючись програми. Його курс історії СРСР XIX століття читався за проблемно-вузловим методом. Більше місяця ми вивчали Вітчизняну війну 1812 року, більше двох місяців досліджували повстання декабристів, стільки ж реформи 60-х років і завершували курс вивченням руху революційних народників. «Всі інші теми з програми ви вчили і довчите в курсі історії КПРС», – говорив лектор. Саме завдяки П. Ф. Щербині ми прочитали в оригіналі праці Є. В. Тарле про Наполеона і війну 1812 року, М. В. Нечніної про повстання декабристів та інші. Багато історичних праць, виданих до революції 1917 року, він приносив на лекції з собою, показував їх нам, зачитував з них історичні фрагменти. Так, пам'ятаю, як П. Ф. Щербина познайомив нас з мемуарами барона Модеста Корфа, які я тільки нещодавно зміг купити у новому виданні.

Як інтелектуальний вчений, людина високої наукової культури, він захоплював студентів. Його енергія, організаційний талант і глибокі знання історичної, юридичної та інших гуманітарних наук яскраво проявились у керівництві студентським науково-дослідним гуртком. Захопився ним і я. Під його керівництвом написав дипломну роботу на тему «Кам'янець-Подільський окружний суд».

П. Ф. Щербина як вчений-інтелектуал, наділений рисами справжньої інтелігентності і морально-гуманітарної спрямованості (він ніколи не звертався до студентів на ти, проте був доступним і простим), вчив нас працювати добросовісно і на рівні сучасних наукових методик. Завдяки Петру Федоровичу я навчився працювати з архівними матеріалами, отримав професійні навички вченого і зберіг незалежність професійної думки.

Якось я невдало виступив перед учасниками історичного гуртка з доповіддю по майбутній дипломній роботі. І тоді Петро Федорович сказав: «Учіться, як не потрібно писати наукові праці». І він був повністю правий, вже дуже великі і безпідставні узагальнення я зробив у своєму виступі. Але згодом він передав мені через мого друга по навчанню І. В. Рибак, щоб я не ображався і, якщо хочу, то продовжував працювати над дипломною роботою. І я таки її написав. Прочитавши її, Петро Федорович зазначив: «Дивно, але Ви написали прекрасну роботу». І дякуючи його позитивній рецензії державна екзаменаційна комісія оцінила мою дипломну роботу на «відмінно».

Йшли роки, з Петром Федоровичем Щербиною я зустрічався кожні п'ять років під час зустрічі випускників нашого курсу в Кам'янці-Подільському. Петро Федорович досяг великих успіхів у науковій роботі, став доктором юридичних наук, професором.

У 1997 році, працюючи директором Рівненського інституту слов'янознавства, я виступив офіційним опонентом на захисті кандидатської дисертації у Київському національному університеті імені Т. Г. Шевченка у спеціалізованій раді із захисту дисертацій з історії. Так трапилось, що одночасно з моєю дисертанткою захищав кандидатську дисертацію на цій раді син Петра Федоровича Щербини, тобто Петро Федорович, був присутній на цьому захисті. Обидва дисертанти блискуче захистили свої дисертації. На прощання професор Щербина Петро Федорович мені сказав: «Я пишаюсь, Руслане, тим, що я Вас вчив». Я ж йому відповів, що я також пишаюсь тим, що він був моїм вчителем і тим, що я вчився в Кам'янець-Подільському педагогічному інституті.

Прекрасні слова на адресу свого вчителя і всіх вчителів, про яких я говорив на початку спогадів, я кажу від щирого серця і у повній відповідності з моїми переконаннями. Дякую їм і кланяюсь їх світлій пам'яті.

*Отримано: 28.02.2010*

**Анатолій Гуцал**

### **ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТА ПРОФЕСОРА**

Навчаючись у Петра Федоровича Щербини, а згодом і довго працюючи з ним на кафедрі історії народів Росії Кам'янець-Подільського педагогічного інституту ім. В. П. Затонського, добре знав і зараз бачу його в різних іпостасях. Безумовно, це була людина багатогранна, енциклопедична (мабуть не останню роль зіграли три вищих освіти), з величезним життєвим досвідом, щирим серцем і широкою душею. Більшу частину своїх років він провів за вузівською кафедрою.

Саме про цю сторону його діяльності мені хочеться сказати кілька слів. Як лектор-педагог Петро Федорович докорінно відрізнявся від багатьох своїх колег. Він не був статичною, застиглою фігурою, яка, дотримуючись писаних інструкцій і вимог, сліпо слідувала кожній їх букві, пункту і оглядалася по сторонах кожних п'ять хвилин, чи була за нею хтось не стежить і чи відповідає викладений матеріал заскорузлим ідеологічним догматам. У цьому відношенні його ніхто не міг перевершити. Не будучи антиподом радянської системи як такої, він дозволяв собі нечуване для більшовицької дійсності вільнодумство. Під час занять вдавався до висловів, які не сприймалися владою і суперечили встановленим ідеологічним догматам. Це все ретельно фіксувалось і лягало доносом на столи спецслужб. З Петром Федоровичем проводилась т.з. "профілактична" робота і лише завдяки тому, що керівництво Кам'янець-Подільського педінституту завжди мало мужність і волю висловити свою об'єктивну оцінку діяльності Петра Федоровича, і, відверто кажучи, захистити свого викладача, проти нього не застосовували якихось радикальних засобів впливу.

Але не цей аспект домінував у лекційних заняттях Петра Федоровича. Вони, як правило, були змістовні, життєрадісні і життєстверджуючі. Саме

за це його найбільше цінили, любили і хотіли слухати. Не секрет, що процес навчання складний, важкий і не завжди цікавий.

Остання обставина значною мірою залежить, головним чином, від вчителя, його досвіду, вміння, від мокрої спини, як говорив відомий радянський педагог ленінградець Ільїн. Не знаю, чи стікав цівками піт по спині Петра Федоровича, студентство на таку деталь у роботі педагога навряд чи звертає увагу, але те, що він поступово входив в раж, нарощував емоційну сторону заняття, оволодівав аудиторією і фактично гіпнотизував слухачів, це знають всі, хто бачив і слухав те дійство.

Приклад: лекція з історії СРСР на тему “Зовнішня політика Росії на Далекому Сході у XVIII ст.” Подається план, література, виголошується основний зміст лекції. І кожне положення супроводжується відступами, які, на перший погляд, можуть здаватися далекими від теми, зайвими. Але це не так. Кожна теза підкріплювалась конкретними фактами із життя, побуту тамтешніх мешканців, про що дуже добре знав лектор, адже сам був безпосереднім свідком. Як відомо, Петро Федорович народився і кілька десятків років провів в Уссурійському краї, куди у свій час переселилися його батьки із Полтавщини. То ж перед слухачами поставали живі учасники подій, їх заняття. Іноді це виглядало неправдоподібно. Пригадую, як студенти з розкритим ротом і недовірою сприймали розповідь про те, як китайці з апетитом поїдали запечених на вогнищі мишей. При цьому оповідач підкреслював, що це дуже чистий і корисний продукт, миші ж бо вирости на зерні. Такий аргумент здається був переконливим і число скептиків зразу меншало, з’являлися навіть смільчаки готові самі спробувати цей екзотичний харч. Або з яким талантом літератора, художника описував професор один з головних промислів уссурійців – путину (період масового вилову риби), коли всі дорослі й малі днювали і ночували на водоймах. Ця робота нікого не залишала байдужим, тому що від неї значною мірою залежало їх існування. І непомітно сухий лекційний матеріал оживав, втілювався у конкретних людей і легко доходив до аудиторії.

В іншій лекції йшлося про те, які нотаріальні функції може виконувати та чи інша посадова особа. Зокрема, хто наділений повноваженнями стверджувати акти про одруження. Коли було сказано, що цим правом наділений і капітан корабля, знайшлися скептики, які засумнівались. Але Петро Федорович не був би самим собою, якби залишив ці сумніви молодих людей поза увагою. І от аудиторія уявно переноситься на суднобудівельні верфі Миколаєва, на велетенські морські лайнери, що там споруджуються, і які обслуговуватимуться потім сотнями і тисячами спеціалістів, моделюються різноманітні ситуації, які можуть виникнути в процесі експлуатації судна далеко від рідних берегів. І поступово від тих, хто сумнівався у капітанських прерогативах не залишалось нікого. Так професор на практиці застосовував ті прийоми дидактики, які згодом другий вчитель радянської школи донетчанин Шаталов, назвав опорними сигналами, що полегшують засвоєння нових знань.

Мудро, з гумором і батьківським розумінням ставився Петро Федорович до студентських спроб по-швидше і без зайвих зусиль отримати бажаний запис у заліковій книжці.

Йде колоковіум по книзі Герцена “Былое и думы”. Винахідливі друкурсники задалегідь виписали на листок ватману і почепили на дошці за спиною професора необхідні відомості. Сам же екзаменований сидить навпроти і легко зчитує інформацію. Крім усної відповіді, потрібно представити і конспект. З конспектами прийшли не всі. З правого боку екзаменатора з’являється купка зошитів, яка практично не збільшується, через те, що частина їх спритними невидимими рухами передається в аудиторію і вже інші студенти видають їх за свої.

Професор часто робив вигляд, що не помічає таких фокусів, він досконало знав студентські прийоми, розумів, що не все можна вивчити при величезній завантаженості і не опускався до того рівня, щоб ловити когось за руку. Своє завдання вбачав у тому, щоб випускник мав базову підготовку з вибраного ним фаху, вмів працювати далі самостійно і успішно, і, головне, вийшов у світ людиною.

І цей свій професіоналізм Петро Федорович демонстрував нам усім. Ми з вдячністю згадуємо його приклад, і в міру своїх сил, слідуємо його написаним заповітам.

*Отримано: 18.02.2010*

**Анатолій Гуменюк**

## **СВІТЛИЙ СПОГАД ПРО ВИДАТНОГО НАУКОВЦЯ І ПЕДАГОГА**

Петро Федорович Щербина, без сумніву, належав до числа найбільш значимих діячів науки і освіти на Поділлі. І справа тут не лише у тривалості його життєвого та творчого шляху, але, насамперед, у глибині того впливу, який він справляв на формування свідомості цілої низки поколінь студентської молоді. Властивий йому лібералізм та незалежність думок, іронічно-критичний погляд на історію та сучасність створювали відчуття внутрішньої свободи у студента і занепокоєння в органів політичного контролю. Незалежність та «вільнодумство» викликали бажання наслідувати їх та підсвідомо руйнували заідеологізовану однобокість світосприйняття реальності, яка так ретельно культивувалася в радянський час.

Привертає увагу широта наукових інтересів П. Ф. Щербини. Будучи одночасно юристом та істориком, він зосередив свою увагу на дослідженні історико-правових аспектів здійснення судової реформи 1864 р. на Поділлі та Правобережній Україні. В середині 60-х років П. Ф. Щербина перейшов працювати на історичний факультет Кам’янець-Подільського педагогічного інституту і почав викладати тут цикл правових та історичних дисциплін. Саме з другої половини 60-х років у житті та діяльності П. Ф. Щербини започаткувався найбільш плідний період творчості. Петро Федорович вирішив дослідити й узагальнити процеси формування і розвитку судочинства в Правобережній Україні з XIV–XV ст. до судових реформ у Російській імперії 60-х років XIX ст.

Тривалий час П.Ф. Щербина вивчав документи та матеріали архівів Москви, Ленінграда, Києва, Житомира, Кам'янця-Подільського та інших міст. Результатом цього стала видана у 1974 р. його монографія “Судебная реформа на Правобережній Україні в 1864 году”, яка тоді була першою спробою у вітчизняній історіографії дослідити історію судочинства на Київщині, Волині, Брацлавщині й Поділлі з XIV ст. та висвітлити регіональні особливості проведення судової реформи 1860-х років. Результатом плідних історико-правових досліджень став успішний захист П. Ф. Щербиною в 1977 р. дисертації “Судова система в Правобережній Україні наприкінці XVIII–XIX ст.”, поданої на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук. У дисертації П. Ф. Щербина виступив прихильником демократизації судового устрою та судочинства в Україні.

Чималим був вплив П. Ф. Щербини у залученні студентів історичного факультету до участі в науково-дослідній роботі, до написання дипломних і конкурсних праць. Своїм гуртківцям і дипломникам він, як наставник і науковий керівник, прагнув підшукати насамперед творчі теми з історії рідного краю, пов'язані з працею в архівах, з раритетною літературою. Дякуючи такому спрямуванню, десятки випускників цього закладу виконали і захистили дипломні роботи з історії та культури Поділля, назавжди пов'язали своє подальше життя з наукою. Зокрема, П. Ф. Щербина керував виконанням майже 20-ти дипломних робіт, які переросли у кандидатські дисертації.

Життєве та творче кредо професора П. Ф. Щербини полягало у дотриманні своєї принципової позиції у будь-якому питанні та збереження за будь-яких обставин незгасимого життєвого оптимізму. Всі, кому пощастило слухати лекції Петра Федоровича, обов'язково згадують не лише їх глибоку змістовність, але й емоційність викладу та насиченість добрим гумором. Ці лекції читались на одному диханні, залишаючи незабутні враження. До певної міри, саме вони створили враження про справжнього класичного професора як людину глибоко інтелігентну, блискуче ерудовану, незалежну у своїх судженнях і наділену даром захоплювати публіку своєю промовою.

Одним з найбільш пам'ятних серед навчальних курсів, прочитаних П. Ф. Щербиною, безумовно, був курс історії СРСР у XIX ст. Пам'ятність його полягає не лише у змістовності та колоритності інтерпретації, що створив П. Ф. Щербина, але й у широкому колі питань, яку він охопив. Зокрема, особлива увага була зосереджена ним на проблемах суспільного життя та розвитку культури Росії XIX ст. З метою поглибленого ознайомлення з ними було впроваджено два колоквиуми, підготовка до яких передбачала достатньо глибоке ознайомлення студента з творами О. Герцена, вагомим літературним і художнім спадком епохи. Корисність таких заходів була дуже вагомою, оскільки суттєво коригувала не лише обсяг знань з історії вітчизняної та російської культури, але й заповнювала значні світоглядні та естетичні прогалини.

На жаль, життєвий шлях людини обмежений у часі. Життя Петра Федоровича Щербини було тривалим, плідним і яскравим. Він залишив по собі вагомий науковий доробок і велику кількість вдячних учнів і послі-

довників. У їхній пам'яті він завжди залишається взірцем інтелігентності, викладацької довершеності та людської гідності.

*Отримано: 15.02.2010*

**Юрій Хоптяр**

## **СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ**

На життєвому шляху трапляються особи, в колі яких відчуваш себе людиною. Саме до таких педагогів з великої літери належав Петро Федорович Щербина (1910-2001). Коли чуєш це ім'я, душа наповнюється світлою енергетикою, оптимізується настрій і хочеться хоч у чомусь наслідувати чудовий приклад науковця, педагога і взагалі надзвичайно обдарованої та чуйної особистості.

Наше знайомство відбулося у вересні 1978 р., коли, будучи в складі першокурсників історичного факультету, тоді ще К-ПДПІ, вперше зустрічався з викладачами та наставниками. Невисока, худорлява постать Петра Федоровича, на той час уже доктора юридичних наук, справила незабутнє враження. Навчальна дисципліна “Історія Росії”, яку викладав педагог, за навчальним планом була на другому курсі. Однією із невід’ємних рис педагога виступало вміння неформального спілкування з вихованцями, що продовжувалось після знайомства, під час перерв, після занять і на засіданні гуртка. І якщо між заняттями краєм ока помічаєш студентський “рій”, можна не сумніватись – в центрі уваги Петро Федорович.

На другому курсі мені і ще сотні нашим однокурсникам пощастило вчитися у Петра Федоровича. Лекції з “Історії Росії” були насичені цікавим, живим матеріалом. Екзотичності у поданні навчального матеріалу додавали як влучні характеристики самодержчії Російської імперії, особливості їх приватного життя, так і персоналії політичного та народного плану з аналогічним оглядом. До цього додавалися ремарки з багатої адвокатської, юридичної практики. Природно, що колишні студенти з великою повагою і сьогодні відгукуються про його незабутні лекції, які характеризувалися науковістю, чіткістю, ерудицією, емоційністю та ясністю викладу. Тому наші випускники, зустрічаючись на історичному факультеті, щоб відзначити черговий ювілей з нагоди закінчення вузу з вдячністю згадують лекції Петра Федоровича. Багато років П. Ф. Щербина був організатором науково-дослідної роботи студентів і багато вихованців створювали курсові та дипломні роботи під його керівництвом. Чимало таких студентів стали пізніше кандидатами і докторами наук: Л. В. Баженов, В. С. Степанков, О. М. Завальнюк, І. В. Рибак, В. В. Марчук, А. О. Гуменюк, С. О. Борисевич, О. М. Федьков, В. В. Малий, В. С. Лозовий та багато інших. Серед його учнів чимало державних, політичних і громадських діячів: В. В. Шеремета, Ю. І. Блажевич, В. Г. Байдич, О. Г. Погорілець та багато інших.

Досі ходить серед студентів жартівна репліка, яку як ремарку вставляв у лекційний текст Петро Федорович “Вы понимаете?... Это страшное

дело...». Такі вставки дуже актуалізували увагу студентів і якщо навіть хтось на «гальорці» переключився на інше, то неодмінно сусіди неухважно повертали в належний стан максимального сприйняття.

З принциповою вимогливістю завжди ставився Петро Федорович до складання іспитів і написання наукових робіт. Пригадую, на другому курсі, мені пощастило під керівництвом Петра Федоровича писати курсову роботу на тему: «Діяльність генерал-фельдмаршала М. І. Голеніщева-Кутузова (1745-1813)». Після ряду чітких консультацій Петро Федорович не тільки визначив структуру роботи, але і з багатої, власної бібліотеки приніс кілька джерел. Робота вийшла змістовна, насичена цікавим, фактичним матеріалом, що запам'ятовувався на все життя.

Наставник молоді, Петро Федорович, кращих студентів, випускників ставив у приклад. В особливій пошані у нього був Олександр Михайлович Завальнюк. На той час, у 1980 р. О. М. Завальнюк уже захистив кандидатську дисертацію і прибув у рідний вуз для продовження трудової діяльності. Так ось, Петро Федорович О. М. Завальнюка публічно хвалив за те, що він прочитав все зібрання творів російського революціонера, письменника, філософа О. І. Герцена (1812-1870). Діяльність цієї історичної постаті, П. Ф. Щербина приділяв особливу увагу і для студентів другокурсників він влаштовував колоквіум з праці О. І. Герцена «Былое и думы», де автор описував «свої університети», окремі інтимні ремарки студентського навчання та життєвий шлях в цілому. Незабутнім також був залік з «Історії культури Росії», а здобуті тоді знання з мистецтвознавства і сьогодні дозволяють майже вільно орієнтуватися у картинних галереях відомих музеїв Києва, Москви, С.-Петербургу.

Свою багатогранну педагогічну діяльність Щербина П. Ф. поєднував з науковою роботою. Монографічні дослідження, проведені Петром Федоровичем з історії держави і права України, відзначалися фундаментальністю і науковою новизною. З проблем історії України ним опубліковані статті та повідомлення у матеріалах Подільських історико-краєзнавчих конференцій (1965-1995), а також в «Українському історичному журналі». П. Ф. Щербину знали як дослідника, який свої наукові інтереси тісно пов'язував з вивченням і висвітленням різних аспектів історії і на цьому ґрунті він сформувався як відомий вчений України.

У 2000 році я підготував до друку свій перший навчальний посібник з «Основ конституційного права України» і звернувся до Петра Федоровича за рецензією. На другий день маститий вчений повернув рукопис із схвальною рецензією і додав при зустрічі: «Очень нужный и своевременный учебник». Я від такого компліменту аж знітився, це була для мене найкраща похвала. З легкої руки Петра Федоровича, цей посібник був і залишається досить популярний серед студентів далеко за межами нашого вузу і знайшов схвальні відгуки серед фахівців Міністерства юстиції. Хтось із філософів влучно підмітив, що від книги віє вічність. І нині дуже приємно відзначити, що півтільки у «життя публікації підручників» нам вручив Петро Федорович Щербина, чие ім'я назавжди вписане як у сторінки нашого посібника, так і в «скрижалі» людської пам'яті.



Отож, спілкування з Петром Федоровичем – це була завжди приємна подія, яка яскравим світлом пронизувала буденність. З першої миті розмови стає зрозумілим, що перед тобою талановита особистість, маститий вчений, знаючий педагог. Талант, яким щедро наділила природа Петра Федоровича, поєднаний з невтомною працелюбністю. Його щира душа була відкрита для всіх, хто бажає сіяти розумне, добре, вічне. І в кожній розмові відчувалося розуміння, співчуття, приязнь. Саме цього часто бракує сьогодні, як кожному із нас, так суспільству в цілому.

Простота в спілкуванні – характерна особливість уважного наставника, колеги. І це не випадково, адже чим обдарованіша особистість, тим ширший діапазон інтересів, а отже і легкість висловлення власної думки, надання поради, тощо. Наукова спадщина вченого вражає, оскільки включає понад дві сотні наукових праць, захист кандидатської (1964) та докторської (1978) дисертацій. Копітка робота з джерелами та документами залишилася за лаштунками видимого ракурсу, але, водночас, без неї не було б основи для формування самодостатньої особистості.

Завжди вимогливий до себе, Петро Федорович аналогічно ставився до колег, що дало можливість досягти історичному факультету високих результатів. Саме це відзначали численні внутрішні та зовнішні комісії.

Успіх любить людей працьовитих, цілеспрямованих і творчих. Самовіддана щоденна напружена праця привела Петра Федоровича до наукового визнання. Його наукові публікації завжди викликали підвищений інтерес широкого загалу читачів і гучний резонанс у колі фахівців. Також визнанням його успішної державної, громадської та науково-педагогічної діяльності стали нагороди медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «30 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «40 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «Ветеран праці», «За долголетний добросовестный труд», нагрудні знаки «За отличные успехи в работе», «Высшая школа СССР», а також багато почесних грамот Міністерства науки і освіти України, обласної державної адміністрації Хмельницької області, ректорату Кам'янець-Подільського педуніверситету.

Громадська та науково-педагогічна діяльність Петра Федоровича Щербина на Поділлі нараховує більше 54 років, із них – 36 років у Кам'янець-Подільському педінституті, а згодом університеті. Вона наповнена численними успіхами, вагомими трудовими здобутками, громадським визнанням і авторитетними нагородами. Все це здобуто великою і наполегливою працею, високою організованістю, вмінням бачити головне і своєчасно вирішувати назрілі проблеми. Такий вагомий здобуток – результат діяльності талановитого та досвідченого вченого і педагога. В листопаді 2001 р. Щербина П. Ф. відійшов у вічність, залишивши по собі прекрасний слід на землі, добру пам'ять в серцях всіх, хто його знав, особливо колег і учнів, які продовжують його справу.

*Отримано: 23.02.2010*

Сергій Копилов

**ГАЗІН В. П. УКРАЇНА І СВІТ. — Кам'янець-Подільський:  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана  
Огієнко, 2009. — 72 с.**

Праця професора В. П. Газіна «Україна і світ» вийшла невеликим накладом (70 екземплярів) у редакційно-видавничому відділі Кам'янець-Подільського національного університету на початку 2009 р. і зразу ж привернула увагу читача – студентів і викладачів. Невелика за форматом (2,9 друк. арк.) книга висвітлює цілий ряд актуальних проблем незалежної України. Сама структура її підпорядкована цьому завданню. Основою для написання роботи стали численні матеріали – документальні й історіографічні тощо.

Окрім традиційних вступу, післямови та приміток, у роботі чітко вирізняється 7 тем, які водночас є проблемами, поставленими в ній, у висвітленні яких зроблена спроба коротко проаналізувати непростий шлях українського суспільства після 1991 р. до наших днів. І всюди автор прагне аргументувати свої висновки і твердження, для чого вдало використовує аналоги з історії як України, так і зарубіжних країн. Так, визначаючи ступінь української «державності» в складі СРСР, автор порівнює його з функціональними правами британських домініонів і приходиться до висновку, що вони мали набагато більше самостійності й автономних прав, ніж радянська союзна республіка.

У параграфі першому йдеться про дві революції, які відбулися в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Автор доводить, що їх характер значно різнився. Однак завдання, поставлені ними багато в чому збіглися – незалежність, демократія, прогрес тощо. Разом з тим, стверджує В. Газін, вони обидві виявилися незавершеними. Не можна не погодитися, що серед причин таких невтішних наслідків були нерішучість і зволікання, і, в першу чергу, нерозуміння керівними колами України того факту, що законодавчий орган, який залишився недоторканим з попереднього часу, не відповідав новому соціально-політичному ландшафту в країні, який склався внаслідок антикомуністичної 1991 і демократичної революції 2004 р., підлягав негайному розпуску. І після 1991, коли він був прокомуністичним, і після 2004 року, коли він підтримував авторитарно-олігархічний режим. Нехтування цим незаперечним правилом призвело до бігу по колу, в якому минуле стало постійно гальмувати реалізацію суттєвих проблем трансформаційного характеру, чому малою мірою сприяли відмінності між регіонами, що склалися історично як наслідок тривалого колоніального статусу України.

Другий параграф висвітлює процес входження України у світ незалежних держав світу, що теж було непростим актом, оскільки Україна в міжнародному сенсі одними державами розглядалася як суб'єкт міжнародного права, іншими – як об'єкт зазіхань і територіальних претензій тощо.

Тут же дається оцінка реакції української діаспори на сам факт відновлення незалежності України, її позиція стосовно самого факту. Цілком слушно автор зауважує диференційованість реакції діаспори на Сході і Заході, вказує на причини діаметрально протилежного бачення відновлення української державності. Цікавим моментом є й те, що автор пропонує позитивно використати геополітичне становище України у вигідному для себе сенсі, у вигляді цивілізаційного містка між європейською і євразійською цивілізаціями, оскільки має досвід і одного, й другого.

Цікавим і корисним для читача є також параграф «Внутрішньополітичні процеси і формування зовнішньої політики». Тут автор справедливо стверджує, що дієвість, активність та сила зовнішньої політики кожної країни залежить від стану внутрішньої, її консолідації на виконання першочергових завдань, які витікають з процесу творення й утвердження української держави. Відсутність чітких програм загальнодержавного масштабу, сформульованої національної ідеї, рішучого підпорядкування закону всіх сфер суспільного життя, призводить до млявості й аморфності у роботі державної машини, до корпоративності й тих негативних явищ, які сьогодні мають місце в політичному та економічному житті України. Усе це негативно відбивається на такій важливій ділянці державного життя, як зовнішня політика. Чимало місця й уваги приділено проблемі стратегічного партнерства. У роботі дано його визначення і характерні йому ознаки. Автор приходить до висновку, що стратегічне партнерство з державами, що суперничають між собою, звужує зовнішньополітичні можливості України. І в такому разі, вважає він, слід шукати не стратегічне партнерство будь-якою ціною, а керуватися у зовнішньополітичних стосунках з іншими державами національними інтересами, що, як відомо, є загальноприйнятим для всіх країн світу. У роботі значною мірою піднято й таку делікатну тему, як базування Чорноморського флоту Росії на території України. На основі численних матеріалів (документальні, періодична преса) досить детально висвітлено процес українсько-російських перемовин по ЧФ, з яких слідує, що Україна не була їх рівноправним партнером. Урешті-решт і Росія змушена була вдатись до дипломатичних маневрів, внаслідок чого з'явилася з її боку пропозиція Великого російсько-українського договору, ефективність якого й до сьогодні реально не підтверджена.

Важливим питанням зовнішньої політики України є її інтеграція до європейських і євроатлантичних структур. У роботі «Україна і світ» читач знайде переконливі аргументи, чому Україні необхідно стати його членом Альянсу і які перешкоди стоять на шляху до членства в ньому. Не можна не погодитися з думкою, що вирішення цієї актуальної проблеми є для України питанням її незалежності та соборності.

Останнім питанням, яке розглядає автор, є участь України в співдружності незалежних держав. У цьому сенсі викладаються мотиви, які змусили Україну стати асоційованим членом СНД, і ті суперечності між його членами, які роблять його штучним і незатребуваним досі. Українські спроби домогтися перетворення пострадянського простору на зону вільної торгівлі прийшли у суперечність з прагненнями Росії його реінтеграції під скіпетром Кремля. СНД виявився політичною та економічною виставою байки Крилова «Лебідь, рак і щука». Як наслідок, усі давно втратили інтерес до СНД.

Разом з тим, гадаємо, у даній роботі доцільно було б підняти й інші важливі для України питання, зокрема такі, як проблеми просування України до ЄС, відносини й співробітництво України з країнами СНД, зокрема Росією, тощо. У цілому ж, робота стане корисною і цікавою для студентів, викладачів і всіх, хто цікавиться історією і політикою незалежної України.

*Отримано: 16.03.2010*

**Валерій Степанков**

**КОПИЛОВ С. А. ІСТОРИОГРАФІЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ:  
Методичні рекомендації до семінарських занять для студентів  
денної і заочної форм навчання. — Кам'янець-Подільський:  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка, 2009. — 53 с.**

Навчальна дисципліна “Історіографія всесвітньої історії” займає особливе місце у процесі підготовки майбутніх істориків. Чому? Насамперед тому, що, по-перше, слугує невичерпним джерелом знань про погляди і концепції зарубіжних дослідників на сутність та особливості поступу всесвітньої історії людської цивілізації, по-друге, навчає студентів критично мислити, аналізувати різноманітні концепції, формулювати власний погляд на ті чи інші історичні події, явища та процеси і нарешті, по-третє, сприяє вихованню професійної культури, зокрема почуття поваги до відмінних від власних поглядів тощо. Її теоретична складність, за обставин відсутності в українській навчально-методичній літературі ґрунтовно розроблених підручників і посібників, безперечно породжує чимало труднощів у засвоєнні студентами програмового навчального матеріалу. Тому публікація проф. С. Копиловим методичних рекомендацій, спрямованих на надання їм допомоги у підготовці до семінарських занять, є вельми важливим кроком у заповненні цієї лакуни.

Запропонована автором структура методичних рекомендацій раціональна. Її становлять “Пояснювальна записка”, дев’ять тем семінарських занять і “Термінологічний словник”. У “Пояснювальній записці” слушно звертається увага студентів на важливу роль даного курсу у підготовці викладачів історії. Важко не погодитися з висловленим міркуванням, що він слугує “своєрідним інтелектуальним трампліном до набуття навичок історико-аналітичного мислення, без якого не може бути справжнього історика” (с. 3). Адже дозволяє “з наукових позицій узагальнювати та оцінювати нагромаджену попередніми поколіннями учених історичну спадщину, визначити невивчені або недостатньо досліджені питання, накреслити шляхи їх подолання” (с. 3). Дається тлумачення об’єкту пізнання в історіографії, виділяється особливість курсу “Історіографії всесвітньої історії”, визначається предмет навчальної дисципліни, формулюються її мета і завдання. Внаслідок чого у студента складається цілісне уявлення про місце курсу в системі навчальних дисциплін й притаманні для нього прикметні риси.

Обрана тематика семінарських занять характеризується навчально-методичною доцільністю. Вона охоплює вузлові проблеми курсу, більшість

з яких розглядається на лекціях. Завдяки семінарам, студенти отримують можливість, по-перше, закріпити одержані знання на лекціях, по-друге, опрацюючи історіографічні джерела і наукову літературу, зануритися у лабораторію творчого пошуку вчених, а відтак глибше збагнути механізми процесу конструювання ними гіпотез, теорій і концепцій і, по-третє, вчитися аналізувати історичні праці та найголовніше, критично мислити, долати догматичну віру в істинність написаного, формувати власний погляд на існуючу наукову спадщину істориків.

Теми занять торкаються висвітлення античної, західноєвропейської середньовічної, візантійської, раннього нового часу, просвітницької, романтичної, позитивістської історіографій, історіографії першої половини ХХ ст. та школи “Анналів”. Отже, вивчаючи їх, майбутні історики отримують можливість сформувати у собі цілісне бачення поступу європейської історичної думки від стародавніх часів до сьогодення. На наш погляд, можливо доцільнішим було б візантійську історіографію не виділяти в окрему тему, а об’єднати її із темою західноєвропейської середньовічної історіографії під загальною назвою “Середньовічна історіографія”. Відповідно доповняти перелік тем новою: “Постмодерністська історіографія”, оскільки студентам важко дається розуміння її методологічних підвалин.

Аналіз питань тем засвідчує, що вони сформульовані таким чином, аби, по-перше, з’ясувати сутність вузлових проблем кожної з них, а, по-друге, спонукати студентів до самостійної роботи з історіографічними джерелами.

Акцент на роботу з першоджерелами особливо важливий, бо лише у ній майбутній історик набуває професійних умінь з’ясувати сутність концепцій, помічати у них сильні й слабкі сторони, знаходити спільне і відмінне у поглядах вчених, обґрунтовувати власне розуміння історичного процесу. У зв’язку з цим до кожної теми подається перелік рекомендованих джерел. Водночас студенту пропонується список наукової літератури (до речі, найновішої), опрацювання якої дозволить йому опанувати здобутки історіографії у вивченні тієї чи іншої теми.

Заслужують на увагу розроблені професором С.Копиловим методичні рекомендації до кожної з тем. Чітко сформульовані, вони торкаються всіх їхніх питань і допомагають студенту зорієнтуватися як в інформаційному полі джерел, так і у різноманітних концептуальних підходах дослідників. Насамперед, зосереджують його увагу на провідній наскрізній ідеї, що слугує ключем до осмислення змісту навчального матеріалу, який необхідно опрацювати, готуючись до семінарських занять. У пригоді майбутньому історичному стане також розроблений автором “Термінологічний словник”, до якого включено найважливіші поняття курсу, які слід опанувати.

Отже, методичні рекомендації, виконані на високому професійному рівні, стануть ефективною підмогою студентам історичного факультету у вивченні “Історіографії всесвітньої історії”. Глибоко переконаний, що існує нагальна потреба розробки на їхній основі посібника, актуальність якого зумовлюється його відсутністю у навчально-методичній літературі України.

*Отримано: 27.03.2010*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Володимир Верстюк** – магістр історії, аспірант кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Світлана Ганаба** – кандидат філософських наук, викладач кафедри філософських дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Анатолій Гуменюк** – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Анатолій Гуцал** – доцент кафедри історії народів Росії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Ірина Дробна** – магістр історії, аспірант кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Вікторія Іващенко** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Олександр Каденюк** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії, соціології та політології Подільського державного аграрно-технічного університету (м. Кам’янець-Подільський).

**Тетяна Ковбасюк** – старший викладач кафедри методики та змісту соціогуманітарної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

**Сергій Копилов** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії, декан історичного факультету Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Вікторія Курдибайло** – викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ “Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем’янчука” (м. Рівне).

**Наталія Лопачька** – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ “Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем’янчука” (м. Рівне).

**Ігор Люлька** – методист кабінету суспільних предметів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, старший ви-

кладач кафедри методики і змісту загальної середньої освіти РОІППО, здобувач.

**Віктор Мисан** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ “Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем’янчука” (м. Рівне).

**Юрій Мицик** – доктор історичних наук, професор, завідувач відділом Інституту української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського (м. Київ).

**Аргур Михайлик** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії, соціології та політології Подільського державного аграрно-технічного університету (м. Кам’янець-Подільський).

**Сергій Посохов** – доктор історичних наук, професор, декан історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Руслан Постолювський** – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського гуманітарного університету.

**Володимир Присакар** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Іван Рибак** – кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри історії народів Росії і спеціальних історичних дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Валерій Степанков** – доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Юрій Хоптяр** – кандидат історичних наук, професор кафедри народів Росії і спеціальних історичних дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Анатолій Цвяк** – кандидат історичних наук, доцент кафедри політології та соціології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 2**

---

---

Підписано до друку 18.06.2010 р. Формат 60x84/16.  
Гарнітура «Таймс». Папір офісний. Друк різнографічний.  
Обл.-вид. арк. 11,8. Умовн. друк. арк. 9,3.  
Тираж 100. Зам. № 402.

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.