

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 4

Кам'янець-Подільський
2013

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

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

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7 від 29 квітня 2013 р.)

Рецензенти:

- О. Є. Лисенко**, доктор історичних наук, професор, завідувач відділом Інституту історії України НАН України (м. Київ);
В. В. Марчук, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Редакційна колегія:

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

Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць / П78 [редкол.: С. А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. — Вип. 4. — 176 с.

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

УДК 94:37.02(082)
ББК 63.3я43+74.202

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

© **К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2013**

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 94(477)«11/12»

Олександр Головка

ДЕРЖАВА РОМАНА МСТИСЛАВИЧА ТА ЙОГО НАЩАДКІВ У ПОЛІТИЧНОМУ ЖИТТІ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ)

У статті наводяться аргументи на користь використання поняття «Галицько-Волинська держава» як прообразу якісно нового за змістом державного організму в Східній Європі.

Ключові слова: Галицько-Волинська держава, Роман Мстиславович, Східна Європа, Данило Галицький.

В історіографії, в певній мірі під впливом обставин політичного життя ХХ ст., не виникло єдиного підходу щодо характеристики державно-політичного комплексу, який утворився в значній мірі внаслідок активних дій князя Романа Мстиславича на межі XII-XIII ст. і періодично існував у межах двох об'єднаних земель Волинської і Галицької протягом XIII – першої половини XIV ст. Не секрет, що в працях, які належать до так званої радянської історіографії, ігнорувались тісні генетичні зв'язки південноруських князівств Русі з майбутньою Україною, вбачалася в об'єднаному князівстві Романа скоріше історична випадковість, ніж закономірність.

Інші погляди були притаманні українським дослідникам, які працювали в XIX – на початку ХХ ст., а також історикам, що вивчали українську давнину в діаспорі. В основу їх концепції були покладені висновки зроблені класиком української історіографії М.С. Грушевським в його праці «Звичайна схема «руської» історії й справа раціонального укладу історії східно-російського слов'янства»¹. Учений в цій праці піддає критиці уявлення російських істориків, згідно яких першою російською державою була Київська Русь, а потім в удільну добу центр політичного життя переходить до Володимирсько-Суздальської, а згодом – Московської держави. На думку М.С. Грушевського та його послідовників, Київська Русь – це перша держава українського народу, а князівство Романа Мстиславича слід розглядати як одну з українських держав в ланцюгу головних державних формувань української нації протягом століть існування остан-

ної². Проте цей висновок не був довгий час підкріплений створенням спеціальних монографічних досліджень з цієї проблематики, яка в сучасній науці і стала предметом наукової дискусії.

Деякі науковці, враховуючи, що в XIII ст. були періоди відсутності стійкої державної влади, категорично виступають проти факту існування Галицько-Волинської держави³. Інші вважають, що в удільну добу така держава, без сумніву, існувала⁴.

Спостереження політичних процесів у багатьох країнах в удільну добу у порівняльно-хронологічному плані дає підставу говорити, що на певному етапі розвитку середньовічного суспільства для багатьох країн притаманний перехід від етапу існування державності у вигляді системи або конфедерації державних формувань у вигляді князівств (герцогств, графств, баронств тощо) до етапу поступової трансформації централізованих держав. На цьому перехідному етапі за рахунок об'єднання різних за статусом державних утворень можна спостерігати виникнення складних за формою та характером розвитку державно-політичних структур.

Згадаємо синхронну за часом до князівства Романа Мстиславича так звану державу Плантагенетів XII ст., до складу якої, крім Англійського королівства, входили численні володіння володарів англійської корони у Франції. Цікаво, що останні, за обсягом території та кількістю населення були більшими, ніж землі, що безпосередньо підкорялися французьким королям. Як володар численних французьких володінь, що тягнулися від Нормандії на півночі до Піренейів на півдні, король Генріх II Плантагенет формально був васалом французького короля з династії Плантагенетів Філіппа II Августа і водночас найзапеклішим його ворогом⁵. Дослідники часто характеризують в цілому політичне формування Генріха на честь родового володіння Плантагенетів у Франції Анжуйською державою і навіть Анжуйською імперією, не дивлячись на те, що її монарх як суверен правив лише в Англії⁶. Проте остання не належала до головних володінь Плантагенета і на острові король Генріх майже не жив. Є інформація, що Генріх Плантагенет прагнув не тільки підкорити Францію, а й хотів стати справжнім імператором, у зв'язку з чим допомагав Ломбардській лізі проти германських Штауфенів⁷.

Конфлікт двох династій Плантагенетів та Капетингів на терені Франції пізніше, як відомо, призвів до тривалої Столітньої війни. В XIII-XV ст. володіння бургундського герцога у Франції також були більшими за масштабом, ніж володіння короля Франції. Проте поступово, в значній мірі в силу ідеологічно-політичних факторів, саме довкола короля як легітимного сюзерена Франції йшов процес об'єднання держави, яке завершилося на межі XV-XVI ст.

Не менш цікавим у цьому може бути приклад Германської імперії, до складу якої входило Чеське королівство, яке за тими ж

ідеологічними ознаками мало всі риси справжньої держави, але фактично Чехія була «держава в державі». Більш того, формально германські імператори, імператори «Священної Римської імперії» постійно заявляли претензії на свою зверхність над всіма монархами середньовічного світу⁸. Паралельно можна відзначити, що візантійські імператори вважали себе не тільки володарями в своїй власній державі, а й монархами усього християнського світу⁹.

Повертаючись до процесів на Русі кінця XII – початку XIII ст., необхідно підкреслити, що саме в цей час на східноєвропейському обширі формувалися два державні утворення, які потенційно, на перспективу мали найбільші шанси стати ядрами майбутньої централізованої держави. Це Владимиро-Суздальське та Галицько-Волинське князівства¹⁰. М.Ю. Брайчевський справедливо вбачає, що на формування нових державних утворень в Східній Європі впливали як політичні чинники, що зводились до формування нових систем управління у відповідно Владимиро-Суздальській і Галицько-Волинській землях, так і фактори етнічного розвитку, що були зародками формування східнослов'янських народностей. Проте важко погодитись з думкою автора, що на межі XII-XIII ст. Київ вже не цікавив північноруських князів¹¹. Конкретні факти перших років XIII ст. свідчить, що доля як Києва, так і усєї Південної Русі перебувала під пильним оком Всеволода Велике Гніздо.

Тут, на наш погляд, слід говорити про інше. Якщо в середині XII ст. суздальські князі в рамках конфедерації давньоруських князівств як представники династії Рюриковичів змагалися за київський стіл, то з другої половини XII ст. Київ та південноруські землі стають об'єктом інтересів Владимиро-Суздальського державно-політичного новоутворення, володарі якого прагнули диктувати свою волю князям Південної Русі. Певною мірою ця політику можна розглядати як прояв зовнішньополітичної діяльності північного державно-політичного формування. Складність політичного процесу в східнослов'янському регіоні полягала в тому, що на Русі не було легітимно визначеного володаря-суверена типу західноєвропейського монарха – короля.

Цікаво, що по відношенню до володаря Галицько-Волинської держави спостерігалася тенденція південноруських книжників якось «підняти» його статус на державно-ідеологічному рівні. Саме це можна бачити у їх намаганні створити парадигму ідеального володаря на прикладі князя Романа Мстиславича, а також використати стосовно нього титул «цар». Важливо відзначити, що західноєвропейські хроністи використовують по відношенню до Романа титул суверенного володаря «rex (король)»¹². Могутнім та суверенним князем вимушений був його визнати краківський єпископ Вінцентій, який в останній книзі своєї хроніки пише, що Роман «став повновладним володарем майже над усіма руськими землями і князями»¹³. Пізніше

вже офіційно від папського посланця Опізо в грудні 1253 р. королівську корону отримає Данило, після чого галицькі книжники постійно прагнуть його називати не типовим для Русі титулом¹⁴. Прийняття Данилом королівського титулу мало велике дипломатичне та ідейно-політичне значення для самоутвердження його як володаря могутньої суверенної з позицій тодішньої європейської ідеології держави в Південно-Західній Русі.

Для об'єднаного князівства Романа були характерні важливі ознаки держави, а саме наявність державної території, системи державного управління, відповідної ідеології. Але одночасно ця держава існувала в рамках конфедерації давньоруських земель-князівств, а тому програмою діяльності галицько-волинських володарів Романа та Данила була програма збирання всіх давньоруських земель¹⁵. Відзначаючи це, необхідно зазначити, що тогочасні політичні програми та ідеї за своєю формою носили консервативний характер, оскільки демонстрували прагнення до повернення випробуваних часом, але колишніх політичних форм, що існували в X-XI ст. Однозначно, що реалізація цих програм не могла повернути назад хід історії (О.С. Пресняков дещо наївно вважав, що діяльність Романа «зупинила на короткий час коло історії в долі Південної Русі»)¹⁶. У нас є всі підстави розглядати політичний комплекс, який контролював князь Роман Мстиславич, а саме території Волині, Галичини, Пониззя (середня течія р. Дністра), Побужжя (волинська «Україна») та Київщини, як державу, що потенційно мала шанс в перспективі трансформуватися в більш стабільну державну структуру. На жаль, на державно-політичні процеси в південноруських землях мав різко негативний вплив несприятливий для слов'янства Східної Європи зовнішній фактор, а саме спочатку навала монголо-татарських ханів у середині XIII ст., а пізніше – експансія польських, угорських та литовських феодалів в середині XIV ст.¹⁷

У літературі, ймовірно не без підстав, існує точка зору, що утворення великого державно-політичного утворення в Південно-Західній Русі, у значній мірі, було наслідком особистої енергії, вдачі та таланту князя Романа, смерть якого, в свою чергу, засвідчила незавершеність перетворень князя¹⁸. Проте, на наш погляд, не можна протиставляти періоди до і після червня 1205 р. у житті Південно-Західної Русі. І в правління князя Романа Мстиславича були тут потужні деструктивні сили, що так і не були приборкані князем і заважали державотворчим процесам, і під час регентства його вдови Ганни існувала значна частина населення, що підтримувала інтеграційний курс померлого князя. Тому можна казати про існування доцентрових та відцентрових тенденцій, що і проявлялося в конкретних подіях та явищах тодішнього політичного життя¹⁹.

Визнаючи правильність поширеної серед науковців думки про істотну різницю в характері політичних процесів роз-

витку Галичини і Волині, необхідно відзначити, що все це не дає, одночасно, підстав для різкого протиставлення цих регіонів саме в контексті протистояння означених вище тенденцій²⁰. На Волині були досить впливові антикнязівські (по відношенню до головного волинського, «земельного» князя, стіл якого знаходився у місті Володимирі) сепаратистські сили. В Галичині, в свою чергу, було чимало прихильників посилення князівської влади. Розглядаючи конкретні верстви населення, що підтримували, чи не підтримували об'єднавчі процеси, дослідники досить часто характеризують їх за класовими або становими ознаками, хоча такий підхід не є у значній мірі вірним. Так, навіть досить бунтівне галицьке боярство було неоднорідним. Значна частина його допомагала Романові Мстиславичу в 1188-1189 рр. Навряд чи без підтримки представників боярства Галичини Романові вдалося зайняти Галич в 1199 р., активно використовувати галицькі полки у походах у Південну Русь, проти половців та поляків. М.І. Костомаров справедливо відзначав, що без сильної партії Роману навряд чи вдалося утвердитися в Галичі, наявність її сприяла боротьбі нащадків Мстиславича з суперниками²¹. Формування нового державного організму, що започаткував князь Роман наприкінці XII – на початку XIII ст., відкривало певні можливості для посилення галицького магнатства.

Ще Мацей Стрийковський, польський середньовічний хроніст XVI ст., писав, що Роман «до Галича переніс руську монаршу столицю з Києва, посадивши на київське князівство Ростислава Рюриковича»²². І.Б. Греков справедливо пише, що «перенесення столиці великої феодальної держави в новий центр відкривало можливість феодальній верхівці цього центру для посилення їх економічних та політичних позицій»²³. С. Томашівський писав, що Роман «був творцем першої національної української держави, якої основу дала Галичина»²⁴. Автор цих рядків не може погодитися з таким категоричним твердженням, оскільки львівський вчений вважав, що означена держава прийшла на зміну Русі. І в часи існування державних утворень Романа Мстиславича і Данила Романовича Русь продовжувала існувати як конфедерація земель-князівств, в рамках якої стали появлятися нові за суттю державні організми, які за сприятливих обставин – мали шанс стати осередками створення якісно нової централізованої держави або якісно нових централізованих держав. До таких державних організмів, перш за все, слід віднести Владимиро-Суздальську, Галицько-Волинську й, дещо в меншій мірі, Чернігівно-Сіверську землі-держави XIII ст.

Важливо підкреслити, що існуючі до Галицько-Волинського князівства державні організми на Волині, в Галичині, а також формування таких в Середньому Придніпров'ї були українськими, оскільки етноси, що їх утворювали, були ланками в ланцю-

гу етнічного розвитку української нації. З величезної держави-імперії, якою була Русь, виділилися не тільки Волинь і Галичина, а інші землі-князівства Середнього Придніпров'я.

Львівський дослідник Я.Д. Ісаєвич пише, що за всіма ознаками поняття «князівство» та «державна» є синонімами, а по відношенню до державно-територіального утворення, головними складовими якого наприкінці XII – в першій половині XIV ст. були Волинь та Галичина і де правили Роман та його нащадки, можна застосовувати поняття «Галицько-Волинська держава»²⁵. Враховуючи загальноісторичні тенденції розвитку, на наш погляд, є всі підстави погодитися з такою думкою.

У науці широко використовується поняття «Київська держава» (ми вважаємо більш коректним використання поняття «державна Русь»), проте під владою її правителів, що сиділи в Києві, східнослов'янські землі перебували у повному складі лише за правління князя Володимира I Святославича! Тому поняття «Київська держава» не поглинає поняття «Русь», під яким традиційно розуміється комплекс східноєвропейських земель, де мешкали східнослов'янські племена. До останнього ми запропонували застосовувати дефініцію «конфедерація східнослов'янських земель-князівств».

Протягом ста п'ятдесяти років свого існування держава синів та онуків Романа – Романовичів – теж не була постійно існуючим єдиним державно-політичним комплексом у Прикарпатті і на Волині. В моменти соціальних колізій та катаклізмів часто політичні формування Галичини і Волині не представляли собою єдину державу, яка була чимось схожою на конфедерацію двох земель, до складу якої входило певна кількість державних організацій. Процес зміни однієї системи державного життя іншою здійснювався дуже повільно, часом його гальмували тривалі кризові ситуації, громадянські війни, які можна спостерігати при розгляді історії південно-західних земель Русі в XIII – першій половині XIV ст. Проте в цю ж епоху існувала стабільна тенденція до об'єднання та збереження єдності земель Південно-Західної Русі.

Розглядаючи питання про державно-політичне життя населення Південно-Західної Русі, визнаючи наявність суверенності державного існування князівських формувань, де правили Роман Мстиславич, його сини та онуки, варто ще раз наголосити, що ця констатація не означає нашу згоду з тезою М.С. Грушевського та С. Томашівського про перехід традицій державного життя Київської держави до традицій державного життя лише тільки Галицько-Волинської держави²⁶. Однозначно, що на деяких етапах історії Галицько-Волинський (згодом більше Волинсько-Галицький) державно-політичний комплекс був лідером у політичному поступі Південної Русі, проте на цій території існували й інші формування, де також мало місце державне життя. Це перш за все Київська та Чернігово-

Сіверська земля. В інших (неукраїнських) частинах Русі державно-політичний поступ був притаманний Суздальській, Рязанській, Новгородській, Смоленській, Полоцькій землям.

Значного удару по державно-політичним процесам у слов'ян Східної Європи у середині XIII ст. було завдано навалюю полчищ монголо-татарських ханів, а потім діяльністю утворених нащадками Чингізхана держав, перш за все Золотою Ордою. Проте встановлення монгольського домінування у Східній Європі не призвело до ліквідації державного життя в усіх давньоруських князівствах. Вплив монгольського чинника на державно-політичні процеси в різних регіонах розселення східнослов'янського населення був далеко неоднаковий. Ми звертаємо на це увагу, оскільки в історіографії, особливо у підручниках виробився стереотип, буцімто відразу ж після Батисевої навали уся Русь потрапила до монголо-татарського ярма (іга).

Дійсно, військовий напад монголів порушив систему державного розвитку давньоруських земель, хоча необхідно відразу ж відзначити, що монгольська верхівка не прагнули до безпосереднього підкорення східнослов'янських земель, а намагалися перетворити її володарів у своїх підлеглих та поширити на ці території данницькі відносини. Американський дослідник Ч.Дж. Гальперін не без підстав пояснює цю обставину не тим, що монголи не могли управляти землеробськими суспільствами або опором загарбникам з боку давньоруського населення, а периферійним положенням Русі відносно безпосередніх монгольських володінь. Данина монголів, на думку історика, лягала важким тягарем на руську економіку, проте не йшла ні в яке порівняння для монголів з багатствами Хорезма, Волзької Булгарії та інших країн, які кочівники збирали з останніх. Видатки від податей з руських земель не могли покрити витрати в разі прямого їх адміністрування монголами²⁷. До цього необхідно додати, що загарбницькі походи виснажили монголів, тому вони опинилися перед набагато більш складною проблемою утримання підкорених народів. У цей час відбувається розпад єдиного державно-політичного організму кочівників, між окремими частинами крихкої імперії виникли величезні суперечності, які призвели до конфліктів та воєн.

Отже, система підлеглості русичів, яку творили нападники, не передбачала знищення системи державного управління перших, а передбачала збереження її як певного механізму управління Русі монголами. Але процес створення нової політичної системи взаємин державних утворень ординців і давньоруських князівств не відбувався швидко, тим більше, що цьому заважало перебування в Центральній Європі головних монгольських військ, а дещо згодом розкол в стані монголів, заворушення, що сталися в їх столиці Каракорумі після смерті верховного хана, війни між нащадками Чингізхана, які призвели до розколу трансконтинентальної монгольської імперії.

На початку 40-х років XIII ст. деякі південні володіння Русі попадають в ту чи іншу систему залежності від монголів. Перш за все мова йде про розглянуті нами прикордонні із степом зони, а саме Переяславський край, Поросся, Пониззя, землі берладників та ін. Монгольська ставка в Сараї, а також монгольські воєначальники (темники) прагнуть взяти ці землі під свій безпосередній контроль. Нагадаємо, що в XII ст. населення Дунайсько-Дністровського межиріччя знаходилося під контролем Галичини. В період громадянської війни першої половини XIII ст. на частину цих земель посилює вплив Королівство Угорщина²⁸. Під патронатом угорського короля тут з 1211 р. і до середини 20-х років XIII ст. тут діяли рицарі Тевтонського ордену²⁹. Пізніше, аж до монгольської навали в цьому регіоні функціонувала католицька єпископія, яка займалася місіонерською діяльністю у половців³⁰. Монгольська експансія призвела до страшного розорення цього краю, який попадає під владу степовиків³¹. Відомо, що у 40-х роках XIII ст. Переяславське князівство безпосередньо управляється монгольським намісником³². Таку систему залежності можна прослідкувати і по відношенню до Болохівщини (територія басейну Південного Бугу), верхівка якої попадає на початку 40-х років XIII ст. під патронат монгольських воєначальників і, як розповідає літопис, поставляла хліб загарбникам³³.

Зовсім інша ситуація виникла на Волині і в Галичині, де після певного колапсу державного життя, що мав місце відразу ж після війни з монголами у 1239-1240-х роках, тут поступово не тільки відродилася, а й зміцніла державність³⁴. У зв'язку з цим можна повністю погодитися з думкою Я.Д. Ісаєвича, що «основні успіхи Данила Галицького в політичному розвитку державності... припадають на післямонгольський період»³⁵. Попри те, що після смерті короля Данила Романовича в 1264 р. Волинсько-Галицький державний комплекс, розпався і опинився під владою синів Данила та його брата Василька, протягом багатьох десятиліть у Південно-Західній Русі зберігалася власна державність.

Серед синів короля Данила найенергійнішим володарем виявився князь Лев Данилович (1264-1301 рр.), який намагався продовжити державницьку політику свого батька. Він підтримував тісні дипломатичні зв'язки з Чехією, Угорщиною, Литвою, Тевтонським орденом. Однак, якщо цього потребували державні інтереси, то, не вагаючись, розпочинав проти них збройну боротьбу. Зокрема, Лев Данилович здійснив ряд походів на Литву і ятвягів, відвоював в Угорщині частину Закарпаття з Мукачевом (близько 1280 р.), а у Польщі, в якій він добивався краківського престолу, – Люблінську землю (близько 1292 р.). Завдяки останнім надбанням територія Галицько-Волинської держави стала найбільшою за всю її історію. Водночас Лев змушений був визнати певну залежність від Золотої Орди, яка виявлялася у спла-

ті данини та участі у зовнішніх походах монголо-татар. На межі XIII-XIV ст. князем Левом Даниловичем знову було відновлено єдність Галицько-Волинської держави³⁶.

Наступник Лева Даниловича – його син Юрій I (1301-1308 (1315) рр.) виступає вже як одноосібний правитель Волині і Галичини, який прийняв королівський титул та іменував себе «королем Русі та князем Володимирії» (під останнього розумілася в різні часи або в цілому Волинь або Західна Волинь. – авт.). Столицею королівства Юрія стало місто Володимир. Скориставшись деяким ослабленням Золотої Орди, яку в той період роздирали внутрішні міжусобиці та чвари, волинсько-галицький король зумів на деякий час пересунути південні кордони своїх володінь аж до нижньої течії Дністра й Південного Бугу. Високим був міжнародний авторитет Галицько-Волинського королівства, який не похитнувся навіть тоді, коли схильний до компромісів Юрій I поступився зміцнілій Польській державі Люблінською землею (1302 р.). Свідченням зміцнення тодішнього галицько-волинського краю стало утворення в 1303 р. окремої Галицької митрополії, оскільки київський митрополит у 1299 р. переніс свою резиденцію на північ, до Володимира-на-Клязьмі. Галицька митрополія знаходилася під безпосереднім підпорядкуванням константинопольського патріарха й фактично допомагала захищати політичну незалежність українських земель³⁷.

В історичній літературі поширене уявлення, що Волинь і Галичина в середині XIV ст. втрачають власну державність і опиняються під владою сусідніх країн. Проте це твердження потребує кардинального перегляду. На Волині в середині XIV ст. володарем став син великого литовського князя Гедиміна Любарт, тісно зв'язаний родинними узами з Романовичами. Любарт вважався спадкоємцем попереднього галицько-волинського володаря Болеслава-Юрія II і висловлював претензії на володіння Галицькою землею. Хан Золотої Орди Узбек визнав владу князя Любарта і підтримував його у протистоянні агресії Польщі та Угорщини. Любарт фактично був майже суверенним володарем Волині, хоча формально і визнавав свою васальну залежність від великого литовського князя³⁸.

Таким самим за статусом як Волинське, було тоді і князівство на Поділлі. У середині XIII ст. слов'янське населення у межиріччі Дунаю та Дністра спочатку опинилося у складі улуса монгольського темника Мауці, проте пізніше в 60-х роках XIII ст. на чолі монгольських володінь у степовому та лісостеповому Правобережжі Дніпра стає Ногай. У цей час тут монголами було засновано чимало міст, значна частина населення яких складала слов'яни. На початку XIV ст. між золотоординцями і нащадками Ногая, який загинув у 1300 р., велася жорстка боротьба за володіння Поділлям. Як вважає, Л.В. Войтович тоді Подільський улус перейшов до управління золотоординських емірів, одним з

яких був Хаджибей. В 1362 р. литовський князь Ольгерд у битві на Синіх Водах розбив ординців, наслідком чого і стало утворення Подільського князівства³⁹. З 60-х років XIV ст. правили племінники великого литовського князя Ольгерда Юрій, Олександр, Константин, Борис та Федір Коріатовичі. Правління братів Коріатовичів фактично перетворило Подільське князівство на майже самостійне державне утворення з суверенною зовнішньою та внутрішньою політикою⁴⁰.

У середині XIV століття Галицька земля стала об'єктом змагань між Польщею, Угорщиною та Литвою. У 1349 р. її завоював польський король Казимир III Великий. Останній включив галицькі землі до Польського королівства як окреме «Королівство Русі», тобто за статусом власне галицьке державне життя було обмежене лише появою у галицького суспільства іншого володаря. Отже, можна говорити про перебування Галицької землі в державі, де було декілька у юридичному плані рівних складових. Як пише Я.Д. Ісаєвич, Казимир III «прагнув розглядати польське панування в Галицькому королівстві як персональну унію двох своїх королівств – Польського і Руського»⁴¹. Після смерті Казимира III в 1370 р. польським королем став Людовік Угорський, і Галичина опинилася під його владою, але і тут мова йде не про підкорення галицьких земель Угорщині, а про те, що Людовік як персональний носій державної влади став володарем корони «Королівства Русі». Зазначимо, що в Галичині в 1372-1378 і 1385-1387 рр. як васал Людовіка тривалий час правив онімечений князь із Сілезії Володислав Опольський. І лише після його смерті 1387 р. Галичина була завойована поляками і поступово втратила свій державницький статус, хоча значна автономія краю у складі Польського королівства зберігалася десь до середини 30-х років V ст., саме тоді, коли Галицька земля остаточно втратила статус королівства у складі Польської держави⁴².

Наведені факти з історії Волині і Галичини удільної доби, на наш погляд, є вагомими аргументами щодо можливості науково коректного використання поняття «Галицько-Волинська держава» як потенційного прообразу якісно нового за змістом державного організму в Східній Європі. На жаль, складні політичні процеси XIV ст. у Східній Європі стали на заваді подальшого державно-політичного поступу південно-руських (українських) земель.

Примітки:

1. Грушевський М.С. Звичайна схема «руської» історії й справа раціонального укладу історії східного слов'янства : твори : у 50 т. / М.С. Грушевський. – Львів, 2002. – Т.1. – С. 75-82.
2. Томашівський С. Українська історія. Старинні часи і середні віки / С. Томашівський. – Львів, 1919. – С. 89; Кордуба М. Історія Холмщини і Піддяшшя / М. Кордуба. – Краків, 1941. – С. 51; та ін.

3. Котляр М.Ф. Галицько-Волинська Русь 2-ї половини XII-XIII ст. / М.Ф. Котляр // Галицько-Волинський літопис. – К., 2002. – С. 15; Ричка В.М. Київ – Другий Єрусалим (з історії політичної думки та ідеології середньовічної Русі) / В.М. Ричка. – К., 2005. – С. 226-227.
4. Ісаєвич Я. Галицько-Волинська держава / Я. Ісаєвич. – Львів, 1999. – С. 5; Дашкевич Я. Українські землі в часах галицько-волинської державності / Я. Дашкевич // Пам'ять століть. – 2002. – №5. – С. 3-21.
5. Про Англію цього часу див.: Епоха крестових походів / под редакцій Э. Лависса, А. Рамбо. – СПб., 1999. – С. 691-713; Добиаш-Рождественская О.А. Крестом и мечом. Приключения Ричарда I Львиное Сердце / О.А. Добиаш-Рождественская. – М., 1991. – 97 с.
6. Гуревич А.Я. Примечания / А.Я. Гуревич // Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М., 1973. – С. 221.
7. Manteuffel T. Historia powszechna: średnoiwicze / T. Manteuffel. – Warszawa, 1974. – S. 252.
8. Колесницкий Н.Ф. «Священная Римская империя»: притязания и действительность / Н.Ф. Колесницкий. – М., 1977; Беркович М.Е. Из истории формулы средневековой Германии / М.Е. Беркович // Средние века. – М., 1967. – Т. 30. – С. 235.
9. Ostrogorsky G. The Byzantine Emperor and the Hierarchical World Order / G. Ostrogorsky // The Slavonic and East European Review. – 1956. – Vol. 35. – № 84. – P. 2-11.
10. Кордуба М. Історія Холмщини й Підляшшя / М. Кордуба. – Краків, 1941. – С. 51; Брайчевський М.Ю. Походження Русі / М.Ю. Брайчевський. – К., 1968. – С. 191-192.
11. Брайчевський М.Ю. Походження Русі. – С. 192.
12. Albrici monachi Trium fontium Chronicon // MGH SS. – 1874. – Т. 23. – P. 885.
13. Vincentii Chronicon. – L.IV, 24. Хроніку Вінцентія Кадлубека наводимо за вид. Magistri Vincentii Chronicon Polonorum / ed. A. Bielowski // Monumenta Poloniae Historica. – Lwów, 1872. – Т. 2. – P. 193-449.
14. Головко О.Б. Титулатура носіїв державної влади на Русі в контексті середньовічних імперських доктрин / О.Б. Головко // Феодалізм на Україні. – К., 1990. – С. 42-52. Його ж. Парадигма Романа Мстиславича // Княжа доба. – Львів, 2007. – Т. 1. – С. 59-66.
15. Костомаров М.І. Собрание сочинений. Исторические монографии и исследования / М.І. Костомаров. – СПб., 1903. – Т. 1. – С. 103; Толочко П.П. Киев и Киевская земля в период феодальной раздробленности XII-XIII веков / П.П. Толочко. – К., 1970. – С. 183; та ін.
16. Див.: Пресняков А.Е. Лекции по русской истории / А.Е. Пресняков. – М., 1939. – С. 30-32.
17. Греков И.Б. Восточная Европа и упадок Золотой Орды / И.Б. Греков. – М., 1975. – С. 13-44; Головко О.Б. Київська Русь і українська середньовічна державність / О.Б. Головко // Українська козацька держава: витоки та шляхи розвитку (Матеріали республіканських історичних читань). – К., 1991. – С. 17-23.
18. Котляр М.Ф. Данило Галицький / М.Ф. Котляр. – К., 2002. – С. 27-28.
19. Див.: Головко А.Б. Объединительные процессы на Руси в первой половине XIII в. (на примере Вольни и Галичины) / А.Б. Головко // Вопросы истории СССР. – Харьков, 1983. – Вып. 28. – С. 111-116.
20. Пашуто В.Т. Очерки по истории Галицко-Волынской Руси / В.Т. Пашуто. – М., 1950. – С. 142-143; Полонська-Василенко Н. Княгиня

- Романовая Анна / Н. Полонська-Василенко // *Визвольний шлях.* – 1954. – Кн. 3. – С. 58-59.
21. Костомаров Н.И. Собрание сочинений. Исторические монографии и исследования / Н.И. Костомаров. – Т.1. – С.148-150.
 22. Strykowski M. Kronika polska, litewska, żmudzka i wszyskiej Rusi / M. Strykowski. – Warszawa, 1846. – Т.1. – S. 202.
 23. Греков И.Б. Восточная Европа и упадок Золотой Орды / И.Б. Греков. – М., 1975. – С. 18-19.
 24. Томашівський С. Українська історія. Старинні та середні віки / С. Томашівський. – Львів, 1919. – С. 89.
 25. Ісаєвич Я. Галицько-Волинська держава / Я. Ісаєвич. – Львів, 1999. – С. 5.
 26. Грушевський М.С. Звичайна схема «руської» історії й справа національного укладу історії східного слов'янства : твори у 50 т. / М.С. Грушевський. – Львів, 2002. – Т. 1. – С. 75-82; Томашівський С. Галичина. Політично-історичний нарис / С. Томашівський. – 2-е вид. – Львів, 1915. – С. 23-24.
 27. Halperin Ch.J. Russia and the Golden Horde. The Mongol impact in the medieval Rus history / Ch.J. Halperin. – Bloomington, 1985. – P.29.
 28. Шушарин В.П. Свидетельства письменных памятников Королевства Венгрии об этническом составе населения Восточного Прикарпатья первой половины XIII века / В.П. Шушарин // *История СССР.* – 1978. – № 2. – С. 38-53.
 29. Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis / studio et opera G. Fejer. – Budaë, 1829. – Т.3, v.1. – P. 106-108, 370.
 30. Ibid. – Budaë, 1829. – Т.3, v.2. – P. 398.
 31. Егоров В.А. Историческая география Золотой Орды в XIII-XIV вв. / В.А. Егоров. – М., 1985. – С. 33-34; Коновалова И.Г. Древняя Русь и Нижнее Подунавье / И.Г. Коновалова, В.Б. Перхавко. – М., 2000. – С. 91.
 32. Полное собрание русских летописей (далі – ПСРЛ). – М., 1908. – Т. 2. – Стб. 806; Карпини Джаиванни дель Плано. История монголов. Рубрук Гульем де. Путешествие в Восточные страны / Гульем де Рубрук. – М., 1957. – С. 68.
 33. ПСРЛ. – Т. 2. – Стб. 787.
 34. Головко О.Б. Корона Данила Галицького. Волинь і Галичина в державно-політичному розвитку Центрально-Східної Європи раннього і класичного середньовіччя / О.Б. Головко. – К., 2006. – С. 329-354.
 35. Ісаєвич Я. Галицько-Волинське князівство доби Данила Галицького та його нащадків / Я. Ісаєвич // *Галичина та Волинь у добу середньовіччя.* – Львів, 2001. – С. 6.
 36. Войтович Л. Штрихи до портрета князя Лева Даниловича / Л. Войтович // *Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.).* – К., 2005. – Вип. 5. – С. 143-156.
 37. Войтович Л. Юрій Львович та його політика / Л. Войтович // *Галичина і Волинь в добу середньовіччя. До 800-річчя з дня народження Данила Галицького. Історичні та культурологічні студії.* – Львів, 2001. – С. 70-78.
 38. Троневиц П. Великий князь Дмитрій-Любарт і його сучасники: історико-краєзнавчий нарис / П. Троневиц. – Луцьк, 2011. – 192 с.
 39. Історія українського козацтва. – К., 2006. – Т. 1. – С. 42-49.

40. Сіцінський Ю. Поділля під владою Литви / Ю. Сіцінський. – Кам'янець-Подільський, 2009. – С. 17-53; Петров М. Кам'янець-Подільський – політико-адміністративний, оборонний, містобудівний та економічний центр Подільської землі у складі Великого Князівства Литовського (60-90-ті роки XIV ст.) / М. Петров // *Ukraine Lithunica*. – К., 2009. – Т. 1. – С. 121-133.
41. Ісаєвич Я.Д. Галицьке королівство / Я. Д. Ісаєвич // *Енциклопедія історії України*. – К., 2004. – Т. 2. – С. 31.
42. Бойко І.Й. Джерела та характерні риси права в Галичині у складі Польського королівства (1387-1569) / І.Й. Бойко. – Львів, 2010. – С. 4-5, 14-38.

В статтє приводятсь аргументы в пользу использования понятия «Галицько-Вольнское государство» как прообраз качественно нового по содержанию государственного организма в Восточной Европе.

Ключевые слова: Галицько-Вольнское государство, Роман Мстиславович, Восточная Европа, Даниил Галицкий.

Отримано: 18.10.2012

УДК 94(477)37.02

**Олександр Григоренко,
Василь Яременко**

ЛИТОВСЬКО-РУСЬКИЙ ПЕРІОД В АСПЕКТІ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ ТА СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

У статті розглядається методологічна проблема висвітлення в курсах історії України періоду перебування українських земель в складі Великого князівства Литовського в аспекті історії українського державотворення та сучасних концепцій викладання історії.

Ключові слова: держава, державотворення, автономія, Велике князівство Литовське, історична наука, історіографія, підручники історії.

Сьогодні науковці не заперечують історичної дискретності українських державотворчих зусиль. Тим більше, переривчастість є предметом політичних спекуляцій, коли на неї намагаються «списати» поточні труднощі. Проте рівень та наслідки бездержавного життя вивчені недостатньо і подаються у неадекватному стосовно історичних реальностей відображенні. Простежується кон'юнктурний підхід у випинанні тих моментів минулого, які стосуються державотворення в Україні.

З іншого боку, медієвісти так і не розробили переконливих критеріїв і параметрів вивчення українського державотворення середньовічного та ранньомодерного часу. Прикладом може служити трактування Гетьманщини (подають і як козацьку, і як національну державу) й особливо періоду перебування

українських земель у складі Великого князівства Литовського. Стосовно останнього в українській історіографії вже давно намітилося два основні підходи. Представники державницької школи (Д. Дорошенко, Н. Полонська-Василенко та ін.) усіляко акцентували на автономності українських та білоруських земель в складі Великого князівства Литовського, інші (переважно історики радянської доби) широко вживали терміни «загарбання», «поневолення» або, слідом за М. Грушевським, «окупація», відсуваючи на задній план численні зразки збереження місцевих державотворчих традицій. В результаті навчальні посібники так і не дають виразної та переконливої відповіді про природу Великого князівства Литовського та його місце в історії українського державотворення.

Недостатній інформаційний потенціал ускладнює розробку цієї проблеми, але, на наш погляд, дослідникам також необхідно визначитися стосовно наступних методологічних підходів: 1) вирішальний вплив на сучасні державотворчі потенції, як свідчить досвід багатьох народів, мають державницькі традиції новітнього часу, а не далекого минулого; 2) варто розрізнити поняття «держави» і «державність», бо друге є процесом набуття якості першим і має різні рівні; 3) не можна ототожнювати держави різних епох та вимірювати середньовічну державність мірками нового й новітнього часу¹; 4) слід відповісти в порівняльному аспекті на питання про значущість середньовічної держави та різних її елементів для розвитку загалом. Остання засада здається нам чи не найважливішою у визначенні якісного ступеня державотворення на тій чи іншій території.

Визначальний вплив у середні віки мали спосіб творення держави й такі її атрибути як володар, його осідок, правляча еліта, законодавство, апарат управління. Поглянемо, як деякі із цих чинників реалізувалися стосовно Великого князівства Литовського.

Останні дослідження, зокрема історика Ф. Шабульдо, переконують, що Синьоводська битва 1362 р. та інші дії Ольгердовичів треба розглядати як систему заздалегідь спланованого великомасштабного наступу Литви на підвладні Золотій Орді землі Русі з метою їх політичного об'єднання². Тобто входження українських земель до складу нової держави, в основі, мало визвольну мотивацію, котру не слід ототожнювати із пізнішою політикою «добровольного присоединения» в Російській імперії. Дії великокнязівського уряду Ольгерда не лише аналогічні діям великомосковських князів по збиранню земель, а й мають свої «переваги»: події розгортаються раніше³ і навколо стародавнього Києва, що гарантувало безпосереднє використання попередніх державницьких традицій; відсутність тривалих і досить сумнівних компромісів із Золотою Ордою, що розпадалася; застосування ненасильницьких методів приєднання та його неколонізаційний характер зі збереженням етнічного статус-кво.

На рубежі XIV-XV ст. Київ знову підноситься як адміністративний, культурний, релігійний центр у Середній Наддніпрянщині, який відіграє помітну роль в співвідношенні політичних сил на теренах усїєї Східної Європи, а також і в утворенні Кримського ханства⁴. Відомо, що в Києві починає карбуватися власна монета. Дійшли до нас і монети князів Коріатовичів, що владарювали на Поділлі. Історик М. Брайчевський навіть вважає за можливе називати час правління в Києві Володимира Ольгердовича, його сина Олелька та онука Симеона другим українським королівством (1362-1470 рр.)⁵. А про володіння Коріатовичів на Поділлі історик Н. Яковенко висловлюється так: «Їхні удільні князівства були своєрідними «державами в державі». Гедимінових нащадків зобов'язувала «попора», тобто визнання зверхності великого князя литовського, а в решті питань вони розпоряджались «з повним правом і панством». Охрещення за православним обрядом, поодружуваних із руськими князюгами, привчених до традицій місцевого побуту Гедиміновичів не сприймали як завойовників»⁶.

Аналіз джерел показує, що й українська еліта аж до початку XVII ст. ще діяла як «живий соціальний організм», виразник інтересів Русі-України, «стабільний консервант звичаїв і традицій»⁷.

Історики вважають, що Велике князівство Литовське було чи не єдиною державою, де принцип релігійної толерантності закріплювався також юридично та панувала ідея віротерпимості⁸.

Отже, українці тоді тривалий час жили у звичній та зручній для себе духовно-ідеологічній атмосфері, що значно сприяло зміцненню відчуття, яке ми за сучасною термінологією називаємо громадянством. «Не помітно змін і в становищі корінних мешканців. Адже залишилися в силі руські закони й звичаї, від кінця XIV ст., підтверджені в договорах («рядах») великого князя з місцевими землевласниками та городянами»⁹, – так висловлюється про ті часи Н. Яковенко. Те відчуття підкріплювалося інтенсивним розвитком торгівлі, існуванням розгалуженої мережі митниць, бо це вимагало відповідного апарату та породжувало досить активну протекційно-регламентаційну політику уряду¹⁰.

Законодавство тих часів, базоване на попередніх місцевих правових нормах і писемній мові, розвинулося до рівня кращих європейських зразків. Можливо, що саме із «Руської правди», а особливо Литовського статуту 1529 р. – цієї своєрідної шляхетської конституції – треба починати історію українських конституційних актів. Успішно функціонувало і звичаєве право. Був значний поступ у розвитку місцевого самоврядування та запозичення його західних зразків. «Взагалі ж за литовської доби бере свій початок або вже й вповні формується цілий ряд суспільних явищ, яким судилось пізніше відіграти величезну роль в житті українського народу впродовж цілих століть»¹¹, – писав Д. Дорошенко. Багатозначною є та об-

ставина, що сучасний історик Н. Яковенко майже в унісон зі своєю колегою ще XIX ст. О. Єфименко так висловлюється на сторінках свого популярного курсу про литовсько-руську добу: «Тож невідомо, як склалася б у майбутньому доля України, і чи не існувало б сьогодні на її обширі кількох незалежних держав, що виростили з князівств литовської удільної доби, якби не випадок, котрий із багатьох причин став переломним»¹². Той «випадок» – Кревська унія...

На нашу думку, оті удільні «держави в державі», умовно висловлюючись, якраз тимчасово й «ототожнювала» найчисельніша верства – українське селянство, мовою якої тоді ще щедро були пересипані юридичні акти, ділові папери, але котра нині залишається поза увагою Клію. За своїм лексичним змістом сучасна українська мова найближче стоїть до білоруської, а потім до польської мов. Та лексична близькість, можливо, інтенсивно нарощувалася саме в ту добу та в перший період існування Речі Посполитої. І тому не треба перебільшувати ролі і дій удільної адміністрації в збереженні або втраті певної автономності українських територій.

Викладене засвідчує, що окремі державотворчі аспекти в литовську добу мали свою відносну динаміку та їх аж ніяк не можна ігнорувати при студюванні українського державотворення. Між тим, у багатьох останніх посібниках із даної теми та курсах найавторитетніших вчених цей період або не виділяється взагалі¹³, або подається під збірною назвою «Литовсько-польський період»¹⁴. Так називається цей розділ у праці відомого історика П.-Р. Магочія, який у своєму новаторському курсі історії України зазначає, що «литовці не змінювали правової та суспільної структури Київської Русі і навіть визнавали руську мову» і одночасно, не помічаючи суперечності, пише про «могутні литовські війська, які перші кинули виклик колись непереможній Золотій Орді»¹⁵.

Безумовно, що немає достатніх підстав говорити про існування повноцінної української держави середини XIV – середини XVI ст.: до Великого князівства Литовського входила лише частина українських етнічних земель, поступово зменшувався вплив української еліти на політичні справи держави, зростала вага польського права тощо. Але надто категоричним та неточним видається висновок І. Крип'якевича, що «Литовська держава не була державою українською»¹⁶. Вказаний період аж ніяк не можна вважати «пропащим часом» в історії українського державотворення. А якщо розглядати його в контексті історії інших країн і народів, чи згадувати про пізніший культурницький вплив козацької України на Московську державу, можна помітити оригінальні, або й виняткові риси даного процесу. Вони особливо привабливі сьогодні, коли подолані хибні уявлення про панацейну роль держави в житті суспільства.

Вважаємо, що сутнісну ознаку аналізованого тут історичного процесу найкраще відображує дефініція «період Литовсько-Руської державності» та термін Н. Полонської-Василенко «Литовсько-Руське князівство». Їх варто закріпити обґрунтуванням на академічному рівні та послуговуватись у навчальних курсах і посібниках. А загалом для всієї території України часів близько середини XIV ст. – 1648 року пропонуємо назву «Період політичного підпорядкування іноземним правителям зі збереженням тривалої автономії або її виборюванням на більшій частині території проживання українського етносу». Звісно, при цьому наратив має включати пояснення змісту поняття тодішньої автономії, як також і розповіді про інші етноси.

У жовтні 2007 року за ініціативою Українського інституту національної пам'яті була організована дискусія щодо сучасних шкільних підручників з рідної історії. Вона відбувалася в рамках кількох Робочих нарад з їх моніторингу. Зрештою матеріали IV і V таких нарад були надруковані для широкого загалу і в них подавалися випрацьовані проекти Концепції викладання історії України в школі та програм її викладання для 5-12 класів. Аналізований нами період стосується 7 класу і першої теми 8 класу¹⁷. Вважаємо, що позитивом нової концепції є наступні пропозиції: розширити етнічну, релігійно-конфесійну мозаїку минулого; лейтмотивом викладу мають бути конкретні прояви буття суспільства; зменшення частки та гуманізація мілітарної складової історичного процесу. Деяко цікавого й позитивного з таких підходів спостерігається і в темі «Українські терени у складі Великого князівства Литовського» проекту програми для 7 класу. Але прикро, що стосовно князівської доби термін «держжава» пропонується в назвах відразу двох тем, а для цього періоду в проекті не згадується навіть Литовський статут, в якому є чимало цікавого й повчального для школярів (наприклад, про своєрідні правила утримання доріг). В одній зі статей, написаних у розвиток згаданої вище дискусії, піднімалася проблема понятійної послідовності у підручниках, в якій розглядалося і базове поняття «держжава»¹⁸, але критика не доповнювалася конструктивною пропозицією стосовно його трактування в литовсько-руську добу. Виключно територіальний принцип викладу матеріалу про минувшину цілком логічний для розвинених суспільств, позбавлених комплексу меншовартості. Українське до них, поки що, не належить. Та й модерну політичну та державницьку націю ще тільки формуємо. Тому можна погодитися на долання певних перекосів стосовно випинання моноетнічного чинника в курсах з історії України, але не варто нехтувати можливістю подання у курсах тих елементів, які стосуються поняття державницької традиції.

Істориків «вважає розмах оборонного будівництва на Поділлі, започаткованого при Коріатовичах»¹⁹. Ця теза стосуєть-

ся і Меджибожа. З довідників дізнаємося: коли Ольгерд 1362 р. прогнав з Поділля татар, місто належало до Луцької землі, потім – до князівства Литовського, з 1444 р. – до Польського королівства (з 1540-го року ним майже 200 років володіли магнати Сенявські)²⁰. А якщо пригадати ще й конфесійну та соціальну строкатість цього краю, то саме дослідження історії Меджибожа з його округою може допомогти з'ясуванню співвідношення ролі та місця різних чинників у триванні хоча б елементів того, що можна віднести до державницької традиції в ті далекі часи.

Таким чином, історичний досвід Литовсько-Руського періоду та наступних епох демонструє певну історичну закономірність українського державотворення: певний державницький ґрунт без соборності українських земель ще не гарантує успіху, а куца і якісно змінна державність в формі автономності зрештою зводить нанівець усі попередні здобутки.

Примітки:

1. Яковенко Н. Між правдою та славою / Н. Яковенко // Сучасність. – 1995. – № 12. – С. 73-74.
2. Шабульдо Ф.М. Битва біля Синіх Вод 1362 р.: маловідомі та незнані аспекти / Ф.М. Шабульдо // Український історичний журнал. – 1996. – № 2. – С. 3-4.
3. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2-х томах / Н. Полонська-Василенко. – К., 1992. – Т. 1. – С. 313.
4. Шабульдо Ф. Київське князівство Ольгердовичів в контексті української державності / Ф. Шабульдо // Старожитності. – 1993. – Ч. 3-4. – С. 6-7.
5. Баханов К. Проблема ідейної та понятійної послідовності в підручниках / К. Баханов // Шкільна історія очима істориків-науковців : матеріали робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. – К., 2008. – С. 65.
6. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко. – 2-ге вид., перероблене та розширене. – К., 2005. – С. 140.
7. Яковенко Н.М. Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII ст. (Волинь і Центральна Україна) / Н.М. Яковенко. – К., 1993. – С. 269.
8. Ульяновський В.І. Історія церкви та релігійної думки в Україні : у трьох книгах / В.І. Ульяновський. – К., 1994. – Кн.1. – С. 119.
9. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко. – К., 2005. – С. 141.
10. Торгівля на Україні. XIV – середина XVII ст. Волинь і Наддніпрянщина. Актові джерела. – К., 1990.
11. Дорошенко Д.І. Нарис історії України / Д.І. Дорошенко. – Львів, 1991. – С. 132.
12. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко. – К., 2005. – С. 141.
13. Україна: Хронологія розвитку. – К., 2009. – Т. 3. – С. 120-610.
14. Магочій П.-Р. Історія України / П.-Р. Магочій. – К., 2007. – С. 124.
15. Там само.
16. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П. Крип'якевич. – Львів, 1990. – С. 114.

17. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти) : матеріали IV та V робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. та ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. – К., 2009. – С. 126.
18. Брайчевський М. Конспект історії України / М. Брайчевський. – К., 1993. – С. 62-64.
19. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. – С. 141.
20. Замки та храми України: Хмельниччина. – Режим доступу: <http://www.castles.com.ua/?n21n>.

В статье рассматривается методологическая проблема освещения в курсах истории Украины периода пребывания украинских земель в составе Великого княжества Литовского в аспекте истории украинского государственного строительства и современных концепций преподавания истории.

Ключевые слова: государство, государственное строительство, автономия, Великое княжество Литовское, историческая наука, историография, учебники истории.

Отримано: 03.10.2012

УДК 37:93/94-057.875

Поліна Вербицька

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Історико-культурна спадщина відтворює багатовікову історію розвитку історичного середовища місцевої громади. Збереження пам'яток історії та культури є умовою забезпечення її сталого культурного розвитку. У процесі дослідження історичного довкілля молоді люди отримують стале відчуття приналежності до історії своєї місцевої громади, вчать приймати самостійні рішення, прогнозувати, яким вони хочуть бачити своє місцеве середовище у майбутньому.

Ключові слова: історичне середовище, молодь, історико-культурна спадщина, дослідження

Пам'ятки історії та культури є унікальним свідченнями минулого, важливим джерелом історичного досвіду, що містить різнобічну інформацію про розвиток суспільства в минулому та сьогоденні. Аспекти минулого формують характерні риси місцевої громади. Впродовж історичного розвитку культурної спадщини сформувалося неповторне історичне середовище місцевої громади, що впливає на становлення ідентичності її спільноти. Історико-культурні пам'ятки як надбання людства сприяють становленню молоді особистості, її духовному розвитку, формуванню сталого почуття приналежності до місцевої спільноти.

У сучасних умовах актуальною проблемою є ставлення молодого покоління до історико-культурної спадщини, збереження та популяризація історико-культурного надбання та традицій різних етноконфесійних спільнот. Важливим аспектом сучасних поглядів на культурні пам'ятки є усвідомлення їх цінності як об'єктів, що представляють певне історичне середовище з його історично сформованими культурними взаємовпливами та зв'язками.

Багатоманітність українського суспільства, з одного боку, передбачає позитивне сприйняття самотності культур, національно-культурних відмінностей, а з іншого – пошук спільних ціннісних координат, які стимулюють конструктивний суспільний діалог, співпрацю представників різних етноконфесійних спільнот у багатокультурному середовищі. Такою об'єднавчою справою є збереження та відтворення історичного та культурного середовища місцевої громади, яка об'єднує людей, незалежно від їхньої етноконфесійної приналежності.

Вагомий внесок в обґрунтування актуальних проблем формування і збереження історико-культурної спадщини вносять наукові праці В. Акуленка, Г. Андрес, Н. Бондаренка, Т. Катаргіної, Р. Нагнибіди, О. Онищенко, О. Присяжнюка, Л. Проценко, В. Піскуна, О. Савчук, Г. Скрипник, О. Титової, О. Хлівнюка, І. Чернікової та ін. Однак проблема дослідження історико-культурної спадщини у проєкції на завдання історичної освіти та громадянського виховання особистості є недостатньо досліджуваною. Відтак метою статті є з'ясування потенційних можливостей історичного дослідження молоді у місцевому історичному середовищі у процесі становлення її ідентичності та формування громадянської відповідальності.

Багатоманітність історико-культурної спадщини України сформована з надбань різних народів та етносів, які живуть на її території та здійснили свій вагомий внесок у розвиток її історичного, культурного та суспільного розвитку. Стратегічне становище України між Сходом і Заходом сприяло активним економічним, політичним і культурним зв'язкам українського народу з народами інших країн. Впродовж тривалого часу українські землі входили до складу Російської та Австро-Угорської імперій. За цей час виникли і розвинулися стратегічні, економічні і соціокультурні зв'язки. На українській землі віднайшли свою батьківщину представники різних народів, утворюючи значні етноконфесійні спільноти. Діалогічність української культури, зумовлена її геополітичним становищем «між Сходом і Заходом», визначає її відкритий характер, спрямованість на творчу взаємодію з іншими культурами, що забезпечує взаємовплив та взаємозбагачення у процесі культурного розвитку.

У результаті взаємовпливу специфічних особливостей різних культур упродовж тривалого історичного розвитку утворилося неповторне історико-культурне середовище місцевої

спільноти. Значна частина культурного надбання була втрачена внаслідок дії різних чинників: війн, імперської політики, тоталітарного режиму тощо. Проте й у сучасних умовах недостатнього розвитку структур громадянського суспільства, правового нігілізму громадян, у населених пунктах можна віднайти чимало випадків недбалого відношення до національної культурної та історичної спадщини.

Культурна спадщина історичного середовища є одним із найважливіших чинників становлення особистості, її духовного розвитку, виокремлення ідентичності як важливої складової історичної пам'яті. Молоді громадяни повинні усвідомити, що стан їхнього довкілля, культурної історичної спадщини, що формує його неповторний соціокультурний образ, є важливим обов'язком кожного, а не лише органів влади.

Важливою функцією історичної освіти є створення у сприйнятті молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, формування історичної пам'яті суспільства. Історична освіта прагне сформулювати відповіді на суспільні виклики, пропонуючи засоби для розуміння та усвідомлення молодими людьми складних взаємозв'язків історичного минулого, формування бачення їх майбутнього та ролі, яку вони можуть відіграти у суспільному поступі. Відповідно сучасний процес навчання історії повинен спрямовуватися на вироблення у вихованців уявлення про багатоманітність інтерпретацій подій історії та сучасності; формування здатності критичного аналізу явищ, фактів, альтернатив суспільного розвитку та різноманітних джерел інформації; формування ціннісних орієнтацій на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого і сучасного, поваги фундаментальних прав людини, толерантного ставлення до культури та історичного досвіду інших народів.

Історична освіта покликана забезпечувати можливості для молоді досліджувати шляхи, яким чином минуле допомагало формувати різні ідентичності, спільні культури, цінності та формувати толерантне ставлення особистості до різноманітності. Відповідно молоді люди мають не лише отримувати знання про історичні події, але й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками різних культур, що презентують місцеве історичне середовище, носіями різної історичної пам'яті, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх поглядів та уподобань. Розвиток толерантності, навичок конструктивного діалогу мають бути об'єктом історичної освіти молодого покоління в умовах сучасного багатоманітного суспільства. Водночас детальне дослідження історичних подій, виявлення позитивного впливу різних культур, критичний аналіз та відкрита дискусія вразливих і суперечливих питань сприяє подоланню соціальних упереджень та стереотипів.

Виховання у молоді позитивних установок і навичок соціальної комунікації та взаємодії у багатонаціональному та поліконфесійному суспільстві – одне із завдань історичної освіти, яке є особливо актуальним в сучасних умовах. Навчання культурній багатоманітності у процесі реалізації діалогічного підходу засобами історичної освіти має на меті формування, збереження, трансляцію і розвиток культурних норм, цінностей, знань і смислів, сприяючи інтеграції, соціальній консолідації, що є важливим суспільним запитом навчальному закладу на підготовку особистості до ефективної життєдіяльності. Водночас діалогічність як концептуальний підхід в історичній освіті розглядає знання не як самоціль, а гнучкий та творчий продукт, що виникає у процесі діалогової взаємодії її учасників, та перебуває у стані постійної зміни та перегляду¹.

Якщо особистість прагне пізнати власне довкілля, відчуває потребу та необхідність впливати на його долю, їй необхідно навчитися розуміти взаємозв'язки історії місцевого культурного середовища із його сучасним станом та розвитком. Дослідження проблем, пов'язаних з історією власного довкілля, дає змогу визначити, як приймаються рішення, що впливають на місцеve середовище, організувати необхідну і важливу для громади діяльність, спричиняючи позитивні зміни в історичному середовищі. За таких умов молоді люди відчувають безпосередній зв'язок зі своєю культурною спадщиною. Це дасть їм можливість зрозуміти, які є зв'язки між діями людей і історичним середовищем у минулому та сьогодні. Це сприяє сприйняттю і баченню молодими людьми майбутнього їхнього місцевого історичного середовища та ролі, яку вони могли б відіграти у його майбутньому.

Історичні пам'ятки місцевої спільноти є цінним ресурсом історичного дослідження, у процесі якого відбувається формування ідентичності молодого покоління, формується позитивне ставлення до історико-культурної спадщини місцевої громади. З'ясування поточного стану історичної пам'ятки, можливостей його покращення та відновлення сприяє залученню молоді до життя громади та може стати об'єктом історичного дослідження. Досліджуючи історію пам'яток, зосереджених у місцевій громаді, їх функції у минулому, молодь навчається розуміти їхню історичну вартість, їх роль у майбутньому, необхідність їх збереження чи відновлення. Така діяльність надає можливість ознайомлюватися з роботою місцевих та центральних органів влади, зокрема відділів культури та охорони історичних пам'яток; допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, теперішньому і майбутньому місцевої громади, висловлювати власну думку, поважаючи думки та цінності інших.

Досліджуючи історію пам'яток, зосереджених у місцевій громаді, їх функції у минулому, молодь навчається розуміти їхню історичну вартість, їх роль у майбутньому, необхідність їх збереження чи відновлення. Історичною пам'яткою є

усе те, що нагадує про минуле, про нашу історію, зокрема місця археологічних розкопок, історико-архітектурні пам'ятки, пам'ятки природи, культові споруди, пам'ятки військової історії, територіальні обмеження, пам'ятки виробництва та техніки, історичні назви, історичні документи тощо.

Історико-архітектурні пам'ятки – це історичні будівлі, які вважаються вартими збереження на основі особливого архітектурного чи історичного значення. Термін історико-архітектурна пам'ятка є досить широкий і стосується багатьох об'єктів, зокрема: помешкання (житлові будинки): палаци, замки, міські будинки, сільські будівлі, а також мости, альтанки, павільйони, шлюзи, поштові скриньки, пам'ятні знаки тощо. Це можуть бути архітектурні деталі на будинках: статуї в нішах, барельєфи, атланти і каріатиди, прикраси над входом, балконні решітки; незвичні і цікаві ліхтарі, флюгери, димарі, вивіски над ресторанами чи магазинами, кольорова мозаїка на бруківці, телефонні будки і смітники тощо.

Сюди відносяться також громадські місця та державні установи в історії: будівлі міських та сільських органів управління, громадських організацій, клубів, театрів, кінотеатрів, навчальних закладів, суду, ратуші, катівні, в'язниці тощо. Багато історико-архітектурних пам'яток використовуються і перебуває у приватній власності, формуючи історико-архітектурну зону. Місцева влада зобов'язана визначати межі таких територій і враховувати їх у політиці планування, щоб зберігати історичну та культурну спадщину місцевості.

Пам'ятки природи, які мають історичну цінність: унікальні дерева, алеї, сади, парки, гаї, ліси, виноградники, скелі, урвища, яри, каньйони, пороги тощо. Культові споруди: сакральні споруди (церкви, костели, синагоги, мечеті, дзвіниці, монастирі, каплиці, митрополічі, єпископські палати), церковні реліквії (хрести, ікони, скульптури, картини, хоругви), тощо. Пам'ятки військової історії: могили, статуї, обеліски, цвинтарі, замки, вежі, мури, ворота, окопи, форти, доти, оборонні споруди, військові меморіали тощо. Територіальні обмеження: огорожі, мури, прикордонні смуги, паркани, хвіртки, перелази тощо. Пам'ятки виробництва та техніки в історії: фабрики і заводи, старі млини, пекарні, пральні, старі домні печі, винокурні, броварні, папірні, конюшні, псарні, кінні заводи, водонапірні вежі, пожежні вежі(каланчі), маяки, мости, греблі, дамби, різноманітні вежі та інші інженерні споруди, а також транспортні засоби (старі автомобілі, трактори, потяги, вагони, лігальні апарати, мотоцикли, велосипеди, тощо). Пам'ятки на згадку про трагедії в історії (стихійні лиха, масові хвороби та нещасні випадки в історії): чумні та холерні знаки, пам'ятні знаки, поставлені на місцях, де загинули люди внаслідок транспортних катастроф, завалів, ура-

ганів, землетрусів, пожеж тощо. Пам'ятки культури в історії: пам'ятні дошки, розписи, стінописи, будівлі, ювілейні медалі, меморіальні місця, надмогильні пам'ятники, колекції, музейні збірки тощо. Історичні назви: топоніми – назви поселень; гідроніми – назви річок, озер, ставків, заток; ороніми – назви гір, скель, височин тощо. Важливий потенціал для інтеграції місцевої громади містить історична дослідницька діяльність молоді. Алгоритм роботи із історичною пам'яткою передбачає здійснення таких основних кроків: відшукати у місцевості історичну пам'ятку; охарактеризувати час, обставини, події чи осіб, про які нагадує пам'ятка; описати її загальний вигляд (символіку, форму, розміри, місце, на якому стоїть, матеріал, з якого зроблений, а також певні його особливості та враження, котрі він справляє на спостерігача); з'ясувати, коли і за яких обставин була встановлена (причина, залучені особи та кошти, чії ідеї та інтереси представляв, вигляд у минулому і сьогоденні, її минулі і сучасні оцінки тощо); дослідити подальшу історію пам'ятки; охарактеризувати її сучасний стан.

Слід відзначити, що дослідження місцевої історії має неабиякий громадянсько-національний потенціал та ресурс громадянського виховання особистості. Адже з'ясування поточного стану історичної пам'ятки, можливостей його покращення та відновлення сприяє конструктивному залученню молоді до життя громади та може стати об'єктом історичного проектування.

Історичний проект спрямований на підготовку молодих людей до виконання активної ролі громадян, розвиваючи їхню самостійність і відповідальність; залучає молодь до спільного дослідження і надає їм можливість висловлювати власну думку, поважаючи думки та цінності інших; надає можливість ознайомлюватися з роботою місцевих та центральних органів влади, зокрема відділів культури та охорони історичних пам'яток; допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, теперішньому і майбутньому місцевої громади.

Вважаємо за доцільне зазначити, що дослідження історії пам'ятки, усвідомлення необхідності її охорони та збереження сприяє формуванню громадянської позиції молоді. Нерідко історико-архітектурні пам'ятки перебувають у центрі місцевих дебатів. Але в більшості випадків вони зникають чи змінюють своє обличчя без участі та голосу громадськості. Тому розглядаючи можливість збереження та захисту історичної спадщини, молоді люди ознайомлюються з демократичними процесами та процедурами прийняття рішення, що дає їм можливість впливати на позитивні зміни місцевої громади.

Отже, проблема збереження, відновлення чи ліквідації історичної пам'ятки є складовою громадянського виховання молоді. Процес відтворення історичного середовища, реконструкції (сплановану і узгоджену роботу на певній території для покра-

щення її стану) історичних пам'яток може бути також ініційований молоддю. У процесі дослідження можливостей її збереження молоді люди знайомляться із роботою та функціями органів місцевої влади та самоврядування, офіційними документами на національному та міжнародному рівні, існуючою практикою, а також із механізмами впливу громадян на прийняття рішень щодо долі таких будівель у місцевій громаді. Проекти з реконструкції також можуть залучати волонтерів з числа молоді, а також інших представників місцевої громади. Такі проекти дають можливість молоді брати участь в обговоренні важливих питань збереження національної спадщини і розвитку її у майбутньому.

Місця поклоніння становлять важливу частину нашого історичного середовища, демонструючи різноманітні релігійні підходи, мистецькі стилі і форми різних культур. Відвідування культових споруд має неабиякий потенціал формування поваги та чуйності до почуттів та вірувань інших людей. Результати обговорення та пропозиції молоді можуть бути представлені на засіданні місцевих органів самоврядування з метою ініціювання дискусії у громаді та прийняття певного рішення. Молоді люди також можуть докласти зусиль для зміни призначення споруди та збереження її історичної вартості.

Відвідини місць військової історії, що впливали на долю людей у різні періоди історії, а також у багато чому визначили наше сучасне життя, зустріч із свідками конкретних військових подій, догляд та їх дослідження є можливими різновидами діяльності молоді.

Загальновідомим є те, що більшість історико-культурних об'єктів внесено в реєстр історико-архітектурних пам'яток та перебувають під захистом держави. Менш відомим є те, що парки і сади є частиною національної та світової історичної спадщини, і тому також потребують захисту. Догляд і збереження зеленої спадщини міст та сіл можуть бути об'єктом історичного дослідження.

Молоді люди можуть досліджувати і обговорювати також проблеми, пов'язані із збереженням історико-архітектурних пам'яток. Адже історичне середовище місцевої громади не є статичним та незмінним. З часом його ділянки адаптуються і розвиваються відповідно до сфери їх використання і потреб людей, що живуть і працюють у них. Деякі будівлі перестають використовуватись або стають непотрібними з багатьох причин. Зміни в промисловому виробництві і пріоритетах, рух населення, різні можливості працевлаштування можуть сприяти їх занепаду. Багато міст і містечок мають цінні культурні пам'ятки, окремі з яких внесені в реєстр історико-архітектурних пам'яток завдяки своєму особливому архітектурному чи історичному значенню. Деякі райони чи групи будівель є визначені як охоронні зони, оскільки їхній характер і

вигляд вважаються вартими для збереження. Хоча іноді історичні будівлі можуть руйнуватися, якщо не запобігти цьому.

У процесі дослідження історичного довкілля молоді люди отримують стає відчуття приналежності до історії своєї місцевої громади, вчаться приймати самостійні рішення, прогнозувати, яким вони хочуть бачити своє місцеве середовище у майбутньому. Залучаючись до розгляду проблем збереження історичного довкілля, молоді люди збирають свідчення з різних джерел інформації думки різних представників громади стосовно реальних питань, що впливають на місцеву громаду, а також до прийняття та обґрунтування рішень. Вони отримують можливість звертатися до реальних питань, що стосуються їх щоденного життя і брати участь у представленні думки громади стосовно певної історичної пам'ятки.

Така діяльність має на меті формування в особистості позитивного ставлення до соціальної різноманітності, розвиток соціокультурних здатностей взаємодії із представниками різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння, усвідомлення важливості культурної різноманітності для демократичного поступу країни.

Розглядаючи можливості збереження та захисту історичної спадщини, молоді люди ознайомлюються з демократичними процесами та процедурами прийняття рішення, що дає їм можливість впливати на позитивні зміни місцевої громади, зокрема, зміни призначення споруди та збереження її історичної вартості.

У процесі дослідження історико-культурної пам'ятки, особливо, якщо це стосується питань планування та забудови, необхідно використовувати різні джерела інформації. Це можуть бути: історичні документи, газети, карти, плани, фотографії, поштові листівки; аудіо- та відеозаписи; матеріали інтерв'ю; анкетування жителів вашого населеного пункту тощо.

Історичні документи можна знайти в архівах, музеях, університетах і місцевих бібліотеках. У архівах традиційно зберігаються рукописні, унікальні документи. Тут також містяться збірки старих фотографій, які звичайно розміщені за алфавітним покажчиком за назвою вулиці, будівлі, району чи власними назвами. Книги зі старими фотографіями є особливо корисними, оскільки багато інформації міститься в підписах до них. Цікаву інформацію можна почерпнути, розглядаючи марки та написи поштових листівок, які стали широко розповсюджувати у світі з початку ХХ ст.

Цінним ресурсом історичного дослідження є церковні записи: записи хрещень, шлюбів і похоронів, що зберігаються протягом кількох століть у деяких церковних парафіях і їх можна використовувати разом із написами на надмогильних плитах для дослідження людей, що проживали у певній місцевості. Історичні карти, що зберігаються у місцевих бібліоте-

ках або архівах, є корисними при вивченні історії місцевості у дослідницькій діяльності. Їх можна використовувати для порівняння місцевості у минулому з теперішнім, і вони можуть показати зміни чи забудову її впродовж певного часу. Архітектурні плани можуть бути неоціненним джерелом для вивчення історичної будівлі. Вони можуть стосуватися певного вигляду будівлі або пізніших змін чи прибудов. Якщо досліджувана тема є актуальною для громади, то відповідні статті, коментарі громадськості чи редакторів можна віднайти в місцевих чи регіональних газетах.

Важливим аспектом історичного дослідження у процесі аналізу документів, які можуть представляти різні позиції та кути зору, є навчання школярів порівнювати різні описи, шукаючи відмінності і подібності у фактах, а також судження, що виражають певні погляди або думки. Обговорення відмінностей у трактуванні одного ж історичного факту чи події та з'ясування причин такої оцінки (неповна інформація, суб'єктивність, різний досвід, певна релігійна чи політична приналежність тощо) сприяє формуванню в особистості здатності аналітичного та критичного мислення, дають можливість формувати об'єктивні, зважені та незалежні судження при оцінці історичних явищ.

Істотним ресурсом дослідження історичного середовища є представники громадськості, різноманітних місцевих організацій та об'єднань, органів влади та місцевого самоврядування, засобів масової інформації, батьки та ін. Перевагою використання цього ресурсу в історичному дослідженні є те, що молодь ознайомлюється з різними поглядами і удосконалює свої вміння формулювати запитання. Такий досвід дає бачення та розуміння ширшої перспективи проблеми і молоді люди навчаються обговорювати та дискутувати актуальні питання; досліджувати минуле з різноманітних джерел інформації, ознайомлюватися із думкою та оцінкою різних людей тієї чи іншої події, удосконалювати навички ділової комунікації, критично мислити. Зібрану в процесі дослідження інформацію можна використати для організації широкої дискусії щодо стану історичної спадщини не лише в навчальному закладі, але й у місцевій громаді, зокрема на шпальтах місцевої газети.

Залучаючись до розгляду проблем збереження історичного довкілля, молоді люди збирають свідчення з різних джерел інформації, думки різних представників громади стосовно реальних питань, що впливають на місцеву громаду, зокрема на прийняття політичних рішень стосовно культурної та історичної спадщини місцевої громади. Вони отримують можливість звертатися до реальних питань, що стосуються їх щоденного життя і брати участь у представленні думки різних представників місцевої громади щодо збереження та відтворення історико-культурної спадщини.

Досліджуючи реальні проблеми, пов'язані з історією власного довкілля, молоді люди зможуть визначати, як приймаються рішення, що впливають на їхнє життя та стан довкілля. Це сприяє становленню їхньої активної громадської позиції у житті та у процесі вирішення проблем місцевої громади.

Отже, дослідження історії власного довкілля є цінним ресурсом громадянського виховання особистості. З одного боку, така діяльність сприяє мотивації молодих людей у процесі вивчення історії, а з іншого – може бути предметом проектної діяльності молоді у місцевій громаді. У процесі здійснення історичної проектної діяльності молодь навчається досліджувати пам'ятки місцевої історії, обговорювати і дискутувати актуальні питання, пов'язані із їх збереженням чи реконструкцією; приймати рішення про їх долю, розглядати можливі альтернативи вирішення проблеми та аргументувати свій вибір; спілкуватися компетентно, ознайомлюватися із діяльністю місцевих інституцій та дією демократичних процедур; досліджувати місцеві ресурси, їх розподіл та вплив на членів громади та підтримку середовища; бути відповідальними членами громади, брати участь та відповідально діяти задля покращення історичної та культурної спадщини.

Історичне дослідження історичного середовища місцевої спільноти забезпечує механізми усвідомлення молоддю безпосереднього зв'язку зі своєю історичною та культурною спадщиною. Це дає можливість зрозуміти, які є зв'язки між діями людей у різних періодах історичного розвитку краю, інформує про бачення молодими людьми його майбутнього та ролі, яку вони можуть відіграти у його поступі. Це сприяє формуванню активної громадянської позиції молодого покоління.

Таким чином, історико-культурна спадщина, втілюючи досвід, норми, цінності, життєві та культурні цінності різних поколінь місцевої громади, відтворює багатомірну історію розвитку історичного середовища. Збереження пам'яток історії та культури є умовою забезпечення її сталого культурного розвитку. У процесі дослідження історичного довкілля молоді люди отримують стаке відчуття приналежності до історії своєї місцевої громади, вчаться приймати самостійні рішення, прогнозувати, яким вони хочуть бачити своє місцеве середовище у майбутньому.

Примітки:

1. Ганаба С.О. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: монографія / С.О. Ганаба. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – С. 37.

Историко-культурное наследие отображает многовековую историю развития исторической среды местного сообщества. Сохранение памятников истории и культуры является условием

обеспечения ее постоянного культурного развития. В процессе исследования исторической среды возникает ощущение принадлежности к истории местного сообщества; молодые люди учатся принимать самостоятельные решения, прогнозировать, какой они хотят видеть свою местную историческую среду в будущем.

Ключевые слова: историческая среда, молодежь, историческое и культурное наследие, исследование

Отримано: 16.10.2012

УДК 37.013.3:94(477)

Віктор Мисан

БАГАТОПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У запропонованій статті проаналізовані засади багатоперспективності в змісті шкільного курсу історії України, обґрунтовано її форми та значення в контексті реформування шкільної історичної освіти.

Ключові слова: багатоперспективність, історична емпатія, форми багатоперспективності, шкільна історія.

Термін «багатоперспективність» у вітчизняній історичній дидактиці останнім часом використовується все частіше. І хоча він ще не увійшов до фахових довідників, методичних посібників, однак тлумачення його можемо зустріти в окремих наукових та навчально-методичних виданнях. У науковій та навчально-методичній літературі вживають ще інший термін – «багаторакурсність». Багаторакурсність і багатоперспективність часто ототожнюють як поняття одного й того ж порядку. Чи так це насправді? Яке відношення вищезгадані терміни мають до змісту шкільних курсів історії взагалі та історії України зокрема і процесу навчання? На ці та ряд інших запитань спробуємо дати в запропонованій статті.

Відомий сучасний європейський фахівець з проблем змісту та викладання історії доктор Роберт Страдлінг у книзі «Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя»¹ звертає увагу на те, що термін багаторакурсність останнім часом став предметом дослідження істориків. Під ракурсом Р. Страдлінг розуміє «погляд, обмежений позицією людини, яка його висловлює»². Йдеться про погляд (точку зору), яка притаманна будь-кому: очевидцеві, свідкові, офіційній особі, історикові, укладачеві інформації, вченому, журналісту тощо.

Спроби описати основні риси багаторакурсності у свій час зробили К. Пітер Фріцше, Енн Лоу-Біер, Гіта Штайнер-Хамсі, Бодо фон Борріс³. Так, К. Пітер Фріцше під багаторакурсністю розуміє не просто процес або стратегію, а «спро-

можність і бажання розглядати ситуацію в іншому ракурсі», адже окрім власного бачення світу існують інші способи бачення⁴. Енн Лоу-Біер трактує багаторакурсність як процес «дослідження історичних подій у багатьох ракурсах» і як потребу оцінювати історичні події з різних точок зору. У результаті такого підходу отримуємо звичне явище для історії – наявність багатьох точок зору⁵.

Головні характеристики багаторакурсності тісно пов'язані з аналізом історичних фактів (подій, явищ, процесів). Історичні факти не лише описуються, але і тлумачаться. Опис історичного факту може здійснюватися з різних позицій спостереження та під різним кутом зору. Опис Брусиловського прориву у роки Першої світової війни у різний спосіб може бути поданим солдатами австрійської та російської армій. Вони мають різні позиції спостереження, знаходяться у різних місцях, виконують різні завдання тощо. Їхній опис обмежує і кут зору, під яким розглядається дана битва, адже вони солдати. Офіцери, командувачі арміями цю ж саму подію подаватимуть уже під іншим кутом зору, з іншими трактуваннями і поясненнями. Свідки історичної події не лише її описують, але тлумачать, трактують, пояснюють. Ці тлумачення можуть бути різними, оскільки залежать від багатьох чинників.

Р. Страдлінг з багаторакурсністю пов'язує три основних характеристики (виміри): **а) різні позиції спостереження, б) різні точки зору, в) різні джерела інформації**. Позиція спостереження залежить від того, що почуто, побачено, сприйнято, наскільки надійним є джерело інформації (хто ця людина, яку роль відіграє, де перебувала на час події, як отримала інформацію тощо). Розгляд події з різної точки зору передбачає певну логіку, базові засади, важливість інформації, факти, що піддаються перевірці, наявність емоційно-забарвлених висловів, стереотипів. Якщо точка зору формується на основі кількох джерел, то варто здійснювати критичний аналіз контекстуальної інформації про кожне джерело. Історичні події більшість із нас розглядає через окремі тлумачення (інтерпретації). Вони укладаються в різні часи, з різною метою і для різних категорій людей (студентів, школярів, виборців, фахівців тощо). У зв'язку з цим важливо звертати увагу на схожість і розбіжність в інтерпретації, тлумаченнях, що є у джерелах, якими ми користуємося⁶.

Таким чином, багаторакурсність в історичному пізнанні розглядається одночасно у кількох іпостасях. Вона є історичним методом і засобом, за допомогою якого формуються історичні знання. За переконанням Р. Страдлінга призначення багаторакурсності – розширити і поглибити історичний аналіз конкретної теми, або явища.

Інший європейський дидакт – Клаус Бергман у характеристиці практики навчання історії використовує поняття багато-

перспективність, яке тотожне багаторакурсності. Ще у 70-і роки ХХ століття він дав визначення багатоперспективності як «форми викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше двох, перспектив, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси»⁷. Якщо врахувати, що ми живемо у мультикультурному середовищі, яке характеризується особливостями культурного, релігійного, соціального, етнічного, політичного, економічного, статевого, вікового розвитку, то кількість перспектив (точок зору) в оцінці історичного факту може бути досить великою. Певна річ, усі вони мають право на існування. Однак врахувати їх всіх одночасно не можливо. За наявності великої кількості перспектив істориків, учителів, учнів потрібно постійно щось вибирати. Цей вибір також має свої особливості. Він залежатиме від різних факторів: вікових, соціальних, національних, освітніх, політичних, релігійних тощо. К. Бергман звертає увагу на те, що історична ситуація повинна висвітлюватися щонайменш з двох перспектив. З ним важко не погодитися, оскільки ми вже мали досвід викладання історії у радянські часи, де домінувала одна і «єдиноправильна» перспектива у трактуванні історичного процесу.

Сучасні європейські дидакти Хаберт Кріїнс, Йоке ван дер Лью Роорд, Данкан Томс, Річард Даргі, Кріста Доннемаєр, Юлія Кушнарєва вважають, що багатоперспективність передбачає не лише існування різних точок зору, але й встановлення зв'язку між різними перспективами⁸. Йдеться не лише про сприйняття і тлумачення тієї, або іншої точки зору, але й про вміння зрозуміти і «відчутти себе на місці історичної особи». Якими враженнями переповнений солдат на фронті, що воює в окопах упродовж кількох місяців? Як оцінює війну дружина солдата і його діти, які змушені працювати на заводі з виготовлення зброї? Як сприймають війну: власник підприємства, що постачає на фронт зброю; офіцери штабу, що розробляють військові операції; жителі прифронтового містечка, у будинках яких розквартировані військові тощо? Сотні інших дійових осіб у різний спосіб і за допомогою різних вражень можуть дати свою оцінку війні. Багатоперспективність передбачає також наявність вміння поставити себе на місце іншої людини, в іншому часі, в іншій життєвій ситуації. Сучасні дослідники таке вміння називають **історичною емпатією**.

У психолого-педагогічних словниках зустрічаємо досить різні тлумачення поняття емпатія. Відомо, що це слово грецького походження і перекладається: у присутності почуття, під час пристрасті, співпереживання. Сучасний словник іншомовних слів подає визначення емпатії як здатність розуміти емоційний стан іншої людини; інтелектуальна ідентифікація особистісних почуттів з почуттями іншої людини; надання реальним предметам або творам мистецтва суб'єктивної оцін-

ки⁹. Є декілька визначень емпатії: 1) – пасивно-споглядалне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу (...) ¹⁰; 2) – осягнення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання (...) ¹¹; 3) – властивість особистості, її здатність за допомогою почуттів проймається душевними переживаннями інших людей, співчувати їм, поділяти їх переживання (...) ¹²; 4) – осягнення емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в процесі спілкування з ним, розуміння іншої людини шляхом емоційного відчуття його переживань (...) ¹³.

Психологи вказують на декілька видів емпатії: 1) емпатія емоційна – підтримка моторними й афектними реакціями іншої особи; 2) емпатія когнітивна – базується на інтелектуальних процесах: порівняння, аналогія; 3) емпатія предикативна – здатність передбачити афектні реакції іншого у конкретних ситуаціях. Як особливі форми емпатії виділяють: а) співпереживання – переживання тих емоційних станів, що відчуває інша людина та б) співчуття – це переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого. Поняття емпатія тісно пов'язане з емпатійною культурою – сукупність знань, переконань, умінь і навичок, які характеризують здатність однієї особи підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання дане почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності, ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося. Щодо формування емпатійних здібностей не існує єдиної точки зору. Одні вважають, що вони формуються на основі минулого досвіду, інші – емпатію важко виховати і важко зруйнувати, якщо вона є.

Певна річ, що у такому широкому розумінні емпатія у шкільних курсах та у процесі викладання історії не використовується. Однак, у практиці навчання історії вона має місце. **Історична емпатія – вміння поставити себе на місце будь-якої історичної особи, співпереживати її емоційні стани, висловлювати власні емоції у зв'язку з почутим, побаченим.** За допомогою історичної емпатії можемо краще зрозуміти ту, або іншу подію, оскільки крім опису, статистичних фактів, наше знання доповнюється враженнями, ставленнями, відчуттями, переживаннями тощо. «Пережиті» історичні факти не лише краще запам'ятовуються, але через емоційний вплив дозволять глибше проникнути у сутність історичного явища, процесу, зрозуміти вчинки учасників події, посилюють мотиваційну сферу.

Багатоперспективність пов'язана з різними точками зору не лише в оцінці історичних фактів, як інтерпретація події, явища, процесу, але з фіксацією самого факту. Фіксація істо-

ричного факту (інформація про подію, явище, процес) залежить від точки зору спостереження, ступеня обізнаності того, хто його занотовує, розповідає про нього, описує. Певна річ, що очевидець, учасник події подасть найважливішу інформацію. Він знає більше будь-кого. Все ж варто пам'ятати, що очевидці бувають різними, оскільки участь їхня в події, місце, роль є не однаковими. Ми вже наводили приклади з солдатом, офіцером, командувачем, як учасниками Першої світової війни. Повідомлення про Брусилівський прорив 1916 року вони репрезентують у різний спосіб. Його варто врахувати як інформацію, що подається з різного кута зору, різними особами. Від повноти цієї інформації залежатиме ступінь довіри до неї. Важливою умовою наявності багатоперспективності у змісті шкільних курсів історії залишається презентація історичного факту різними особами з різних кутів зору.

Природно постає запитання про форму подачі різної інформації у змісті шкільних курсів історії. Що варто розуміти під формою подачі історичного змісту? Чи має вона різновиди? Які форми подачі матеріалу можуть використовуватися у змісті шкільних підручників? **Форма подачі навчального матеріалу у змісті шкільних курсів історії – це спосіб презентації (фіксації, оприлюднення) історичного факту (факту-події, факту-явища, факту-процесу).** Форму подачі розрізняють: **а) первинну** (джерельну) та **б) вторинну** (інтерпретаційну). Як одна, так і друга використовується для передачі історичного змісту в шкільних підручниках. У сучасній навчальній літературі з історії домінує інтерпретаційна форма подачі історичного змісту у вигляді авторського тексту. Первинна форма подачі використовується з посиланням на історичний документ, джерело інформації.

Джерельній формі також притаманна своєрідна інтерпретація. Нестор не був свідком зустрічі Олега з київськими князями. Очевидно він користувався переказами. Тому ступінь довіри до інформації взятої з джерела «Повість минулих літ» залишається невисокою. Однак це вже інше питання, яке не є визначальним у формі змісту. За великим рахунком об'єктивність інформації у будь-якому джерелі (первинному, або вторинному) залишається проблематичною, оскільки носієм цієї інформації завжди є суб'єкт – людина.

Які різновиди форм історичного змісту можуть використовуватися у навчальному матеріалі для передачі багатоперспективності? Одна із форм – **фактологічна**. Йдеться про паралельну передачу інформації в описі різних історичних фактів, що доповнює одна одну, або ж існує одночасно як незаперечні докази з певними претензіями на об'єктивність. Певна річ, що історичний факт є неповторним у своїх проявах і характеристиках. Будь-якому факту притаманні певні ознаки: часові, територіальні, просторові, статистичні тощо.

Враховуючи те, що кутів спостереження за фактом існує багато, інформація про нього, як правило, не завжди буде співпадати за своїми ознаками. Це в однаковій мірі стосується фактів, що зафіксовані очевидцями (учасниками подій) та тих, що відтворені істориками за допомогою різних джерел.

Іншою формою багатоперспективності в змісті шкільної історії є **оцінювальна**, або **інтерпретаційна**. Ця форма – результат характеристики, оцінки, інтерпретації історичного факту. Загальновідомо, що будь-який факт підлягає оцінюванню. Історичний зміст у шкільному підручнику формується на основі опису історичних фактів та їх оцінок. Наприклад: 1) «Князювання Олега сприяло зміцненню монархічної форми правління Русі, розширення її меж, становленню системи васалітету» (с. 18); «Утворення в VIII-IX ст. Руської держави започаткувало нову епоху в історії східних слов'ян – епоху повноцінного державно-політичного життя. Її суспільно-політичний та економічний розвиток був подібним до розвитку решти середньовічних європейських держав» (с. 20), **Джерело: Смолій В. А. Історія України: Підруч. для 7 кл... – К. : Генеза, 2007. – 224 с.;**

2) «Зі свого боку, Центральна Рада за цих складних для неї умов так і не зуміла налагодити ефективне керівництво в Україні, забезпечити міста продовольством, домогтися порядку й законності» (с. 64); «Радянські керівники ставили собі в заслугу побудову суспільства, вільного від експлуатації людини людиною. Насправді, знищивши стару соціальну піраміду, вони побудували нову, небачену раніше» (с. 289), **Джерело: Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. 1914-1939 : підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. – К. : Генеза, 2006. – 352 с.**

Князювання Олега – історичний факт, однак «зміцнення монархічної форми правління Русі за роки правління Олега» – це вже оцінка; прихід до влади Центральної Ради – історичний факт, аналіз її діяльності – оцінка. Ці дві форми історичного знання – фактологічна і оцінювальна були і залишаються основними складовими історичного змісту. Вони притаманні і змісту шкільних підручників історії. Щоправда, цей зміст вибудований на засадах суб'єктивізму. А раз так, то фактологічна частина і оцінювальна (інтерпретаційна) подаються з позиції лише одного кута спостереження. Дуже рідко автори підручників згадують про існування інших оцінок історичного факту.

Не менш складною є багатоперспективність у змісті і навчанні шкільних курсів історії. На черзі розкриття іншого, не менш важливого питання, – багатоперспективності як засобу і методу навчання.

Багатоперспективність як засіб і метод в навчанні історії варто розглядати у декількох площинах: **а) змістовій, б) технологічній**. Змістова складова багатоперспективності пов'язана з

навчальним матеріалом. Йдеться про використання багатоперспективного підходу у формуванні навчального змісту. Подібне проявляється як у подачі історичних фактів, так і в їхній інтерпретації. Змістовий аспект багатоперспективності не однорідний. У зв'язку з цим варто звернути увагу на основні його прояви.

Використання в навчальному матеріалі (змісті підручників, посібників, розповіді учителя) різнопланового фактичного матеріалу. Йдеться про репрезентацію різних фактів в одній темі. Наприклад, у підручнику з історії України для 7 класу читаємо: «Однак нині щодо походження назви «Русь» поміж учених немає одностайності. Багато дослідників вважають це слово скандинавським за походженням і принесеним на наші землі скандинавами-варягами. Такої думки щодо назви «Русь» дотримувався і літописець. Він, зокрема, розповідав про воїнів із півночі – русів-варягів, які, захопивши владу в Києві, утвердилися в місті й дали свою назву місцевій людині й території, на якій володарювали. Крім свідчень літописця, прихильники скандинавського походження назви «Русь» покликаються на чужоземні джерела, жодне з яких не згадує слов'янського племені русів, хоча назви, скажімо, деревляни або сіверяни вони засвідчують. Є багато дослідників, які вважають, що назва «Русь» місцевого слов'янського походження. Свої переконання вони аргументують значною у Середньому Подніпров'ї кількістю давніх назв річок із коренем – рос, що його виводять від – рус, як-от: Рось, Роставиця, Росава тощо. Землі, де течуть ці річки, прихильники слов'янського походження назви «Русь» вважають територією східнослов'янського племені русів. Те, що плем'я русів не згадується в літописі та інших джерелах, вони пояснюють незнанням давніх авторів чи їхньою неточністю»¹⁴. У наведеному фрагменті подані різні версії походження назви «Русь». Ці версії ґрунтуються на фактологічному матеріалі з посиланням на історичні джерела, топоніми тощо.

Особливо хотілося б привернути увагу до використання багатоперспективності в підручнику В. Власова. Чому? Враховуючи те, що з сьомого класу школярі історію України вивчають у системному викладі, важливо вже на цьому етапі привчати їх до висвітлення історичних подій на основі різних перспектив, різних кутів зору. Детальний аналіз текстової частини підручника з історії України В. Власова дозволяє зробити висновок про те, що автор успішно реалізує багатоперспективний підхід в історичному змісті.

Не менш цікаву модель побудови історичного змісту з використанням багатоперспективності пропонують Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман у підручнику для 11 класу «Новітня історія України». Якщо у підручнику В. Власова авторський текст залишається домінуючим джерелом історичної інфор-

мації, то у навчальній книзі для 11 класу авторська інтерпретація поєднується з фрагментами різноманітних писемних джерел. Такий підхід можна вважати проявом багатоперспективності, щоправда з певними застереженнями. Чому? У підручнику домінуючим залишається авторський текст. Він доповнюється, продовжується, або ж ілюструється різними інформаційними джерелами.

Дещо частіше у сучасних підручниках з історії України робиться спроба привернути увагу учнів до різних оцінок історичного факту. Тут маємо справу з іншим видом багатоперспективності – **інтерпретація історичного факту**. Другим різновидом змістової багатоперспективності можна вважати оцінку історичної дійсності. Наприклад, у підручника з історії України для 7 класу В. Смоля та В. Степанкова подаються різні інтерпретації щодо етнічної належності Київської Русі: «Питання етнічної належності Київської Русі впродовж XIX-XX ст. Неодноразово породжувало гострі дискусії науковців. Російські історики XIX ст. (Микола Карамзін, Михайло Погодін та ін.) стверджували, що Руську державу заснували росіяни (ототожнюючи поняття «Русь», «русини», «русичі» з поняттями «Росія», «росіяни»), а українці й білоруси відгалузилися від них значно пізніше. У радянській науці панувала думка, що в ці часи сформувалася давньоруська народність, яка в XIV-XV ст. розпалася на російську, білоруську й українську (тому називали Русь «колицкою братніх народів»). Українські вчені XIX – першої третини XX ст. (Михайло Максимович, Михайло Грушевський, Агатангел Кримський та ін.) доводили, що формування українського, російського й білоруського етносів розпочалося до виникнення Руської держави»¹⁵.

Приклади оцінювання історичних фактів у сучасній навчальній літературі з історії України зустрічаються у підручниках та посібниках В. Власова, Н. Гулана, О. Пометун, Г. Фреймана, Ю. Комарова, В. Мисана. Однак хотілося б звернути увагу й на те, що більшість оцінок та інтерпретацій залишаються односторонніми і не провокують школярів до роздумів, а заставляють сприймати оцінку в однібічній площині.

Відсутність багатоперспективності у змісті підручників ускладнює використання багатоперспективного підходу як методу навчання. **Технологічна** площина багатоперспективності у сучасних підручниках та методиці навчання репрезентована досить поверхнево.

Відомо, що сучасні підручники історії окрім змісту мають навчально-методичний апарат, до якого авторами укладається система запитань і завдань. Запитання і завдання також сприяють утвердженню багатоперспективності в навчанні історії. У переліку навчальної літератури, де багатоперспективність репрезентована як метод навчання, підручники і посібники авторів вже згадувані нами раніше.

Формувати багатоперспективний підхід у пізнанні історії можна і у процесі організації навчальної діяльності школярів на різних етапах уроку. І тут не важливо з яким підручником працює педагог – традиційним або інноваційним. Важливим є те, наскільки учитель розуміється на багатоперспективності як методі та може його використовувати у різних навчальних ситуаціях.

Примітки:

1. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посіб. для вч. / Р. Страдлінг. – [Б. м.], [Б. р]. – 65 с.
2. Там само. – С. 13.
3. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посіб. для вч. / Р. Страдлінг. – [Б. м.], [Б. р]. – 65 с.; Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття / Р. Страдлінг. – [Б. м.], [Б. р]. – 277 с.
4. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. – С. 12.
5. Там само. – С. 13.
6. Там само. – С. 17.
7. Європейські обрії історичної освіти / Хаберт Кріїнс, Йокне Ван дер Лью Роорд, Данкан Томс та ін. // Сучасні підходи до історичної освіти. Метод. додаток до навч. посіб. «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 рр.» – Львів : НВФ «Українські технології», 2004. – С. 11.
8. Там само. – С. 12.
9. Нечволод А.І. Сучасний словник іншомовних слів / А.І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – С. 225.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 116.
11. Краткий психологический словарь. – М. : Политиздат, 1985. – С. 409.
12. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – Воронеж, 1996. – С. 220.
13. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – Минск ; М., 2001. – С. 952.
14. Власов В.С. Історія України : підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Власов. – К. : Генеза, 2007. – С. 13-14.
15. Смолій В.А. Історія України : підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.А. Смолій, В.С. Степанков. – К. : Генеза, 2007. – С. 12-13.

В пропонуваній статті проаналізовані основи багатоперспективності в змісті шкільного курсу історії України, обґрунтовані її форми та значення в контексті реформування історичного виховання.

Ключевые слова: *багатоперспективність, історична емпатія, форми багатоперспективності, шкільна історія.*

Отримано: 09.10.2012

Олена Цимбалюк

ЗМІСТОВІ КОНЦЕНТРИ ЗАВДАНЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЕМ ІСТОРІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті викладено результати теоретичного дослідження концептуальних засад громадянської освіти в Україні. Проаналізовано основні підходи до впровадження громадянської освіти у системі навчально-виховних закладів.

Ключові слова: *концептуальні засади громадянської освіти в Україні, фахова компетентність, культура громадянськості.*

У даний час у розвитку системи національної освіти України, багато що змінюється. Про це наголошується в усіх провідних державних документах про освіту. Ці зміни значною мірою, залежатимуть не лише від створення нових типів навчально-виховних закладів, а насамперед, від забезпечення належного рівня професійної компетентності вчителя, його фахової компетентності до творчої діяльності у нових умовах. Тому важливим є дослідження змісту процесу післядипломного вдосконалення вчителів історії. Вони мають озброювати учнів необхідними громадянськими знаннями, формувати світоглядні особистісні орієнтири, що впливають на процес державного реформування нашої Вітчизни.

Метою цієї статті є наукове обґрунтування змістових центрів удосконалення змісту і процесу фахової компетентності вчителя історії загальноосвітньої школи до практичної реалізації завдань громадянської освіти. При цьому стрижневим напрямом нашої роботи визначено теоретичне моделювання концептуальних засад громадянської освіти в Україні як перспективне завдання освітньої галузі у підготовці підрастаючого покоління до життя в демократичних умовах.

Досвід історії та проблеми розвитку України як самостійної держави свідчать про те, що демократію не можна встановити декретним порядком, що, здійснюючи суспільну модернізацію поряд із реформуванням державно-адміністративного апарату, оновленням законодавчої бази потрібно домагатися відповідних змін політичної свідомості громадян, укорінення в ній змісту свободи, права та обов'язку, поширення конституційної освіченості, набуття людьми навичок у правовий спосіб задовольняти свої законні інтереси. Неодмінною передумовою і водночас чинником прогресивних суспільних перетворень є зміни у способі політичного мислення людей – від тотальної відданості людей панівній доктрині або, навпаки, цілковитого заперечення існуючого ладу до визнання множинності світу, го-

товності дотримуватися існуючого порядку та, разом із тим, критично-вимогливо ставитися до влади, відстоювати власні інтереси, відчувати відповідальність за використання власних прав, брати участь у розв'язанні проблем суспільного життя. Будівництво держави, забезпечення конституційного порядку, стабільності й безпеки, встановлення демократичного, правового ладу, розвиток громадянського суспільства в Україні – все це має супроводжуватися формуванням відповідного стану політичної свідомості, громадянської культури.

Неприспосованість людей до життя в демократичних умовах, нездатність відчувати себе самодостатніми суб'єктами демократичного суспільства, визначальними чинниками свого власного життя, а не лише гвинтиками у державному чи партійному агрегаті – ось суттєвий недолік і перешкода демократичного поступу.

Стабільність і безпека в суспільстві, демократичність існуючого ладу, дотримання конституційного порядку, формування розвиненого громадянського суспільства забезпечуються не самим лише завоюванням державної влади, справедливою і відповідальною політичною силою, партією чи лідером, не тільки ухваленням правових і справедливих законів, а ще й ставленням громадян до влади, до існуючого порядку й чинних імперативів, їх знанням і визнанням суспільних норм, готовністю їх дотримуватися, всім тим, що складає культуру демократичної громадянськості¹.

Натомість в Україні у свідомості громадян ще й досі присутні стереотипи тоталітаризму, про що свідчать вияви воєнничої політичної непримиренності, звичка однозначно ділити світ, людей на «наших» та «ворогів», нетерпимість до іншої думки, схильність пояснювати її виникнення чисєю нерозумністю або й злим наміром, звичка політиків не поступатися принципами, небажання вести діалог, вимоги й заклики до одностайності у питаннях, які за своїм еством потребують багатоманітного, плюрального ставлення до них (наприклад, форми власності, партійно-ідеологічні пріоритети, духовно-ціннісні вподобання і багато іншого). Ознакою недемократичної культури громадянськості є і пригніченість, атрофія громадянської гідності, неспроможність багатьох зважено поєднувати у своєму ставленні до установ державної влади, до її директив критичну вимогливість із лояльністю й законслухняністю, схильність визнавати тільки щось одне – або тотальне заперечення абсолютно всього, що виходить від влади, або ж вірнопідданську й безоглядну слухняність в усьому. Залишається поширеним перекручене розуміння громадянської свободи як права не дотримуватися законів, якщо вони когось не влаштовують чи комусь особисто здаються недемократичними, заперечення тоталітаризму спрощено сприйма-

ється як аполітичність, апатія, дистанціювання і відмежування від суспільно-політичних проблем та участі у їх розв'язанні. Наслідком цього буває правовий нігілізм, анемія (недотримання законів), абсентеїзм, політична десоціалізація².

Крім того, розвиток культури громадянськості може стати потужним знаряддям політичної соціалізації молоді, залучення її до активної й відповідальної участі у житті громади, в ухваленні спільних рішень, культивуванні ідеалів демократизму й державності, фундаментальних принципів демократизму, таких як рівність, взаємна відповідальність. Громадянська самоповага сприятиме подоланню політичної апатії, засвоєнню мирних способів політичної поведінки, розв'язанню соціальних проблем і впливу на владу. Піднесення громадського духу, формування почуття власної гідності, цінування приватного життя кожного, зміцнення патріотизму – ці суто морально-духовні цілі мають бути предметом серйозної державної політики. Наслідком такої політики буває розвиток і зміцнення громадянського суспільства, вдосконалення політичної системи.

Концепція (від лат. Conceptus – думка, поняття) – це загальний погляд на якесь явище, певний спосіб його розуміння, ідея, задум якоїсь справи, формулювання принципів її здійснення³.

Актуальність розробки Концепції громадянської освіти як теоретичної бази відповідної політики в Україні обумовлюється тим, що:

- тут ще тільки відбувається побудова конституційного правління, вкорінення цінностей, норм і звичаїв, властивих відкритому суспільству, через що відсутні належні орієнтири у формуванні культури громадянськості;
- громадянській свідомості все ще властиві риси тоталітаризму – низький рівень конституційної освіченості людей, правовий нігілізм, невимогливість до себе та до уряду, неохильність до діалогу, нетолерантність і безкомпромісність;
- за відсутності усталених демократичних традицій значна частина населення України не може відразу засвоїти і застосувати принципи демократії, виробити відповідну життєву позицію⁴.

Отож, успіх демократичних перетворень передбачає істотні зміни у свідомості громадян, що потребує створення відповідної освітньої бази, визначення концептуальних засад громадянської освіти в Україні. Культура громадянськості у демократичному суспільстві буває наслідком систематичного методично й концептуально обґрунтованого, позаідеологічного освітнього впливу на всі верстви населення, здійснюваного від імені держави її засобами й коштами. Складовою процесів демократизації суспільства, а так само й стабільного і врівноваженого його існування на засадах справедливос-

ті й права має бути функціонування загальнодержавної системи громадянської освіти, на яку щонайменшою мірою впливають стихія та кон'юнктура політичних змагань. Викладання знань адресоване якомога ширшому колу громадян і покликане формувати елементарну конституційну письменність, сприяти піднесенню культури громадянськості, політичній соціалізації молоді, плекати відповідні новому суспільству ідеали, моральні й політичні цінності.

Україні потрібна спеціалізована, фахова, систематична, методично виважена підготовка громадян до життя в умовах демократії. Адже і для суспільства розвиненої демократії залишаються актуальними завдання виховання громадянськості, що обумовлюється прагненням зберегти стабільність конституційного ладу, невпинно відтворювати демократичні порядки. Особливо необхідна система громадянської освіти для перехідного суспільства, де вона не тільки підтримує, а й закладає основи демократичної ментальності⁵.

Громадянську освіту слід визначити як навчання людей демократії, вкорінення цінностей відкритого й справедливого суспільства, поваги до принципів і правил суспільного життя, як своєрідний тренінг із громадянськості, школу, де навчають жити спільно, громаду, як важливий засіб формування демократичної політичної культури⁶.

Суттєвою складовою політичної культури є культура громадянськості. Саме поняття «громадянськість» (на відміну від «громадянства»), що виражає формально-юридичний статус особистості, який надається їй після досягнення відповідного віку або шляхом натуралізації) означає стан свідомості, духовно-моральну вартість, світоглядно-психологічну характеристику людини, обумовлену її державною самоідентифікацією, усвідомленням приналежності до конкретної країни. Воно є показником ставлення індивідів до існуючого порядку, інституцій держави та настанов влади, вираженням міри їхньої законослухняності та критичності, відчуття власної гідності у стосунках із представниками влади, знання й поваги прав людини, готовності й уміння домагатися їх дотримання, вимагати від держави виконання її функцій, відповідально ставитися до своїх обов'язків перед громадою.

Громадянськість формується і є наслідком тривалого виховного впливу громадянської соціалізації особистості.

Започатковуючи і поширюючи практику виховання демократичної громадянськості в Україні, належить відрізнити ідеологічну, партійну пропаганду й агітацію від громадянської освіти, запобігати намаганням використовувати освіту для упередженого партійно-політичного навчання, зводити громадянську освіту до політичного інструкування, навчання «політичним технологіям», або так званого «політичного інформування» чи діяльності партійних гуртків.

Демократична громадянська культура, будучи корелятом розвиненого громадянського суспільства, культурою політичного смаку, передбачає знання, визнання й цінування громадянами ідеалів і здобутків цивілізації (зокрема, таких як суспільна злагода, права людини, справедливість, свобода, соціальні гарантії тощо), освіченість щодо головних законодавчих норм, власних прав, демократичних процедур, регламентів і способів здійснення тієї чи іншої громадської акції. Її характеризують і такі показники як толерантність, плюралізм, готовність до компромісу, законослухняність, лояльність, патріотизм. При цьому патріотичність вважається ознакою культури громадянина, доки вона не перетворюється на пихатий шовінізм, поки людина здатна поважати любов інших до своєї країни, їхні патріотичні почуття.

Демократична культура громадянськості не обов'язково має означати відданість справі партії та уряду. Навпаки, вона передбачає сумнів, критичне ставлення особистості до влади, сміливість мати власну думку й відстоювати її. Важливою рисою демократичної політичної культури є вміння вимагати від уряду служити інтересам громадян, їхнім справедливим потребам.

Громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб. Здійснювати громадянську освіту – значить, навчати людей тому, що вони повинні знати, вміти, будучи громадянами демократичної держави, маючи справу із владою, з її органами й іншими політичними інституціями, перебуваючи у взаємодії з ним.

Метою громадянської освіти, здійснюваної переважно через загальноосвітні заклади та незалежні засоби масової інформації, є громадянин як член правового суспільства, демократичної держави, особа, що відчуває й цінує ідеали свободи й рівності, усвідомлює вартість людської гідності, здатна сама визначати пріоритети власного життя, прагне встановлення справедливої, ефективної і стабільної політичної системи й готова підтримувати її існування. Громадянська освіта покликана всеяти в людей упевненість, віру у власні сили, у власну спроможність, оптимально, відповідно до національного духу та традицій влаштувати спільне життя, шанувати цінності демократизму й злагоди.

Метою громадянської освіти є формування компетентної й відповідальної участі громадян у взаємодії з владою, їхньої здатності розібратися в тому, що є повсякденним, але разом із тим вельми складним – у законах, правилах, культурі співжиття, житті громади, формуванні філософії свободи й людської гідності. Громадянська освіта має встановити правило, відповідно до якого будь-яку суспільну проблему належить розв'язувати лише шляхом взаємної згоди й поважання інтересів усіх, а не домінування чийось окремих інтересів, сприя-

ти встановленню такого типу культури, що характеризується переважанням соціальної педагогіки (а не політичної ідеології).

Завдання громадянської освіти полягає в тому, щоб:

- зміцнити соціально-політичну стабільність в українському суспільстві;
- стимулювати участь громадян у суспільному житті, підвищувати їхню активність і відповідальність, зацікавленість громадян у демократичних змінах в державі;
- оптимізувати процеси політичної соціалізації молоді;
- надати освітнім процесам демократичного і кваліфікованого характеру;
- залучити і поширити існуючий досвід у галузі громадянської освіти;
- підвищити політичну відповідальність громадських і державних діячів;
- надавати широкі знання про політичну систему України, про конституційні засади функціонування держави;
- формувати вміння розв'язувати конфлікти у мирний спосіб, готовність і здатність розв'язувати проблеми шляхом дискусії;
- сприяти розвитку критичного мислення, вкоріненню демократичних цінностей, становленню активної громадянської позиції особистості.

Громадянська освіта має складатися з широкого кола знань про державу й політичне влаштування суспільства, політичні організації й інституції, про принципи, процедури й регламенти спільної взаємодії, про історію Вітчизни, форми державного правління, права громадян, виборчу систему тощо. Демократична освіта громадян має починатися з усвідомлення людьми власних прав і вміння їх відстоювати. Вона має забезпечувати засвоєння таких понять як суспільство, громадянин, права людини, відповідальність громадян, держава, влада, уряд, його влаштування й обов'язки, демократія, її головні принципи й цінності, політичне представництво, конституційне правління, участь громадян у виробленні рішень, у впливі на владу тощо.

Громадянська освіта – це не лише засвоєння певної суми знань, а ще й культивування цінностей демократії, формування готовності особистості діяти відповідно до вимог законності та справедливості. Вона скеровує на влаштування повсякденного життя згідно з цими вимогами. Важливою складовою змісту громадянської освіти має бути участь у житті громади, зокрема учнівського колективу. В формуванні політичної культури значну роль покликані відіграти освітні заклади, установи культури, засоби масової інформації, громадські (так звані «неурядові») організації – «третій сектор». Здійснення процесу формування громадянської культури через освітню систему надає йому цілеспрямованої, методично вивіреної форми, дозволяє ефективно мобілізувати адекватні чинники.

Навчання тому, як бути громадянином, може здійснюватися у формі самостійних курсів, введення відповідних тем до вже існуючих дисциплін, під час виховних занять, позакласної роботи, у вигляді різноманітних заходів учнівського самоврядування. Завдання громадянської освіти мають також розв'язувати засоби масової інформації шляхом періодичної публікації відповідних матеріалів, випуску навчальних теле- і радіопередач.

Потужна роль у формуванні демократичної громадянськості має належати сімейному вихованню. Сприятли досягненню цілей громадянської освіти значною мірою покликані різноманітні благодійні та філантропічні організації.

В Україні належить створити цілісну систему громадянської освіти, з урахуванням специфіки різних верств населення, що сприяло б подоланню успадкованих від попереднього стану характеристик політичної свідомості, таких як нетерпимість, конфронтаційність, абсентеїзм, формування культури толерантності, політичної коректності, громадянської соціалізації молоді.

Державна політика сприяння розвитку політичної культури громадян передбачає спрямування на цю справу цілої освітньої системи України. Вона має формувати культуру громадянськості на всіх етапах розвитку особистості, наповнювати її сучасним, демократичним змістом, спорядити методичним інструментарієм, розгорнути роз'яснення з питань її практичної реалізації серед учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Потребує коригування й узгодження, орієнтації на цінності культури громадянськості вже існуючої практики викладання дисциплін суспільствознавчого циклу, розробка й запровадження в них нових методик навчання, таких як ділові ігри, ситуативні методи, тестування тощо.

Нагальною є потреба у виданні навчальних посібників, мануалів, буклетів, хрестоматій, засобів наочності, які у доступній формі виховували б молодь на ідеалах прав людини, демократизму, громадянськості, конституційності, законотворчості, політичної активності, патріотизму.

Слід запозичувати, узагальнювати й адаптувати досвід і практичні напрацювання у цій справі з української національної спадщини, з практики сусідніх держав.

Належить розгорнути серед дорослого населення вивчення Конституції України, документів, що визначають права людини й механізми їх здійснень, знань, пов'язаних із політичними виборами, сприяти публічним виступам науковців, викладачів, громадських діячів і державних посадових осіб, в яких роз'яснювалися б основи демократизму, державності, конституціоналізму. Велику роль у цій справі покликані виконати засоби масової інформації.

Здійснення цієї програми має спиратися на найновіші ідеї суспільної науки і педагогіки. Відповідним науковим і навчальним закладам належить включити проблематику формування

культури громадянськості до дослідницьких планів, передбачити проведення науково-теоретичних конференцій і семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем громадянської освіти. Сприятимуть інтенсифікації творчого пошуку в галузі культури громадянськості конкурси наукових робіт.

Конкретними заходами щодо виконання цих завдань можуть бути:

- мобілізація управлінь освіти обласних адміністрацій на проведення науково-методичних нарад і семінарів з організаторами й виконавцями освітніх програм на місцях щодо розвитку системи громадянської освіти;
- розробка типових програм з окремих напрямків громадянської освіти, методичних і навчальних посібників, допоміжних матеріалів для вчителя історії;
- розробка й запровадження нових методик удосконалення фахової компетентності вчителя історії, таких як: ділові ігри, ситуативні методи, тестування;
- започаткування практики підготовки й перепідготовки вчителів історії загальноосвітньої школи.

Примітки:

1. Актуальні завдання громадянської освіти в Україні: Резолюція науково-практичної конференції на тему «Формування громадянських цінностей учнівської молоді засобами суспільствознавчих і громадянознавчих дисциплін» // Доба. – 2005. – №2. – С. 33-35.
2. Вчимося бути громадянами: навчальний посібник з громад. освіти для 7 (8) кл. серед. загальноосвіт. навч. заклад. / С. Буров, П. Вербицька, О. Войтенко та ін. – Львів : НВФ «Українські технології», 2005. – 62 с.
3. Вербицька П. Вчителі історії та суспільствознавчих і громадянознавчих дисциплін у добу змін / П. Вербицька // Доба. – 2005. – №2. – С. 6-10.
4. Войтенко О. Результати моніторингу ефективності викладання курсу громадянської освіти «Ми – громадяни України» у загальноосвітніх навчальних закладах України / О. Войтенко // Доба. – 2004. – № 4. – С. 31-34.
5. Громадянська освіта : методичний посібник для вчителя. – К. : Етна, 2008. – 148 с.
6. Войтенко О. Вчимося обирати: інформаційно-методичні матеріали на допомогу вчителю / О. Войтенко. – Львів : НВФ «Українські технології», 2006. – 124 с.

В статтє изложєны результати теоретического исследования концептуальных принципов гражданского образования в Украине. Проанализированы основные подходы к внедрению гражданского образования в системе общеобразовательных заведений.

Ключевые слова: *концептуальные принципы гражданского образования в Украине, профессиональная компетентность, культура гражданственности.*

Отримано: 18.10.2012

Світлана Ганаба

ЕКСПЛІКАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ДЖОНА ДЬЮЇ В ІСТОРИЧНУ ОСВІТУ

У статті розглядається методологічний потенціал спадщини Джона Дьюї у модернізації історичної освіти. Наголошується, що розвиток дослідницьких умінь тих, хто навчається, звернення до їх особистісного, життєвого досвіду сприятиме становленню ціннісно-значимої та затребуваної в реаліях сьогодення історичної освіти.

Ключові слова: історична освіта, модернізація, філософія прагматизму, метод проектів, цінності.

Зміни у сучасній екзистенційній ситуації людства пов'язані з розвитком та поширенням інформаційних технологій. Комп'ютерні, мультимедійні та телекомунікаційні технології зумовили кардинальні зміни в житті соціуму та сприяли формуванню суспільства нового типу – інформаційно-нового (М. Кастельс). Його визначальною рисою є інформація як певна практична цінність, завдяки якій можна отримати нові вартості. Людське життя та діяльність пронизані інформацією, під впливом якої виникає новий спосіб розвитку людської цивілізації, створюються нові соціальні структури та інституції.

Прилучення людини до віртуальних реальностей, які моделюються комп'ютерними технологіями, якісно змінюють природу її когнітивних та креативних можливостей. Вони відкривають нові можливості у сфері освіти, творчості та розвитку інтелекту. Атрибутом сучасної освіченої людини є не стільки набутий нею багаж знань, який має згодитися на всі випадки життя, а її вміння віднайти інформацію та ефективно використати для вирішення завдань, що виникають у ситуаціях непередбачуваного, мінливого світу.

У пошуку знань сучасна людина дедалі частіше звертається до ресурсів інформаційних мереж, що розглядаються як новий освітній простір, який спирається на ідеї безперервності, цілісності, не лінійності, ризомності. Сьогодні можна навчатися у будь-якій точці світу, не покидаючи власної оселі. Відкритість і доступність інформаційних ресурсів для пересічної людини виносить навчальний процес за межі освітніх установ. Вони вже більше не розглядаються як певна суспільна монополія, котра покликана забезпечувати людину необхідними знаннями та вміннями. Звісно мова не йде, про відмову від традиційних освітніх інституцій, а скоріше про їх модернізацію, яка б забезпечила значною мірою випереджаючу, превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху криз та нестабільності. Тому кризовість освітньої сфери не означає її занепад, вона

скоріше розуміється як біфуркаційна точка, що містить можливості її виведення на нові обрії розвитку.

Модернізація освітніх інституцій спрямована на пошук нових методологічних підходів і дидактичних прийомів трансляції знань, оновлення та демократизацію навчальних установ. Основним критерієм цінності освіти в умовах сучасності «є те, наскільки вона формує бажання продовжувати зростання, забезпечуючи засоби для його втілення» [2, с.47]. Її провідною ідеєю визнається формування в людини дослідницької позиції. Така людина виявляє ініціативність та заповзятливість, демонструє здатність здійснювати вибір, визначає свою відповідальність за власні прорахунки, поразки, ризиковані вчинки тощо. Діяльність учасників освітньої взаємодії спрямовується у напрямку від «споживання» готової інформації до її творення. Саме в царині освіти формується людський капітал, якість котрого визначає можливості і перспективи розвитку суспільства у майбутньому.

У цьому зв'язку заслуговує на увагу філософсько-педагогічна спадщина американського дослідника Джона Дьюї, автора численних праць з проблем дидактики, у яких він обґрунтував навчання як активний, творчий процес розвитку особистості. Вдаючись до міждисциплінарного синтезу філософії, педагогіки та психології, дослідник презентував власну дидактично-освітню концепцію, яка передбачала організацію процесу навчання шляхом діяльності та врахування повсякденного життєвого досвіду дитини. Такий навчальний процес позбавлявся відірваності від світу уподобань, мрій та помислів людини, враховував її природні нахили.

Дидактичні погляди Дж. Дьюї – філософа, психолога, освітянського реформатора, зачинателя педагогіки прагматизму, набули популярності та отримали визнання ще на початку ХХ століття. Вони стали предметом наукових досліджень К. Комаровського, С. Шацького, П. Блонського, Н. Крупської та інших. Проте з середини 30-х років ХХ ст. доробок цього дослідника з ідеологічних міркувань було виведено з наукового обігу, він не впроваджувався у практику освіти. Лише наприкінці ХХ століття його ідеї знову набувають актуальності та затребуваності, оскільки здатні запропонувати нові орієнтири у розвитку освітнього ресурсу.

Філософський аспект педагогіки прагматизму Джон Дьюї розглядається у працях А. Богомолова, П. Кроссера, Д. Луканова, І. Сидорова, І. Радіонової, В. Пішванової та інших. Психолого-педагогічні погляди Джона Дьюї знайшли відображення у дослідженнях Б. Бім-Бада, М. Богуславського, А. Гуреєєвої, В. Дідика, Т. Петрової тощо. До педагогічної спадщини філософа як практичної діяльності в освітній сфері звернулися у своїх наукових розвідках Б. Вульфсон, А. Коробова, В. Макаєва, З. Малькова, О. Рогачова та інші.

Метою статті є акцентування уваги на методологічних засадах філософсько-освітньої концепції Джона Дьюї в контексті модернізації історичної освіти.

Теоретико-методологічною основою педагогічних ідей знаного філософа та освітянина першої половини ХХ століття є прагматизм. Прагматизм – це філософський напрям, згідно з яким заперечується необхідність пізнання об'єктивної дійсності та визнається істиною лише те, що дає корисні результати. Під практичною корисністю істини розуміється те, наскільки істина здатна задовольнити життєві інтереси індивіда як діяльної, творчої особистості. Філософія прагматизму доволі часто ототожнюється з філософією індивідуалізму, оскільки «головним у прагматизмі залишається погляд на пов'язані з діями ідеї як реальності, що можуть змінювати долю як реальності, так і ідеї. Останні є істинними, якщо вони спрощують і заощаджують наші зусилля. Істинні ідеї легко перевіряються й асимілюються на відміну від сумнівних. Але перевірка ідей на істинність – це процес діяльності та набуття досвіду. І хоча не усі дії приречені на успіх, їх цінність не зводиться до безпосередньої корисності. Існує також універсум можливостей, цінності творчості, новаторства, боротьби з авторитаризмом за розвиток індивідуальних якостей людини» [3, с.15].

Прагматизм не є цілісною однорідним вченням. Одним із його напрямів – є інструменталізм, який первинним у процесі пізнання визнає не теоретичні знання, а досвід. Згідно з методологією інструменталізму всі види людської діяльності тлумачаться як інструменти, створені особистостями для розв'язання індивідуальних та соціальних проблем. Принципово новим, на думку Н. Вяткіної, є те, що «поняття істини було замінено «дослідженням», а «дослідження» розглядалось як форма взаємного пристосування організму і його середовища» [1, с.15].

Власне інструменталізм знайшов своє концептуальне обґрунтування та розвиток у поглядах Джона Дьюї. Філософ наголошував, що традиційна метафізика не повідомляє людині про реальність більше, ніж те, чого її навчає наука та досвід повсякденного життя. Розробляючи нову систему філософських поглядів, він піддає сумніву філософське знання, яке містить універсалістські претензії та доводить необхідність реконструкції у філософії. «В науці набір фіксованих сутностей вже не зворотно перейшов у порядок зв'язку як процесу. Постійна взаємодія з людськими процесами є одним із найперших принципів філософії реконструкції в розвиток ефективних інструментів для вивчення людини чи моральних реалій», – зауважує дослідник [3, с.22]. Філософ стверджуючи необхідність змін у гносеологічних настановах класичної філософії, підкреслює необхідність винайдення способів пізнання та перетворення досвіду в інтересах людини. Пізнання – це

вміння вирішувати проблеми, а не якийсь особливий шлях оволодіння реальністю. Таким чином, індивідуальний досвід особистості, її творчий розвиток отримуються у процесі поєднання пізнання та діяльності. Людина пізнає не заради самих знань, а заради діяльності, оскільки цікавиться саме тим, що здатна зробити сама. Тому навчальна діяльність має базуватися на ігровій та трудовій діяльності, де кожен вчинок, дія дитини є інструментом її пізнання, оскільки будується на її власному досвіді, інтересах, уподобаннях. Головне завдання освітніх інституцій полягає у створенні атмосфери, в якій діти не зайняті безкорисним запам'ятовуванням, зубрінням готової інформації, а набувають досвід та переконання, вміння їх відстоювати та використовувати на практиці, розмірковувати над проблемами, важливими саме для них. «Мати розум до чогось – це вміння передбачати майбутні можливості, мати план їх реалізації, вибирати для цього відповідні засоби, усвідомлювати усі перешкоди і, якщо це справді розум для того, щоб діяти, а не тільки чогось бажати, зважати на власні ресурси, а також на ймовірні труднощі», – пише Дж. Дьюї [2, с.85].

Науковець висловлює переконання, що освіта покликана формувати в дитини вміння пристосовуватися до дійсності, чого найкращим чином можна досягти через навчання дією, тобто у процесі одержання знань під час самодіяльної навчальної роботи з опорою на особистий досвід учня. Освіта розглядається як середовище, у якому розвиваються природні задатки тих, хто навчається, відбувається їх постійне зростання. Відтак, дитинство розуміється як певна самоцінність, а не підготовчий етап до дорослого життя. Дослідник застерігає від погляду на сили дитини та її інтереси, як щось завершене та позбавлене росту. Наголошуючи, що зростання не є якимось випадковим чи стихійним процесом, Джон Дьюї пише: «Якщо освіта – це зростання, вона мусить прогресивно реалізувати теперішні можливості, а це забезпечить індивідів відповідними засобами, які допоможуть зарадити у майбутньому» [2, с.50].

Така освіта позбавлена відірваності від реалій життя, оскільки пов'язана зі звичними думками, враженнями, переживаннями суб'єктів освітньої взаємодії. Освітній процес не сприймається як підготування до віддаленого майбутнього, а розуміється як такий, що має прямиий зв'язок з теперішньою реальністю, з її цінностями, потребами. Відтак, освітня мета не постає наперед визначеною, вона є гнучкою, оскільки змінюється залежно від обставин та індивідуальних і суспільних потреб. Мета освіти, стверджує дослідник, постійно видозмінюється залежно від того, як зростає, як збагачується досвід особистості [2, с.88]. Якщо освітня мета проголошена і запроваджена у навчальний процес ззовні, то вона є абстрактною, формальною, позбавленою мотиваційних стимулів та спрямована на розвиток пасив-

них здібностей. «Недоліки нав'язаної ззовні мети мають глибоке коріння. Учителі одержують її згори, влада схвалює її відповідно до поточних подій у спільноті. Учителі нав'язують таку мету дітям», – пише дослідник [2, с.89]. Такий стан речей зумовлює конфлікт між пропонованою метою та природними задатками, уподобаннями та інтересами тих, хто навчається, викликає у них розгубленість, паралізує та обмежує їх думки, позбавляє активності та творчості. Дж. Дьюї переконаний, що школа – це не підготовка до життя, а саме життя. Тому завдання освітніх інституцій – не лише вкладати в голову учнів якомога більше всіляких знань, а навчати їх як цими знаннями користуватися, розвивати індивідуальні здібності тих, хто навчається.

Освіта – це прагматичні стратегії перетворення та вдосконалення людського життя, яке сприймається як зростання, в якому навчальні предмети постають засобами розвитку. «Особлива увага при цьому концентрується на тому, що реальний центр життя дитини міститься не в науці як такій, не в історії і не в географії, а в особистому соціальному досвіді дитини. У процесі засвоєння довкілля в учнів виникають як особистісні, так і соціальні проблеми. Розв'язуючи ці проблеми, дитина інструментально використовує загальний об'єм знань, накопичених людством», – констатує І. Радіонова [6, с.129]. У педагогіці прагматизму Джон Дьюї вдається до спроби поєднати індивідуальний і соціальний досвід дитини. Дитина постає, насамперед, активною особою, що знаходиться у постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, встановлює собі цілі та шукає засоби для розв'язання проблемних ситуацій. Проте дослідник застерігає, що «суспільна корисність, яку визначають як служіння іншим, обов'язково суперечитиме меті збагачення досвіду, позаяк культура, якщо її визначати як внутрішнє шліфування розуму, перебуватиме в опозиції до усуспільнення характеру» [2, с.100]. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій. Протистояти диктату соціальної реальності можливо, на думку науковця, за умови коли школа розглядається як своєрідне мікросуспільство, у якому дитина розвивається, живе, діє, творить та координує у соціумом, роблячи внесок у загальний результат. Перебуваючи у соціумі, вона творить, змінює його. Педагог-новатор трактує освітній процес як процес накопичення і реконструкції досвіду з метою поглиблення його соціального змісту. Відтак, освітні інституції покликані гнучко реагувати на динамічні зміни в суспільстві, запропонувавши тим, хто навчається максимальні можливості для створення суспільних умінь співробітництва та навиків взаємодопомоги.

Змістом освіти є набутий досвід учасників освітньої взаємодії в умовах суспільного середовища, яке навчає. Досвід,

на думку Дьюї, має практичний та взаємний характер. «По суті, це означає, що в досвіді людство будує «діалектичне відношення» з оточуючим світом і за допомогою нього ж створює певні ідеї та шляхи їх вирішення. Люди діють на основі ідей і потім змінюють свої дії відповідно до наслідків цих дій. Залежно від тих обставин люди переглядають свої початкові гіпотези», – зауважує О. Кулик [4, с.95].

Способом набуття досвіду є вирішення різноманітних практичних завдань, формування інтересу та зацікавленості. Інтерес означає, що особа ідентифікується об'єктом, який впливає на діяльність та засоби на шляху до досягнення мети. «Зацікавитися чимось означає сприймати річ як входження в ситуацію, що постійно розвивається, а не трактується ізольовано», – пише Джон Дьюї [2, с.110]. Інтерес, свобода, ініціатива – це те, що має стати основою навчального процесу. Проте дослідник допускає, що не всі життєво важливі знання та уміння є цікавими для дитини, тому в учнів необхідно розвивати силу волі, формувати характер.

Завдання педагога концентрується на розвитку природних нахилів дитини в процесі діяльності та дослідженні. Відповідно мета освіти розглядається як засіб, за допомогою якого можна реалізувати їх індивідуальні цілі. Майстерність педагога полягає у тому, щоб не зруйнувати особистий досвід тих, хто навчається. Якщо педагог надто керує навчанням індивіда, позбавляє його самостійності, творчості, здатності самостійно вирішувати окреслені проблеми, завдання, то він непомітно запроваджує власний досвід, особисті погляди у його свідомість. Натомість він має возвеличити учня, як основну фігуру навчального процесу, поставити її у центр освітньої взаємодії.

Кожна дитина – це неповторна індивідуальність, а тому є центром педагогічного процесу, довкола котрого обертаються всі доступні освітні засоби і можливості. «Дьюї критикував ідею «Дитина для школи» і протиставляв їй іншу – «Школу для дитини», виступив противником школи гербартіанського типу, яка готувала «до покірності та послуху». Він вважав, що «в демократії такі явища заважають успішному керуванню і організації суспільства», закликав кожного члена суспільства до відповідальності і активної громадянської позиції, бачив у школі «зародок суспільного життя», – констатує О. Рогачова [7, с.12].

У своїх міркуваннях дослідник звертає увагу і на роль та значення історичної освіти для виховання майбутнього покоління, формування основ демократії у суспільстві. Місію історичної освіти він вбачає у забезпеченні естафети поколінь, у якій результатом зустрічі минулого й майбутнього є не «реанімація» від умерлих цінностей попередніх епох, а продуктивний діалог, що розширює горизонти сьогодення та закладає підва-

лини майбутнього. На його думку, історичні знання є «тлом й спостережною точкою, інтелектуальною перспективою, без яких індивідуальні дії звужуються до технічних умінь. Зі зростанням здібностей і входженням наших дій у часово-просторові зв'язки наша діяльність набуває своєї ваги. Усвідомлюємо, що ми громадяни великого міста, у відкритті просторів, до яких належимо, й намагаємося стати спадкоємцями й виразниками свого часу» [2, с.166]. Історія, на переконання педагога, є процесом мислення, що спираючись на свідчення та досвід минулого, покликаний відшукати відповіді на запити та небезпечні виклики сьогодення, з якими зіткнулася світова спільнота. Засобом, який допоможе у практиці історичної освіти зрозуміти та оцінити багатство світової історії, пізнати історичне коріння і сутність сьогодення, набути навичок самостійного, критичного ставлення та аналізу різної, часом суперечливої інформації; розвинути в собі принциповість, самостійність суджень, на думку Дж. Дьюї є проектна діяльність.

Метод проектів є одним із засобів, які дозволяють педагогу вирішити складне завдання «перетворення стандарту освіти із безликої форми всезагальності в особистісну культуру учня» [5, с.13]. Використання проектною діяльністю у навчанні історії надає можливість гармонійно поєднати знання учнів з досвідом, можливістю реалізувати їх на практиці у відповідності із власними інтересами та потребами. Його аксіологічний потенціал полягає у формуванні в молодій людини низки соціальних компетентностей. Звертаючи увагу на цю обставину Г. Селевко пише: «Така робота дозволяє здійснити пошук потрібної інформації по заданій темі у джерелах різного типу, вибрати необхідну інформацію з джерел створених у різних знакових системах (текст, таблиця, графік, діаграма, аудіовізуальний ряд тощо), відокремити основну інформацію від другорядної, критично оцінювати достовірність отриманої інформації, передавати зміст інформації, вміти розгорнуто обґрунтувати судження, давати визначення, проводити докази тобто розвивати організаційно-комунікативні навички тих, хто навчається» [8, с.213]. Під час виконання проекту учні/студенти переосмислюють роль знань у соціальній практиці.

Метод проектів сприяє впровадженню особистісно-орієнтованих інтенцій у навчання історії, оскільки надає можливість учням/студентам самостійно пройти всі етапи дослідження обраної теми, формує навички пошукової, аналітичної, творчої діяльності, здатності до саморозвитку. Працюючи над проектом учасники освітньої взаємодії занурюються в ситуацію, вони здобувають знання не тому, що педагог їх буде запитувати і поставити погану оцінку, тому, що шукають відповіді на запитання, яке їх дійсно цікавить.

Отже, в умовах реформування історичної освіти знову зростає інтерес до філософсько-освітньої спадщини Джона

Дьюї, який запропонував модель соціально-орієнтованої школи, яка у центр своєї діяльності ставить розвиток дитини. В основі нової освітньої методології – «антропологічність» освіти, тобто керуванням на засадах пріоритетного розвитку особистості педагога та учня при їх взаємодії, здійснення стратегії демократичного управління педагогічними процесами. Вивчення й критичний аналіз ідей дослідника є стимулом для роздумів щодо визначення шляхів розвитку української освітньої галузі, способом поширення педагогічних новацій.

Список використаних джерел:

1. Вяткіна Н.Б. Американський філософський прагматизм: витоки і цінності / Н.Б. Вяткіна // Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005. – Полтава : ПОППО, 2005. – С. 9-16.
2. Дьюї Джон. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
3. Дьюи Дж. Реконструкція в філософії: Проблема человека / Джон Дьюи ; пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 648 с.
4. Кулик О.М. Утвердження філософії освіти і проблеми оцінки внеску науковців-попередників (на прикладі Дж. Дьюї) / О.М. Кулик // Вища освіта України. – 2008. – № 3. Додаток 1. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії». – С. 91-99.
5. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : уч.-метод. пособие / Н.А. Краля ; под. ред. Ю.П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
6. Радіонова І. Методологічні проблеми прагматички орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127-142.
7. Рогачева Е.Н. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Е.Н. Рогачева. – М., 2006. – 26 с.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ Школьных технологий, 2004. – 368 с.

The article deals with methodological potential legacy of John Dewey in the modernization of history education. It is stressed that the development of research skills learners, appeal to their personality, life experience helps to create significant value and requested to present realities of history education.

Key words: *historical education, modernization, philosophy of pragmatism, a method of project value.*

Отримано: 24.09.2012

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 930.2:94(477.4)”1652”

Валерій Степанков

БАТОЗЬКА БИТВА 1652 РОКУ: ДЖЕРЕЛА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ (на допомогу викладачам, учителям і студентам)

У статті охарактеризовано стан джерельної бази дослідження Батозької битви й здійснено публікацію добірки головних джерел.

Ключові слова: джерела, документи, Батозька битва, Б. Хмельницький, Тимофій, М. Калиновський, жовніри, козаки, татари.

Кожен, кому доводилося вивчати події Батозької битви, вочевидь, звертав мимовільну увагу на схематичність зображення їхнього перебігу, бідність наведеного інформаційного матеріалу. І це не випадково, бо вони обумовлюються існуючим станом джерельної бази дослідження цієї видатної події української історії ранньомодерної доби, що має кілька особливостей. По-перше, кидається у вічі мізерна кількість свідчень безпосередніх учасників битви: їх виявлено всього 3 з польської сторони, 1 з української і 1 з татарської при відсутності щоденників і реляцій. Вони не можуть йти у жодне порівняння з масивом джерел про Пилявецьку, Зборівську, Берестецьку й інші битви у роки Національної революції XVII ст.

Постає запитання чому? Відповідь на нього частково знаходимо у листі з Варшави шляхтича О. Гізицького від 23 червня 1652 р. до аноніма. Він наголошував на тому, що до цього часу «нічого певного не знаємо про те, яким чином» стався погром війська, бо не має «жодної достовірної і ретельної відомості». Адже «ці всі, котрі на виведенні війська з обозу в поле наполягали, відразу ж утекли. Від них самих про гетьмана й інших допитатися, куди вони поділися, не можна, бо і самі не знають. Коли їх почали розпитувати про це, то одні стверджують, що убиті, другі – що до ув'язнення потрапили разом з іншими, де утримуються, треті розповідають, що при піхоті в облозі обороняються, як лише можуть...»¹. Отже, ті, котрі завчасно втекли й залишилися у живих, нічого не могли розпо-

вісти чи описати у листах, бо самі нічого не знали про хід битви, а ті, котрі взяли у ній участь, за незначним винятком, або полягли, або потрапили до полону. Тим, кому пощастило врятуватися від смерті у ньому 3-4 червня під час винищення полонених і відкупитися від татар, після пережитого нервового потрясіння описувати побачене явно не хотілося. Правда, не виключаю того, що могло існувати й кілька реляцій та щоденників, але вони або не збереглися до нашого часу, або ще чекають свого виявлення істориками.

По-друге, майже не збереглося джерел утворених у середовищі українців-учасників битви. А відтак доводиться мати справу з джерелами, авторами яких виступали представники польської й української шляхти, католицького духовенства, жовнірства, котрі вкрай вороже (і зрозуміло чому) ставилися до визвольних змагань українців і відповідним чином трактували перебіг подій. За таких обставин доводиться по крихті відшукувати інформацію про дії у битві українського війська.

По-третє, основний масив інформації зберігається у нарративних (розповідних) джерелах: хроніках, літописах, біографічних щоденниках, історичних працях авторів другої половини XVII ст. тощо. Оскільки вони, як правило, створювалися не учасниками цієї події (за винятком Друшкевича) і не по її «гарячих слідах», а значно пізніше, у них відчувається потужний вплив суб'єктивного (авторського) бачення ходу битви. В силу чого, зрозуміло, важливо віднайти й виокремити достовірну інформацію і напрочуд легко потрапити у пастку яскраво описаного матеріалу белетристичного ґатунку, який так полюбляють історики-постмодерністи.

Враховуючи складнощі, з якими зустрічаються викладачі вузів, учителі й студенти при пошуці матеріалів вивчення передумов й ходу Батозької битви (деякі з них ще не публіковані, а інші розкидані по різних археографічних виданнях, що залишаються недоступними для них), відібрано для друку 16 найважливіших джерел. Їх опрацювання дозволить читачам скласти більш-менш цілісну картину про дану подію, а відтак використати при розробці вузівської лекції чи відповідного уроку, підготовці до семінарського заняття, написанні курсової, бакалаврської, дипломної й магістерської робіт.

Документ № 1 (відписка путивальського воєводи від 13 червня до Посольського приказу) є унікальним джерелом для з'ясування початкового етапу Батозької кампанії Б. Хмельницького. Зокрема, проливає світло на маршрут просування українського війська з 23 по 27 травня й звернення гетьмана до козаків і поспільства Лівобережжя із закликом підніматися на боротьбу.

Документ № 2 (розмова «свіжих татар», котрих п. Случевський 9 червня привів від князя Дмитра, з «давнішими татарами») важливий для осягнення масштабів розвідувальної діяльності гетьмана та його зв'язків з місцанами Кам'янця-Подільського.

Документ № 3 (копія листа від й. м-ті пана старости жидачівського до й. м-ті пана підкоморія саноцького), який і понині залишається невідомим для істориків, дозволяє з'ясувати час виступу польського війська польного гетьмана М. Калиновського з-під Брацлава до Батозького поля. Він надзвичайно цінний для вияснення військово-політичної ситуації напередодні битви, становища жовнірів, позиції татар.

Документ № 4 (копія другого листа п. Яскольського до воєводи брацлавського від 4 червня) містить відомості про намагання польських підрозділів, котрі перебували під Кам'янцем, прибути до обозу під Батогом та їх невдачу.

Документ № 5 (лист М. Собеського до матері 30 травня) подає важливу інформацію про активні дії татар у кінці травня, перехід уманського полку на бік Б.Хмельницького й намір М. Калиновського вирушити з обозом з-під Четвертинівки (над Батогом) в інше місце.

Документ № 6 (лист М. Длужевського до коронного канцлера А. Лещинського (бл.3 червня)) є одним з найцінніших джерел вивчення Батозької битви. Його автор взяв у ній безпосередню участь. А відтак, пишучи його по «гарячих слідах», спромігся коротко, але точно, передати динаміку подій 1-2 червня. Акцентував увагу на величезних втратах польського війська.

Документ № 7 (новини з України від 12 червня 1652 р.) також належить до найцінніших (поряд з листом М. Длужевського) джерел дослідження битви. Він створений анонімним шляхтичем на основі оповідей учілілих у ній жовнірів і військових слуг, котрим вдалося врятувати життя. Внаслідок чого зібрана інформація суттєво доповнює й уточнює відомості М. Длужевського, що дозволяє глибше осягнути хід битви. Його зміст залишається невідомим для істориків, котрі її вивчали.

Документ № 8 (лист й. м-ті пана Ольбрихта Гізицького від 23 червня, в якому висловлює різні міркування) промовляє про відсутність у третій декаді червня у Варшаві правдивих відомостей про перебіг Батозької битви, засвідчує факт втечі з неї значної частини вояків.

Документ № 9 (універсал короля Яна Казимира від 23 червня 1652 р.) інформує про повідомлення короєм шляхти Речі Посполитої про розгром армії під Батогом, небезпеку продовження наступу ворогами та оголошення ним 3-го віці шляхті на посполите рушення проти них.

Документ № 10 (спомини (1648-1697 рр.) С.З. Друшкевича) є важливим свідченням учасника битви про винищення татарами полонених жовнірів 3 червня 1652 р.

Документ № 11 (біографічний щоденник про справи у Польщі литовського канцлера А.С. Радзивілла) зберігає важливі дані сучасника подій про організацію польним гетьманом

М. Калиновським замаху на Б. Хмельницького весною 1652 р., його розпорядження піхоті під час битви 2 червня відкрити вогонь по утікаючих кіннотниках та панічні настрої, які охопили Польщу, зумовлені розгромом її армії.

Документ № 12 («Віршована хроніка» аноніма) цінний тим, що його автор – сучасник події, невідомий покаатоличений український шляхтич з-під Ярмолинців – описав хід битви на основі переказів жовнірів, котрі взяли в ній участь. Тому у її зображенні є чимало деталей, що доповнюють інформацію інших джерел.

Документ № 13 («Літопис або хронічка різних справ і дій давніх і сучасних часів» Я. Єрлича), створений сучасником битви українським шляхтичем Й. Єрличем, подає чисельність польського війська й відмінну від інших авторів джерел позицію напередодні битви М. Калиновського.

Документ № 14 («Історія польська» Я.В. Рудавського) є одним з найповніших і найцінніших джерел дослідження битви. Адже його автор (сучасник подій) описав її перебіг на основі вивчення тогочасних реляцій і листів, більшість з яких не збереглися до сьогодні. А відтак у ньому є оригінальні відомості, що проливають світло на перебіг події, дозволяють глибше збагнути позицію М. Калиновського та наявні суперечності між ним і частиною шляхти та жовнірів. Правда, «Історія польська» має також помітне белетристичне забарвлення.

Документ № 15 («Історія панування Яна Казимира» В.Коховського) є найповнішою оповіддю сучасника подій, воїна, а згодом польського історика, перебігу битви. Як і в праці Я. Рудавського (див. документ № 14), у ній чимало белетристики, проте використана автором інформація безсумнівно збагачує дані інших джерел, допомагає доповнити й уточнити окремі деталі цієї події. Однак, В. Коховський замовчує факт ганебної втечі частини польської кінноти й подає дані сумнівної вірогідності про жахливу пожежу у польському таборі.

Документ № 16 («Літопис Самовидця») вкрай лаконічно інформує про власне саму битву й подає важливу інформацію про розправу поспільства над шляхтою і жовнірами, котрим вдалося врятуватись втечею.

Всі документи, за винятком 1 (написаний російською мовою), 12 (переклад українською мовою зроблений Ю.А. Мициком) та 16 (на староукраїнській мові), написані польською мовою. А відтак нами зроблено їх переклад на українську. Враховуючи обмежені рамки об'єму статті, паралельно текст документу на мові оригіналу не подаємо. При перекладі українською мовою зберегли вживані у той час скорочення:

п. – пан

й.м. – його милість

й.к.м. – його королівська милість

В.М. – ваша милість
Й.М.Кс. – його милість Ксьондз
РП-та – Річ Посполита

Примітки:

1. Бібліотека музею Чарторийських (Краків) ВР. – Стр. № 147. – S.225: Бібліотека Національна (Варшава). ВМФ. – № 6625.

Документи

№ 1

1652-13(3) червня. – Регест¹ відписки путивльського воєводи Федора Хілкова до Посольського приказу.

Його посланці до Б.Хмельницького М. Плешивий і С. Внуков з'явилися до Чигирини 12(22) травня, але гетьмана не застали, бо подався зі своїм полком до урочища Борки. Наступного дня вони прибули до козацького табору. Цього ж 13(23) травня Б. Хмельницький вирушив «вниз рікою Тясмин». По-дорозі виїжджав «до татар» і повернувся до свого обозу під м. Тарасівкою з 8 мурзами. Під вечір 25 травня прийняв М. Плешивого та С. Внукова, котрим повідомив, що «поляки миру не дотримуються», «висікли» весною міста Липовець і Рябухи й нині збираються йти війною «на них, черкас». Тому він, гетьман, вирушив проти них. Написав до всіх «задніпровських міст», аби «поляків, державців й урядників у містах кавали (?), а самі б черкаси писемні (реєстрові – В.С.) і неписемні (нереєстрові – В.С.) йшли до нього, гетьмана, у зібрання». І при посланцях до гетьмана з'явилися полковники корсунський, канівський, черкаський. Відпустив він М. Плешивого та С. Внукова 27 травня, а сам пішов до Умані, пославши наперед сина з татарами до Брацлава.

(Архів Інституту історії України НАН України. – Оп. 3. – Спр. № 10. – Арк. 277-279)

№ 2

1652 – червень. – Витяги з повідомлення про розмову «свіжих татар», котрих п.Случевський 9 червня привів від князя Дмитра, з «давнішними татарами».

[...] Хмельницький зле замислив про поляків, вчинив домовленість з Турком, ханом, Москвою, щоб знести кварцяне військо. Щодо Кам'янця-Подільського великі задуми має. Обіцяв його Хмельницький дати царю Турецькому, щоб відразу ж осадив його своїм людом. Розповів це Хмельницький своїм послам, кому це належало знати. Що в Кам'янці людей до оборони небагато, бо там Хмельницький має свого у Кам'янці, котрий його повідомляє про все, і не одного. А Хмельницький про кожну справу дає ханові і кому слід знати. Ці люди не для винагороди служать, а задля слави [...].

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

Хмельницький знає польські способи дій і ханові дав добру пораду, щоб їм запобігти, аби ляхи йшли до нас. Уже давно хотів Хмель з ними вдаритися [...].

Хмельницький сам мудрий і таких до себе має інших, котрі лествять королю й РП-тій, але Хмельницькому щирістю своєю служать і радять у всьому.

(Бібліотека Ягеллонського університету (Краків). ВР. – Спр. № 3595. – Без пагінації)

№ 3

1652 – Без дати (ймовірно, 21 травня). – Копія листа від й.м-ті пана старости жидачівського до й.м-ті пана підкоморія саноцького.

Повертаючись з України з-за тих хижих жовніврів, мусів поквалитися і обминути в.м.м. пана, проте про все повідомляю в.м.м. пана. Кутнарський від господаря волоського ледве з нічим приїхав до й.м-ті пана гетьмана, убезпечуючи його цього літа від татар. А то з тієї причини, що калга взимку ходив на черкесів і до цього часу ще не повернувся. Проте на третій день прибіг калгарач господарський, даючи знати й.м-ті пану гетьману, що нурадин-султан, маючи Кримської орди двадцять тисяч, а Буджацької вісім, прямує до Бугу на Овечий Брід. У зв'язку з чим й. милість пан гетьман, зібравши за два дні ледь не все військо, 21 вирушив із арматою під Четвертинівку, котрого я до Плебанії до першого обозу супроводжував, звідкіля мав завтра вирушити. Військо, як бачу, заспокоїлося, бо і корогви всі добре обмундировані і коні дуже добрі й охоти у війську, з ласки Божої, досить. За ті корогви, яких й. милість пан гетьман рахує на п'ять тисяч, котрі були за Дніпром, був дуже стурбований, очікуючи на якусь небезпеку. Проте від його м-ті пана воеводи київського принесено йому звістку, що 17 цього місяця під Києвом п'ятьма байдаками і двома паромами спокійно почали переправлятися.

Хмельницький і всі козаки дуже тихо сидять і й. милість пан воевода київський від них убезпечений миром, чому, однак, й м. пан гетьман невірить, а наостаток і своїм уманцям, котрі тепер охоче з й.м.паном гетьманом в обозі стали. А чому так дуже швидко переконував й.м-ть вирушити з обозом, то мав для цього й. м-ть певні міркування. Багато мені таємно й. м-ть розповідав про свої задуми, скаржачись як на полковників, так і на ротмістрів, що не має з ким радитися про війну, відзначаючи, що усіх ротмістрів і поручників, котрих зі всього війська ледве п'ятнадцять налічив. Нарікав і на те, що їх м-ті згортають корогви як і князь Дмитро і князя небіжчика воеводи руського ледь не всі. Надіється на й. м-ть пана хорунжого коронного.

(Державний архів у Кракові. – Ф. 465. – Спр. № 41. – Арк. 233-234)

№ 4

1652. – 4 червня. – Регест копії другого листа п. Ясколь-кого до воєводи брацлавського.

М. Калиновський видав універсал до брацлавського воєводи, аби «йшов якомога швидше до обозу, який над Батогом, недалеко від Четвертинівки, закладений». Відповідно до нього полковник Я. Кондрацький наказав полку вирушити до обозу, а сам подався до нього наперед. Коли ж полк добрався уже до Тульчина і вози розпочали переправу, на сторожу вирушили дві корогви. На них напали татари (ймовірно, 1 червня – В.С.) і розгромили. Жовніри відступили до обозу полку. Під натиском татар останній відійшов до Закова (?). Сюди ж підійшли інші корогви, що прямували до М.Калиновського й чисельність жовнірів зростає до 2-х тисяч осіб. Отримали звістку, що під Батогом біля табору перебувають син Б. Хмельницького (Тиміш – В.С.), Богун та нурадин-султан.

(Бібліотека Ягеллонського університету. ВР. – Спр. № 3545. – Без пагінації).

№ 5

1652. – 30 травня. – Витяг з листа М. Собеського до матері.

[...] Вчорашнього дня мав звістку від п. Незабитовського, котрий мені пише, аби якнайшвидше поспішав, бо орди щогодини сподіваються. Полк уманський вже передався до них, а Хмельницький став на Торговиці. Сьогодні ранком прибіг челядник, що його вже татари під Гінцями, 4 милі звідсіля гонили й інші оповів (новини); товариство, що їхало звідтіля до війська, повернулося. Ми з сьогоднішнього дня вночі пробиваємося до війська, й.м.п. Чернейовський, п. підсумок крак, п. Калінський, інших багато їх м-тей, буде нас з триста коней [...].

У Вінниці, у день Божого Тіла (30.V)

1652

Служняний син і покірний слуга

М. Собеський.

Обоз стоїть над Батогом під Четвертинівкою, але вирушить на інше місце.

(Malewska H. Listy staropolske z epoki Wazów. – Warszawa : PIW, 1977. – S. 345-346)

№ 6

1652. – близько 3 червня. – Лист Миколи Длужевського до кс. канцлера кор. Лещинського.

Ясновельможний і до мене дуже м-вий кс. канцлер і добродію наш!

Зустрівши третього червня пошту й.к.м-ті, що йшла до нас до обозу під Батовим (Батогом – В.С.), але вже не було для

чого їй далі йти. Наважився її до в.м добродія назад повернути і щоб якнайшвидше повідомила про нещасний, нечуваний і швидкий наш погром від Хмельницького і орди Кримської, Ногайської та Буджацької. Перебіг цієї війни був таким. Першого червня орда підступила в лічі шістнадцять тисяч під наше військо. Охоче військо відразу ж цього дня себе проявляло. А саме: три полки загнали були за півмилі орду, однак знову орді надійшла допомога. Тоді швидко відбили наших, відразу ж гору взяли і не без шкоди це було для рицарства. Цієї забави вистачало аж до вечора.

Наступного дня, другого червня з полудня сам Хмельницький з такою своєю силою наступив, що й на годину не могли їх затримати. Але нас, в коло огорнувши, орда взяла на шаблі, а козаки табір так опанували, що дощенту нас з усім військом знесли. Й.м.п. гетьман, відразу ж до редутив вліз до іноземців, але і там недовго забавлявся, бо їх гарматами кругом оточили, маючи їх кілька десятків. Тоді його або вбито, або у неволю взято. Якщо піддалися, то мусіли це вчинити. Бо у таких редутах і без води і нашвидко зроблених при навальності не можна втриматися, а ще у такій конфузії, яка трапилася, вже коли билися, то тоді дано сигнал, аби люжна челядь вирушила. А обоз був таким, що його і б сто тисяч ледве оборонило. На чолі лише один ряд поставили, а в тилу жодної душі до оборони не могли мати, а ні резерву. Тому, як хотіли, так нас і взяли відразу ж, і котрі хотіли до обозу як козаки, так і татари, увірвалися.

Мене пан Бог з-під однієї корогви на службу РП-тої лише з товаришем одним дивовижним чином дав можливість вплав урятуватися. Рідко хто, або дуже мало хто, утік, бо дуже переправи часті і ліси густі біля цього місця були. Пани ті, котрі при й.м.п гетьмані були: й.м. пан Одживольський каштелян чернігівський, й.м. пан обозний коронний Калиновський – син гетьмана польного коронного, й.м.п. староста красноставський Марек Собеський, й.м.п. Балабан, пан Незабитовський, пан Косаковський підсудок брацлавський, пан Калінський й інших кілька ротмістрів – важко уявити, як до них повернулася фортуна у такому випадку. Лише сумніваюся аби хто з них врятувався, пробиваючись через такі густі ворожі лави. Іноземці стояли добре і рейтарі, але рідко кому з них доведеться бути для послуг і захисту. РП-тої. Й.м.п воевода брацлавський не з'явився до нас, хоча перебував близько від обозу. Міг відступити до Кам'янця. Задніпровське військо і полк й.м.п воеводи руського і пп. Сапігів стали під Охматовим, очікуючи на те військо Задніпровське. Повідомляли, що вже зібралися і залишаються обложеними козаками. Інші говорять, що з боями відходять Поліссям.

Які задуми цього ворога будуть, це знає лише Бог. В.м.пану і добродію потрібно й.к.м-ть і всю Річ Посполиту переконати, аби були готовими до оборони за один – два тижні; боятися слід того,

щоб не пішов в глиб землі (Польщі – В.С.). Подавши ці міркування на світлі роздуми в.м-ті добродія нашого, прошу про те, щоб ця звістка нещасна, хоча не по-філософськи виписана, але як від побитого кистенями і з очима опаленими порохом, вдячно була сприйнята, пам'ятаючи про мене вбогого жовніра, котрий служить без перерви понад двадцять років. Віддаюся на ласку в.м. пана і добродія. У Новому Костянтинові в ночі 3-го? червня 1652.

В.м.пана покірний слуга Микола Длужевський

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 654-656).

№ 7

1652. – 12 червня. – Витяг з «Новин з України» (копії листа анонімного автора посланого й.м.п. війському любельському)

[...] Ознайомлю в.м.п. зі справжньою реляцією кількох товаришів-недобитів і понад десяти челядників, з котрими кілька миль їхав, зраних і через таку далеку дорогу змучених. Котрі мені так все розповіли. Вже останнього дня травня Хмельницький написав до нашого гетьмана, повідомляючи, що його син Тимошек зі свавільними козаками-випищиками і з ордою татарською йде до тебе, тому аби був обережним, бо напевне завтра буде мати гостей. Не довіряючи йому, послано на роз'їзди, але вже всі дороги були перекриті реєстровими козаками, тому роз'їздам нашим важко було пройти через них і з нічим повернулися наступного дня [...].

1 червня, в суботу, перед полуднем наступала орда татарська, з якою було й кілька цариків з понад десятьма тисячами. Випала наша кіннота. Досить мужньо ставала, так що сперли татар і насікли їх немало. Тривала ця сутичка аж до вечора в полі. Потім війська розійшлися, наші пішли до табору. А протягом ночі редути і шанці сипали, а козаки в ночі зайшли їм у тил з 40 чи 50 тисячами¹ і про котрих наші не знали.

Наступного дня, у неділю, 2 червня, зранку почала орда напирати сильно і при шанцях почала відходити. Залишивши піхоту, котрої було сім з половиною тисяч, випала наша кіннота, яка змусила татар відступити. Котрі, показавши спину, швидко утікали. А тим часом козаки з тилу вдарили на табір, з якими піхота так стріляла, що упродовж трьох годин нічого не було видно, тільки вогонь. Коли ж татари несподівано з козаками повернулися назад і напали на табір і... (незрозуміле слово) наші не могли їх стримати, повернулися до табору. Однак, побачивши, що козаки вже в таборі стинають німців, пішли врозтіч. З німецьких підрозділів й один (жовнір – В.С.) не врятувався – всіх витягли. П. гетьмана польного коня взяли пораненого, про которого (гетьма-

¹ Чисельність українців дуже перебільшена, вона складала всього бл. 12 тис. осіб.

на – В.С.) розповідають, що вже не живе, п. Пшиємського забито і п. старосту вінницького, як розповідають; інші регіментарі посічені й взяті до полону. Дванадцять тисяч війська нашого було, з якого не вирвалося й півтора тисячі [...].

(Львівська наукова бібліотека ім. В.Стефаніка. ВР. – Ф. 5. – Спр. Осолінських № 189/11. – Арк. 581-582)

№ 8

1652 – 23 червня. – Витяг з листа й.м-ті пана Ольбрехта Гізицького, в якому висловлює різні міркування

[...] До цього часу однак ми нічого певного не знаємо про те, яким чином сталося, що жодної достовірної і ретельної відомості ще не отримали. Бо ці всі, котрі на виведенні війська з обозу в поле наполягали, відразу ж утекли. Від них самих про гетьмана й інших допитатися, куди вони поділися, не можна, бо і самі не знають. Коли ж їх почали розпитувати про це, то одні стверджують, що убиті, другі – що до ув'язнення потрапили разом з іншими, де утримуються, треті розповідають, що при піхоті в облозі обороняються, як лише можуть. І тим саме його королівську милість стримували, що і віці трохи затримані[...].

(Бібліотека музею Чарторийських. ВР. – Спр. № 147. – Арк. 225: Бібліотека Національна (Варшава). ВМФ. – № 6525)

№ 9

1652. – 23 червня. – Рогест універсалу Яна Казимира

Король повідомляв «жалісливу новину» – розгром «війська нашого», «значне людей рицарських нещастя, з яких одні на плацу полягли, інших у неволю поганську забрали». Висловлював побоювання, аби «ця жорстока ворога на знищення крові шляхетської затятість не дійшла до дальших країв», наказав видати 3-тє віці. Надійшла новина, що ворог, маючи для себе «відчинені ворота», пішов до подальших задумів й «більше до себе хлопства всілякого сили згромадивши, обложив Кам'янець-Подільський».

(Державний архів у Кракові. – Ф. 465. – № 31. – Арк.183)

№ 10

1652 – Витяг зі спогадів С.З. Друшкевича про події під Батогом.

[...] Козаки з ордою під час наступу знесли військо. Гетьман загинув і сила загинула панят. Дуже пощастило (мені), що втік, тих, кого живцем взято до полону, наступного дня відразу ж усіх витяли. Нурадин-султан був з ордою, молодим на той час, а Караш-бей був заступником у нього, великий ворог народу нашого. Той, змовившись з Хмельницьким, схилив до того султана, що усіх наказав витяти в'язнів і скіль-

ки у той час було добрих кавалерів, всі загинули. І мене у цей час було взято живцем, обухом з коня збито, сильно в чоло через місьюрку. Півроку кров текла вухами, а цілий рік, як у дзвоник, дзвонило в голові.

(Druszkewicz S.Z. Pamiętniki 1648-1697 / Oprac. Marek Wagner. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2001. – S. 89-90).

№ 11

1652. – Червень. – Витяг зі біографічного щоденника литовського канцлера А.С. Радзивілла.

[...] Тимофій, син цього негідника Хмельницького, попросту захотів, щоб йому віддали за жону доньку пана молдавського. Тому рухався з татарами і бандою козаків поблизу обозу наших, розташованого під Батогом. І хоча Хмельницький застерігав гетьмана, аби не перешкоджав намірам його сина, гетьман однак, чи то не довіряючи бунтівнику, чи то недооцінюючи його сили, вислав кілька за пашею. Ці просунулися так далеко, що забрали у татар коней. Тоді роз'юшені татари 2-го¹ цього місяця червня напали на наших, але коли їх відкинули, наступного дня з більшою потугою вчинили наступ на наше військо. А коли нашим забракло відваги і замислили втечу, гетьман наказав піхоті стріляти по втікачам і кілька їх впало вбитими. Тоді татари у великій чисельності, як це було домовлено, а з тилу козаки атакували наш обоз, вдарили потужною силою і змусили все наше військо до втечі.

Довго не знали, чому така велика, неймовірна поразка була завдана руками козаків. Посли козацькі надіслали до короля і гетьмана литовського детально це представили. Хочу тут це приточити як свідчення. Розповіли, що гетьман Калиновський задумав умертвити Хмельницького; послав козака на ім'я Бублик, аби забив бунтівника. Той був за волею Божою схоплений і арештований, взятий на тортури і відкрив усю справу. Внаслідок чого розгніваний Хмельницький, об'єднавшись з татарами, напав на гетьмана і знищив його обоз. Гетьман з 500 німцями уникнув небезпеки, але, почувши звістку про те, що захоплено його єдиного сина і що недалеко звідсіля його супроводжує невеликий ворожий підрозділ, спонуканий любов'ю (до сина), вирішив повернутися, аби звільнити його. Проте оточений переважаючими силами загинув у лісі разом з усіма. Голову його було принесено на посміховище до Хмельницького. Захоплений Пшиємський за наказом бунтівника був стятий. Де молодший Калиновський невідомо, Собеський загубився, до цього часу не відомо чи живе [...].

[...] Звістка, яка поширювалася про знесення війська, ніколи сильніше не вражала вітчизни (як тепер), вже на правду впадали у відчай щодо її збереження. Лише Бог зі своєї

¹ Помилкове датування. Це сталося 1-го червня.

милості так засліпив бунтівника, що спрямував його помисли швидше до облоги міста Кам'янця, а ніж до знищення Речі Посполитої, коли б далі там просувався.

(Radziwiłł A.S. Pamiętnik o dziejach w Polsce / Przekład i opracowali Adam Przyboś i Roman Żelewski – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1980. – T.3 (1647-1656). – S.345-346)

№ 12

1652. – Витяг з «Віршованої хроніки» анонімного автора з-під Ярмолинців (Поділля).

[...] Одна орда, напавши за рікою Бугом, чинить завірюху,
А друга пробує (вдарити) на цей бік, несе раптово тривогу,
Бо коней на паші не тільки військових, але й різних людей,
Грабуючи, а людей рубаючи і в місті, не дали зварити каші.
Піднявся великий галас і неймовірна тривога, б'ють
у труби і бубни, б'ють, чинять гук.

А тут лехи¹, як змії, звиваються у свою купу,
Мала їхня пригорща проти потуги,

тому серце у мужності роздвоїлося,

Воно хоч з природи мужне, але вже ушкоджене.

Коли військо мале у великих окопах,

ще й розірване на дві частини,

Одне тут, друге за Дніпром, ото вже дійшло до зіткнення.

Уманці підвели, не тільки не прийшли, як обіцяли,

Але й взагалі на гетьмана, свого пана, наступали.

А тут і Хміль, що мав йти до Молдавії,

сам приходить зрадиво,

Наступає з ханом, що з ордами великими, не боязливо,

Випускає спочатку татар, а потім і своїх козаків,

Натискаючи сильно із закривавленою шаблею на поляків.

Татари – на бахматах вертких,

звичайним півмісячним строем.

Роздаючи немилі подарунки, відрубуючи шматками,

Або ж з луку гартованою стрілою,

випущеною потужно натягнутою тятивою,

Пробивши (панцир), змусила неліниво підскочити.

Гетьман, як муж, негайно чинить добре серце, піднімає дух,

Ксьондзи пригадують про жаль за гріхи і про каяття.

«Гей, дітки, за Бога, за віру, нехай же не плюють вам в очі!»

Гетьман, шикуючи полки, з відвагою кинувся на ворога:

«В ім'я Господне, тепер є місце і пляц, щоб

Дати по карках і боках ворогові злом!

До них, до них, хто Бога боїться, котрому серце велить!»

Він веде перед, врешті й сам вступає в бій.

Коли полк мужньо кинувся на ворога

і почав роздавати шабельні удари,

¹ Поляки

Було зупинено ворога, той почав відступати,
розгорілася більша битва.
І хоча лехи почали сікти,
рубати і вже настала для них добра хвиля,
Та ворожа потуга прийшла на допомогу,
немало було зупинено лехів.
Сіли вороги на лехову шию,
вже лехи кинулися назад без своїх резервів,
Проминули табір і ті, що на допомогу,
з (?) Польщі, до народу (?),
Не відступаючи до свого війська,
швидше до укріплень і піхоти,
Туди, де був при валах мушкетер
з (запаленим) фітилем і пікінер із списами.
Що бачучи, деякі за ними почали
тікати цією нещасною дорогою,
Покидати бідну гетьманську голову і таких було багато (?).
Засмучений і розгніваний через це гетьман,
прагнув дати відсіч такій раптової згубі:
«Стійте, стійте! Заради Бога!» волає,
кричить, рве на голові волосся,
А бачучи у цьому задумі сенс, не втратив сили духа (?),
Нещасним афектом із свого великого
смутку збитий на манівці (?)
Крикнув піхоті: «Гей! Вогонь, вогонь!» безчесним синам,
Але то були не сини, але виродки Вітчизни, коли так діяли.
Коли частина піхоти почала стріляти у такій гарячій потребі,
А інші відбивати ворога, що наганяв їх,
То одні у цій мішанині у такій okazії стали своїх бити,
А другі ординців і козаків у цьому наступі карати.
Через це там і сям вчинилося велике страшне замішання,
Але саме на лехів впала причина поразки,
Бо багато кіннотників кинулися у боягузливе розпорошення,
А орда і козацтво всіли на ший лехів.
Якщо хто не був вбитий чи стятий, то напевно
потрапив до неволі, (...) лементуючи доля.
Щасливий був той, кому Бог судив вийти цілим з цієї битви,
Бо й сам гетьман заплатив тут своїм життям (?) [...]

(Мицик Ю. Батозька битва очима автора «Віршованої хроніки» // Пам'ять століть. – 2002. – № 2. – С. 43-44)

№ 13

1652. – Витяг зі літопису Я. Ерлича

[...] Хмельницький знову затягнув татар, котрих налічувалося, як повідомляли, близько 70 000¹, зібравши всю розбійниць-

¹ Насправді їх було бл. 8-10 тис. осіб.

ку силу, йшов прямо на обоз гетьмана, котрий став з військом на урочищі під Батовим (Батогом – В.С.) маєтності своєї батьківської. Насамперед орда в п'ятницю наступила на військо, також і в суботу, коли цілий день мали сутички. При гетьмані війська було до 20 000, кінноти 12000, а піхоти 8000; також панята в суботу, пробиваючись через татарські полки, до обозу з'явилися, а саме: й.м.п. староста красноставський Собеський, староста вінницький Одживольський, староста тербовельський Балабан, пан обозний коронний Калиновський – син гетьманський й інших немало ротмістрів і товариства, котрі не були при корогвах, пробивалися і прийшли до обозу до гетьмана. Гетьман, вчинивши коло чи раду, намислив відступати кіннотою¹, неслухаючи поради пана Пшиемського, котрий командував німецькою піхотою, який радив аби його і піхоту з ним залишивши, і всі вози і гармати, сам кінно відходив оборонною рукою до Кам'янця. Неслухаючи поради цієї, пан гетьман наказав вирушати, внаслідок чого військо не стало у порядку і не було впорядковане. У цей час сильно орда атакувала і розірвали обоз, який взяли у недільний день, з якого панів жовнірів мало хто відступив чи утік, але всі до рук поганських до неволі потрапили, а інших повбивали і там на полі бою залишили.

(Jerlicz J.Latopisiec albo kroniczka różnych spraw i dziejów dawnych i terażniejszych czasów... – Warszawa, 1853. – T. 1. – S. 136-138).

№ 14

1652 – Витяг з «Історії польської» Я.В.Рудавського

[...] Хмельницький [...] наступного листа надіслав Калиновському. «Хмельницький Калиновському, гетьман гетьману, козак поляку надсилає вітання. Не хочу таїтися перед Вашою милістю, що зухвалий син мій Тимофій, зібравши кілька тисяч війська, летить спонукати до шлюбу доньку господаря волоського. Остерігаю вашу милість, щоб відступив з військом до польських кордонів й залишив прикордоння волоське, яке займаєш; син мій, охоплений молодечим запалом, на Вашій голові може спробувати вчинити першу спробу свого військового щастя».

Сміявся Калиновський з викруту Хмельницького, вважаючи за неславу собі і Речі Посполитій слухати наказав безчесного бунтівного козака, відразу ж до бою почав готуватися, маючи під рукою 20 000 війська і обрав місце назване Батів (Батіг – В.С.), замкнуте тисними ярами, а з тилу лісом. Тут укріпитися наказав сину своєму, що виконував обов'язки обозного, котрий вибрав для обозу рівнину довжиною понад милю². Коли ж його Пшиемський,

¹ У тексті, вочевидь, помилака, адже це ж саме радив зробити З. Пшиемський, з чим не погодився М.Калиновський. Припускаю, що польний гетьман радив відходити усім військам разом з обозом.

² Польська миля мала протяжність бл. 7,5 км.

полковник німецького війська, запитав, для чого такий розлогий простір відміряв? Відповів, як говорять, що для того, аби польські підкріплення, що надходили, звідусіль безпечно могли сюди дістатися. Багато полковників виступало проти цього плану гетьмана, однак він вперто дотримувався цього згубного помислу. Коли так у безмежжі розташовувалося польське військо, повідомили Калиновському, що здалека показалися юрмиська козаків і татар, ніби дощових хмар, які мали ринути на його голову і найбільшу небезпеку накликати на Річ Посполиту.

Першого червня, в суботу, в день Найсвятішої Пані, перед полуднем показалися блукаючі купи татар, котрі, побачивши поляків, ніби на здобич злетілися, викликаючи поляків через окопи на битву. Прийняли виклик поляки і цього дня відігнали татар, маючи за гасло жовнірське Марія, аж Калиновський, побоюючись засідки, наказав протрубіти відхід назад для тих, хто на мило загнався від обозу за ворогом, так що ледве увечері повернулися до обозу. Вже уявляло собі військо, що щастить, і воляло про битву наступного дня з козаками, котрі надходили, котрі на недуже віддаленій горі засіли, маючи випробувати долю битви під проводом нового вождя – сина Хмельницького. Калиновський вихваляв дух жовнірський і богатирство шляхти і відповідав, що надумає, як чинити доведеться, сам же сильно роздумав над тим, що завтра вирішить Пан Бог. Так тоді щасливо завершився день Найсвятішої Пані для поляків, котрі поважали її як матір.

Проте було це щастя жертв, коли побачили зловісну плянду Кастора (?) і Поллюкса (?). Наступного дня з'явився Тиміш Хмельницький з 20 000 козаків і 20 000 татар, аби помститися, як говорив, за погром татар. Прямо рухався на військо польське, пустивши наперед татар, які нападали на Калиновського і до битви викликали, сам же, обтяжений здобиччю, поволі завис над польським обозом.

[..] Бачачи сотні тисяч ворогів, котрі кругом розташувалися, Калиновський рішуче забороняє виходити з обозу. На хижих конях підїжджали татари і викликали з окопів до битви, але поляки були глухими до цих закликів. Тим часом Хмельницький, розташувавшись поблизу обозу, послав до батька гінця по наказ, що має вчинити і чи має помститися за поразку завдану татарам? Вражені незліченним збором хлопства, поляки впали духом, а багато з них почали звинувачувати Калиновського, для чого перекрив дорогу неприятелю, котрий просувався, якщо не мав для цього сил? Для чого шалено наважився на битву з ворогом, яким уже давно був переможений? Чому не обрав більш укріпленого місця? Спочатку нарікали, пізніше почали про це відкрито говорити, а знайшлися і такі заколотники, котрі радили закувати Калиновського в пута і видати татарам, аби їх перепросити. Повідомили Калиновського

про небезпеку, а він приголомшений нечуваним випадком прояву жовнірської волі до себе, хотів їх переконати, але не слухали ні його слів, ні його наказів, а почали готувати коней до втечі. Коли спостеріг Калиновський, що збирається на рокош жовнірський, що для великого нещастя є звичаєм у поляків, як про це промовляє цецорська поразка в 1619 р.¹ під проводом Станіслава Жолкевського, збирає знову жовнірів і відізвався до них словами, породженими біллю і соромом: «До якого часу ваше безумство керуватиме найулюбленишими братами і товаришами моїми по зброї; утікаєте перед битвою і задумуєте зрадити мене – брата і товариша вашого. О, сам пожертвував би цією сивиною, коли б міг кров'ю своєю викупити ваші помилки! Робіть, що хочете, я другий Курціуш (?) – жертва Вітчизни, в'яжіть мене, нехай згину.» Сказавши це, пішов до німецьких шеренг, котрі у лічбі кількох тисяч залишалися під командуванням Зигмунда Пшиємського, генерала артилерії після померлого Арцішевського і писаря польного. Так гетьман польський, котрого помилював татарський кинджал, ледь у польському таборі не був замордований.

Лише увійшов до німців, коли син повідомив йому, що поляки приглядаються звідусіль до втечі і цієї ж ночі хочуть її вчинити. Обурений Калиновський наказав німцям витягнути зброю і вдарити на поляків, аби у такий спосіб надати сміливості тхорам. «Коли не побачать, – сказав, – жодної надії на втечу, змушені будуть битися». Так і трапилося. Німці випустили густий град куль більше для постраху, ніж для враження, чим так ошелешені були жовніри польські, що відразу і видихнути, і рушити не посміли. Потім почали шукати пояснення, допитуватися причини, обурюватися і проклинати, а з неперервних пострілів німецьких збагнули, що намір втечі і залишення піших жовнірів викрито, дійшли до оскаженіння й пустили коней на німецьке військо, щоб не полягти безкарно.

Тим часом козацькі і татарські шики дивилися здивовано на це видовище чи то остерігаючись ночі, що надходила, чи якоїсь ворожої пастки. Залишалось тільки дві години до початку ночі, коли козаки довідалися від утікачів про розбрат поляків з німцями, який дійшов до найвищої затятості. Користуючись з часу і побоюючись аби ніч не поєднала тих, хто посварився, вдарили разом на тих, хто бився з переду, з заду і з боків. Легко було знести їх; упродовж однієї години упень витято, над усякі сподівання, польське військо, за винятком невеликої жменьки, яка потрапила ворогу до неволі. До 20 000 поляків і німців полягло під Батовим. Не в'язано в'язнів, не спродовано їх, як це звикли чинити татари, лише очікували на них шибениці, вогонь і ножі. Сам Калиновський загнався у ліс на три ста²,

¹ Датування помилкове; Цецорська поразка поляків сталася 1620 р.

² Стая дорівнює 233 м.

поліг від стріли татарина, котрий, коли наступного дня приніс гетьману Хмельницькому його голову, отримав від нього у нагороду один золотий. Так витяго під Батовим військо польське і німецьке; так дешево купив Хмельницький Калиновського голову. Пишемський, Калиновський – син гетьмана, Марек Собеський граф, староста красноставський були приведені до Хмельницького й полягли під кривавим ножом палача. Пишемський, котрий дуже умовляв Хмельницького припинити проливання крові християнської, був заколений повільними ударами¹. Як часто одна мить перевертає всі справи! Яку зміну для поляків принесло кілька годин! Історики по-різному будуть описувати цю битву батовську; я сам маю суперечливі про неї реляції, проте прийняв ту, яку вважаю за найправдивішу і яку маю з листа біскупа краківського ксьондза северського до ксьондза Островського написаного у ті ж червневі дні.

(Rudawski J.W. Historia Polska. – Petersburg, 1855. – Т. I. – S. 187-191)

№ 15

1652. – Витяг з «Історії панування Яна Казимира» В. Коховського

[...] Гетьман польний обоз заклав під Батогом, неподалік Бугу, де Тимошко мав рухатися трактом; потрібно було за ним наглядати, бо на всі мерзенні справи був придатним; і татар також варто було побоюватися, бо були вражені побиттям послів, однак старий Хмельницький убезпечив гетьмана листом, написаним такого змісту:

«Син мій, Тимошко, без волі моєї іде до Валахії, але нічого не мислить поганого вчинити полякам, бо туди іде свататися, хіба що татарам, народу свавільному, не потрібно довіряти». Одні стверджували, що щиро поводиться Хмельницький, інші радили остерігатися зради, бо сина не вzmозі утримати від насильницького вторгнення до Волощини, вчасно себе підстраховує. Проте не було прозорливості в наших, яка є сестрою передбачливості, бо у війську не служить таке слово, як не сподівалися. Завжди жовніру не завадить обережність: почувши це, належало гетьману відійти від шляху, згурадити військо з Задніпров'я і звідусіль, що і полковники радили і гетьман було на це погодився, проте один раз так, а інший раз інакше думав, але ж, як говориться, на згубу йому складалося, що не об'єднався з вояками.

Нурадин, напавши, багато коней на пасовиську захопив, потім стрімко влетів на військо, проте, побачивши наших у шику, стримався і старі жовніри розповідали, що орда, зіткнувшись, піде геть. Взяті до полону татари подали реляцію, що обминувши Батіг, Тимошко прямо пішов до Валахії. Коли

¹ Інформація Я. Рудавського про убивство З. Пишемського, М. Собеського та С. Калиновського не знаходить підтвердження в інших джерелах.

ж тоді розпочиналася битва, хоча і нешвидко вдалися наші до ради, гетьман від полковників запитав поради. З-поміж них Пшиемський промовив: «Добре щось похвальне радити, а робити, що потрібно. Так і нам, коли не має часу, то робім, що мусимо, бо тепер є у такому становищі, що кожен б хотів бути у кращому. Уже не має часу нарікати на долю і нарікати на раду, якщо Бог хоче дати нам життя і цілісність, а відвага – перемогу. Я з молодості звик діяти, говорити багато не вмю, слова не відіб'ють від шиї татарської шаблі, а у небезпеці вдаватися до промов є безумством. Два способи бачу: або захоче нас ворог обложити, як під Збаражем, або напавши раз і вдруге на нас, відійде геть. Дай Боже, щоб ця наваля виявилася мимохідь і цей молодик, захоплений любов'ю, поспішив якомога швидше з амурами до Валахії. Але, як мені здається, ця навальність не закінчиться одним моментом, ворог не швидше відійде звідсіля, поки татари не наситяться здобиччю, а козацька реbelieя не зафарбує нашою кров'ю весільний банкет. Якщо затримається тут, над нами висітиме нещасний кінець, окрім втрати коней, котрі життя наше підтримують, сидіти будемо, як вовки в ямі, до того часу поки нікчемно не здамося, або один на одному неминучою смертю загинемо. Тому, гетьмане, з кіннотою відходи і цю молодь на майбутні часи для вітчизни виводь; з піхотою, з якою я залишуся, в окопах закриємося, затримуючи ворожу потугу настільки вистачить амуніції й провіанту. Так, відійшовши якнайшвидше, зібравши військо, будеш страшним для ворога, не залишиш війська, а частину залишиш і невдовзі зможеш повернутися. В твою відсутність ми будемо думати про те, аби шукати способи шкодити ворогу, якого обманювати і роздвоювати є першим військовим мистецтвом. Я спробую, на що цнота польська, і вороже шаленство стримуючи за Божою допомогою, обіцяю в окопах два місяці ґрунтовно захищатися, якщо довше витримати не зможу, тут зі славою поляжемо, а ти, будучи живим, судитимеш, чи дотримуємося клятви і гідності, чи мені не пощастить».

Всі хвалили пропозицію Пшиемського, котрий у різних битвах і фортецях був вишколеним в чужих краях, був в облозі під Бреже у Франції, також і у шведському війську служив полковником, але гетьман, на своє й інших нещастя, вперся. Жовніри, слухняні до цього часу, голосно нарікали на гетьмана: хорунжий його гусарської корогви, коли піднімав корогву, кінь під ним упав і корогва розстелилася по землі – перший поганий знак. Протрубили до бою, виходить шиками військо у поле, не сумнівався гетьман, що табори й окопи тил йому захистять, а він виграє битву з татарами, інакше, коли ж би пропустив орду, не знищивши їх, отримав би з боку війська віковичну огиду, з гаумленням з боку диких поганів. 6 000 кінноти, 3 000 піхоти було польського війська, хоча знуджені ко-

рогви, маючи ледве третю частину складу, одні з-за заслуг на депутації (?), інші в домах втраченого майна пильнували, треті не пильнували корогв, бо не отримали платні, окремі корогви лише челядь виставляли і базарними торгівцями. Окоп обширний дуже вчинили, як для свого війська тут будучого, як і з України надходячого, тут же і для козаків з Умані, котрі обіцяли прийти від Хмельницького. Саме обширні окопи зашкодили, зменшити їх не було часу, бо орда висіла над шиєю. Тому мусіли з ордою зіткнутися, Марек Собеський староста красноставський і Одживольський каштелян чернігівський атаку татар своїми дивізіями відбили, однак татари, зробивши обманний рух, почали відступати. Калиновський не дозволив далеко гнати татар, краще до окопів повернутися, звідки з гармат татар можна було вражати. Однак татари обійшли окопи, по яких стріляли з гармат, стали подалі, аби їх з гармат не вражали.

Тим часом Тимошко з козаками в тил окопів зайшов і з великою силою атакував і від гарматного пороху світу не було видно; боронився належно з піхотою Пшиємський, відважно силою своєю козаків від окопів відігнав. Гетьман не знав, що за сумяття в тилу окопів. А тут ротмістр Вентентій Зелінський прибув до гетьмана, прохаючи допомоги. Лише мав направити, аж тут, як за змовою, татари вдарили по кінноті, а в обозі приготовлені великі скирти сіна й соломи виявилися зрадливо запаленими, а потім і намети жовнірські зайнялися. Тут від орди і козаків обширний ворожий наступ, а в обозі важка пожежа, при цьому дим закрив огляд того, де що діється, не знав гетьман, якій стороні надавати допомогу, мужньо і відважно, однак, бився важко пораненим. Що бачачи, Марек Собеський взяв командування на себе і стримав ворожу фурію. А так як перемогти ворога не було можливим, безстрашно і сміливо бився, аж поки його перед брамою окопів Одживольського з багатьма гідними полковниками, ворог не поклав трупом. Ще наші не впали б у відчай під час оборони, коли б могли до окопів повернутися, бо сильною пожежею у середині окопів було втрачено піхоту, валів захищати не було кому, а козаки відчайдушно лізли на вали, поляків до окопів ввійти не допускали. Був серед козаків Золотаренко, головний для поляків ворог, з-за чого його Хмельницький більше за інших полковників поважав. Той, коли побачив в окопах вогонь, заохочував козаків різними способами, аби лізли на вали, примовляючи: перестаньте стріяти, не мордуйтеся, рубаючи поляків, голими руками їх візьмемо, загнавши їх у вогонь, передушаться самі. Старайтеся помститися за кривду свою берестецьку, оточивши їх у їхньому вогні, тиранів спалить, нагнавши у їх же власні окопи, як у замкнутій в'язниці обложить.

Бачачи остаточну згубу, гетьман двічі поранений, накинуся на ворога, не даючи себе живим взяти, був розсічений. Мужній і неустрашимого серця, був рицарем суворим у коман-

дуванні, але кохався наполягати на своїй думці, хтивий до помсти, не зважав, як передбачати майбутні справи. Козаки його вважали невблаганним, потрібно було страх прикривати ласкавістю. Такою ж смертю на місці бою поліг Марек Собеський, староста красноставський, прекрасний кавалер, у військових акціях вишколений. Самуель Калиновський обозний коронний, син гетьмана польного, дякуючи швидкості коня, вирвався з ворожих рук, блукаючи по лісах, був убитий заощеним хлопством, інші вважали, що захоплений ордою. Зигмунд Пшиємський писар польний, генерал коронної артилерії був порубаний [...].

Програна битва під Батовим у велику гордість козаків піднесла. Золотаренко, триумфуючи, промовляв: «здохлий пес не кусає». Потім не задовольняючись побитими поляками, разом з іншим полковником козацьким Височаном намовили нурадин султана, щоб захоплених до полону поляків усіх наказав витяти [...]. Проте цієї жорстокості був автором старий Хмельницький, котрий Тимошка з козаками, котрі у трьох мільярах від нього були, наздогнавши, навчав, як мав, перемигши поляків, з ними вчинити [...].

(Kochowski W. Historia panowania Jana Kazimierza. – Poznań, 1840. – Т. I. – С. 144-149)

№ 16

1652. – Витяз з «Літопису Самовидця»

[...] А гетьман Калиновській, завзявши відомість, же в полях уже орда зостає, – войска свої, которіє зоставали коло Дністра и коло Богу, скупил и стал за Ладижином на Батозі [...]. Хмельницький, знявшись з ханом в полях, за которими войско козацкое наздогон ишло, и просто полями потягнул к войску коронному. На которих напавши з ордою, обозу достал и тоє войско знесл, и Калиновскому гетманові там же голову отято и до Хмельницкого татарин принісл. З которого то войска з того обозу мало хто увойшол, бо хочай хто был конми добрыми увойшол албо лісами, то постарому, покуля татари оных нагнали, то люде посполитіє оних громили, не іміючи над ними литости, за їх тиранства и здирства.

(Літопис Самовидця / Видання підготував кандидат філологічних наук Я.І. Дзира. – К. : Видавництво «Наукова думка», 1971. – С. 63-64)

В статъе охарактеризовано состояние источниковедческой базы исследования Батожского сражения и осуществлено публикацию подборки главнейших источников.

Ключевые слова: *источники, документы, Батожское сражение, Б. Хмельницкий, Тимофей, М. Калиновский, жолнеры, казаки, татары.*

Отримано: 07.10.2012

Наталія Лопецька

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОСТАТЕЙ У КУРСІ «НОВА ІСТОРІЯ КРАЇН АЗІЇ ТА АФРИКИ»

Стаття присвячена розгляду та визначенню основних прийомів і засобів, що дозволять скорегувати роботу викладача і навчання студента під час вивчення історичного матеріалу, який передбачає наявність у навчальних темах питань щодо оцінки діяльності та ролі певної історичної постаті.

Ключові слова: історична постать, лекція, семінар, методи навчання, самостійна робота студента, засоби навчання.

Особистості завжди відігравали та відіграють важливу роль у конкретній історичній епосі. Жодний із процесів – становлення держави, формування управлінського апарату, реалізація політичних задумів не відбувається без людей і їх лідерів. Саме постать-особистість, яка здійснила вплив у визначений хронологічний період на певні явища, пізніше стає причетною до конкретної історичної події. З огляду на позитивне або ж негативне значення така особа стає рушієм не тільки у подіях минулого, але й за певних обставин може впливати на те, що відбуватиметься у найближчий час щодо визначеної епохи, століть, років. У історичній науці особистості заслуговують на окрему увагу. Саме тому важливо визначити ті методи і прийоми, за допомогою яких можна розкрити їх діяльність, показати роль і значення. У запропонованій статті ми ставимо за мету визначити основні прийоми та засоби, що дозволять скорегувати роботу викладача і навчання студентів у ході вивчення тем, що передбачають знайомство з історичними посталями. Пропонуємо розглянути цю проблему на прикладі дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки», що вивчається студентами-істориками за напрямом підготовки: Історія* 6.020302 кваліфікація: вчитель історії.

У науковій та навчально-методичній літературі ХХ століття окремі дослідники звертали увагу на особливості висвітлення історичних постатей у процесі викладання в шкільній та студентських аудиторіях. Провідні методисти раннього часу Н. Андрієвська, О. Бернадський, О. Вагін, П. Гора, Н. Запорожець, І. Лернер, О. Стражев розглядали життєписи історичних особистостей як складову змісту історичної освіти. Однак більшість напрацювань у цій царині стосуються методики навчання шкільної історії.

На початку ХХІ століття з'явилось дисертаційне дослідження А. Пінчука «Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії (30-80-ті рр. ХХ ст.)»¹. Дисертантом розроблені вимоги щодо висвітлення історичних постатей:

- містити життєпис цієї людини; сукупність ідей, поглядів, що визначали спрямованість діяльності особи; загаль-

ний контекст, у якому відбувалась її діяльність; ідейно-соціальні, культурницькі та інші засади діяльності; вплив діяльності на конкретні історичні події, наслідки та значення діяльності історичної постаті; історичний час і простір, особливості соціуму, до якого належить особа;

- представляти кожну історичну особистість індивідуальністю з властивим їй зовнішнім виглядом, підсилюючи такі компоненти, як «особисте життя», «сімейне життя», «дружина», «діти» і т. ін.;
- приділяти особливу увагу психологічній характеристиці історичної постаті, яскраво подаючи особистісні риси людини від зовнішнього вигляду до характеристики внутрішніх якостей, а від них – до мотивів поведінки;
- відбирати для характеристики історичних осіб такий фактичний матеріал, який вимагає осмислення, і підводити учнів у такий спосіб до світоглядних висновків. Якщо це можливо, під час викладу навчального історичного матеріалу на уроках треба встановлювати паралелі між подіями минулого, що пов'язані з діяльністю особи, та сучасністю. Важливим є також показ конкретних ситуацій життя особистості, у яких людина обирала спосіб дій, з кількох можливих альтернатив, залучаючи учнів до аналізу мотивів такого вибору².

Окрім того, А. Пінчук подав перелік методів і прийомів, що дозволяють реалізувати вищезгадані положення. Процигуємо їх:

- характеристика історичної постаті доповнена уривками з оригінальних документів, описів, подій, боїв, зовнішності та рис характеру історичних постатей, які містяться в художній літературі та фільмах, що супроводжуються показом портрета та інших ілюстрацій. Оповідання про історичну особу складається з таких прийомів, як «словесний малюнок», розповідь, сюжетне оповідання, картинне зображення, образна характеристика історичної постаті чи типового представника певної соціальної групи, прийом контрасту – протиставлення історичних особистостей; групова характеристика кількох осіб; демонстрація вчителем зразка розгорнутої оцінки видатної історичної постаті й обґрунтування цієї оцінки;
- драматизація чи інсценізація тексту підручника чи документа, де містяться діалоги історичних осіб, складання учнями власного сценарію такої інсценізації на основі різних джерел інформації;
- постановка проблемних та дискусійних питань, які дадуть підліткам можливість висловити різні погляди в оцінці історичної постаті;
- завдання на виконання оцінних дій різної складності щодо видатної історичної особистості не лише за результатами її діяльності та значущістю цієї діяльності для соціальної групи, народу, країни, а й за її впливом на подальший хід подій, на інших людей, на нові покоління;

- поетапне навчання учнів прийомів розумової діяльності, пов'язаних з усвідомленням засвоєнням матеріалу про історичні постаті та їх оцінкою;
- підготовка учнями доповідей чи повідомлень про історичні постаті з використанням у якості засобів конкретизації історичних документів, творів художньої та мемуарної літератури, науковості (портретів, фотографій, ілюстрацій тощо)³.

Враховуючи те, що на сучасному етапі розвитку методики викладання вузівської історії, відсутні дослідження подібного рівня, викладачі можуть використовувати напрацювання шкільної методики, адаптувавши їх до умов вищих навчальних закладів. Процес навчання студентів у вищих навчальних закладах історичних спеціальностей ґрунтується на поєднанні різних форм його організації. Здебільшого основними залишаються такі: лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові, бакалаврські, магістерські роботи. Варто зауважити, що лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного вузу. Проте, ця роль лекції пізнається лише у тісній єдності з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими заняттями, самостійною роботою. Ефективність навчання студента залежить не тільки від рівня засвоєння ним знань, а й від уміння викладача правильно, логічно, структурно подати матеріал, від лаконічності інтерпретації ним історичних фактів та подій. Важливим інструментарієм у підготовці майбутніх істориків є картографічний матеріал на заняттях з історичних предметів, який формує просторову компетентність і сприяє кращому засвоєнню історичних фактів.

У ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» навчальний курс «Нова історія країн Азії та Африки» вивчається студентами історико-філологічного факультету на четвертому курсі. Навчальна дисципліна характеризується доволі складною змістовною структурою, що зумовлено наявністю великою кількістю фактів, подій, історичних термінів, понять та характеристикою діяльності персоналії азійсько-африканського представництва.

Необхідно зауважити, що студенти неодноразово зустрічають у науковій літературі, документах чимало історичних статей. Звернення до особистостей минулого є необхідним підходом при опрацюванні навчального матеріалу. Однак для студентів це є непроста проблема. З-поміж історичних діячів у курсі «Нова історія країн Азії та Африки» зустрічається чимало відомих політиків, видатних представників суспільного та культурного життя, керівників визвольного руху тощо. Так, лише в зазначеній дисципліні студенти познайомляться з наступними історичними посталями: Муцухіто, Сайго Такаморі, Іто Хіробумі, Йонджо, Селімом III, Махмудом II, Мухаммедом-Алі,

Абдул-Меджидом, Алі-пашею, Абдул-Хамідом II, Ахмед-шахом, Дост-Мухаммедом, Шер Алі-ханом, Османом дан-Фодію тощо.

Традиційними формою та методом навчання щодо засвоєння студентами теоретичного матеріалу зазначеної дисципліни є лекція. Завдяки лекції студенти мають можливість ознайомитись із курсом «Нова історія країн Азії та Африки» в цілому, а також з основними теоретичними питаннями та методологією дисципліни. Залежно від рівня пізнавальної активності студентів розрізняються інформаційні і проблемні лекції⁴. Лектору варто звертати увагу студентів на ознайомлення з відомими історичними постатями у контексті змісту матеріалу, що викладається. Лекційна презентація має досить багато переваг. Викладач може не тільки самостійно укласти текст лекції, що передбачена навчальною програмою, але враховуючи специфіку аудиторії, продумати індивідуальну подачу матеріалу, використовуючи технічні засоби навчання.

Опрацюючи матеріал, що містить інформацію про діяльність певної історичної постаті важливим інструментарієм лектора має бути наочність: портрет, зображення сюжетів із життя особи, документальний історичний фільм, фрагмент художнього фільму тощо. Викладач повинен раціонально розподілити навчальний час і передбачити часові проміжки для розкриття дій, ролі та значення історичної особи. Вивчення історичної постаті може стати не лише складовою питання теми, але одночасно центральною темою у презентації навчального матеріалу. Наприклад, студентам пропонується тема «Османська імперія та вестернізація (XVI-XIX ст.)» (Див. Додаток 1. «Теми семінарських занять до курсу «Нова історія країн Азії та Африки, 4 курс, 7 семестр»; *особливістю наведених семінарських занять з курсу є те, що всі завдання тем запропоновані в наказовій формі замість традиційної – розповідної*). Вище вказана тема є складовою лекційного курсу та одночасно передбачена для проведення семінарського заняття. Викладач може логічно скомпонувати, а згодом скоординувати роботу студентів для вивчення та засвоєння теми, не оминувши головних історичних постатей Османської Імперії. З іншого боку завдання викладача на лекції полягатиме у тому, щоб обов'язково звернути увагу студентів на конкретного політика (у згаданій вище темі – це султани: Абдул-Хамід, Селім III, Махмуд II). Мотивація звернення до вивчення історичної постаті та її діяльності зрозуміла, адже фігура в особі султана Османської Імперії здійснювала управління, належала до головних представників політичної влади. Завдання викладача полягає у тому, щоб розкрити основні напрямки діяльності презентованої особи, а також звернути увагу на його оточення, оскільки часто (наприклад, султан Махмуд II, який хоч і не довгий час, але був під впливом спочатку регіонального аян Мустафи-паші-Байрактарі, а згодом – великого візира) останнє могло впливати на правите-

ля. Оточення того або іншого політика було запорукою його активності, підтримки влади іншими верствами, або ж навпаки – викликало невдоволення, протести тощо.

У вивченні історичних постатей можемо використовувати два підходи: а) ознайомлення з діяльністю особистості як ключовою фігурою і розгляд на цьому тлі всіх інших питань; б) характеристика особистості у контексті питання, що вивчається. Наведемо приклади альтернативного формулювання вказаних підходів:

1 підхід: «Надір-шах – історична постать та політичний діяч»; «Шер Алі-хан та його реформаторська діяльність у Афганістані»;

2 підхід: «Суспільно-політичний розвиток Ірану в часи правління Надір-шаха»; «Економічний розвиток Афганістану в часи правління Шер Алі-хана».

Враховуючи специфіку навчання згідно кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах, необхідною складовою навчання є самостійна робота студентів. Тому і з даного курсу передбачено час, для роботи на семінарських заняттях та години, що виділено для самостійної роботи (входить аудиторний і позааудиторний час). Мета семінарських занять з курсу «Нова історія країн Азії та Африки» полягає в узагальненні, поглибленні і систематизації знань, здобутих студентами під час самостійної роботи з лекційним матеріалом, науковою, навчально-методичною літературою. На семінарських заняттях студенти вчаться виступати з обговорюваних питань, доводити свою точку зору, критично оцінювати різні джерела знань. Загалом семінари сприяють формуванню у студентів інтересу до самостійного оволодіння знань, вчать критично мислити, аналізувати складні явища суспільного життя, сприяють більш інтенсивному формуванню таких важливих якостей, як критичність, гнучкість, глибина й самостійність мислення⁵. З огляду на такий підхід варто враховувати і методичні прийоми щодо вивчення персоналій у вище зазначеному навчальному курсі. Варто вказати на що саме необхідно звертати увагу студентам, здійснюючи підготовку навчального матеріалу, що передбачає визначення ролі та місця історичної особи у певну історичну епоху:

- потрібно ознайомитись із біографічними відомостями історичної постаті та виділити основні етапи її життєдіяльності;
- необхідно визначити періоди та простежити процес становлення досліджуваної постаті у конкретному середовищі: політичному, культурному, етнічному тощо;
- визначити, що саме могло вплинути на формування поглядів, якостей, пріоритетів світосприйняття історичного діяча;
- виявити, які історичні умови відіграли ключову роль у становленні історичної особи;
- дослідити вплив діяча на конкретне соціокультурне, політичне, суспільне середовище;

- визначити інтереси якої соціальної групи, політичного представництва репрезентує у своїй діяльності історична постать;
- врахувати коло осіб, які оточують конкретну постать і встановити їх взаємозалежність, спільність або відмінність інтересів;
- врахувати морально-психологічні якості досліджуваного діяча.

Такий підхід характерний не лише для дослідження діяльності історичних постатей у навчальному курсі «Нова історія країн Азії та Африки». Він може бути використаний і в ряді інших історичних дисциплін. Відтак вище перераховані позиції щодо вивчення історичних постатей нададуть можливість студентам всебічно розглянути не лише конкретну особу, але з'ясувати важливість впливу найближчого оточення на її діяльність. Комплексний підхід сприятиме формулюванню висновків студентів в оцінці ролі діяльності історичної постаті.

Конкретизувати образ діяча допомагають технічні засоби навчання. Вони дозволяють не лише викладачеві, але й студентів більш ефективно організувати роботу для засвоєння навчального матеріалу. Документальні історичні фільми про діяльність постатей, презентації – це додаткові елементи, відповідні засоби навчання, що сприяють ґрунтовному опрацюванню теми навчального матеріалу. Для вивчення певної історичної особи – це актуально і важливо, оскільки наочність у поєднанні із теоретичними матеріалами дозволяє візуально сприйняти, а відтак і запам'ятати імператора, реформатора, духовного лідера тощо. Завдання ж викладача в такій формі навчання полягає у тому, щоб скорегувати роботу студентів, звернути увагу на окремі деталі, риси тощо. У курсі «Нова історія країн Азії та Африки» обов'язковим є акцент лектора на тому, щоб студенти не заішили поза увагою при опрацюванні тем семінарських занять тих історичних діячів, які здійснили вплив на певні події минулого. Натомість завдання студентів дотримуватись рекомендацій у визначенні ролі певної особи, що викладено нами вище у статті.

Таким чином, вивчення історичних постатей у курсі «Нова історія країн Азії та Африки» – це невід'ємна складова щодо репрезентації та засвоєння навчального матеріалу. Завдання викладача полягає у тому, щоб правильно організувати роботу на лекціях та скорегувати самостійну роботу студентів, з метою поетапного опанування матеріалів навчальних посібників, історичних праць, документів, які містять інформацію про відомих постатей. Крім того, варто враховувати, що не лише історичний діяч є визначним рушієм у організації політичного, суспільного, релігійного життя у конкретному середовищі та визначеному часі, а й його оточення впливає на сутність здійснюваної політики. Справедливим є застосування подібного підходу і до ряду інших історичних дисциплін, що в свою чергу сприятиме виробленню чіткого підходу щодо дослідження ролі та місця історичної постаті.

Додаток 1

**«Теми семінарських занять до курсу
«Нова історія країн Азії та Африки, 4 курс, 7 семестр»**

Тема 1: Індонезія у період нового часу (XVII – друга половина XIX ст.). (2 год.).

1. Охарактеризуйте держави Яви Матарам і Бантам.
2. Охарактеризуйте суспільний лад і економіку.
3. Розкрийте зміст португальської і голландської агресії проти Індонезії.
4. Охарактеризуйте повстання Дипо Негоро.
5. Проаналізуйте завершення завоювання Індонезії.

Тема 2. Криза і розпад Імперії Великих Моголів. Встановлення британського володарювання в Індії. (2 год.).

1. Розкрийте причини кризи і розпаду Імперії Великих Моголів.
2. Проаналізуйте політику Англії в Індії в середині XVIII – середині XIX століть.
3. Охарактеризуйте індійське національне повстання 1857-1859 років.
4. Охарактеризуйте трансформацію традиційної структури Індії.

Тема 3: Османська Імперія та вестернізація (XVI-XIX ст.). (2 год.).

1. Розкрийте причини кризи Османської Імперії кінця XVI-XVIII століть.
2. Проаналізуйте «епоху реформ» і встановлення колективної опіки над Портою.
3. Охарактеризуйте танзімат і ліберально-конституційний рух 1860-1870-х років.
4. Розкрийте зміст поняття «Зулюм» і молодотурки.

Тема 4: Китай під владаю Цінської монархії (2 год.).

1. Розкрийте причини встановлення влади династії Цін у Китаї.
2. Охарактеризуйте зовнішню політику країни.
3. Проаналізуйте англо-китайську війну.
4. Розкрийте зміст поняття політика «самопосилення».
5. Охарактеризуйте «Сто днів реформ» та визначте роль Кан Ю-вея у реформуванні Китаю.
6. Визначте причини, хід та наслідки повстання іхетуанів.
7. Охарактеризуйте політичний розвиток Китаю на початку XX ст.
8. Проаналізуйте Сінхайську революцію.

Тема 5: Японія XVII – поч. XX ст.: еволюція з об'єкта колоніальної експансії у її суб'єкт (2 год.).

1. Охарактеризуйте Японію в період Токугавського сегунату (1603-1867 роки).

2. Розкрийте зміст “Закриття країни”.
3. Проаналізуйте перетворення Японії у залежну від Заходу державу(1854-1860 роки).
4. Охарактеризуйте громадянську війну 1863-1868 років і реставрацію Мейдзі.
5. Розкрийте зміст буржуазно-ліберального руху.
6. Охарактеризуйте конституцію 1889 року.
7. Розкрийте зовнішню політику Японії кінця XIX – початку XX століть.

Тема 6: Іран наприкінці XVIII – у XIX ст. (2 год.).

1. Проаналізуйте утвердження династії Каджарів.
2. Охарактеризуйте зовнішню політику Ага-Мохаммед-хана.
3. Розкрийте зміст англо-франко-російської боротьби за впливи в Ірані.
4. Проаналізуйте внутрішньополітичну кризу в Ірані.
5. Охарактеризуйте бабідські повстання. З’ясуйте роль та місце Саїда Алі-Мухаммеда у поширенні бабідської ідеології.
6. Охарактеризуйте перетворення Ірану в напівколонію.

Тема 7: Країни Західної Африки у XVII – кінці XIX ст. (2 год.).

1. Охарактеризуйте державні утворення і суспільний лад народів Західної Африки.
2. Проаналізуйте колоніальні захоплення європейців та опір африканських народів.
3. Проаналізуйте вплив колоніальної політики на розвиток Західної Африки.
4. Визначте наслідки колоніалізму для країн Західної Африки.

Примітки:

1. Пінчук А.С. Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії (30-80-ті рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Пінчук. – К., 2006. – 21 с.
2. Там само. – С. 15.
3. Там само. – С. 15-16.
4. Лозниця В. Форми організації навчання у вищій школі / В. Лозниця // Психологія і педагогіка. – К., 2000. – С. 280-298.
5. Березівська Т.С. Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі) / Т.С. Березівська // Вісник ЧДУ. Серія. Пед. науки. – Ч., 2002. – Вип. 41. – С. 9-14.

Статья посвящена рассмотрению и определению основных приемов и средств, которые помогут правильно скорректировать работу преподавателя и учебу студента во время изучения исторического материала, который предусматривает наличие в учебных темах вопросов относительно оценки деятельности и роли определенной исторической фигуры.

Ключевые слова: *историческая фигура, лекция, семинар, методы учебы, самостоятельная работа студента, средства учебы.*

Отримано: 14.10.2012

Олександр Комарницький

НАВЧАЛЬНА ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЖИТОМИРСЬКОГО ПЕДВИШУ У 20-30-ті рр. ХХ ст.

У статті аналізується навчальна та науково-дослідна робота студентства Житомирського інституту народної освіти (соціального виховання, педагогічного і учительського інститутів) у 1920-1930-ті рр. З'ясовано особливості політичного навчання, показано форми і методи навчальної роботи, успішність студентів, їх участь у виробничих практиках тощо.

Ключові слова: студенти, успішність, заняття, практика, випуск.

У 20-30-ті рр. минулого століття однією із найбільш актуальних проблем тогочасного радянського суспільства була підготовка педагогічних кадрів. Успішно в цей період діяв педагогічний вуз у м. Житомир. На жаль, його історичне минуле залишається практично не дослідженим. Окремі аспекти роботи навчального закладу дослідили Г.А. Вербіленко, О.С. Кузьмін, О.М. Швидак, А.В. Шевчук, Г.М. Міщук, автори колективної монографії «Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область», ювілейної книги, присвяченої Житомирському державному університету імені Івана Франка¹.

Педагогічний вищий навчальний заклад у Житомирі створили 14 серпня 1920 р. під назвою Волинський інститут народної освіти (ВІНО) із терміном навчання 4 роки². Заклад складався з двох факультетів – соціального виховання і професійної освіти з відділами – гуманітарним, фізико-математичним і природничим³.

У 1923 р. відповідно до постанови Укрголовпрофосу факультет профосвіти ліквідували. Інститут перетворювався в навчальний заклад соціального виховання з двома відділами – дошкільним і шкільним⁴, який готував вчителів семирічок і працівників дитячих закладів. Термін навчання складав 3 роки. У 1926 р. ІНО присвоїли ім'я І.Я. Франка⁵.

У 1928-1929 навчальному році (н.р.) перейшли на чотирирічний термін навчання⁶. Однак, у 1929 р. після приєднання до інституту підготовчих курсів, робітфаку, двох педтехнікумів і створення на їх базі інституту соціального виховання (ІСВ) повернулися до попереднього терміну навчання. Комплексний факультет готував вчителів початкових класів, а факультет соціального виховання – старших класів. Того ж року відкрили заочний відділ⁷.

У 1930-х рр. інститут зазнавав частих реорганізацій. Згідно з рішенням колегії НКО УСРР у 1934 р. Житомирський ІСВ став

педагогічним, а 1 вересня 1935 р. – учительським з двома факультетами – гуманітарним (з відділами літературно-мовним та історичним) і природничим (з відділами географічним і природничим). Виш готував вчителів для неповних середніх шкіл з таких спеціальностей: «Українська мова і література», «Історія», «Біологія», «Хімія» та «Географія». У 1938 р. інститут набув статусу державного педагогічного з чотирирічним терміном навчання. Водночас при ньому до 1952 р. працював дворічний учительський інститут, який готував фахівців для неповних середніх шкіл. У кожному з цих закладів діяли історичний, мовно-літературний та природничо-географічний факультети⁸.

Метою навчального закладу було, за словами завідувачки навчальної частини Гержедової, «дати країні ґрунтовно-підготовлених робітників, що люблять свою соціалістичну батьківщину й знають, як виховати любов до батьківщини серед тих, з ким вони мають працювати»⁹.

Навчальний рік подіявся на триместри, згодом – на семестри. Заняття, як правило, розпочиналися зранку. У середині 20-х рр. адміністрація інституту, йдучи на зустріч студентам, які працювали в різних установах і організаціях, заробляючи на прожиття, дозволила починати заняття о 17.00 год.¹⁰ Це, насамперед, стосувалося студентів випускного курсу. У звіті закладу за осінній триместр 1925-1926 н.р. зазначалося, що студенти перших двох курсів навчалися зранку, внаслідок чого «значно краще і більш продуктивно йшла [їхня] праця». Студенти-третьокурсники «приходили до ІНО ввечері перетомленні денною працею по різних установах і мусили працювати майже до 11 години ночі. При таких умовах праця, очевидно, не могла бути цілком продуктивною»¹¹.

Першочергове значення у навчальному процесі надавалося політичному навчанню. Зокрема, у 1923 р. було введено т. зв. політмінімум, який студенти в обов'язковому порядку мали засвоїти. На I курсі молодь вивчала такі дисципліни: історія революційного руху, вчення про державу, радянська конституція і радянське будівництво, історія народного господарства, теорія історичного матеріалізму. На вивчення кожного з цих предметів виділялося по 2 год. на тиждень. На II курсі опановували теорію історичного матеріалізму (1 год. на тиждень)¹². У 1925-1926 н.р. викладали навчальну дисципліну «Політосвітня робота на селі»¹³.

Ідеологічна робота активізувалася у 30-х рр. Вона мала забезпечити «ідейне виховання кожного комсомольця, комуніста, студента». У навчальні плани вводилися політгодини, на яких студентів «широко ознайомлювали» із рішеннями партійних зборів, пленумів ЦК КП(б)У, конгресів Комінтернів тощо. Їхня присутність на навчанні була обов'язковою¹⁴. Щоправда, мали місце випадки, коли політгодини зривалися, оскільки їх проводили хоч і «більш розвиті» студенти, але, які не пройшли інструктажу і не мали відповідного досвіду роботи¹⁵. Особлива

увага приділялася вивченню «Історії ВКП(б)»¹⁶. Зауважимо, що така робота не завжди приносила очікувані результати. Причому випадки «політичної безграмотності» мали місце і серед членів КП(б)У, кандидатів у члени партії (наприклад, у 1933 р. серед відсталих були партійці Суп, Тітельман, Поліщук, Мазурчак, Доковпилова)¹⁷.

З 1927 р. у ВІНО були введені військова підготовка, табірні збори, стажування у військових частинах¹⁸.

У 20-30-х рр., виконуючи директиви вищих державних і партійних органів республіки, в інституті розгорнули українізацію. Зокрема, у звіті 1923-1924 н.р. йшлося про те, що «справа українізації просувається». 65% навчальних дисциплін викладалися українською мовою¹⁹. Викладання історії України, української мови і літератури було обов'язковим на всіх факультетах²⁰. Для студентського контингенту 1930-х рр. досить гострою була проблема мовної грамотності, оскільки успішність молоді з української мови бажала бути кращою. Зокрема, загальноінститутська перевірка з мови, яка відбулася наприкінці першого семестру 1934-1935 н.р., засвідчила доцільність введення викладання української мови на всіх курсах факультетів, що незабаром і було зроблено. Крім того, у вищі було створено 11 гуртків для допомоги відсталим студентам, якими керували кращі студенти III-IV курсів мовно-літературного факультету (Рибакова, Хуторна, Ерліх, Зейлерт та ін.). Студенти Зіневич і Журавський провели вивчення стилістики студентських газет, про що перший з них доповів на засіданні мовно-літературної кафедри²¹. Щоправда, в політиці українізації мали місце і «перегини». Так, у грудні 1933 р. повідомляли, що лектор Кульбицький не прийняв залік у студентки Коваленко, оскільки вона відповідала російською мовою. В інституті російську мову називали «панською», а українську – «селянською». Розмовляти російською мовою у вищі було ганьбою («позором») ²².

Мали місце і ряд інших недоліків в організації навчального процесу. Так, у першому триместрі 1936-1937 н.р. не було постійного розкладу занять. Інститут відчував труднощі з комплектацією відповідними висококваліфікованими викладацькими кадрами²³. Подібне мало місце і в попереднє десятиріччя. Наприклад, у 1922-1923 н.р. навчальний план інституту виконали лише на 75%. Причому найнижчі показники виконання запланованого були у тих осіб, що займалися політичною та пролетарською роботою (П.І. Немоловський, С.А. Бржозовський)²⁴. У наступні роки ці показники зросли: у 1932-1933 н.р. – 98%²⁵, у 1933-1934 н.р. – 98,7%²⁶.

Певний інтерес викликають розробки навчальних програм курсів з історії всесвітньої літератури, кристалографії, мінералогії, петрографії та геології, методики рідної мови, історії російської літератури, співів, фізики, вищої математики, політекономії, географії неєвропейських країн, педагогіки, які містяться в

одній із архівних справ Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України)²⁷.

Перші роки існування вищу позначилися пошуками нових форм і методів організації навчання. Починаючи з 1924 р., почала запроваджуватися дальтон-планівська система навчання, відповідно до якої у програмах зменшувалася кількість лекцій, зростала питома вага лабораторних робіт, семінарів, екскурсій. Багато уваги приділялося педагогічній практиці, для якої відводився один день на тиждень²⁸. В одній із публікацій газети «Радянська Волинь» йдеться про те, що до 1924-1925 н.р. в ІНО новим течіям в організації навчального процесу приділялося мало уваги. Використовувалася «стара» лекційна система. З часом у виші дійшли до висновку, що покращити роботу можна лише при умові «самостійної проробки матеріалу самими студентами». Справа впровадження дальтон-плану гальмувалася нестачею лабораторій, належного обладнання, підручників тощо. Все ж, як зазначалося у замітці, «студенти активно взялися за лабораторну проробку навчального матеріалу. Почувається велика зацікавленість студентів»²⁹.

Всеціло заклад перейшов на «активно-лабораторні форми опрацювання учбового матеріалу» у 1925-1926 н.р. Лекційний метод навчання було скасовано. Типовою формою навчання стала групова (гурткова) робота, яка проводилася наступним чином. Викладач оголошував тему, давав необхідні пояснення у формі короткої бесіди, яка інколи переходила у лекціонно-бесіду, визначав план роботи. Далі роздавав по групах студентів відповідну літературу і стежив за їхньою роботою, надаючи допомогу у разі потреби. Після цього відбувалася конференція, де заслуховувалися доповіді певної групи чи окремого студента. Завершувалася робота заключним словом викладача, який робив загальні висновки і необхідні доповнення до почутої від студентів інформації³⁰. З дисциплін природничого циклу проводилися лабораторні роботи, педагогічного – широко застосовувалася, як вже зазначалося, практика. В окремих випадках проводилися лекції, особливо там, де бракувало літератури³¹. У ході роботи застосовувалися різні методи: спостереження, письмові роботи, доповіді, індивідуальні бесіди, написання рефератів, виконання малюнків, графіків, діаграм тощо³². Облік праці студентів проводився у процесі роботи. Для тих, хто не встигав, або не міг регулярно відвідувати заняття існувала система індивідуальних заліків³³.

Ці новації сприяли зміцненню зв'язків інституту з школою. Однак скорочення теоретичних курсів, впровадження лабораторно-дослідних методів негативно позначилися на загальноосвітній і теоретичній підготовці педагогічних кадрів. У 30-х рр. в інституті заняття знову почали проводити лекційним

і семінарським методами. Особлива увага приділялася семінарам, під час яких студенти «привчалися користуватися матеріалами, працювати самостійно над книжкою»³⁴. Застосовувалися також екскурсії «як метод поглибленої проробки матеріалу»³⁵.

Частина студентів були членами різних комісій, які діяли в інституті. Зокрема, у 1931 р. молодь працювала у 6 комісіях, взяла участь у 30 виробничих нарадах, під час яких подали 136 пропозицій³⁶. Щоправда, студентство не завжди було ретельним у справі відвідування засідань комісій. Наприклад, у третьому триместрі 1925-1926 н.р. їх відвідуваність викладачами складала 94%, а студентами – лише 61%³⁷.

Інститут був навчально-методичним центром регіону. Зокрема, у 1926 р. у вищі працювали 5-ти і 6-ти-місячні курси українознавства для службовців Житомира, на яких окрім викладачів заняття проводили і кращі студенти старших курсів³⁸. У 1935 р. студенти мовно-літературного факультету Портона, Костіна, Ерліх, Джога, Штукун, Туречек та ін., отримавши відповідний інструктаж, читали лекції, присвячені М. Коцюбинському, Т. Шевченку, В. Маяковському, на найбільших підприємствах міста (завод ім. Сталіна, електростанція, гнотомебельна фабрика, хліб- та спиртзаводи тощо)³⁹.

Активізації навчальної роботи слугувало проведення соціалістичних змагань. Інтенсивніше вони почали проводитися на початку 1930-х рр. Наприкінці 1929 р. – у першій половині 1930 р. «соцзмагання ще не стало за робочий метод в праці інституту»⁴⁰. Все як у 1930 р. вдалося створити 107 ударних груп, 87% студентів оголосили себе ударниками⁴¹, у 1931 р. – відповідно 114 і 98%⁴².

У березні 1932 р. Житомирський ІСВ, як і ряд інших навчальних закладів, включився до проведення «Сталінської естафети», що передбачала «боротьбу за якість академічно-виробничої роботи, боротьбу за культурно-побутові умови студентства, масово-культурне виховання, широке розгортання соцзмагання та ударництва»⁴³. У 1933 р. до соцзмагання і ударництва залучили 95% студентів. Тоді ж зростає кількість ударників із 32 до 72 осіб⁴⁴. У наступні роки ця робота дещо занепала. 19 березня 1934 р. на партійних зборах йшлося про те, що «робота ударників не видна – коли треба йти на суботник, то ударники ховаються. Кращі обіди для ударників ведуть до антагонізму». Мали місце випадки, коли ударники позиціонували себе щодо інших студентів. Комуніст Скороход розповідав про те, як ударник Прищепа вигнав з «ударницької кімнати» «неударника» Мазурчака⁴⁵. У квітні 1936 р. в одному із документів зазначалося, що серед студентства соцзмагання розгорнули, однак їхньої систематичної перевірки не проводилося⁴⁶. У березні 1937 р. перегони проводилися формально, безконтрольно⁴⁷.

Поступово покращувалося матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. У 1920-1921 н.р. у виші було лише 2 кабінети (фізичний і хімічний) і невеличка бібліотека⁴⁸. У першому триместрі 1923-1924 н.р. кількість кабінетів зростає до трьох (фізичний, біологічний, математичний). У школах міста орендували хімічний і ботанічний кабінети. Бібліотека-читальня мала 4201 книгу, виписувала 10 газет і журналів. Робочий день читальні складав 6 год., у вихідні дні – 10 год. Функціонувала наукова бібліотека⁴⁹.

Матеріальне становище поліпшилося у 1924-1925 н.р., коли видатки з держбюджету на ВІНО зросли на 15 тис. крб. і склали 42655 крб. Завдяки цьому вдалося поліпшити лабораторну базу: було збудовано метеорологічну станцію і хімічну лабораторію⁵⁰. Наступного року провели внутрішні капітальні ремонтні роботи, на які витратили 4034 крб. Завдяки цьому вдалося обладнати кабінети соціального виховання, рефлексології та педології, політдисциплін, історії, мовознавства, німецької мови, математики, хімії, геології, літератури, фізики, ботаніки, зоології, ручної праці; лабораторії – анатомії і фізіології, фізики, хімії, біології. Відремонтували актовий зал, закупили необхідні меблі і навчальне приладдя⁵¹.

На початку 1925 р. провели реорганізацію бібліотеки, яка розташовувалася у трьох флігелях. Її поділили на два відділи: 1) відділ підручників, які зберігалися в аудиторіях в окремих шафах; 2) фундаментальний відділ, який містив наукові видання. Частину бібліотечного фонду відповідно до розпорядження НКО передали у Центральний музей міста (книги римських та грецьких класиків, літературу на польській і французькій мовах, книги церковного змісту, які ВІНО успадкував від польської та російської духовних семінарій). У звіті вишу за перший триместр 1925-1926 н.р. зазначалося, що ця література для інституту не мала «ніякого наукового значення»⁵². Поступово зростав бібліотечний фонд. Якщо у 1922 р. у бібліотеці було 10 тис. книг, то вже у 1929 р. – 30 тис., якими користувалися 629 студентів денної форми навчання, у 1939 р. – 90 тис.⁵³ У березні 1937 р. в одному із звітів зазначалося, що кабінети були не достатньо обладнані (насамперед, історичний і педагогічний)⁵⁴.

У підготовці фахівців важливим критерієм якості навчання стали результати екзаменаційних сесій, показники яких часто були недостатніми. Так, у 1923-1924 н.р. 70% студентства склали від 75 до 100% екзаменів («зачотів»), 20 – від 50 до 75%, 10 – менше 50%⁵⁵. У 1925-1926 н.р. повністю сесію склали лише 116 студентів із наявних 215. 75 студентів мали від 75 до 100% зданих екзаменів, 12 – від 50 до 75%, 5 – від 25 до 50%, 7 – менше 25%. Найнижча успішність була у першокурсників (див. табл. 1).

Дані про складання студентами
Волинського ІНО екзаменаційної сесії (1923-1924 н.р.)

Кількість складених ек- заменив (у %)	Кількість студентів, що склали екзамени							
	I курс	у %	II курс	у %	III курс	у %	Разом	у %
100%	34	40	35	56	47	68	116	54
від 75% до 100%	38	46	25	41	12	17	75	36
від 50% до 75%	7	8	1	1,5	4	6	12	5
від 25% до 50%	2	2,4	-	-	3	4,5	5	2,2
до 25%	3	3,6	1	1,5	3	4,5	7	2,8

У 1932-1933 н.р. академуспінність склала 96,7%⁵⁷. Зимову сесію 1933-1934 н.р. на «дуже добре» склали 2,6%, «добре» – 26,9%, «задовільно» – 58,9%, «незадовільно» – 11,6%⁵⁸. Загалом, за підсумками навчального року абсолютна успішність дорівнювала 98,2%. Водночас, 50 студентів мали заборгованість, частина з яких мали «хвости» ще за попередній навчальний рік⁵⁹. У 1934-1935 н.р. літню сесію на «дуже добре» склали 13,3%, «добре» – 33,5%, «задовільно» – 45,9%, «незадовільно» – 4,4%, не з'явилися на екзамени – 2,9%⁶⁰. У 1936-1937 н.р. абсолютна успішність знизилась до 91,6%⁶¹. У 1938-1939 н.р. в учительському інституті цей показник склав 99,4%, педагогічному – 96,7%⁶².

Особливо зверталася увага на успішність студентів-комуністів і комсомольців. Низка документів свідчить про їхню недостатню академічну підготовку. У 1925 р. у газеті «Юнацька правда» йшлося про незадовільну успішність комсомольців, які не виконували гасло: «Комсомолец-студент, у першу чергу є комсомолец, а першородним його обов'язком є академвстигаємість в школі». Тому вирішили частково розвантажити їх від громадської роботи, зменшити кількість «зайвих» засідань і зборів і тим самим збільшити час для підготовки до занять⁶³. В одному із документів зазначалося, що частина членів партії мали слабкі результати у навчальній діяльності, тому їх «не можна використати на керуючі роботі»⁶⁴. За результатами зимової сесії 1933-1934 н.р. утворилися 129 «академборгів», з яких за комуністами рахувалися 4, комсомольцями – 70⁶⁵. У 1935-1936 н.р. відставання у навчанні допустили комуністи Галич, Когут, Дьомін, Гудемчук, Чарський, Пархомчук⁶⁶, у 1936-1937 н.р. – Дьомін, Галич, Лук'янчук, Когут, Шавловський. В останньому навчальному році абсолютна успішність членів КП(б)У складала 85,3%, комсомольців – 94%⁶⁷. Найбільшу кількість боргів вони мали з української та російської мов⁶⁸.

Один із документів Державного архіву Житомирської області свідчить про «моральне розкладання» деяких партійців, зокрема голови профкому, комуніста Гарбузюка, який згвалтував студентку IV курсу біохімічного факультету Костюк. Перед цим він дав їй 5 крб. аби вона йому «піддалася». Через цей злочин Гарбузюка виключили з партії⁶⁹.

Кращим студентам призначали персональні стипендії, зокрема імені Івана Франка (першим її стипендіатом став студент математичного факультету С.Альбер)⁷⁰, Максима Горького (у розмірі 150 крб.)⁷¹, Григорія Петровського⁷², Михайла Коцюбинського⁷³, 10-річчя Жовтневої революції, 8 Березня⁷⁴. У 1932 р. з нагоди 15-ї річниці Жовтневої революції ухвалили преміювати студентів, встановивши три категорії премій: I премія – 40 крб., II-а – 60 крб., III-а – 100 крб.⁷⁵

Досить актуальним було питання дотримання трудової дисципліни. Найгостріше воно постало на початку 20-х рр. Так, у 1922-1923 н.р. відсоток відвідування занять складав лише 62% (ідеологічних дисциплін – 70%)⁷⁶. У 1923-1924 н.р. на I курсі він складав 78,2%, на II-му – 76,4%, на III-му – 81,6%⁷⁷. У наступні роки ситуація покращилася. Зокрема, у 1933-1934 н.р. пропуски занять складали 0,4%⁷⁸. Все ж питання про порушення трудової дисципліни не було знято і в наступні роки. 7 серпня 1938 р. на партійних зборах учительського інституту зазначалося: «Студенти виходять під час лекцій куди їм хотілося. В коридорах були співи». У гуртожитках панували «шум і співи», що ускладнювало проведення тут студентами самостійної роботи⁷⁹. У жовтні того ж року мали місце «склоки, грубість, нетовариське ставлення, нездорова атмосфера, відсутня критика». Студенти Мельник, Ковальчук, Юревич демонстрували грубість до жінок. Любарець, Гербовний, Кос незадовільно відвідували заняття⁸⁰. Тоді ж були випадки, коли студенти викладачам на заняттях писали неестичні записки⁸¹. У лютому 1939 р. їх регулярно не відвідували 38 студентів⁸². У ряді випадків заняття без поважних причин пропускали і викладачі⁸³.

За це ряд студентів притягнули до дисциплінарної відповідальності. У першому триместрі 1923-1924 н.р. за невідвідування занять відрахували з інституту 26 осіб⁸⁴. 9 лютого 1938 р. відповідно до наказу директора педінституту сувору догану за спізнення на заняття винесли 15 студентам. Студента Козела за систематичні пропуски відрахували. 13 лютого того ж року відбулися збори студентів мовно-літературного факультету, де обговорили питання про порушення трудової дисципліни⁸⁵. За таку ж провину догани оголосили студентам Косу і А. Кузьменку, а Любарця відрахували з інституту⁸⁶.

Частина студентів покинула виш через важке матеріальне становище. В одному із звітів зазначалося, що у 1923-1924 н.р. на III курсі навчалися 53 студенти, хоча навчання у 1921-1922 н.р. розпочали 165 осіб⁸⁷. У тому ж 1923-1924 н.р. через неспроможність внести плату за навчання заклад покинули 11 студентів⁸⁸. У наступному році контингент студентів через «тяжкий стан» зменшився з 259 до 225 осіб⁸⁹. У 1932 р. через голод інститут залишили 379 студентів, у 1933 р. – 286⁹⁰.

Студенти покидали навчання і через інші причини. Наприклад, у серпні 1928 р. НКО УСРР інформував, що через політику

українізації спостерігалася велика міграція студентів з українських вишів у російські. Тому комісаріат наказував керівництву вишів не дозволяти такі переїзди за винятком окремих випадків. Це ж стосувалося і ВІНО⁹¹. У 1930-х рр. відбулися чистки і репресії серед викладачів та студентів. У 1930 р. з лав студентів було відраховано 50 осіб за приховування соціального стану і, за так звані, контрреволюційні настрої, у 1932-1933 н.р. – 33 особи як ворожі елементи⁹². Поширеними серед молоді було «дезертирство» і «літунство». Наприклад, в одному із документів за 27 жовтня 1931 р. йшлося про те, що виш самовільно покинули 17 студентів, у т.ч. 5 членів партії⁹³. У 1932 р. з перших курсів «дезертирували» до 30% студентів, більша частина яких були комсомольцями⁹⁴.

Складовою навчального процесу було проведення педагогічних практик. У 1920-1921 н.р. практикою охопили лише студентів випускного курсу, насамперед тих, які не мали педагогічного стажу⁹⁵. У травні 1922 р. у звіті про діяльність Волинського губернського відділу народної освіти зазначалося, що нормальній роботі ВІНО перешкоджали школи, які містилися на першому поверсі навчального корпусу закладу. Тому пропонувалося заишити лише одну школу для проведення тут педпрактики⁹⁶. У 1922-1923 н.р. студенти групами по 6-10 осіб відвідували дитсадки (2 год. на тиждень), а потім обговорювали результати на заняттях⁹⁷.

Значно більше інформації про проходження студентами педпрактики у 1925-1926 н.р. Відповідну організаційно-методичну роботу проводила комісія з педпрактики, яка складалася з викладачів педагогіки, дидактики та методик окремих дисциплін, а також трьох представників від студентства⁹⁸. У тому навчальному році відвідуваність засідань комісії студентами склала лише 33% (загальний для всіх членів комісії відсоток складав 58%)⁹⁹. Практикою були охоплені всі три курси. Вона проводилася із відривом від виробництва. На I курсі молодь відвідувала будинки матері і дитини, немовлят, дитячі консультації, «майдани», після чого відбувалося обговорення результатів спостережень. Другокурсники працювали у трудових школах, у яких, насамперед, проводили для школярів екскурсії «в природу», вивчали організацію навчального процесу у цих закладах¹⁰⁰. Крім того, ознайомилися з організацією та методами роботи міських ланок «комуністичного дитячого руху» («комдитруху»), шляхом прикріплення студентів до окремих ланок при підприємствах та установах Житомира. Спочатку вони проводили лише спостереження, але невдовзі їх почали залучати до активної роботи: молодь керувала зборами, здійснювала підготовку до свят, читала лекції, проводила екскурсії, бесіди, брала участь у роботі різних комісій. У більшості робота студентів була досить результативною, про що вожаті писали у своїх звітах. Результати роботи обговорювалися на підсумковій конференції¹⁰¹. На

III курсі студентство проводило у трудових школах міста звітні уроки з української мови і літератури¹⁰². У перерві між другим і третім триместрами третьокурсники проходили практику у сільських трудшколах і закладах політосвіти. Абсолютна більшість студентів ВІНО успішно виконували завдання педпрактики¹⁰³. Третьокурсники, за дорученням Нопкомісії, проводили, зокрема, у 15-й, 22-й, 23-й трудових школах міста, а також у Крошенській школі, тести Кортіса¹⁰⁴.

Що стосується 30-х рр., то тут, на жаль, обмаль інформації. Зокрема, в одному із документів за 7 серпня 1934 р. йдеться про те, що студенти проходили педпрактику у 20-й школі міста¹⁰⁵. У замітці завідувача кафедри педагогіки Л. Гінківського, яка була опублікована в інститутській газеті «За більшовицькі кадри», акцентувалася увага на необхідності поєднання педагогічної теорії з педпрактикою. Зазначалося, що відповідно до постанови ЦВК СРСР від 19 листопада 1932 р. про вищу школу при побудові навчальних планів і програм необхідно зв'язувати в єдиний процес теорію і практику з таким розрахунком, щоб кожний ступінь виробничої практики був підпорядкований відповідній частині теоретичного курсу. Водночас в інституті педпрактика на II-III курсах продовжувала залишатися відірваною від теорії, органічно з нею не пов'язаною¹⁰⁶.

Студентська молодь проходила і виробничу практику. Так, у 1922-1923 н.р. другокурсники працювали у хімічній лабораторії Волинського центрального музею, де практикувалися з анатомії і «систематики». Третьокурсники проводили практичні роботи з хімії¹⁰⁷. У 1931 р. було організовано «політехнічну» практику, у ході якої студенти мали працювати у галузях сільськогосподарства (у радгоспах і на ботанічній ділянці інституту) та індустріального виробництва (на фабриках і заводах міста). Студентство ділили на групи по 68 осіб, кожна з яких працювала 20 днів¹⁰⁸. Щоправда, 13 листопада 1931 р. на засіданні партосередку інституту йшлося про те, що на підприємствах не вистачало місць для всіх практикантів. Тому частина з них змушена була працювати у майстерні інституту¹⁰⁹. У 1921 р. студенти гуманітарного факультету А.С. Пашковський, О.Я. Теодорович, Е.А. Лагодовська, Е.В. Малюшкевич, В.С. Мерижевський брали участь в археологічних розкопках¹¹⁰.

Складовою навалного процесу було проведення екскурсій. Наприклад, у 1925-1926 н.р. студенти відвідали підприємства міста – завод «Сільмаш», залізничні майстерні, терпентиновий завод, броварню, водогін, електростанцію, паровий млин. Організовувалися довгострокові екскурсії, зокрема у такі фабрично-заводські центри Волині як Бердичів, Токарівка, Барашівка¹¹¹.

Певна увага у вищі приділялася науково-дослідній роботі. Викладачі інституту ініціювали та заохочували дослідницький пошук молоді. Студенти гуртка під керівництвом В.Г. Кравченка

випускали рукописний журнал «Етнограф». Гуртківці вивчали також культуру й побут нацменшин Волині, Биківський та Мар'янівський гутні промисли, фаянсовий завод у Кам'яному Броді, гончарні промисли в Троянові, деревообробне виробництво в Барашівці¹¹². Студентство також видавало бюлетень «Погода по Європі, Україні та Житомирському окрузі». Діяв літературний гурток, члени якого вивчали твори І. Франка, Т. Шевченка, Лесі Українки, студіювали літературний процес та проблеми української і зарубіжної літератури. Ці та інші заходи сприяли вихованню творчої наукової молоді. Зокрема, тогочасними студентами інституту були відомі згодом етнографи К. Черв'як та Н. Дмитрук, які вивчали північну Житомирщину. Останній, зокрема, здійснив ґрунтовне соціально-економічне та історико-етнографічне дослідження села Дідковичі Коростенського району, розробив «Схему топографічного вивчення села». Він зафіксував унікальний матеріал про характер соціально-побутових змін, зібрав відомості про історію села, виробничі явища, звичаєво-побутову культуру, народні знання та побут, громадське життя та звичаєве право. На основі зібраних матеріалів Н. Дмитрук створив краєзнавчий музей у с. Дідковичі¹¹³.

Серед випускників природничо-географічного факультету 1926 року був В. Бондарчук (згодом – заступник Голови Ради Міністрів УРСР, директор Інституту геологічних наук АН УРСР, академік АН УРСР), який під керівництвом професора С.В. Більського у 1927 р. опублікував свою першу наукову працю «Географічний нарис Коростенщини»¹¹⁴.

У 1930-х рр. традиційним стало проведення загальноінститутських наукових конференцій, участь у яких брала і студентська молодь. У 1930 р. при кафедрах фізико-математичних, соціально-економічних дисциплін, геології, хімії, політекономії, історії, філософії, української мови і літератури були створені наукові гуртки, в яких студенти під керівництвом викладачів займалися науковими дослідженнями і готувалися до вступу в аспірантуру¹¹⁵. У 1931 р. гуртки функціонували при кафедрах хімії та сільського господарства (у гуртку працювали 8 студентів), геології (2), соціально-економічних дисциплін (2), політекономії (3), культури (4), діалектичного матеріалізму (2), фізики та математики (5 осіб)¹¹⁶. У тому році 18 випускників інституту були залишені для викладацької роботи. Серед них – М.Ф. Матківський, який згодом став доцентом кафедри хімії, І.С. Лях, який у майбутньому буде очолювати кафедру політекономії, С.П. Альбер – невдовзі кандидат фізико-математичних наук, професор, у 1933 р. він очолив кафедру фізики та математики¹¹⁷.

У наступні роки результативність цієї роботи дещо погіршала. Зокрема, в 1933 р. у звіті зазначалося: «Зовсім не розгорнута робота організації наукових працівників і вона не забезпечена належним керівництвом»¹¹⁸.

В інститутській газеті «За більшовицькі кадри» йдеться про науково-дослідну роботу студентів, яку проводили кафедри педінституту. Зокрема, кафедра історії у 1935 р. відрядила у колгоспи 10 студентів випускного курсу, катрі збирали інформацію про боротьбу проти «білополяків» та «петлюрівців». 18 студентів проводили розробку цієї теми у Житомирі, відвідуючи підприємства, де працювали «червоні партизани», розробляючи архівні матеріали і збираючи фактичні дані. Крім того, «провадили боротьбу за виховання серед студентів навичок до наукового дослідництва» кафедри біології, мови і літератури, хімії¹¹⁹.

Студенти випускного курсу виконували дипломні роботи. Впродовж навчального року проводилися наради, на яких обговорювали стан написання цих робіт. Зокрема, у 1934-1935 н.р. було проведено 9 зібрань¹²⁰. В окремих джерелах подається інформація про тематику дипломних робіт. Наприклад, у 1926 р. А. Таргоня виконував роботу на тему «1905 рік на Волині», С. Хлопицький – «Проведення екскурсій старших класів 7-річної школи по геологічному відділу»¹²¹. У 1935 р. Р. Зейдерт темою дипломної обрали «Творчі проблеми на Всесоюзному з'їзді радянських письменників» (науковий керівник – професор Шамес)¹²². У тому ж році успішно захистили кваліфікаційні роботи Адашевська, Новаківський, Кочетова, Косміна, Крестьянполь, Горошківська, Кошерман та ін.¹²³ 7 серпня 1938 р. на партійних зборах учительського інституту акцентувалася увага на тому, що державні екзамени не склали 17 студентів. Серед інших недоліків виокремлювалися ще й такі: «студенти випущені малограмотні, низька культура мови», екзамен з педагогіки приймав лише один член комісії Смолінський. Крім того, на думку партосередку, директор Запісоцький, не вивчивши «політичного обличчя» студентів, окремих «ненадійних» випускників направив у прикордонні райони (Богурський, Шабловський)¹²⁴. Невдовзі за цю провину його звільнили з роботи.

У 20-х рр. студенти після закінчення вишу проходили у школах річне педагогічне стажування. В одному із архівних документів йдеться про направлення на стажування у 1926 р. Перед закінченням навчального року контрольно-навчальна комісія інформувала студентів випускного курсу про результативність їхньої навчальної праці, що певною мірою їх стимулювало. Зокрема, у травні того року комісія оголосила, що із 69 випускників академічної заборгованості не мали лише 23 студенти. Незначні борги мав 21 студент, тому їм умовно дозволяли проходити стажування. Інших 25 осіб не допускали до практичної роботи. Через два місяці ситуація покращала і на стажування направили 55 осіб: у Шепетівській округ – 18 осіб, Коростенський – 21, Волинський – 16¹²⁵. 15-17 червня 1926 р. відбулася підсумкова конференція, на яку прибули 63 стажисти 1925 року випуску і декілька осіб випуску 1924 р. На заході були присутні також викладачі та студенти інституту, місцеві вчи-

телі. Перед присутніми виступили викладачі Е.С. Бражнікова, В.Г. Скороход, М.В. Яневич. Стажисти поінформували про свою роботу, після чого комісія оприлюднила відповідні результати¹²⁶.

Ряд джерел повідомляють про контингенти випускників. У низці видань зазначається, що перший випуск інституту зробив у 1922 р., коли урочисто направив на роботу в школи губернії своїх вихованців. Серед них були О.Ф. Лаговська, В.Г. Опалійко, С.В. Більський, О.Я. Теодорович, К.Д. Прищенко, які стали відомими вчителями, а також літературознавець, поет і перекладач М.В. Хомичевський (Борис Тен)¹²⁷. Щоправда, в одному із архівних документів ЦДАВО України йдеться про те, що в 1921 р. у Волинському ІНО налічувалося 97 випускників (тому логічно, що саме тоді відбувся перший випуск)¹²⁸. У 1923 р. випустили 25 осіб¹²⁹, у 1924 р. – 53¹³⁰, у 1925 р. – 67¹³¹, у 1926 р. – 54¹³². Загалом до 1929 р. інститут дав країні близько 300 спеціалістів з вищою освітою¹³³. У 1931 р. заклад випустив 183 фахівці, у 1932 р. – 106, у 1933 р. – 96¹³⁴, у 1935 р. – 130¹³⁵, у 1936 р. – 100¹³⁶, у 1938 р. – понад 700¹³⁷. Загалом до 1940 р. виш закінчили близько 5 тис. вчителів¹³⁸.

Випуски студентів перетворювалися на загальноінститутське свято. Наприклад, такі урочистості відбулися 13 вересня 1925 р. В одній із заміток газети «Радянська Волинь» з приводу цієї події зазначалося: «67 нових учителів з вищою освітою, озброєних марксівським світоглядом і новими способами навчання – це для нашої темної Волині значне свято». На святі прозвучали вітання випускникам від партійних, радянських та професійних організацій¹³⁹. У 1935 р. випускників привітав секретар міського партійного комітету С.Е. Дитюк. Він закликав «міцнити свою класову пильність, ідейну озброєність і більшовицьку непримиренність. Навчаючи дітей, вчіться самі, оволодівайте культурною спадщиною людства – наукою Маркса – Леніна – Сталіна». Водночас він висловив надію, що випускники «працюючи як гідні сини пролетарської батьківщини забезпечать успіх нашої рідної більшовицької справи – виховання підростаючого покоління»¹⁴⁰. У тому ж дусі прозвучали вітання від бюро міського комітету ЛКСМУ¹⁴¹, голови міської ради профспілок Ванаєвої¹⁴², партійного комітету інституту¹⁴³, секретаря комітету комсомолу Бісика, голова профкому Зубрицької¹⁴⁴, професорсько-викладацького складу вишу¹⁴⁵. В 1936 р. у пресі із привітанням виступили секретар окружного комітету КП(б)У П. Жученко¹⁴⁶ і голова окружного виконавчого комітету Я. Кузнецов¹⁴⁷.

Виступали у пресі випускники, на сторінках якої «запевняли комуністичну партію і радянську владу, що покладені завдання вони з честю виконають. Знання, які ми придбали, передамо молоді, розкиданій по темним куточкам Волині»¹⁴⁸. У 1938 р. випускник Баніт зазначав: «Я їду працювати на педагогічну роботу. Які хороші перспективи, яке поле плодотворної діяльності розкривається переді мною. Хіба є вища честь,

ніж виховувати наших чудових дітей в комуністичному дусі, виховувати в них безмежну любов до вітчизни, до більшовицької партії, глибоку ненависть до ворогів народу»¹⁴⁹. У такому ж дусі висловлювалися випускники Г. Рафалюк¹⁵⁰ і А. Загаба¹⁵¹.

Таким чином, у Житомирському педвищі, який впродовж 20-30-х рр. минулого століття неодноразово реорганізовувався, значну увагу приділяли навчальній діяльності студентів. Природно, що в умовах тогочасної радянської дійсності перевага надавалася політичному навчанню, вивченню ідеологічних дисциплін, регулярно проводилися соціалістичні змагання. У цей період вводилися нові форми, методи навчання та перевірка знань, які безпосередньо впливали на успішність знань. Найякший матеріал показує, що цей інструментарій не завжди був ефективним. Поступово покращувалося матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, проводилися виробничі практики, екскурсії. Після завершення навчання випускники проходили річне стажування. Певну увагу в інституті приділяли науково-дослідній роботі студентів, основною формою якої була гурткова робота.

Примітки:

1. Вербіленко Г.А. Передумови заснування Волинського інституту народної освіти в Житомирі / Г.А. Вербіленко // Житомир в історії Волині і України : тези Всеукр. наук. краєзнавч. конф., м. Житомир, 7-10 вересня 1994 р. / [редкол.: М.Ю. Костриця (відп. ред.), В.О. Єршов, В.С. Киричанський та ін.]. – Житомир : ЖО СЖУ, 1994. – С. 58-60; Кузьмін О.С. Житомирському педагогічному – 75 / О.С. Кузьмін // Там само. – С. 60-61; Швидак О. Житомирський державний університет імені Івана Франка: перші сторінки історії (1919-1922) / О. Швидак, А. Шевчук, Г. Міщук // Волинські історичні записки : зб. наук. пр. / [редкол.: О.М. Швидак (гол. ред.), С.М. Міщук, А.В. Шевчук та ін.]. – Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2009. – Т. 2. – С. 213-216; Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / [ред. рада вид.: В.Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; редкол. тому: П.Ю. Саух (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – 491 с.; Житомирський державний університет імені Івана Франка: ювілейне вид. / [редкол.: П.Ю. Саух, В.Г. Кремень, М.В. Попович та ін.]. – К. : Логос Україна, 2009. – 200 с.
2. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 3, 18; Берковський В.Г. Матеріали до історії Житомирського учительського інституту / В.Г. Берковський // Житомиру – 1125 : матеріали Всеукр. наук.-краєзнавч. конф., присвяч. 1125-річчю міста Житомира, м. Житомир, 6-8 жовтня 2009 р. : наук. зб. «Велика Волинь»: праці Житомир. наук.-краєзнавч. тов-ва дослідників Волині. – Житомир : М. Косенко, 2009. – Вип. 42. – С. 98; Кузьмін О.С. Вказана праця. – С. 60.
3. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 3; Державний архів Житомирської області (далі – ДАЖО). – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 135. – Арк. 41; Костриця М.Ю. Житомир: підручна книга з

- краєзнавства / М.Ю. Костриця, Р.Ю. Кондратюк. – 2-е вид., випр. й доп. – Житомир : М. Косенко, 2007. – С. 307.
4. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 843. – Арк. 15 зв.
 5. Вища педагогічна освіта... – С. 81.
 6. В ІНО буде 4-річний курс // Радянська Волинь. – Житомир. – 1928. – 9 серпня. – №89 (1696). – С. 4.
 7. Кузьмін О.С. Вказана праця. – С. 61.
 8. Вища педагогічна освіта... – С. 84.
 9. Гержедова. Підсумки навчального року / Гержедова // За більшовицькі кадри: орган партійного і комсомольського комітетів, профкому та дирекції Житомирського педінституту. – Житомир, 1935. – 1 липня. – № 1. – С. 2.
 10. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 142.
 11. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 15 зв.
 12. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 10 зв.
 13. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 17.
 14. Там само. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 30. – Арк. 11; Спр. 35. – Арк. 33.
 15. Там само. – Спр. 46. – Арк. 12.
 16. Там само. – Спр. 78. – Арк. 21.
 17. Там само. – Спр. 46. – Арк. 12.
 18. Вища педагогічна освіта... – С. 83.
 19. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 629. – Арк. 39 зв.
 20. Вища педагогічна освіта... – С. 81.
 21. Гурвич Т. З роботи мовно-літературної кафедри / Т. Гурвич // За більшовицькі кадри... – С. 3.
 22. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 10.
 23. Там само. – Спр. 71. – Арк. 38.
 24. Берковський В.Г. Вказана праця. – С. 102.
 25. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 11.
 26. Там само. – Спр. 49. – Арк. 3.
 27. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 34-35 зв., 37-43, 44-44 зв., 45-45 зв., 46-47 зв., 50-52 зв., 53-55 зв., 56-61, 62-62 зв., 64-65 зв., 66-70 зв., 71-73.
 28. Савчук. У кузні червоного вчительства (ІНО) / Савчук // Радянська Волинь. – 1924. – 25 листопада. – Ч. 96 (268). – С. 3.
 29. А.К. Навчальні справи / А.К. // Там само. – 1924. – 4 грудня. – Ч. 105 (277). – С. 8.
 30. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 135. – Арк. 30; Спр. 150. – Арк. 7 зв., 18 зв.
 31. Там само. – Спр. 150. – Арк. 7 зв.
 32. Там само. – Арк. 12 зв., 18 зв.
 33. Там само. – Спр. 135. – Арк. 30.
 34. Гурвич Т. З роботи мовно-літературної кафедри ... – С. 3.
 35. Гержедова. Підсумки навчального року... – С. 2.
 36. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 35. – Арк. 32.
 37. Там само. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 12 зв.
 38. Там само. – Спр. 295. – Арк. 3.
 39. Гурвич Т. З роботи мовно-літературної кафедри ... – С. 3.
 40. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 23. – Арк. 53; Спр. 30. – Арк. 24.
 41. Там само. – Спр. 25. – Арк. 47.
 42. Там само. – Спр. 35. – Арк. 31.
 43. Там само. – Спр. 40. – Арк. 11.
 44. Там само. – Спр. 46. – Арк. 22-23.

45. Там само. – Спр. 49. – Арк. 5 зв.
46. Там само. – Спр. 63. – Арк. 15 зв.
47. Там само. – Спр. 71. – Арк. 39.
48. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 4.
49. Там само. – Спр. 71. – Арк. 39.
50. Яневич З. З життя Волинського ІНО / М. Яневич // Радянська Волинь. – 1925. – 31 липня. – № 172 (297). – С. 4.
51. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 135. – Арк. 3, 14 зв.-28; Спр. 150. – Арк. 5-6 зв.
52. Там само. – Спр. 135. – Арк. 4.
53. Іващенко О.М. Фундаментальна бібліотека Житомирського педінституту / О.М. Іващенко, А.В. Кукоша // Матеріали Всеукр. наук.-краєзнавч. конф. до 130-річчя Житомир. обл. наук. універс.-сал. бібліотеки, м. Житомир, 23-25 травня 1996 р. / [редкол.: М.Ю. Костриця (відп. ред.), В.В. Вітренко, С.І. Жилюк та ін.]. – Житомир : ВКФ «Поліграфіка», 1996. – С.24.
54. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 171. – Арк. 38.
55. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 629. – Арк. 42 зв.
56. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 13.
57. Там само. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 11.
58. Там само. – Арк. 22.
59. Там само. – Спр. 49. – Арк. 9-9 зв.
60. Гержедова. Підсумки навчального року... – С. 2.
61. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 71. – Арк. 38.
62. Там само. – Спр. 76. – Арк. 3.
63. О. Треба підтягнутися / О. // Юнацька правда. – Житомир, 1925. – 26 квітня. – Ч. 27-28 (79-80). – С. 8.
64. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 24. – Арк. 10.
65. Там само. – Спр. 46. – Арк. 22.
66. Там само. – Спр. 63. – Арк. 4 зв.
67. Там само. – Спр. 71. – Арк. 39.
68. Там само. – Спр. 46. – Арк. 22; Спр. 75. – Арк. 91.
69. Там само. – Спр. 56. – Арк. 19, 21.
70. Вища педагогічна освіта... – С. 81.
71. М.Х. Готуємось до ювілею М. Горького / М.Х. // Радянська Волинь. – 1932. – 23 вересня. – №132 (2378). – С.2; Кокот. Ювілей 10-річчя літературної діяльності М.Горького в Житомирі / Кокот // Там само. – 1932. – 3 квітня. – № 137 (1398). – С. 3.
72. Стипендійний фонд ім. Петровського // Там само. – 1928. – 7 лютого. – № 16 (1623). – С. 1.
73. Увічнено пам'ять М. Коцюбинського // Там само. – 1929. – 25 квітня. – № 46 (1801). – С. 4; Натикач П. Духовне життя Волині в 20-30-х роках ХХ ст. / П. Натикач // Матеріали II Волинської Міжнарод. іст.-краєзнавч. конф., присвяч. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка, м. Житомир, 2-3 жовтня 2009 р. / [відп. за вип. А.В. Гуцало]. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 73-75.
74. Стипендії для незможного студентства // Радянська Волинь. – 1927. – 22 жовтня. – № 125 (1579). – С. 2.
75. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 40. – Арк. 48.
76. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 15.
77. Там само. – Арк. 164.
78. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 9.
79. Там само. – Спр. 75. – Арк. 72.

80. Там само. – Спр. 74. – Арк. 13.
81. Там само. – Спр. 76. – Арк. 5.
82. Там само. – Спр. 78. – Арк. 5.
83. Там само. – Спр. 46. – Арк. 22; Спр. 76. – Арк. 5.
84. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 92 зв.
85. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 78. – Арк. 6.
86. Там само. – Спр. 76. – Арк. 4.
87. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 629. – Арк. 38 зв.
88. Там само. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 20.
89. Яневич М. З життя Волинського ІНО... – С. 4.
90. Вища педагогічна освіта... – С. 84.
91. ДАЖО. – Ф.Р. 98. – Оп. 1. – Спр. 16. – Арк. 28.
92. Вища педагогічна освіта... – С. 84.
93. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 35. – Арк. 41.
94. Там само. – Спр. 40. – Арк. 47.
95. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 9 зв.
96. Там само. – Спр. 843. – Арк. 46 зв.
97. Там само. – Спр. 1057. – Арк. 10.
98. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 7 зв.
99. Там само. – Арк. 11 зв.
100. Там само. – Арк. 8.
101. Там само. – Арк. 15 зв.
102. Там само. – Арк. 16.
103. Там само. – Арк. 8.
104. Там само. – Арк. 11 зв.
105. Там само. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 3.
106. Гінківський Л. Про роботу педагогічної кафедри (Підсумки і завдання) / Л. Гінківський // За більшовицькі кадри... – С. 5.
107. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1057. – Арк. 10.
108. Ковалиський В. Забезпечити політехнічну практику в готуванні педагогічних кадрів / В. Ковалиський // Радянська Волинь. – 1931. – 17 травня. – № 66 (2134). – С. 2.
109. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 36. – Арк. 32.
110. Там само. – Ф.Р. 31. – Оп. 1. – Спр. 153. – Арк. 10; ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 291. – Арк. 9.
111. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 10 зв.
112. Вища педагогічна освіта... – С. 82.
113. Житомирський державний університет імені Івана Франка... – С. 16.
114. Вища педагогічна освіта... – С. 82.
115. Там само. – С. 85.
116. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 35. – Арк. 25.
117. Вища педагогічна освіта... – С. 83.
118. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 12.
119. Гержедова. Підсумки навчального року... – С. 2.
120. Там само.
121. ДАЖО. – Ф.Р. 98. – Оп. 1. – Спр. 12. – Арк. 48.
122. Зейдерт Р. Як я працювала над дипломною роботою / Р. Зейдерт // За більшовицькі кадри... – С. 3.
123. Медведєва К. Захист дипломних робіт / К. Медведєва // Там само.
124. ДАЖО. – Ф.П. 211. – Оп. 1. – Спр. 75. – Арк. 72, 74.
125. Там само. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 150. – Арк. 14.
126. Там само. – Арк. 14 зв.
127. Швидак О. Вказана праця. – С. 213; Булкін Г.П. Культурне будівництво на Волині у відбудовний період (1921-1925 рр.) /

- Г.П. Булкін // Наукові записки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка. Секція суспільних наук / [редкол.: П.П. Москвін (відп. ред.), М.М. Богдан, Г.П. Булкін та ін.]. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т ім. Івана Франка, 1961. – Т. XIII. – Вип. 2. – С. 230.
128. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 281. – Арк. 17, 22.
129. Там само. – Спр. 1057. – Арк. 3 зв.
130. Там само. – Оп. 4. – Спр. 629. – Арк. 38 зв.
131. Р-н. 67 нових освітників / Р-н // Радянська Волинь. – 1925. – 16 вересня. – Ч. 210 (335). – С. 4.
132. ДАЖО. – Ф.Р. 266. – Оп. 1. – Спр. 135. – Арк. 41 зв.
133. Вища педагогічна освіта... – С. 83.
134. Там само. – С. 84.
135. Гержедова. Підсумки навчального року... – С. 2.
136. Новий загін радянських педагогів // Радянська Волинь. – 1936. – 2 липня. – № 33 (3412). – С. 1.
137. Вища педагогічна освіта... – С. 83.
138. Пастовенський О.В. Освіта Житомирщини: історія, сьогодення та перспективи розвитку / О.В. Пастовенський // Житомирщина: минуле, сьогодення, поступ у майбутнє: наук. зб. / [редкол.: П.Ю. Саух (голова), І.В. Орлов, О.М. Швидак та ін.]. – Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2007. – Т. 2. – С. 3.
139. Р-н. 67 нових освітників... – С. 4.
140. Дитюк С.Е. Більшовицький привіт і поздоровлення новому заго-ну радянських педагогів-випускників Житомирського педінституту / С.Е. Дитюк // За більшовицькі кадри... – С. 1.
141. Привітання від бюро МК ЛКСМУ // Там само.
142. Випускникам педагогічного інституту (голова МРПС Ванаєва) // Там само.
143. Від парткому педінституту // Там само.
144. Привітання від КСМ комітету та профкому інституту // Там само.
145. Привітання від професорсько-лекторського складу інституту // Там само.
146. Випускникам Житомирського учительського інституту (секретар окружному КП(б)У П. Жученко) // Радянська Волинь. – 1936. – 2 липня. – № 33 (3412). – С. 1.
147. Привіт новому загонові радянських учителів (голова окрвиконкому Я. Кузнецов) // Там само.
148. Р-н. 67 нових освітників... – С. 4.
149. Привіт випускникам // Червоне Полісся. – Житомир. – 1938. – 4 липня. – № 152 (4016). – С. 3.
150. Рафалюк Г. Відмінник / Г.Рафалюк // Там само.
151. Загаба А. Бути гідним педагогом сталінської епохи / А. Загаба // Там само.

В статтє анализируєтєся учебная и научно-исследовательская работа студенчества Житомирского института народного образования (социального воспитания, педагогического и учительского институтов) в 1920-1930-ые гг. Выяснены особенности политической учебы, показаны формы и методы учебной работы, успеваемость студентов, их участие в производственных практиках и тому подобное.

Ключевые слова: *студенты, успеваемость, занятие, практика, выпуск.*

Отримано: 12.10.2012

Тетяна Шевченко

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ (з досвіду викладання спецсемінару «Організація групової творчої справи на уроках історії»)

У статті висвітлюється окремі аспекти викладання курсу «Організація групової творчої справи на уроках історії» на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка впродовж 2004-2008 рр. та подано проєкт уроків підготовлені студентами за його результатами.

Ключові слова: педагогічна технологія, інтерактивне навчання, кооперативне навчання, лабораторно-практична робота, студентський проєкт.

Сучасний етап розвитку України вимагає від освітян пошуку нових стратегій навчання, педагогічних технологій, ефективних методів здійснення навчального процесу, які б стимулювали особистісний розвиток кожного учня як людини відповідальної, здатної до самоосвіти, особистості, яка вміє опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Згідно положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти завданнями освітньої галузі «Суспільствознавство» є:

- підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах прогресивного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій;
- формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення;
- формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок;
- формування в учнів почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини¹.

Інтеграція України у світовий освітній простір потребує відходу від авторитарної педагогіки та впровадження сучасних педагогічних технологій (інновацій), в основі яких покладено інтерактивні методи навчання. Організація такого навчан-

ня передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми і ставить за мету розвиток і саморозвиток особи учня, формування творчої, активної, комунікабельної особистості, здатної до самореалізації. Серед інтерактивних технологій навчання, що останнім часом швидко поширюються в сучасній українській школі, важливе місце посідають технології кооперативного навчання.

Практична потреба у розв'язанні окреслених проблем і зумовила актуальність створення програми спецсемінару «Організація групової творчої справи на уроках історії». З метою ознайомлення студентів з новітніми технологічними підходами до побудови навчання і практичним використанням прийомів інтерактивної педагогіки, зокрема, кооперативного (групового) методу у викладанні історії в школі, даний спецсеминар у 2004-2008 рр. було впроваджено у навчальний процес для студентів III курсу історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Предметом спецсемінару «Організація групової творчої справи на уроках історії» є суть, принципи та технологічні підходи щодо організації групової творчої справи на уроках історії та правознавства. Спецсеминар складався зі вступу «Мета і завдання курсу» та двох взаємопов'язаних розділів: I «Технологія групової творчої справи» та II «Лабораторно-практичні роботи як метод викладання історії».

Він визначав перед студентами наступні завдання:

1. Ознайомлення з інноваційною моделлю кооперативного навчання, що сприяє розвитку в учнів пізнавального інтересу, розумових і творчих здібностей, формуванню комунікативних якостей, вчить співпрацювати, бути ініціативними і толерантними.
2. Виробити вміння користуватися прийомами технології кооперативного навчання.
3. Сприяти формуванню критичного мислення і творчого підходу до організації та здійснення навчального процесу.

Студенти самостійно опрацьовують рекомендовану літературу, добирають і аналізують відповідні джерела та інші матеріали, необхідні для підготовки до семінарських занять. Внаслідок цього вони здобувають знання про суть інноваційної технології групової творчої справи, основні принципи та підходи щодо застосування методу кооперативного навчання в педагогічній практиці, структуру, зміст і основи методики проведення уроку історії із застосуванням даного методу та лабораторно-практичних робіт, про роль вчителя та психолого-педагогічні аспекти діяльності учня під час застосування технології групової творчої справи, а також про критерії та принципи оцінювання індивідуальної та групової праці учнів.

Одразу зауважимо, що технологія групової творчої справи досить специфічна. Вона використовується не на загальнодидактичному рівні або на рівні методики окремого предмета, а як технологія окремого виду діяльності, а саме – творчої діяльності учнів. Тому домінуючою метою в ній є розвиток, або вивільнення (за визначенням Фергюсона) творчих здібностей школярів².

Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, за якого учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Одержавши інструкції від учителя, учні об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання – до тих пір, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємного результату («Твій успіх іде на користь мені, а мій – на користь тобі»)³. У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність цілей, що досягаються учнями: вони розуміють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші по групі також досягнуть успіху⁴. Вміло організована групова навчальна діяльність підтверджує висновок Л.С. Виготського про те, що «в співпраці дитина може зробити більше, ніж самостійно»⁵. І як результат, формується важлива життєва компетентність: «Те, що діти разом роблять сьогодні, завтра вони зуміють зробити самі» (Л.С. Виготський)⁶.

Семінарські заняття викладач проводить, застосовуючи прийоми технології кооперативного навчання, що дає можливість студентам під час виконання практичних вправ набувати вміння:

- оперувати історичними фактами, поняттями, критично оцінювати історичні події, самостійно мислити;
- використовувати різні джерела історичних і методологічних знань; переглядати, аналізувати, правильно і достатньо добирати матеріали для розв'язання поставлених завдань;
- сприймати і критично ставитися до інших поглядів та ідей, підтримувати дискусію у дусі взаємоповаги;
- виявляти творчий підхід у підготовці та здійсненні проекту уроку із застосуванням технології групової творчої справи, адекватно підбирати методи та прийоми навчання;
- чітко, грамотно і завершено висловлювати думку та викладати підготовлений матеріал.

Оцінювання результатів навчальної діяльності студентів здійснюється як на основі виконання ними різноманітних навчальних завдань, так і підготовки та захисту власного групового проекту уроку із застосуванням технології кооперативного навчання. Студентам було запропоновано об'єднатися у групи по 4-5 осіб і спільно розробити проект уроку на одну з тем по проблемам історії рідного краю. Загальні рекомендації щодо під-

готовки, оцінювання та самооцінювання проекту уроку подані в посібнику Валентини Курилів «Методика викладання історії»⁷.

Наводимо приклади найбільш вдалих студентських проектів.

Проект уроку 1: «Культурний розвиток Подільського краю в XIX – на початку XX ст.»

Виконали: студенти Онищук Н., Козак М., Рошко А., Рижак В.

Мета уроку:

- 1) **навчальна:** сформувати в учнів уявлення про особливості розвитку культури краю у XIX – на початку XX ст.; ознайомити з провідними діячами та найважливішими досягненнями в культурній сфері даного періоду;
- 2) **розвивальна:** навчити учнів самостійно аналізувати й порівнювати навчальний матеріал, закріпити вміння складати схеми, порівняльні таблиці, працювати з картою та формувати навички співпраці;
- 3) **виховна:** сприяти зацікавленості учнів історією і культурою свого народу, рідного краю; розвивати естетичні смаки та толерантне ставлення один до одного.

Тип уроку: урок засвоєння нових знань із застосуванням методу кооперативного навчання.

Обладнання: 1) посібники (а) «Нариси історії Поділля»⁸; (б) Рибак І.В. «Хмельниччина. Наш край в історії України»⁹; 2) карта Хмельниччини; 3) відповідні контурні карти; 4) таблиці; 5) аудіозаписи пісень на музику В.І. Заремби.

Хід уроку:

I. Мотивація навчальної діяльності.

Прослуховування фрагменту пісні «Повій, вітре, на Україну» композитора В.І. Заремби.

Слово вчителя: – Музику до даної пісні, як і до таких відомих пісень, як «Стоїть гора високая», «Дивлюсь я на небо», «В кінці греблі шумлять верби» та інші написав уродженець м. Дунаївців В.І. Заремба. Мабуть, кожному відомо імена: С.В. Руданського, В.І. Даля, Т.Г. Шевченка, М.П. Леонтовича, М.І. Пирогова, В.К. Розвадовського, О.І. Купріна, але мало хто знає, що їхнє життя і діяльність більшою чи меншою мірою пов'язані з культурним розвитком нашого краю.

II. Оголошення теми та очікування навчальних результатів.

План уроку:

1. Історичні умови розвитку культури Хмельниччини в XIX – на початку XX століття.
2. Розвиток освіти і науки краю.
3. Живопис, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво.
4. Особливості розвитку літератури, театру, музики.

Працюючи в групах, учні мають ознайомитись з основними культурними процесами в нашому краї у даний період.

III. Надання необхідної інформації.

Міні-лекція про історичні умови розвитку культури краю у XIX ст., пов'язані з входженням Правобережної України до складу Російської імперії (5-7 хв.).

IV. Інтерактивні вправи з використанням технології групового навчання.

Клас об'єднується у 4 групи по 5-6 чоловік. У кожній групі мають бути учні з різним рівнем підготовки. Кожна група отримує 2 індивідуальних завдання з певної теми. Слабші учні можуть виконувати легше завдання, сильніші – важче. Але вся група має обов'язково опанувати свою тему. Групи отримують спеціальні картки, де мають оцінити загальні досягнення кожного її члена. На виконання завдань, які передбачають самостійне опрацювання учнями матеріалу за вказаними посібниками (а, б), дається 20 хв.

Завдання групам:

Група 1. **«Освіта»:** 1. За таблицею і посібниками визначити характерні риси розвитку освіти; 2. Скласти порівняльну таблицю «Стан освіти краю в першій половині і другій половині XIX ст.», висвітливши такі моменти: а) рівень грамотності серед населення загалом і представників різних національностей зокрема; б) мова навчання; в) поширення середніх навчальних закладів.

Група 2. **«Наука»:** 1. Виділити 3 діяча, які зробили найбільший внесок у розвиток науки даного періоду; обґрунтувати свій вибір; 2. Скласти розгорнуту схему «Основні напрямки в науці краю і досягнення в них».

Група 3. **«Живопис, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво»:** 1. Скласти 5-7 тез «Досягнення в живописі й архітектурі»; 2. Позначити на контурній карті основні центри розвитку художньо-декоративних ремесел і народних промислів.

Група 4. **«Література, музика, театр, фольклор»:** 1. Скласти синхронну хронологічну таблицю «Основні досягнення у розвитку театру і музичної культури»; 2. Чим відомі ці постаті, який їх внесок у розвиток культури краю: а) Степан Руданський; б) Володимир Раєвський; в) Олександр Купрін; г) Анатолій Свидницький; д) Петро Чуйкевич; е) Микола Трублаїні; є) Тарас Шевченко.

V. Підведення підсумків, оцінювання результатів роботи.

Кожній групі пропонується витягнути одну з карток:

1. **«Делегат»** – група сама обирає одного члена, який представлятиме результати роботи групи та зароблена ним оцінка ставиться всім членам групи.
2. **«Вибір»** – вчитель сам обирає учня, який відповідатиме, і такі ж оцінки отримує й група.
3. **«Всі»** – опитуються всі члени групи.
4. **«Довіра»** – вчитель виставляє оцінки групі на основі їх карток самооцінювання.

Опитування орієнтовно має займати не більше 10 хвилин.

З метою перевірки засвоєного фактичного матеріалу можна провести бліц-вікторину для всіх учнів, найактивнішим виставити оцінки.

Питання для вікторини:

1. Коли Т. Шевченко відвідав Кам'янець-Подільський? (жовтень 1846 р.).
2. Поява Подільської губернської друкарні у Кам'янці-Подільському (1807).
3. Автор пісень «Нащо мені карі очі», «Гандзя» (Д. Бонковський)
4. Відомий композитор, що в 1847 р. відвідав Чорний Острів (Ф. Ліст).
5. Де і коли відкрито першу російську чоловічу гімназію? (у січні 1833 р. в Кам'янці).
6. Місто, в якому проходив військову службу О.І. Купрін, навчався М. Трублаїні (Проскурів).
7. Автор роману «Люборацькі» (А.П. Свидницький).
8. Коли почали видаватися «Подольские губернские ведомости»? (1838 р.).
9. «Батько» історії Поділля (Ю.Й. Сіцінський).
10. Назвати хоча б три населених пункти – центри розвитку художніх промислів (Смотрич, Адамівка, Стара Ушиця, Клембівка, Калинівка, Летичів, Маків, Купин та інші).
11. Дата заснування історичного музею в Кам'янці-Подільському (30 січня 1880 р.).
12. Ким за професією був Й.Й. Ромле? (лікар).
13. Коли виникає «Просвіта» у Кам'янці-Подільському? (1906).
14. Скільки вищих навчальних закладів було в нашому краї у XIX ст.? (жодного)
15. Відомий агрономіст, автор «Нової системи землеробства» (І. Овсінський).

VI. Домашнє завдання: опрацювати відповідний матеріал посібника (б); підготувати повідомлення про одного з відомих діячів культури нашого краю XIX – поч. XX ст.

Додаток

Таблиця 1

*Поширення освіти серед жителів
Подільської губернії на 1897 р.*

Загальна кількість грамотних, %	З них лише з початковою освітою, %		Частка жінок, %
15,2	96,02		30,6
Кількість людей з вищою освітою, %	Кількість людей з середньою освітою, %	Грамотність в місті, %	Грамотність в селі, %
0,06	0,56	33,8	14,1

Таблиця 2

Парафіяльні (для першої половини XIX ст.)
і народні училища в Подільській губернії

Рік	Загальна кількість училищ
1804	21
1825	44
1830	47
1869	51
1887	254
1895	283
1914	2759 (всіх навчальних закладів)

Проект уроку 2: «Наш край у роки непу та сталінізму (20-30-і рр. XX ст.)»

Виконали: студенти Вавшко Ю., Палійчук Д., Чайка І., Чукань О.

Мета уроку:

- 1) навчальна – ознайомити учнів з основними рисами історії Поділля періоду непу та радянської модернізації; показати їх суперечливий характер; розкрити трагічні сторони історії рідного краю 30-х рр. XX ст.;
- 2) розвивальна – удосконалювати вміння школярів самостійно опрацювати історичні джерела, зіставляти різні погляди, робити висновки, формувати власну позицію на основі роботи з документами;
- 3) виховна – виховувати повагу до історичної пам'яті власного народу, вміння виносити уроки з трагічних сторінок минулого.

Обладнання: посібник І.В. Рибака «Хмельниччина. Наш край в історії України» [7, с.140-162], карта Хмельницької області, документи і матеріали з історії краю відповідного періоду.

Хід уроку:

І. Повідомлення учням теми, мети уроку і очікуваних результатів (1-2 хв.).

Після уроку учні зможуть:

- пояснити терміни: неп, колективізація, голодомор, репресії, геноцид;
- розповідати про реакцію населення Поділля на процес колективізації;
- аргументувати та відстоювати власну позицію щодо наслідків непу, колективізації, голодомору, репресій;
- висловлювати власну думку щодо економічного становища, соціальних, національних і релігійних протиріч, що виникли на Поділлі у 20-30-х рр. XX ст.;
- сформулювати власне ставлення до заходів радянської влади та до наслідків, що їх спричинили ці заходи.

Особливу увагу вчитель звертає на основні терміни і поняття, значення яких учні засвоїли на попередніх уроків історії України та всесвітньої історії.

II. Мотивація навчальної діяльності (3 хв.).

Вчитель повідомляє девіз уроку: «Ніхто не забутий, ніщо не забуде» і проводить соціологічне експрес-опитування: «Чи завжди історія пам'ятає усе, що відбувалося в минулому?».

Для підрахунку голосів обирається двоє представників класу, з яких формується «інформаційний центр». Центр підраховує голоси і повідомляє результати експрес-опитування.

Далі вчитель зазначає, що з одного боку процеси, які відбувались на території краю, відомі учням у загальних рисах, однак подробиці, дійові особи, через намагання радянської влади приховати свої злочини, залишилися маловідомими, або взагалі невідомими і потребують вивчення.

III. Ознайомлення з інформаційними матеріалами до теми уроку (7-9 хв.).

Учні самостійно знайомляться з матеріалами посібника І.В. Рибачка «Хмельниччина. Наш край в історії України» (с. 140-162) та дають тлумачення термінів: неп, колективізація, реквізиція, конфіскація, репресії.

«Інформаційний центр» зачитує документальні свідчення очевидців, виступи партійних діячів, рішення місцевих партійних органів (с. 145-146, 148-149, 150-151, 153-154 вказаного посібника):

- «Микола Бухарін у березні 1925 р. на Всесоюзній нараді колгоспів так охарактеризував суть непу: – Ми не можемо розпочати соціалістичне будівництво на селі з масової організації колективних виробничих підприємств. Ми розпочнемо з другого. Стовпова дорога проляже по кооперативній лінії... Колективні господарства не головна магістраль. Це один з додаткових, але дуже істотних і важливих шляхів. Коли справа кооперування отримає потужну підтримку з боку техніки, електрифікації, коли будемо мати більше тракторів, тоді посилиться темп переходу до колективного землеробства».
- «На початку січня 1930 р. пленум Шепетівського окружного партії без обговорення прийняв рішення: «... до 7 листопада 1930 року – чергової річниці Жовтневої революції, – колективізувати всі бідняцькі і середняцькі господарства округу».
- Методику здійснення обшуків, подвірних обходів подано в інструкції Старокостянтинівського райкому партії: «В ніч з 16 на 17 лютого 1930 року провести в селах труси з метою виявлення у людей срібних монет. Трус проводити у куркулів, перекупників, приватних торгівців, державних старост, усіх тих, хто має відношення до грошей (члени партії і комсомолу трусам не підлягають). Вилучення срібла проводить».

ся починаючи з 5 крб. При виявленні більше 30 крб. срібла – власника заарештувати. Видучене срібло і заарештованого направляти вранці в райміліцію. Приступити до операції о 12 годині ночі. Про результати доповісти до 7-ої години ранку 17 лютого уповноваженому ДПУ. Уповноважені проводять операцію не в тих селах, де проходять їх основна робота, а на час операції «обмінюються селами». Видане вважати бойовим наказом і виконувати в точності».

Учитель ставить запитання: – Виходячи з тексту документів, поясніть, яку політику проводили більшовики на Поділлі.

Кілька учнів, характеризуючи кожен документ, відповідають на запитання.

IV. «Мозковий штурм» (7-9 хв.).

Перед початком «мозкового штурму» «інформаційний центр» зачитує пам'ятку:

Правила «мозкового штурму»:

- казати все, що спадає на думку стосовно проблеми;
- не обговорювати та не критикувати висловлювання інших;
- можна розмірковувати, доповнювати вже запропоновану думку.

Учитель пропонує знайти відповідь на запитання: – Чому більшовики дотримувались спочатку заходів непу, а згодом політики колективізації?

Усі думки учнів вчитель фіксує на дошці, після чого пропонує поділити їх на суб'єктивні та об'єктивні.

IV. Робота в малих групах (15-18 хв.).

Перед початком роботи «інформаційний центр» ознайомлює учнів з пам'яткою:

Правила групової роботи:

- висловлюватися в групі спочатку за бажанням, а потім по черзі;
- дотримуватись правил колективного слухання;
- обговорювати ідеї, а не авторів цих ідей;
- утримуватися від оцінки, а тим більше від образи учасників групи;
- намагатися дійти спільної думки в групі.

Вчитель об'єднує учнів у три групи з робочими назвами:

1. Неп: запровадження, розвиток, згортання на Поділлі.
2. Колективізація. Антиколгоспні виступи.
3. Голодомор. Політичні репресії.

Завдання: Опрацюйте відповідне джерело, обговоріть і визначте декілька причин та наслідків даних процесів в історії краю.

Для опрацювання групам запропоновані такі документи:

1-а група – «З сільського побуту» – стаття члена пропагандистської групи ЦК КП(б)У Яхненка В.С., який узимку 1926 року працював в селі Іванківці Проскурівського округу і в газеті «Комуніст» з документальною точністю описав життя тогочасного подільського села.

2-а група – «Інструкція сільським керівникам по виселенню куркульства з Кам'янецького району не раніше травня 1930 року».

3-я група – «Голод у селі Плесна Шепетівського району у спогадах очевидців».

Результати своєї роботи доповідачі груп повідомляють по черзі. «Інформаційний центр» фіксує озвучену інформацію на дошці.

VI. Підведення підсумків та обговорення результатів уроку (3-5 хв.).

Вчитель підбиває підсумки шляхом обговорення форм і методів діяльності учнів під час проведення інтерактивного уроку, що необхідно для свідомого формування пізнавальної компетентності учнів. З цією метою вчитель ставить такі запитання.

1. Пригадайте, якими способами ми сьогодні працювали. Чому саме їх ми обрали?
2. Який з них сподобався вам найбільше? Чому?
3. Що ви відчували під час роботи?
4. Чи досягли ми очікуваних результатів уроку? Чому ви так вважаєте?

VII. Домашнє завдання.

1. Опрацювати с. 140-162 посібника І.В. Рибачка «Хмельниччина. Наш край в історії України», підготувати відповіді на контрольні запитання та завдання:
2. Охарактеризуйте вплив нової економічної політики на соціально-економічний розвиток краю.
3. Дайте оцінку наслідкам «колективізаторської лихоманки» на Поділлі.
4. На основі документів покажіть методи колективізації у краї.
5. З'ясуйте вплив і взаємозв'язок хлібозаготівель з виникненням голодомору.
6. Виявіть регіональні особливості політичних репресій в краї, проілюструвавши уривками з документів та матеріалів, наведених у посібнику І.В. Рибачка та іншій літературі з історії краю.
7. Розпитайте рідних, знайомих про життя мешканців краю в ті часи, занотуйте їх у формі інтерв'ю з очевидцем.

Таким чином, студенти мали нагоду здобувати знання про суть інноваційної технології групової творчої справи та

згодом успішно застосовували основні принципи і підходи методу кооперативного навчання як під час проходження педагогічної практики, так і в подальшій педагогічній діяльності.

Примітки:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Суспільствознавство» // Історія в школах України. – 2004. – № 2. – С. 3.
2. Баханов К. Технологія групової творчої справи в навчанні історії у школі / К. Баханов // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С. 24.
3. Пометун О. Кооперативне навчання учнів на уроці історії (на прикладі уроку «Початок української революції») Історія України. 10 клас / О. Пометун, Н. Гупан // Історія в школах України. – 2003. – № 3. – С. 30.
4. Там само. – С. 31.
5. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за ред. О.М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – С. 89.
6. Курилів В. Методика викладання історії : навч. посібник / В. Курилів. – Львів ; Торонто : Світ, 2003. – С. 107.
7. Курилів В. Методика викладання історії. – С. 142-146, 206-207.
8. Нариси історії Поділля. На допомогу вчителю / Л.В. Баженов, І.С. Винокур, С.К. Гуменюк, О.М. Завальнюк, А.І. Мамалига, І.В. Рибак, В.С. Степанков, О.Д. Степенко, А.Ф. Суровий, С.В. Швейбиш. – Хмельницький : Облполіграфвидав, 1990. – С. 161-172.
9. Рибак І.В. Хмельниччина. Наш край в історії України : навч. посібник / І.В. Рибак. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2007. – С. 132-139.

В статье освещаются отдельные аспекты преподавания курса «Организация группового творческого дела на уроках истории» на историческом факультете Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка на протяжении 2004-2008 гг., подано проекты уроков подготовленные студентами по его результатам.

Ключевые слова: педагогическая технология, интерактивное обучение, лабораторно-практическая работа, студенческий проект.

Отримано: 22.09.012

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 94(4)(075.3):94

Іван Боровець

КОНТРОВЕРСНІ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ

У статті, на конкретних прикладах, розглядається проблема висвітлення контроверсних подій національної історії у шкільних підручниках окремих європейських країн.

Ключові слова: національна історія, підручник, держава, демократичні цінності.

У національній історії будь-якої сучасної держави є низка проблем та суперечливих питань, які неоднозначно оцінюються не лише істориками різних країн, але й, власне, вітчизняними дослідниками. Замовчування та ігнорування їх у шкільному курсі історії неможливо з огляду на демократичність навчального процесу. Відтак, перед авторами підручників постає непросте завдання пошуку консенсусу для того, аби «болючі точки» національної історії сприймалися підростаючим поколінням з позиції толерантності, багатоперспективності та мультикультурності, як це рекомендує концепція сучасної європейської шкільної історичної освіти¹. У зв'язку з цим вельми актуальним для українських педагогів та істориків бачиться звернення уваги на те, як подаються та оцінюються контроверсні проблеми національної історії авторами зарубіжних підручників.

Традиційний підхід у викладанні історії в школі передбачає відведення у підручниках найбільшого об'єму тому матеріалу, який складає національну гордість певної країни (у Греції – античний світ, в Португалії – епоха Великих географічних відкриттів, у Франції – буржуазна революція кінця XVIII ст. та ін., в Україні – княжа доба, козацький період, національно-визвольні змагання 1917-1921 рр. І.Б.). Експерт Ради Європи К. Фішер зазначає, що це є проявом «національного пафосу» у шкільній історичній освіті². Звісно, такий стан справ є логічним, зрозумілим і навіть доцільним, коли йде мова про патріотичне виховання молоді на основі демократичних цінностей.

Проблема набуває гострого негативу у випадках, коли «героїчний пафос» національної історії ґрунтується на ідеях шовінізму, расизму, мілітаризму та інших антидемократичних постулатах.

Найбільш яскравим прикладом ревізії змісту національної історії у шкільних підручниках є Німеччина. Врахувавши уроки двох світових воєн, німці змінили тактику досягнення європейської гегемонії із силового мілітарного варіанту, на демократичний та євроінтеграційний. Цілоком очевидно, що Німеччина сьогодні виконує роль головного «локомотиву» Європейського Союзу та стратегічного центру європейської інтеграції. Проте це подається не у формі одноосібного національного лідерства німців та німецької держави, а в прийнятному вигляді рівноправної співпраці з іншими європейськими націями.

У результаті в німецьких підручниках на зміну національній державі як лейтмотиву національно-історичного бачення, прийшла орієнтація на суспільство. Окремі теми, котрі у багатьох поколіннях підручників служили яскравими прикладами національної боротьби або ж національної ганьби, як-от: «Битва за Данціг», «Референдум у Верхній Сілезії», не лише втратили функціональну привабливість, але й зникли з засобів навчання історії.

Період нацистської диктатури у Німеччині однозначно критикується з позиції загальнонаціональної антитоталітарної згоди. Характерним прикладом засудження періоду нацизму у сучасних німецьких підручниках є назви відповідного розділу та підрозділів підручника «Минуле і сучасність». Розділ «Гітлер накликав біду на Німеччину та увесь світ» вміщує такі параграфи: «Гітлер насильно створив «Велику німецьку імперію», «Гітлер самовільно розриває останні пута Версальського договору», «Гітлер примушує Австрію приєднатися до Німеччини», «Порушуючи обіцянки про договір, Гітлер окупує Чехословаччину» тощо³. У кінці глав обов'язково ставляться проблемні питання, наприклад: «Фашизм: криза капіталізму, чи криза лібералізму?», «Захоплення влади чи взяття влади в ході національної революції?», «Чи була Друга світова війна «війною Гітлера» чи її вели широкі верстви німецького населення?», «Обговоріть наслідки Другої світової війни для німецької зовнішньої політики після 1945 р.». Важливо наголосити, що провина за злочини гітлерівського режиму проти військовополонених, слов'ян, циган та, в першу чергу, європейських євреїв не покладається лише на нацистську верхівку та вузьке коло виконавців злочинних наказів. Учням пропонується дати відповідь на такі запитання: «Чому у геноциді євреїв брало участь так багато німців?», «У якій мірі може йти мова про колективну вину всіх німців?»⁴. Школярі знайомляться з антинацистським рухом Опору у різних прошарках німецького суспільства: серед робітників, молоді, військових, та перед ними не приховується факт того, що опозиція нацистському режиму була нечисельна та не мала масової підтримки населення⁵.

Лібералізація та демократизація змісту шкільних підручників з історії характерна і для Норвегії. Свідченням цього стала бурхлива дискусія, розгорілася навколо четвертого тому підручника «Портал», зміст якого розкриває новітню норвезьку історію. У 2005 р. троє провінційних учителів назвали підручник скандальним через те, що одна з його частин під назвою «Згуртування, зростання, уніфікація (1940-1965 рр.)» містить об'єднаний матеріал з періоду фашистсько-окупаційного режиму та післявоєнного соціал-демократичного урядування. Більше того, автори підручника виявили спільні риси між цими режимами: великі амбіції та сильна віра у державу, контроль з її боку, декларація створення «нового суспільства», велика увага до ідеології та пропаганди, ідейна обробка населення. Критики такої позиції вважали, що дана порівняльна плутина шкідлива для виховання молоді. Характерною була реакція редакції, в якій видавався підручник, на подані зауваження. У новому варіанті тексту паралель між фашизмом та соціал-демократією скорочена, пом'якшена, але не вилучена. Сам факт співставлення двох режимів був визнаний прийнятним з огляду на схожість їх економічної політики. Крім того, на думку редакції, дискусійний характер тлумачення даних історичних явищ навпаки, є важливим елементом «нового погляду» та деміфологізації історії в школі⁶.

У чеському підручнику під назвою «Чехи, німці та держава Пржемисловичів» (Прага, 1991) досить виважено подано, мабуть, найголовнішу болючу проблему чеської історії – чесько-німецькі взаємовідносини. Автор Й. Жемлічка підкреслює позитивне значення німецькомовної колонізації богемських земель у XIII ст., яка надала розвитку краю нових суспільних, економічних і культурних імпульсів⁷.

У колективному підручнику «Чеська та чехословацька історія» (Прага, 1991) відкинуто ідею єдиної чехословацької нації, висловлюється повага до самостійного розвитку чехів та словаків, їх історичний розвиток розглядається окремо, хоча все ж «словацького» матеріалу у декілька раз менше чеського. Цікаво, що невключення судетських німців у концепцію «чехословакізму» у період міжвоєнної Чехословаччини автор вважає помилкою Праги і певним чином висловлює розуміння негативистської реакції німців. Звертає на себе увагу відсутність у цьому підручнику даних про готовність деяких чехів до колаборації з німецькими окупантами у 1939-1941 рр. Таким чином, це підтверджує, що національний міф про опір німцям більшості чехів досі ще не подолано у шкільній історичній освіті Чехії⁸.

У підручнику Кукліків «Новітня історія» (Прага, 2002) відсутній національний пафос та пропагуються демократичні принципи, проте, чомусь, автори замовчують темні сторінки власної історії, наприклад, примусове виселення німців після 1945 р.⁹

Загалом, сучасні чеські підручники спрямовані на легітимацію в очах підростаючого покоління молодшої Чеської республіки, відбувається звернення до державотворчих традицій минулого. У даному випадку в чеському націоналізмі (як, до речі, і в українському – І.Б.) відсутні націоналістичні тенденції, експансіоністські наміри щодо сусідніх держав і народів, а тому такий зміст підручника узгоджується із сучасною концепцією шкільної історичної освіти.

Французькі підручники теж не позбавлені національно орієнтованого трактування минулого. Опис французької історії часто розпочинається із невизначених у часі понять «галли», «Галлія», розвивається через постаті Хлодвіга (перший король Франції), Карла Великого, Жанни Д'арк та ін.¹⁰

Разом з тим, «білою плямою» національної історії Франції залишається період Другої світової війни. У підручниках не демонструють радощі французів при появі Петена, адже це, на думку французького історика М. Ферро – «мертва зона в нашій офіційній пам'яті»¹¹. Мало пишуть про вороже ставлення населення, з яким іноді зустрічався Рух Опору. Деякий час у підручниках фігурою замовчування став Ж. Бідо, керівник Руху Опору, який був запідозрений у замаху на Ш. де Голя. «Режим Віші» був винесений за рамки національної історії. Пріоритетом навчального матеріалу у підручниках залишається процес національної соціалізації, почуття лояльності та ідентичності до республіканських ідей з боку учнів. Постать Петена визначалася головним винуватцем співробітництва з окупантами та формування авторитарного режиму, а весь тягар відповідальності несла невелика група «петенівців». Антиреспубліканський характер «режиму Віші» у підручниках підкреслюється фактом заміни гасла «свобода-рівність-братерство» гаслом «роботародина-Батьківщина». Загалом же французький народ залишився в історії незаплямованим. Навпаки, Рух Опору в підручниках став правонаступником Третьої та наріжним каменем Четвертої республіки. І це при тій очевидній реальності, що до Руху Опору належала незначна частина французів, а більшість була агентами (пасивними спостерігачами), багато з яких дійсно вірили Петену¹².

Державотворчі процеси та «оборонний націоналізм» залишається провідною тенденцією у змісті латвійських підручників з історії. Так, центральною темою у підручнику «Історія Латвії» (Рига, 2002) Г. Курловича та А. Томашуна є боротьба латвійського народу за незалежність, а історія із XIII ст. до 1918 р. представлена як своєрідна підготовка до набуття довгоочікуваної самостійності. Експансія Росії у підручнику представлена як жорстоке насильницьке захоплення латвійських територій. Важливе місце у підручнику відведене боротьбі проти радянської системи та виходу зі складу СРСР,

жорстко критикується радянська економічна модель, русифікація Латвії тощо. Цілком логічно, що російський рецензент підручника М. Новіков висловив низку своїх критичних зауважень щодо змісту підручника. Зокрема, він вказує, що автори, аналізуючи входження Латвії до складу СРСР у 1940 р., акцентують увагу лише на зовнішньому факторі цього – радянському тиску, але не розглядають кризову внутрішньополітичну ситуацію в країні. М. Новіков також наголошує, що у підручнику одиничні прояви невдоволення радянським ладом окремими представниками певних соціальних станів видаються за думку всього народу, створюється ілюзія неперервності боротьби проти перебування у складі СРСР¹³. Як бачимо, з погляду змістової частини, підручник є національно зорієнтованим, що свідчить про незавершеність процесу утвердження національної самосвідомості та самоідентифікації латвійської нації (подібно як й української) на початку ХХІ ст.

Багато уваги проблемі нації та національного розвитку приділяється у білоруських підручниках. Одним з контроверсних тверджень є те, що саме білоруська мова була державною мовою Великого князівства Литовського. Позитивно оцінюється Берестейська унія 1596 р., адже вона визначається як національна церква білоруського народу. Однак на сторінках підручників (за винятком двотомника «Нариси історії Білорусі» – 1994 р.) практично зовсім не висвітлюється історія поляків і євреїв, їх роль у житті білоруського суспільства. Вельми широко автори підручників застосовують мотиви жертви (білоруського народу) та мучеників (росіяни, поляки, литовці) та «забарвлюють» навчальний матеріал в яскраві національні кольори. Білоруська державність виводиться від давньоруського Полоцького князівства. Мінський історик права Й. Юхо вбачав у Литовському статуті 1529 р. «першу білоруську конституцію». У певній мірі білоруська історіографія та шкільний курс історії «привласнили» собі історію Великого князівства Литовського, мотивуючи це тим, що білоруська територія становила його ліву частку. Слід наголосити, що вже згадувані «Нариси з історії Білорусі» коригують старі твердження про масовий Рух Опору серед білорусів у роки Другої світової війни та розглядають проблему колабораціонізму білорусів¹⁴.

У польських підручниках переважає політична історія, національний розвиток ототожнюється з державним (окрім періодів кінця ХVІІІ – початку ХХ ст. та 1939-1944 рр.), а вітчизняна державність виводиться вже із середньовічних часів. Однозначно позитивно оцінюється зближення та об'єднання з Литвою. У ході аналізу подій відродження польської держави у 1918 р., автори польських підручників вказують дві територіальні концепції: національних демократів, які хотіли бачити національну державу як федерацію, та Ю. Пілсудського, що ґрунтувалася на історич-

ній традиції великої багатонаціональної держави до її поділів. Детально описані територіальні конфлікти із сусідами (Україна, Литва, більшовицька Росія), але вказується на цілковиту обґрунтованість польських претензій на спірні території¹⁵.

Слід звернути увагу, що в ході розгляду суспільної проблематики підручники аналізують конфесійні та національні питання. Наприклад, теми Реформації та Контрреформації розглядаються з позицій толерантності до іновірів, а її відсутність визначають як одну з головних причин кризи шляхетської держави. Автори також вказують на процес полонізації вищих верств суспільства у східних регіонах держави (у тому числі на українських землях! – І.Б.), що у поєднанні із етнічними і конфесійними суперечностями спричинило посилення соціальних конфліктів.

Важливо наголосити, що польські підручники детально описують політичні течії, розвиток культури та економіки у середовищі етнічних поляків. Проте майже відсутня увага до національних меншин, особливо це стосується східних територій у період перебування їх у складі Російської імперії. Відтак, польські школярі не мають можливості простежити та усвідомити процес формування литовської, української, білоруської національних ідентичностей та їх небажання знову вливатися до складу польської держави. Польсько-литовське суперництво за Львів теж є незрозумілим для учнів. Про українське населення у Східній Галичині подається лише розрізнена інформація, переважно у контексті використання його австрійською владою у антипольській політиці Відня¹⁶.

Словацькі підручники виводять національну державність від держави Само, середньовічного князя Прибіни, Святополка. При характеристиці тих подій хоча й уникається етнічних чи національних категорій, однак вони не визначаються як «донаціональні». Докладно простежується словацький національний рух у II половині XIX ст. Однозначно негативно подається «мадяризація» словацького населення. У період міжвоєнної Чехословаччини наголошується на прагненні словаків до автономії та відкидання ними концепції чехословакізму. Найбільш національно орієнтованим є підручник Р. Летца для 8 класу «Словаччина у двадцятому столітті», який подає цілком позитивний образ національно-авторитарної Словацької держави 1939-1945 рр. Поняття нація представлена у ньому як найвища цінність, а демократія виступає лише як засіб, який має служити нації¹⁷. Авторський колектив під керівництвом Д. Ковача подає виважений образ Словацької держави з її позитивними та негативними рисами, а сама вона не отримала на сторінках підручника ні морального виправдання, ні засудження. Зовсім мало уваги у словацьких підручниках приділено тематиці національних меншин. Загалом, ро-

бить висновок Т. Гьонсмеер, у різних словацьких підручниках автори з точки зору своїх історичних та політичних схильностей подають суперечливі інтерпретації вітчизняної історії (національно орієнтовані або ж ліберально-демократичні)¹⁸.

Різні підходи словацьких істориків до інтерпретації національної історії яскраво проявилися у ході дискусій, пов'язаних з публікацією книги емігрантського історика М. Дюриці «Історія Словаччини та словаків» (Братислава, 1996)¹⁹. У ній подано короткий нарис словацької історії за принципом дата-подія, а їх селекція і форма подання переслідувала мету демонстрації континуїтету словацьких державотворчих прагнень. Найбільшу увагу автор приділив періоду 1939-1945 рр., проголосивши своїм завданням виправлення односторонньої марксистської інтерпретації подій того часу. У свою чергу дослідники Інституту історії Словацької академії наук звинуватили його в упередженості, суб'єктивному підході, вибірковості та перекручуванні фактів²⁰. Дюрица не менш гостро реагував на критику і в спеціальному виданні докладно відповів на всі зауваження, не відступивши від своєї позиції²¹. Ситуацію ускладнило те, що дана праця передбачалася як пробний посібник для шкільного курсу історії, тобто з неї мало черпати знання підростаюче покоління. Наприклад, інформація про відносно комфортні умови в єврейських трудових таборах²² всупереч загальноприйнятому засудженню антисемітизму мало б негативний вплив на формування ціннісних орієнтирів школярів. Або ж наголошення на великих жертвах серед цивільного населення під час проходження радянсько-німецького фронту через Словаччину²³ вело б їх до висновку про недоцільність та шкідливість боїв Червоної Армії. Зрештою, книгу було вилучено з шкільного курсу, і в цьому велику роль зіграла не лише категорична позиція Словацької академії наук, але й тиск з боку освітніх структур Європейського Союзу²⁴.

Національний акцент спостерігається навіть у зарубіжних підручниках зі всесвітньої історії. Французький історик М. Ферро, аналізуючи висвітлення історії Другої світової війни, зазначав, що в кожній країні історія успішно виконує функцію виправдовування самих себе. Так, у підручниках США відсутні ілюстрації, що стосуються атомних бомбардувань Хіросіми і Нагасаки. Німецькі підручники не приділяють належної уваги нацистському терору в окупованих країнах. Автори західних підручників не відображають або недостатньо відображають факт, що гітлерівська воєнна міць була зламана саме Червоною армією²⁵. Характерним прикладом є порівняння сербського та британського підручників із всесвітньої історії початку ХХ століття, у яких по-різному акцентується увага на подіях Першої світової війни. У британському варіанті більше навчального матеріалу приділено боям на Західному

фронті. Тут детально описується позиційна війна, повсякдення у військовий час. Характерно, що у британському підручнику є фотографії мертвих німецьких солдатів, але немає британських. У сербському варіанті помітна перевага матеріалу із Балканського фронту, політичних подій у Сербії. Цікаво, що у британському підручнику вбивця Франца-Фердинанда Гаврило Принцип характеризується як «терорист, член підпільної організації», а у сербському він «член революційної організації, борець за єдність слов'ян». Спільним для обох підручників є покладання вини за розв'язання війни на Німеччину²⁶.

Таким чином, розглянуті приклади підтверджують наявність у зарубіжних підручниках контроверсних проблем національної історії там, де вона тісно пов'язана з історією інших націй та народів. Відображення цих проблем у змісті шкільної історичної освіти має базуватися на адекватному співвідношенні «свого» (національного, патріотичного) та «чужого» поглядів на історичні факти, події, явища та процеси. У цьому плані освітня політика сучасного Європейського Союзу вітає наднаціональний підхід у викладі історії, допускає позитивний національний, та цілком відкидає націоналістичний. Зрештою, це й не дивно, адже саме такий освітній курс є необхідною умовою збереження ЄС як державно-політичного утворення.

Примітки:

1. Рекомендації Res (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/Education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e/Recommandation/Recommandation_Ukr.asp.
2. Фішер К. Чи можна писати про історію без героїчного пафосу? Нотатки, нав'яні перевіркою кращих учнівських конкурсних робіт з історії України / К. Фішер // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [/www.novadoba.org.ua/history/data/development/fisher.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/fisher.html).
3. Бехер У. Держава і суспільство як конкуруючі мотиви національного історичного бачення в німецьких підручниках з історії / У. Бехер // Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи. – К. : К.І.С., 2010. – С. 80.
4. Ермаков А.М. История нацистской Германии в школьных учебниках ФРГ / А.М. Ермаков // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 10. – С. 42.
5. Там же. – С. 43.
6. Кан А.С. Преподавание истории в гимназиях современной Норвегии / А.С. Кан // Преподавание истории в школе (ПИШ). – 2005. – № 8. – С. 28.
7. Вегер Т. Змінений погляд на власне минуле: ХХ століття в найновіших чеських підручниках з історії / Т. Вегер // Історична освіта ... – С. 46.

8. Там само. – С. 47, 49.
9. Там само. – С. 51.
10. Гайнеке С. Національне самоусвідомлення Франції та висвітлення теми «Нація і Друга світова війна» у французьких підручниках з історії / С. Гайнеке // Історична освіта: ... – С. 186-188.
11. Єгоров Г. Друга світова війна у підручниках історії Франції / Г. Єгоров // Історія в школі. – 2009. – № 11-12. – С. 33.
12. Гайнеке С. Національне самоусвідомлення Франції та висвітлення теми «Нація і Друга світова війна» у французьких підручниках з історії... – С. 205.
13. Новиков М.В. «История Латвии»: содержательные и методические аспекты школьного учебника / М.В. Новиков // ПИШ. – 2005. – № 1. – С. 32.
14. Лінднер Р. Історія на службі держави. Історіографія шкільних підручників у Білорусі / Р. Лінднер // Історична освіта: ... – С. 129-136.
15. Рухневич К. Польські підручники з історії та політика / К. Рухневич // Історична освіта: ... – С. 60-67.
16. Там само. – С. 70.
17. Тьонсмайер Т. Нація та національна держава у словацьких шкільних підручниках / Т. Тьонсмайер // Історична освіта: ... – С. 103.
18. Там само. – С. 105-106.
19. Ďurica M. Dejiny Slovenska a slovákov / M. Ďurica. – Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. – 274 s.
20. Stanovisko (kolektivu Historického ústavu SAV) ku knihe M.S. Ďuricy: Dejiny Slovenska a slovákov // Studia historica Nitriensia. – 1996. – Tomus 5. – S. 285-291.
21. Ďurica M. Priblížiť sa k pravde / M. Ďurica. – Bratislava, 1998. – 104 s.
22. Ďurica M. Dejiny Slovenska a slovákov... – S. 176-177.
23. Ibid. – S. 202.
24. Haslinger P. Národné alebo nadnárodné dejiny? Historiografia o Slovensko v európskom kontexte / P. Haslinger // Historický časopis. – 2004. – Ročník 52. – číslo 2. – S. 271.
25. Єгоров Г. Друга світова війна у підручниках історії Франції... – С. 33.
26. Krouford K. History teaching in Serbian and English secondary school: cross-cultural analysis of textbooks / K. Krouford, M. Mirkovic // International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. – Volume 3 – Number 2. – July 2003. – P. 91-105.

В статтє, на конкретних примерах, рассматривается проблема освещения противоречивых событий национальной истории в школьных учебниках некоторых европейских стран.

Ключевые слова: *национальная история, учебник, государство, демократические ценности.*

Отримано: 05.10.2012

Андрій Левдер

ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПОСТАТІ І. МАЗЕПИ У ПОСІБНИКАХ І.П. КРИП'ЯКЕВИЧА

У статті проаналізовано особливості висвітлення діяльності І. Мазепи у посібниках з історії України І.П. Крип'якевича.

Ключові слова: навчальні посібники, історична постать, історія України.

Одне з першочергових завдань вчених-істориків суверенної України полягає в очищенні від бруду та фальші національної історії. Цей процес, починаючи від історії Київської Русі і до боротьби народу за незалежність у 90-х роках ХХ ст., вимагає переосмислення всього історичного процесу, аналізу вже існуючих оцінок і поглядів. Особливо важливими у цьому контексті є історичні постаті, які всіляко перекручувалися та фальсифікувалися на вигоду пануючим системам.

У виваженому висвітленні багатьох подій і постатей з історичного минулого нашої держави неабияке значення мають праці українських вчених, які стояли біля витоків національної історичної освіти. Серед таких науковців важливе місце посідає відомий дослідник історії України – І.П. Крип'якевич, творчий доробок якого складає більше 750 праць. Це монографії, публіцистичні, науково-популярні твори, посібники, підручники, статті¹. Іваном Петровичем написано близько 20 підручників та посібників з історії України, за якими навчалося не одне покоління українців². У них викладені фактичні відомості про найважливіші події, історичних діячів, культурні досягнення українського народу.

Велику увагу в посібниках І. Крип'якевич надавав висвітленню видатних постатей України. Серед цієї когорти гетьман Іван Мазепа.

У науково-популярній праці І. Крип'якевича «Огляд історії України», І. Мазепі присвячено 12 коротких параграфів, в яких подається біографія гетьмана, описана його служба в Польщі та Росії, розкрито внесок І. Мазепи у розвиток культурного життя України, проаналізовано державницьку діяльність та останні роки життя³. І. Мазепа в описі І. Крип'якевича постає як розумна, високоосвічена людина: «... був меценатом науки і мистецтва. Для київської академії поставив новий будинок та подбав про піднесення науки; будував багато церков (Переяславський собор, огорожа Печерської лаври); гетьманський двір у Батурині своєю культурою показував яскраву могутність гетьманства»⁴. У посібнику для молодших класів «Коротка історія України» І. Крип'якевич зазначає, що Мазепа прагнув просвітити український народ. Він доклав чимало зусиль для того, щоб вся

Україна стала культурною і щоб за рівнем освіченості перевищила Москву. Для цього з ініціативи І. Мазепи відкривалися школи у різних містах, будувалися гарні церкви. Освітні та духовні центри отримували подарунки від І. Мазепи⁵.

І. Крип'якевич висвітлює становище селян і козаків за часів правління І. Мазепи. Він звертає увагу на основні проблеми тогочасного суспільства, до яких гетьман мав безпосереднє відношення. Але в силу свого становища мав підкорятися велінню Петра, хоч і несхвалював цього: «Козаки, що до того часу були вільні лицарі, працювали тепер як каторжники цілими днями в поті чола, в голоді, під поглядом московських наглядачів. Найбільше докучали козакам роботи при будові нової царської столиці, Петербурга... Кількадесят тисяч українців загинуло при тих роботах. Народ казав, що Петербург побудований на козацьких кістках... На Україну ж Петро послав московські полки. Не тільки по городах, але й по всіх селах і хуторах квартирували московські солдати. Страшно нищили вони українських селян. Забирали худобу, коней, хліб, сіно, крали все, знущались над бідним народом гірше бусурман»⁶.

І. Крип'якевич показує І. Мазепу, як передбачуваного політика, який розумів, що Москва хоче знищити український народ і завести нові порядки в Україні. Саме тому в описі І. Крип'якевича він постає як борець проти російського царя. Однак, зважаючи на велику силу Московії гетьман розуміє, що боротьбу потрібно проводити поволі і обережно⁷. Цими рядками І. Крип'якевич підкреслює, розважливість та мудрість українського керманича.

Участь І. Мазепи у війні Швеції з Росією І. Крип'якевич змальовує не як зраду, а як шанс здобути волю для України: «Іван Мазепа захищав Україну від руїни... Довго терпів він московські знущання, але врешті не витерпів і за допомогою шведів підняв війну проти Московщини (1708-1709 рр.). Українці мали надію, що знов добудуть волю як за Хмельницького»⁸. Вирішальна битва між об'єднаними шведсько-українськими та московськими військами відбулася 8 липня 1709 р. під Полтавою. У цій битві Петро отримує перемогу, а І. Мазепа разом з пораненим Карлом змушені відступити в Молдову до м. Бендери. Описуючи причини поразки, І. Крип'якевич зазначає: «Причини невдачі кампанії були рівно по стороні молодого Карла, що надто вірив у своє воєнне щастя та не рахувався з реальними обставинами, і знемоцлого Мазепи, який більше покладався на дипломатію, ніж на армію...»⁹.

Образно і патріотично І. Крип'якевич змальовує звернення І. Мазепи до козаків та старшини: «Я кличу всемогутнього Бога у свідки і заприсягаюся, що не заради високих почестей, не задля багатства, або яких інших цілей, але для вас усіх, що є під мою владу, задля жінок і дітей ваших, та добра матері нашої, бідної України, для користі всього народу українсь-

кого, для піднесення його прав і вольностей хочу за допомогою Бога так чинити, щоб ви з жінками вашими і отчизна не загинули ні під москалями, ні під шведами»¹⁰. Останні дні з життя І. Мазепи, та його смерть І. Крип'якевич змальовує такими рядками: «Гетьман І. Мазепа по цій невдачі переїхав на Молдавщину. Там він заслужив тяжко і помер 1709 р. Похоронили його в Галаці (тепер у Румунії); там його домовина є дотепер»¹¹.

У 1938 р. І. Крип'якевич пише посібник для викладачів, студентів, вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл – «Історія України». В цій праці детально описані часи гетьманування І. Мазепи. Основну увагу автор звертає на проведення гетьманом соціальної політики: «... І. Мазепа як і його попередники, спирався на козацьку старшину. Він намагався відмежувати козацький клас від «поспільства». Бажав витворити заможну, освічену верству аристократії, на яку можна було б сперти державну будову. Але одночасно І. Мазепа не дозволяв надмірно пригнічувати селянство. Перевіряв права старшини на військові землі і тим, що не виконували державної служби наказав землі відбирати. І. Мазепа намагався також зреформувати систему податків, щоб не обтяжувати надмірно народ»¹². Походи І. Мазепи на Крим, автор посібника показує як політичну необхідність, в яких гетьман намагався здобути якнайбільше користі для України: «І. Мазепа бачив, що Україна не має ніякої змоги протистояти московським планам і, навпаки, – мусить узяти в них активну участь. Тому він весь час лояльно підтримував чорноморську політику Москви. Але одночасно дбав про те. Щоб Україна мала з війни якнайбільше користі»¹³. І. Крип'якевич описує здобуття І. Мазепою освіти та його різноманітні захоплення в деяких з них фігурує, як знаний фахівець: «Вчився спершу у Київській Академії, опісля в якійсь єзуїтській колегії. Володів кількома мовами, знав західну літературу, зібрав собі значну бібліотеку, не чуже було йому також мистецтво. Особливо цікавився політичними проблемами, залюбки читав Макіавеллі, слідкував за міжнародною ситуацією, здобуваючи рідкі тоді газети. Любив військову справу, мав збірку цінної зброї, як фахівець-артилерист заснував пізніше власну ливарню гармат»¹⁴. Іван Петрович яскраво змальовує служіння І. Мазепи при дворі Яна Казимира та студіювання артилерії у Голландії, Франції, Німеччині та Італії. За його словами, ці роки подорожей дали І. Мазепі широку освіту та великий досвід знання людей. Для висвітлення повноцінного образу в уяві читача, І. Крип'якевич описує і риси характеру І. Мазепи: «Відзначався особистою культурою і товариським хистом, так що вмів здобути собі приятелів і мав пошану у ворогів. Про свої плани вмів мовчати і не виявляв їх передчасно»¹⁵.

Таким чином, І. Крип'якевич у проаналізованих нами посібниках з історії України, змальовує постать І. Мазепи як високоосвіченого та добре обізнаного у дипломатичних справах,

справжнього патріота вітчизни, людину, яка довгий час проживала в різних країнах Європи захоплювалася мистецтвознавством, артилерійською справою, культурою та володів такими рисами характеру як товарииськість, люб'язність, комунікабельність, справедливість, хитрість та терплячість. З творів І. Крип'якевича І. Мазепа постає як добре знаний меценат в Україні та її закордоном. Він всіляко старався підтримувати церкву в Україні і дбав про добробут свого народу.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо зробити висновок, що І.П. Крип'якевич у своїх науково-популярних та публіцистичних творах описав діяльність І. Мазепа. Він показує гетьмана як українського державного діяча, мецената, захисника православ'я, вмілого дипломата, високоосвічену людину. Для цих характеристик характерним є внутрішнє ставлення І. Крип'якевича до І. Мазепа. Очевидним є те, що він симпатизує І. Мазепі, надає перевагу його позитивним якостям, розкриває значення його діяльності, зображує його як захисника українського народу та батьківщини.

Примітки:

1. Кізлик О.Д. Іван Петрович Крип'якевич: Короткий біографічний покажчик / О.Д. Кізлик. – Львів : Світ, 1958. – 79 с.
2. Там само.
3. Крип'якевич І.П. Огляд історії України : посібник / І.П. Крип'якевич. – К. : Вища школа, 1995. – С. 99-102.
4. Там само.
5. Крип'якевич І.П. Було колись в Україні : твори для серед. та ст. шк. віку / І.П. Крип'якевич. – К. : Веселка, 1994. – С. 312-318.
6. Там само.
7. Там само.
8. Крип'якевич І.П. Мала історія України / І.П. Крип'якевич. – Львів : Світ, 1990. – С. 25.
9. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П. Крип'якевич ; відп. ред. Ф.П. Шевченко, Б.З. Якимович. – Львів : Світ, 1990. – С. 318.
10. Там само.
11. Крип'якевич І.П. Було колись в Україні. – С. 315.
12. Крип'якевич І.П. Історія України. – С. 211.
13. Там само.
14. Там само.
15. Там само.

В статтє проанализированы особенности раскрытия деятельности И. Мазепы в пособиях по истории Украины И.П. Крип'якевича.

Ключевые слова: *научные пособия, историческая личность, история Украины.*

Отримано: 11.10.2012

Вікторія Гришко (Курдибайло)

СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ІСТОРІЇ НА КОМБІНОВАНОМУ УРОЦІ У 5-6 КЛАСАХ

У статті розкрито та проаналізовано особливості використання розвивальних завдань з історії на комбінованому уроці в 5-6 класах.

Ключові слова: розвивальне навчання, система розвивальних завдань, комбінований урок.

У наш час серед проблем шкільної історичної освіти, які мають суттєвий вплив на підвищення ефективності й якості навчального процесу, найголовніше місце відводиться уроку та його побудові, тобто його структурній організації. Сучасним можна назвати той урок історії, що побудований на засадах розвивального навчання, тобто сприяє розвитку в учнів розумових операцій: умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації, визначення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей між різноманітними фактами, явищами, а також виробленню навичок логічного структурування.

З усіх існуючих типів уроків найпоширеніший у сучасній загальноосвітній школі є комбінований урок. Йому належить основна частина відсотків загальної кількості уроків, що проводиться. Цей тип уроку здебільшого використовується в середніх класах. Він входить до обох діючих класифікацій типів уроків, розроблених сучасними вітчизняними дидактами^{1; 2}.

Комбінований урок має дві або кілька приблизно однакових за своїм змістом і значенням дидактичних цілей. Наприклад: перевірка раніше засвоєних знань і засвоєння нових; узагальнення і систематизація знань та засвоєння навичок та умінь; перевірка знань, навичок і умінь і застосування їх на практиці. Таке поєднання різних етапів уроку забезпечує активність учнів, розвиток їх уваги, пам'яті, мислення, робить навчальний процес цікавим та динамічним.

На основі вищезазначеного варто визначити основну **мету** публікації – розкрити особливості використання розвивальних завдань з історії на комбінованому уроці у 5-6 класах.

Для реалізації мети виділено основні **завдання**:

- розкрити особливості та структуру комбінованого уроку;
- з'ясувати роль і місце розвивальних завдань з історії на комбінованому уроці у 5-6 класах;
- охарактеризувати особливості використання розвивальних завдань з історії на комбінованому уроці у 5-6 класах.

Комбінований урок – тип уроку, який характеризується поєднанням (комбінацією) різних цілей і видів навчальної роботи

при його проведенні. Наприклад, перевірити ... і вивчити ...; розкрити особливості ... та систематизувати ...; з'ясувати ... і узагальнити ...; перевірити ... та відкорегувати ... тощо. Характерною особливістю такого уроку є те, що його структурні елементи можуть поєднуватися і взаємодіяти³. Цим, зокрема, і пояснюється широке розповсюдження комбінованого уроку в практиці.

Переваги класичного комбінованого уроку визначило й те, що він краще за інших типів узгоджується із закономірностями навчально-виховного процесу, динамікою розумової працездатності школярів і надає педагогам більше можливості пристосування до конкретних умов. Для учнів середньої школи його тривалість дещо скорочується з урахуванням їх вікових особливостей, адже сприйняття інформації в учнів цього вікового періоду відбувається образно, емоційно.

При плануванні комбінованого уроку необхідно чітко встановити, які типи уроків та їх структурні елементи будуть комбінуватися. При цьому одні з етапів можуть випадати із структури комбінованого уроку, інші – об'єднуватися. Важливо при цьому врахувати, що змінюватись можуть комбінації структурних елементів уроку, але самі вони повинні бути незмінними.

Комбінований урок має класичну структуру, яка бере свій початок від Коменського і Гербарта. Зокрема, Мисан В. пропонує різні варіанти структури комбінованого уроку.

Варіант А.

1. Підготовчий етап (5 хв.).
- 2.1. Перевірка вивченого (15 хв.).
- 2.2. Вивчення нового матеріалу, формування умінь та навичок (20 хв.)⁴.
3. Заключний етап (5 хв.).

Варіант Б.

1. Підготовчий етап (5 хв.).
- 2.1. Вивчення нового матеріалу, формування умінь та навичок (20 хв.).
- 2.2. Систематизація та узагальнення знань, умінь (10 хв.).
3. Заключний етап (5 хв.).

Варіант В.

1. Підготовчий етап (5 хв.).
- 2.1. Систематизація та узагальнення знань, умінь (10 хв.).
- 2.2. Перевірка знань та вмінь (20 хв.)⁵.
3. Заключний етап (5 хв.).

Послідовність етапів комбінованого уроку може бути різною як і дозування часу. Перерозподіл часу здійснюється із урахуванням важливості того чи іншого етапу, конкретних умов уроку, наявності тих чи інших засобів навчання, підготовленості учнів тощо⁶.

Від ефективності поєднання етапів комбінованого уроку у подальшому залежатиме рівень знань учнів, їх розумовий розвиток, адже сучасна шкільна історична освіта спрямована на виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем. Саме тому на комбінованих уроках необхідною умовою є застосування системи розвивальних завдань. Мета цієї системи полягає в тому, щоб дати змогу учням висловитися, формувати та доводити свою думку, не перебивати їх, а лише налаштовувати на правильне вирішення поставленого завдання. Це означає, що головним спонукальним і змістоутворювальним мотивом навчання стає формування навчально-пізнавального інтересу, який спонукатиме школярів визначати зміст наступного завдання і знаходити можливості та способи його розв'язання, у них з'являться здібності свідомо контролювати свої дії та критично оцінювати їх результати, працюючи в атмосфері свободи мислення й творчості⁷.

Застосовуючи систему розвивальних вправ на уроках історії, 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, у так званий спосіб «цікаво знати». Педагог повинен намагатися організовувати урок таким чином, щоб кожен учень відчував себе активним учасником, а не пасивним спостерігачем за навчальним процесом.

Розвивальне навчання займає важливе місце у науково-методичному доробку та педагогічних дослідженнях. Сьогодні цими проблемами займаються Охредько О., Нечволод Л., які досліджують розвивальне навчання через використання навчальної гри, Баханов К. – через інноваційне навчання, Терно С. – через розвиток критичного мислення школярів. Комаров Ю., Мисан В., Осмоловський А. досліджують розвивальне навчання через аналіз історичних джерел як засобу розвитку учнівської особистості, Венцова Н. – через використання дискусії як засобу мотивації навчальної діяльності, Фоменко А. – через впровадження комп'ютерних технологій на уроках різних типів, Пометун О. розробила засади розвивального навчання, його складові, дослідила кооперативне навчання, обґрунтувала складові та елементи інноваційного підручника з історії як засобу розвивального навчання, Астахова К. досліджує організацію розвивального навчання в середній школі та стверджує, що реалізація принципів розвивального навчання пропускає не лише зміну та 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

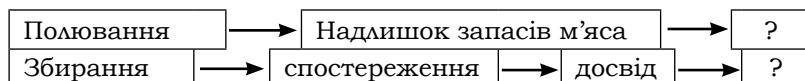
науково-методичний центр «Розвивальне навчання» (директор – Захарова Г., науковий керівник – Рєпкін В.). У 1993 р. у Харкові відкрито Науково-практичний центр психології і методики розвивального навчання (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Дусавицький О.). Створено Українську Асоціацію «Розвивальне навчання»⁸.

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

Впроваджувати у навчальний процес систему розвивальних завдань на комбінованих уроках слід з 5-6 класів, адже навчальний матеріал переповнений фактами, подіями, датами, й учням цього вікового періоду важко зорієнтуватися і запам'ятати стільки інформації. До системи розвивальних завдань, що необхідно використовувати на комбінованих уроках відносяться кросворди, історичні задачі, рольові ігри, схеми, таблиці тощо. Такі завдання зацікавлять учнів, створять атмосферу гри, активізують навчальний процес.

Так, у посібнику Морозової Н., Харківської Н. «Усі уроки до курсу «Історія Стародавнього світу». 6 клас» в розробці завдань для комбінованих уроків запропоновано на етапі вивчення нового матеріалу використовувати роботу зі схемою. Наприклад, під час вивчення теми «Виникнення рільництва і скотарства»:

Учитель пропонує учням прокоментувати і доповнити схеми, зображені на дошці



Слухаючи відповіді, вчитель пропонує учням прочитати текст параграфа, роблячи примітки на полях: «+» – вже відома інформація; «-» – нова інформація.⁹

Автори пропонують ще один вид розвивальних завдань – таблиці, що необхідно використовувати при вивченні складних історичних тем, оскільки такі теми переважані фактичним матеріалом, а робота з таблицями допомагає виділити основне. Наприклад, у ході вивчення теми «Античні міста-держави у Північному Причорномор'ї»:

Учитель пропонує на основі самостійної роботи з підручником та картою історичного атласу «Велика грецька колонізація (VIII-VI ст. до н.е.)» заповнити таблицю

Назва міста-колонії	Місце знаходження	Час заснування	Організація влади

Учитель проводить репродуктивну бесіду за підсумками роботи. Відпрацьовує та закріплює поняття: «монархія», «аристократична демократична республіка», «демократія».¹⁰

Робота зі схемами та таблицями має важливе значення, адже вони містять головне, найбільш суттєве для школярів: дати, події, факти, історичні поняття. Такий вид роботи допомагає формувати в учнів уміння узагальнювати, розвиває логіку та мислення.

Ще одним ефективним завданням на комбінованому уроці є хронологічні задачі, які полегшують учням запам'ятати основні дати та легко відтворити події у хронологічній послідовності. Наприклад, у посібнику Морозової Н., Харківської Н. «Усі уроки до курсу «Історія Стародавнього світу». 6 клас» під час вивчення теми «Розквіт та занепад Давньоегипетської держави» на етапі закріплення одержаних знань запропоновано такі хронологічні задачі.

1. Відомо, що Новому царству в Єгипті передувало завоювання гіксосів. Назвіть хронологічні рамки їх панування в Єгипті, якщо ми знаємо, що період їх панування тривав 100-150 років.
2. Фараон Аменхотеп IV володарював у Єгипті з 1372 по 1354 р. до н.е. Відомо, що цей фараон провів релігійну реформу та оголосив бога сонця Атона єдиним божеством. Підрахуйте:
 - а) скільки часу правив фараон Аменхотеп IV?
 - б) скільки століть пройшло від початку епохи Нового царства до реформи Аменхотепа IV?
 - в) скільки часу відділяє нас від цієї події?¹¹

Хронологічні задачі важливі тим, що вони дають змогу учням не тільки механічно запам'ятати дату і подію, а й логічно пов'язати їх з характеристикою історичного явища та епохою. Такі завдання спрямовані на розвиток пам'яті, інтуїції, ерудиції.

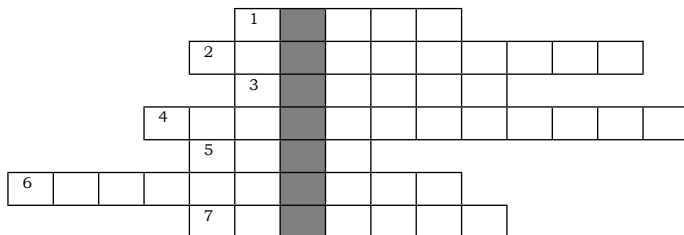
У посібнику Мисана В., Харківської Н., Татарінова М. «Вступ до історії України. 5 клас. Дидактичні матеріали до курсу» з теми «Монети як важливі джерела історії» запропоновано **рольову гру**, яку можна використовувати у ході комбінованого уроку на етапі вивчення нового матеріалу. **Автори виділяють таких дійових осіб: Нумізмат, Монета, лідієць, Міняйло та Українець.**¹² У ході такої гри учні психологічно розкуті, що сприяє вияву їх творчих здібностей. При цьому, непомітно для себе, учень залучається до навчальної праці. Таким чином, гра в навчальному процесі пробуджує інтерес до навчання, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички.

Мисан В., Морозова Н., Харківська Н. у посібнику «Усі уроки до курсу «Вступ до історії України». 5 клас» пропонують на комбінованому уроці під час закріплення знань розв'язати учням кросворд.

Якщо правильно розв'язати цей кросворд, то у виділених клітинках можна буде прочитати назву нашої держави.

1. Другий президент України.

2. «...про державний суверенітет України».
3. Один із державних символів.
4. 24 серпня – День ... України.
5. Столиця України.
6. Всенародне опитування способом голосування.
7. Перший президент незалежної України¹³.



Кросворд допомагає учителям постійно підтримувати зацікавленість учнів чимось новим, незвичайним. Робота з кросвордом забезпечує розвиток логічного мислення, пам'яті, уміння підбивати підсумки та робити висновки.

Отже, сучасні підручники, посібники, робочі зошити містять розвивальні завдання до комбінованих уроків, проте вони ще не зовсім напрацьовані. Нема виробленої чіткої системи розвивальних завдань. Навчально-методична література для 6 класу удосконалена більше ніж для 5, а навчання історії починається саме у 5 класі, де учні тільки починають знайомитися з фактами, явищами, подіями, запам'ятавши які, згодом легше зможуть орієнтуватися у історичному просторі та часі. Необхідно удосконалювати навчально-методичну літературу з історії для 5-6 класів новими видами розвивальних вправ, особливо на комбінованих уроках, оскільки добре сконструйована їх система є одним із способів методичного забезпечення дидактичних принципів розвивального навчання. Комбіновані уроки історії по своїй суті складні, оскільки поєднують у своїй структурі кілька етапів. І стануть ефективними вони тільки тоді, коли учитель використовуватиме вдало підібрану систему розвивальних завдань (кросворд, хронологічні задачі, схеми, таблиці, рольові ігри тощо), що забезпечить розвиток творчих здібностей, прищепить навички колективного шукання істини, виховає відповідальність, товарицькість, уміння працювати в колективі, прагнення до морального вдосконалення, формування логічної, критично-мислячої, творчої особистості, що вмє самостійно виділяти головне та робити висновки.

Примітки:

1. Мисан В. Сучасний урок історії: типологія, структура, характеристика форм / В. Мисан // Історія в школі. – №3. – 2006. – С. 20.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – С. 214.

3. Мисан В. Сучасний урок історії: Типологія. Структура. Методика викладання : навч.-метод. посіб. / В. Мисан. – Рівне : МЕНУ ім. С. Демянчука, 2008. – С. 15.
4. Там само. – С. 18.
5. Там само. – С. 19.
6. Там само. – С. 20.
7. Астахова К. Організація розвивального навчання в середній школі / К. Астахова. – Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>.
8. Сайт української асоціації «Розвивальне навчання» – Режим доступу: <http://uarn.org.ua/posh.html>.
9. Усі уроки до курсу «Історія стародавнього світу». 6 клас / упоряд. Н. Морозова, Н. Харківська. – Харків : Основа, 2006. – С. 40.
10. Там само. – С. 214.
11. Там само. – С. 78.
12. Вступ до історії України. 5 клас. Дидактичні матеріали до курсу. / упоряд. В. Мисан, Н. Харківська, М. Татаринів. – Х. : Основа, 2006. – С. 78.
13. Усі уроки до курсу «Вступ до історії України». 5 клас. / упоряд. В. Мисан, Н. Морозова, Н. Харківська. – Х. : Основа, 2006. – С. 188.

В статтє обусловлено и проанализировано использование системы развивающих заданий по истории на комбинированном уроке в 5-6 классах.

Ключевые слова: *развивающее обучение, система развивающих заданий, комбинированный урок.*

Отримано: 26.09.2012

УДК 930.2:37(477.43)«186/188»

Марина Гончар

ПРОБЛЕМА НАРОДНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ У 60-80-х рр. ХІХ ст. (за матеріалами «Подольських єпархіальних ведомостей»)

У статті проаналізовано стан народної освіти на Поділлі у 60-80-х рр. ХІХ ст. за матеріалами публікацій на сторінках часопису «Подольські Єпархіальні Ведомості».

Ключові слова: *народна освіта, духовенство, школа, училище, Поділля, «Подольські Єпархіальні Ведомості».*

Розвиток освіти на території Поділля у другій половині ХІХ ст. відбувався в умовах глибоких соціально-політичних і національних протиріч, розв'язання яких безпосередньо залежало від реформаційних процесів, здійснюваних російським самодержавством у зазначений період. З одного боку, розвиток економіки та завершення промислового перевороту зумовлювали гостру потребу в кваліфікованих кадрах і підвищенні освітнього рівня населення, а з іншого – враховуючи особливості політичної ситуації на Поділлі, царизм намагався

всіма можливими засобами стримати розвиток освіти в цьому регіоні Наддніпрянської України.

Аналіз архівних джерел та наявних публікацій з проблеми дослідження дає підстави стверджувати: розвиток освіти на Поділлі у пореформений період значно ускладнювався через політичні дії царського уряду.

Проблема народної освіти стала предметом жвавого обговорення на сторінках часопису «Подольскіе Епархіальныя Ведомости» (далі – «ПЕВ»), якій було присвячено велику кількість публікацій різного характеру. Автори статей неодноразово наголошували, що на стан освіти в Подільській губернії значною мірою впливала політична ситуація, яка склалася на початку 60-х років XIX ст. у державі в цілому¹. З одного боку, самодержавство розуміло, що чим нижчий рівень освіти народу, тим простіше ним керувати, спираючись на централізований бюрократичний апарат, з іншого – модернізація суспільства зумовлювала гостру потребу в кваліфікованих, високоосвічених фахівцях, що вимагало прийняття термінових кардинальних заходів щодо піднесення освітнього та культурного рівня народу².

Самодержавний уряд, розпочавши вирішувати проблему неписьменності і виховання законослужняних громадян багатонаціональної імперії, намагався створювати свої, урядові школи з єдиною організацією, програмами та вимогами. З цією метою у 1802 р. було створено Міністерство народної освіти. А опікуватись новими навчальними закладами повинно було, перш за все православне духовенство, що зумовлювалося кількома обставинами. По-перше, представники цієї соціальної верстви були на той час найосвіченішою верствою населення та мали певний досвід освітньої діяльності, адже у попередні часи письменності навчали диякони та парафіяльні священики. По-друге, уряд намагався використовувати вчительську кафедру задля виховання народу в дусі покірливості імперії та самодержавству – тобто для того ж, для чого вже певний час використовувалась кафедра парафіяльного священика.

За реформою 1808-1814 рр. у Російській імперії утворювалася 3-х ступенева система духовної освіти: ступінь складали духовні училища, середню – духовні семінарії, а вищу – духовні академії. Появі останньої передувало запровадження спеціального освітнього цензу для отримання будь-якої духовної посади. Тим більше до 1860-х рр. отримання освіти в духовних училищах було обов'язковим для дітей духовенства.

Вище керівництво духовними школами здійснював Св. Синод, при якому з 1808 р. діяв спеціальний орган – Комісія духовних училищ, яка у 1839 р. була перетворена на Духовно-навчальне управління, а з 1867 р. – на Навчальний комітет. Усі духовні навчальні заклади імперії було поділено на окремі навчальні округи на чолі з духовними академіями³.

Першими закладами освітньої діяльності стали церковно-парафіяльні школи, котрі почали утворюватися у 1856 р., після першої звістки про наближення звільнення селян. Вони утворювалися православними священиками або з дозволу чи розпорядження єпархіального начальства. Приходські священики були єдиними вчителями й утримувачами школи. Навчальні заклади не отримували матеріального забезпечення, а утримувалися виключно за рахунок духовенства, тому й результат їх освітньої діяльності був посереднім. Але окрім шкільної справи, за словами автора однієї з публікацій у «ПЕВ», духовенство слугувало підтримкою в цьому краї православно-руського елементу⁴. Згодом діяльність духовенства зводилася до навчання Закону Божого, а інших предметів навчали спеціально підготовлені вчителі. Попри очевидні недоліки освітньої діяльності духовенства, автор не применшує його ролі. Він звертає увагу, що до 1862 р., коли розпочалося повсюдне заснування церковнопарафіяльних шкіл, духовенство єдине зрозуміло важливість освіти для селян, й безкорисливо виконувало свій обов'язок в цьому відношенні⁵.

Однак, не дивлячись на благородність своїх ідей і вчинків, освітня діяльність духовенства неодноразово піддавалась критиці на сторінках часопису. О. Павлович у своїй статті говорить про неефективність такого рішення⁶. Так як, воно (духовенство) не здатне бути вчителем народу не маючи ні здібностей, ні фахової підготовки. Тому потрібно передати таку важливу справу іншим особам, які виявляться гідними вчителями. Але відразу постало питання – де взяти у напівграмотній Росії нових вчителів як заміну духовенству? Через деякий час було організовано педагогічні курси, куди запрошувалися всі, хто розбирався в азах (ази – початкові, найпростіші знання, основи чого-небудь, у даному випадку – грамоти). За півроку було випущено кілька екземплярів «імпровізованих» вчителів, котрі власне самі ще потребували навчання⁷.

Освітня реформа 1864 р. («Положення про народні училища»), згідно з якою уряд доручив справу елементарної освіти населення трьом відомствам: Міністерству народної освіти, земствам та Св. Синодові, розпочали новий етап у діяльності православного духовенства на освітянських теренах. Для забезпечення злагоди у роботі різних відомств у цій справі запроваджувалися губернські та повітові Училищні Ради, на які покладалися обов'язки головування над початковими народними училищами. До складу Рад входили духовні та світські особи.

Унаслідок згаданої реформи провідну роль в освітній справі почали відігравати земські школи. Погодження світських діячів народної освіти з церковними не сталося через непримиренне ставлення земств до церковних шкіл. Як, відомо, у 1864 р. також була проведена земська реформа, що

надавала можливість цим органам місцевого самоврядування впливати на освітні процеси на місцях (на Поділлі земства почали створюватися тільки у 1911 р.). Однак це не завадило розгляду даного питання на сторінках часопису. Так, більшість представників тогочасної інтелігенції вважали церковні народні школи відсталими і неспроможними відповідати за освіту народу, проте духовенство не поступилося своїм місцем на просвітницькій ниві. Активніше почала вирішуватися проблема матеріального забезпечення церковних шкіл, посилювався і удосконалювався контроль за системою церковних початкових шкіл завдяки створенню Училищної Ради при Св. Синоді.

Подільське духовенство, яке, здебільшого, походило зі старих шляхетних родів, дуже високо цінувало незалежність поглядів та мало почуття власної гідності, що кваліфікувалося російською владою, як вплив католицизму й уніатства. Одним із найдієвіших засобів русифікації та тотального «перевиховання» священників-подолян там вважали максимальну присутність в Україні етнічних росіян. Саме з цією метою протягом усього XIX ст., а особливо у другій його половині, відбулося «вкорінення» в український ґрунт «місіонерів» із Московщини⁸.

Навчальні заклади стали знаряддям денаціоналізації населення Поділля. Такий курс урядової політики підтверджувала й «Інструкція учителям народних училищ», завірена попечителем Київського навчального округу О.П. Ширінським-Шахматовим, у якій наголошувалося, що завдання педагогів полягає в необхідності «переконувати дітей, що вони росіяни, а тому вдома і на вулиці мають спілкуватися російською мовою. Завдання ж навчальних закладів полягало у вихованні в учнів любові та поваги до православної віри, російської народності й до царя-визволителя»⁹.

Надзвичайно важко було подолянам в умовах, коли російська мова називалася рідною й вивчалася з першого року навчання в школі. Це всіляко підтримувалося царською пропагандою.

Незважаючи на посилену русифікацію виникали українські школи. Так, наприклад, у с. Осламов Ушицького повіту Подільської губернії місцевий поміщик Григорій Ге відкрив у власному будинку в 1864-1865 навчальному році школу, де за букварем українського письменника П.О. Куліша навчалося 10 хлопчиків. Діти вивчали біографію Т.Г. Шевченка і його поетичні твори, знайомилися з українською народною творчістю, вивчали історію України. Проте, власті занепокоївшись існуванням такої школи, у травні 1865 р. за наказом подільського губернатора її закрили¹⁰.

Православне духовенство Поділля піклувалося й про розвиток справи освіти для дівчат, які походили з духовного стану. У 1864 р. в Кам'янці було відкрито жіноче єпархіальне училище, а трохи пізніше такий же навчальний заклад був відкрити-

тий і в Тульчині. Вихованки таких училищ мали право, а навіть були зобов'язані, бути вчительками у церковнопарафіяльних школах¹¹. Для вступу до жіночих училищ доньки духовенства повинні були пройти відповідну підготовку¹².

Таким чином, висвітлений матеріал на сторінках «ПЕВ» вказує на існування низки проблем шкільної освіти, з якими зіткнулося суспільство. Чи не головною стала проблема «вчителя народу». Не дивлячись на попередній досвід та альтруїзм, суспільство висловлювало певну недовіру духовенству, яке опікувалося початковою освітою. Спроби передати цю справу більш кваліфікованим особам зазнали невдач, а духовенство заручившись підтримкою уряду та Св. Синоду, навпаки активізувало свою діяльність. У свою чергу, суспільно-політична ситуація краю впливала на подальший розвиток освіти. Варто зазначити, що в цих умовах яскраво проявились характерні риси подолань – незалежність у поглядах, почуття власної гідності, збереження рідної мови й національної самобутності. Зрештою, з початком правління Олександра III, великодержавна політика набула ще більш виражених антиукраїнських форм. Знищення всього українського стає чи не найголовнішою справою чиновницько-бюрократичного апарату імперії. Освіта перетворювалась урядом в один із засобів підтримки його курсу на русифікацію краю, а також стали однією з форм національного гноблення поліетнічного населення Поділля.

Примітки:

1. Яворовський М. Історичний хід розвитку духовної освіти в Росії в зв'язку з розвитком народної освіти / М. Яворовський // ПЕВ. – 1879. – Ч.н. – № 20. – С. 768.
2. Яворовський М. Історичний хід розвитку духовної освіти в Росії в зв'язку з розвитком народної освіти / М. Яворовський // ПЕВ. – 1879. – Ч.н. – № 22. – С. 879.
3. Яворовський М. Історичний хід розвитку духовної освіти в Росії в зв'язку з розвитком народної освіти / М. Яворовський // ПЕВ. – 1879. – Ч.н. – № 23. – С. 910.
4. Л-скій С. Про церковно-парафіяльні школи Подільської єпархії 1878 р. / С. Л-скій // ПЕВ – 1879. – Ч. н. – № 21. – С. 805.
5. Там же. – С. 807.
6. Павлович О. З приводу та про педагогічну практику учнів Подільської духовної семінарії / О. Павлович // ПЕВ. – 1867. – Ч. н. – № 11. – С. 374.
7. Павлович О. Про початкове викладання грамоти / О. Павлович // ПЕВ. – 1867. – Ч. н. – № 12. – С. 414.
8. Лотоцький О. Сторінки минулого : в 3-х частинах / О. Лотоцький. – Варшава, 1932. – Ч. I. – С. 83.
9. Степаненко Г.В. Освітня діяльність православного духовенства Поділля (XIX – початок XX ст.) / Г.В. Степаненко // Матеріали Х-ої Подільської історико-краєзнавчої конференції / ред. кол.:

- І.С. Винокур (відповідальний редактор), А.В. Баженов, Ю.І. Блажевич та ін. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2000. – С. 167.
10. Поліщук М.С. Стан початкової освіти на Правобережній Україні в 60-90-х роках XIX ст. / М.С. Поліщук // Український історичний журнал. – 1971. – № 3. – С. 70.
11. Б/А Дидактика // ПЕВ. – 1872. – Ч. н. – № 14. – С. 547.
12. Б/А Про недільну школу при Подільській духовній семінарії // ПЕВ. – 1878. – Ч. н. – № 13. – С. 491.

В статтє проанализировано состояние народного образования на Подолье в 60-80-х гг. XIX в. на материалах публикаций на страницах журнала «Подольские Епархиальные Ведомости».

Ключевые слова: народное образование, духовенство, школа, училище, Подолье, «Подольские Епархиальные Ведомости».

Отримано: 18.10.2012

УДК 37.013(477)(09)

Світлана Поліщук

ВПЛИВ ЗАРУБІЖНОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ В 20-х роках ХХ століття

У статті висвітлені основні аспекти впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на становлення вітчизняної дидактики на початку ХХ століття.

Ключові слова: дидактика, розвиток, оцінка, вплив, процес, система, школа, принципи.

Дидактика – це одна із складових педагогіки, яка тісно пов'язана з процесом навчанням і виховання, тобто того, без чого неможливо досягти успіху у формуванні нової високоосвіченої та високоморальної сучасної людини. Тому не даремно ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених упродовж ряду років приділяли увагу питанням дидактики, намагаючись тим самим розширити й збагатити її зміст відповідно до потреб суспільного розвитку.

Сьогодні важливим видається вивчення історії становлення вітчизняної дидактики. Характеристика різних етапів становлення і розвитку вітчизняної дидактики сприятиме подоланню відірваності сучасних загально-дидактичних концепцій від потреб теорії та практики навчання, що дасть змогу уникнути багатьох прорахунків і недоліків в педагогіці.

При цьому слід зазначити, що дидактичні питання в Україні, їх формування та вирішення, як і інші питання шкільництва та вітчизняної освіти в різні періоди зазнавали вели-

ких змін і коливань, в залежності від тих соціально-політичних і соціально-економічних змін, які переживала Українська держава. Важливим, цікавим і драматичним періодом становлення вітчизняної дидактики був період кінця XIX – початку XX століття. У цей час з'являються різні вчення щодо реформування і розвитку шкільництва та становлення освітньої системи. Шкільні реформи наприкінці XIX – початку XX століття, які мали місце в ряді країн Західної Європи не тільки враховували різні педагогічні концепції дидактичного характеру, але й самі стимулювали розвиток багатьох теоретичних пошуків. Особливо це стало помітним в Україні у 20-х рр. XX ст., де саме реформаторська педагогіка безперечно посприяла збагаченню і становленню вітчизняної теорії навчання, удосконаленню практики виховання, освіти й навчання.

Слід відмітити, що у 20-ті рр. XX ст., як ніколи відбувся інтенсивний пошук шляхів і напрямків побудови національної освітньої системи, її парадигми. І саме багаточисельність підходів та концепцій щодо проблем формування вітчизняної дидактики, підтверджує необхідність об'єктивного висвітлення та теоретичної оцінки досвіду минулих років. При цьому слід зазначити, що розвиток вітчизняної освіти спричинив позитивні зміни в справі шкільної освіти, стимулював розвиток дидактичної думки, привів до пошуку нових теоретичних основ організації навчального процесу, сприяв створенню цілісної теорії організації процесу навчання на національному ґрунті, що необхідно враховувати на даному етапі, тобто у період реформування освітньої системи, що ми й зараз спостерігаємо в Україні.

Дослідження та детальне вивчення теорії і практики дидактичної діяльності, їх узагальнення, розгляд особливостей функціонування освітніх систем та доміанти навчання у певних соціально-економічних умовах, створення адаптованої до них доцільної моделі навчання, особливо актуальним є в наші дні, коли здійснюється посилення демократизації сучасного суспільства.

Розглядаючи питання формування доміанти навчання, розвиток педагогічної думки 20-х рр. XX ст. з метою дидактичних узагальнень і подальшого становлення теорії навчання, необхідно проаналізувати такі їх аспекти:

- 1) реалізація в життя здобутків реформаторської педагогіки у вітчизняну освіту і педагогіку;
- 2) боротьба українських дидактів навколо проблем перегляду навчальних програм, методів навчання і виховання, поліпшення організації навчального процесу;
- 3) діяльність українських педагогів щодо поширення грамотності серед народу;
- 4) розвиток системи шкіл та виховних закладів;
- 5) особливості розвитку різних типів середньої та вищої освіти і інше.

Виходячи із вище поставлених завдань, спрямованих на дослідження становлення вітчизняної дидактики в 20-х рр. ХХ ст., слід відмітити, що визначні вітчизняні педагоги (С. Русова, Я. Чепіга, М. Хвильовий, І. Ананьїн та ряд інших), використовуючи передові (прогресивні) вчення зарубіжних педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ ст. (С. Реддід, Е. Лінде, Дж. Дьюї, А. Дістверга та багатьох інших), шукали свої шляхи розбудови національної школи і освіти. Найперше це стосувалося питання способів і методів поліпшення навчального процесу.

Тому не даремно передові освітні, громадські і політичні діячі 20-х рр. ХХ століття: І. Огієнко, С. Русова, Г. Ващенко, М. Хвиля, Я. Чепіга, М. Грушевський, Г. Гринько, Я. Ряппо і ряд інших, визнаючи недосконалість організації навчального і виховного процесів в УРСР всю свою діяльність спрямовували на розробку концепції національної освіти і виховання.

Найпомітнішою в реформаторській педагогіці була так звана експериментальна течія. Саме вона, насамперед, сприяла дослідженню механізму творчості, процесів пам'яті і уваги учнів, виявлення причин їх перевтоми, дала змогу розробити тестову методику перевірки розумового розвитку дитини. Найвидатнішими представниками даної течії були німецькі психологи і педагоги В. Лай та Е. Мейман та американські науковці С. Холл та Е. Торндайк. Вони вважали, що весь виховний і навчальний процес має будуватися на основі тривалого спостереження за дитиною, оскільки це, могло б у найбільшій мірі виявити вікові можливості дітей, їх індивідуальні особливості, а це дало б можливість відшукати найбільш ефективні підходи і методи для здійснення процесу навчання і виховання.

Значний вплив на формування основ вітчизняної дидактики здійснила наукова праця В. Лая – «Експериментальна педагогіка», в якій він підкреслював необхідність запровадження ручної праці в народну школу, як засіб розумового, фізичного і духовного розвитку учнів. Саме вона, як підкреслювалось у даній роботі, мала стати головним принципом викладання всіх навчальних дисциплін.

В основі даної теорії лежить експеримент, який згідно трактування вченого складається з таких етапів:

- 1) формування гіпотези;
- 2) постановка і здійснення дослідження;
- 3) підтвердження його на практиці.

Дидактичний експеримент, згідно його вчення, переслідує практичні та педагогічні цілі, він має задовольняти таку вимогу: обставини, при яких здійснюється дослідження мають, наскільки це можливо, відповідати умовам навчання. Тобто дидактичний експеримент є одним із способів шкільної і викладацької практики. Інакше кажучи, за словами В. Лая, дидак-

тичне дослідження має відповідати умовам експерименту, і в цей же час, як можна ближче підходити до шкільної і викладацької практики. Поряд із цим звертається увага на необхідності не тільки виявлення кращого педагогічного заходу, але й з'ясування причини більш повного педагогічного успіху, тобто на основі досліду дати відповідь на питання, що потрібно робити, пояснити чому це так, а не інакше. І насамкінець необхідно, щоб він використовував і брав до уваги ті індивідуальні відмінності, які є серед учнів [3, с.15-16]. А щоб дитина (учень) навчилась правильно реагувати на навколишній світ, В. Лай пропонував, створити у навчальному закладі відповідне соціальне середовище, в якому дитина могла б усвідомлювати необхідність узгодження своїх дій з волею групи людей, які її оточують.

Саме такий підхід до організації навчального і виховного процесів було закладено в діяльності вітчизняних трудових шкіл, які мали велике поширення в радянській Україні в 20-х – 30-х роках ХХ століття.

Близькою до даної течії була розроблена німецьким педагогом Г. Кершенштейнером, теорія «трудової школи» та «громадського виховання». Її суть, методи та прийоми, що лягли в основу формування вітчизняної дидактичної думки, найповніше відображені в його основних працях «Професійне виховання німецького юнацтва» (1901 р.) і «Поняття громадського виховання» (1909 р.). Основний зміст даної теорії полягав у тому, щоб школа за допомогою спеціально організованого виховання могла забезпечувати ліквідацію класових суперечностей. Саме ці методи (послідовне прилучення дітей до старанності, сумлінного виконання своїх обов'язків тощо) знайшли своє відображення в дидактиці навчання і виховання, в прийнятій і затвердженій Головоцвухом системі освіти і прийнятому ВУЦВК Кодексі Законів про народну освіту УСРР (22 листопада 1922 року). Школи, за твердженням Г. Кершенштейнера, повинні мати трудовий характер, давати дітям мінімум знань при максимальному розвитку їх навичок і здібностей.

Це вчення тісно пов'язувалось із заняттям певною професією, тобто стало основою створення професійних шкіл та збагатило вітчизняну дидактику новими положеннями, методами і засобами досягнення максимального успіху у навчанні й громадському вихованні підростаючого покоління.

Ідеї експериментальної педагогіки знайшли поширення і подальший розвиток у працях її прихильників, яскравим представником якої є інший психолог і педагог Е. Мейман. Він у своїй праці «Нарис експериментальної педагогіки», трактував її, як зібрання відомостей з анатомії, фізіології, психології та криміналістики. Тобто ним здійснено поєднання наук в єдине ціле, з метою виявлення всебічного впливу зовнішніх факторів на становлення і розумовий розвиток дитини, на її формування як особистості. Цінним положенням у його робо-

ті є те, що він виділив коло проблем, які в певній мірі мають місце в педагогіці або частково недоступні експериментальній педагогіці. Це, насамперед, стосується викладання і формування навчального матеріалу в підручниках, оскільки визначається характером самого змісту. Але при викладанні та розподілі навчального матеріалу, за твердженням Е. Меймана, експериментальна педагогіка вказує як можна наблизити викладання окремих матеріалів до ступеня розвитку і обдарованості підростаючої людини. Тому, на думку науковця, експериментальна педагогіка охоплює всі галузі педагогіки та має фактичну, доступну емпіричному дослідженню сторону та оскільки всі проблеми, які містяться у педагогічній системі, повинні в якій-небудь формі поєднатися з предметом виховання – з підростаючим поколінням [6, с.42]. При цьому він застерігав, що вимоги, які висуваються соціальними общинами до шкіл підлягають небезпеці стати занадто одностороннім впливом господарських і шкільно-політичних відносин, а тому вони потребують контролю, виправлень і доповнень.

До загальних властивостей свідомості Е. Мейман відносив: увагу; пристосовуваність до розумової праці; націлювання на подібну роботу; зміну розумових процесів під впливом звичок, втоми, виснаження і сприятливого чи несприятливого психофізичного стану індивідууму. А до спеціальних: – сприйняття; абстрактне мислення; здатність підмічати [5, с.71].

Важливим моментом, у вченні Е. Меймана, є також дослідження розвитку тривалого запам'ятовування, що безумовно потребує врахування у дидактиці, оскільки пам'ять дитини здійснює безпосередній вплив на навчальний процес. Цей факт був врахований вітчизняними педагогами при розробці та складанні навчальних програм та створенні спеціальних шкіл, про що ми знаходимо підтвердження в програмних документах і постановах Соцвуху.

Одним із найяскравіших представників експериментальної педагогіки, чия праця здійснила помітний вплив на формування вітчизняної дидактики був французький психолог – А. Біне, який займався безпосереднім вивченням поведінки дитини в різних навчальних і позанавчальних ситуаціях. Особливу цінність становить його фундаментальна праця «Сучасні ідеї про дітей» (1920 р.). У ній він вказує критерії належного навчання дитини; критерії визначення успіхів дитини та категорії засобів, за допомогою яких ми можемо впливати на дитину.

Найважливішим критерієм належного навчання дитини у школі А. Біне вважав її здатність пристосовуватись до навколишнього середовища. Разом із цим, він визначав на необхідності врахування інтересів суспільства. Заслуговує на увагу також ідеї А. Біне про розумовий розвиток дитини, як наслідок отриманої в школі освіти, з чим ми погоджуємося.

Поряд з цим, у його роботі розглядається питання про необхідність здійснення контролю за навчальним процесом і впровадженням у нього шкільних програм, що знайшло свій прояв і було здійснено вітчизняною освітньою системою.

Крім всього вище сказаного, ми спостерігаємо, що А. Біне, як і Е. Мейман у своїх концепціях багато уваги приділяли здібностям дитини, особливо спеціальним здібностям, які можуть сприяти засвоєнню одних предметів і меншому сприйняттю інших (досягненню успіхів в одних галузях і не мати успіху в інших), що здійснило безпосередній вплив на формування основ дидактики, в тому числі і вітчизняної, оскільки розгляд саме цієї проблеми впливав на обґрунтування нормативів педагогічної практики у 20-х роках ХХ століття.

Великого значення експерименталісти надавали дослідженню та вивченню поведінки дитини в різних навчальних і позанавчальних закладах. Особливо багато уваги цим питанням приділив американський психолог Е. Торндайк, який розробив і запропонував систему кількісного вимірювання рівня інтелектуального розвитку дитини на основі її тестування. Саме використовуючи результати його дослідження, ми бачимо, що він намагався довести неоднаковий рівень обдарованості дітей різних класів, що звичайно було помилковим. Однак, оцінюючи вчення і творчу діяльність цього американського вченого, ми виділяємо його позитивний вплив на розвиток світової дидактики. Особливий інтерес у даному плані викликають запропоновані ним принципи навчання, які сприяли формуванню вітчизняної парадигми дидактики у 20-х рр. ХХ століття. Серед них:

- 1) збуджуйте в розумі учня систему думок і співвідношення, яке знаходиться у відповідності з даною роботою;
- 2) привчайте його розглядати кожний факт, про який він думає, виходячи із мети цієї роботи, і зосередити увагу на тій стороні явища, яка має суттєве значення для цієї мети;
- 3) наполягайте на тому, щоб він (учень) логічно перевіряв, чи дійсно ця сторона являється суттєвою і чи вона веде до наміченої мети, здійснюючи цю перевірку шляхом порівняння висновків, до яких вона приводить уже з відомими фактами.

Саме такий підхід до навчання, на його думку, має допомогти класу шляхом логічних умовисновків дати відповідь на поставлене питання чи невіршену проблему.

Крім цього, Е. Торндайк зосереджує увагу суспільства на застосуванні в навчанні індуктивних і дедуктивних методів, які на його думку, мають допомогти учневі не тільки прийняти правильне рішення (дати вірну відповідь на поставлене питання), а й сприяти його умозаключенню, що являє собою результат певних звичок та відбору. Е. Торндайк писав: «Гарне викладання підготовляє ґрунт для розумового відбору; воно

розвиває свідоме ставлення до мети, до якої підводить роздумування, і до матеріалу цього роздуму, керує розумовим відбором з допомогою порівняння, протиставлення і аналізу і виховує звичку перевіряти його результат» [11].

Поряд з таким підходом до вирішення питань навчального характеру, Е. Торндайк звертає увагу громадськості на необхідність вивчення процесу викладання. При цьому особливу увагу він звертає на необхідності та важливості здійснення перевірки результатів навчання як для вчителя, так і для класу, виділяє способи і методи здійснення цієї перевірки, без чого досягти високих позитивних результатів у навчанні практично неможливо.

Таке бачення навчального процесу і вирішення навчальних проблем зарубіжними педагогами-реформаторами наприкінці XIX ст. посприяли тому, що саме експериментальна течія значно вплинула на розвиток і становлення вітчизняної дидактики в 20-х роках XX століття.

Крім вище сказаного, захоплення експериментальною педагогікою вітчизняних вчених-педагогів було викликано розвитком і значними успіхами позитивістської психології. Але як засвідчила практика, таке захоплення було надмірним, оскільки воно розмежовувало теоретичні та експериментальні складові наукового дослідження в педагогіці. Явно схилиючись на сторону експерименту, В. Лай та Е. Мейман помилково вважали, що всі кардинальні проблеми навчання можна розв'язати шляхом проведення експерименту, спостереження та узагальнення передового досвіду.

Про важливість експериментальної педагогіки в світовій практиці, свідчить той факт, що саме ця течія стала основою педології, котра набула широкого поширення в Україні в 20-х роках XX століття. Саме педологія передбачала розробку і застосування таких методів в навчальному і виховному процесах, які допомогли б в результаті цілісного спостереження і дослідження за дитиною отримати про неї необхідний комплекс знань, з метою врахування їх у відповідних шкільних програмах. Однак надмірне захоплення педологією, центром якої була Харківська школа, призвело до значних перекручувань у цій галузі, що вивало критику керівних органів Наркомосу і ліквідації даної течії як такої, що не відповідає умовам радянської школи.

У результаті тривалих пошуків та боротьби за національну школу, опираючись на вчення зарубіжних педагогів-реформаторів, використовуючи власне бачення, шляхи і підходи до вирішення освітніх проблем представниками вітчизняної освіти у 20-х рр. XX ст. була розроблена і впроваджена комплексна система навчання і виховання. В основі даної системи, за словами вченого В. Ястржембського, лежало завдання охопити навчально-виховною організованою діяльністю всього дитинства, підготувати для потреб нашого будівництва кваліфікова-

них практичних і наукових робітників різних фахів і ступенів кваліфікації, і здійснення широкої масової політико-освітньої діяльності серед усього дорослого населення [11, с.25-26].

Впровадження даного підходу до навчального і виховного процесів призвело до розробки навчальних програм. Їх зміст, як відмічалось вище, визначався не за предметним принципом, а за міжпредметними зв'язками.

Основна мета даної програми вбачалась у формуванні в учнів активного ставлення до природи і суспільства, до трудової діяльності. Сформувалась дана система, як свідчать проведені нами дослідження, під впливом філософсько-педагогічного напрямку прагматизму, що ґрунтується на трактуванні істинності, як практичної значимості.

Представником такого напрямку був видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї. Саме розроблений ним різновид прагматизму, так званий «інструменталізм», основою якого є вчення про те, що будь-яка теорія є, по-суті, засобом пристосування «інструментом для дії» і виправдовується практичною корисністю, став основою для побудови його педагогічної системи. Вона стала основою для розробки комплексних програм, які були нав'язані національній освітній системі з Москви. Комплекс розглядався, як відбиття інтегрованого сприйняття дитиною оточуючого світу, а завданням школи було ознайомити дитину зі світом, що її оточує. Комплексні програми, що розроблялись були спрямовані не тільки, щоб дати учням глибокий рівень знань з вивчаючих ними предметів, а в першу чергу їхнім завданням було «класове» виховання, якого від школи вимагали партія і уряд. Це звичайно призводило до загострення суперечностей з положеннями самих програм, оскільки пристосувати до комплексів політичні питання, пов'язати їх з дитячим комуністичним рухом було складним завданням. Відповідно до такого підходу основними категоріями дидактики були такі, що не визнавали проблему навчання дітей, а комуністичне виховання, що вело до кардинальної зміни концепції освіти. Це знайшло вираження в тому, що від дитини, як центру педагогічного і виховного процесу, школа перейшла до висунення на передній план оточення, в якому знаходиться дитина, при чому вкрай заполітизованому розумінні.

У першій половині 20-х рр. ХХ ст. в УСРР була запроваджена так звана система індивідуального навчання, котра вперше була застосована в американському місті Далтоні (штат Масачусетс) вчителькою О. Паркхерст. Вона одержала назву – Далтон-план. Її ще називають лабораторною або системою майстерень. Ця система суттєво відрізнялась від традиційної організації навчання. Далтон-план замінив її новою формою організації, зміст якої полягав у тому, що була ліквідована перевага викладання вчителя на користь викладання учнів. Разом із цим, було посилено організаторські функції

вчителя, що виражались у тому, щоб замість традиційних класів у школі створювались предметні майстерні, в яких мали збиратись учні, для виконання певного завдання вчителя. Він при цьому керувався певною програмою, яка розподілялась на мінімальну, середню і максимальну. Саме такий підхід, на думку О. Паркхерст, мав сприяти у виявленні різних темпів роботи та здібностей окремих учнів.

Альтернативою ідеям нової педагогіки, що виникла і сформувалась наприкінці XIX ст., а в 20-х рр. XX ст. бурхливо розвинулася педагогіка індивідуальності, дидактика якої ґрунтувалася на ідеї вільного виховання та була широко підхоплена вітчизняними вченими-педагогами цього періоду: М. Хвильовим, Я. Чепігою, І. Ананьїним, Я. Ряппо, М. Скрипником, О. Шумським і рядом інших.

Найбільш яскравими представниками даної течії вважаються німецькі педагоги Р. Гільдебранд та Е. Лінде. Прихильниками цієї концепції були також: швейцарський педагог – А. Фер'єр, бельгійський педагог – О. Декролі, французький соціолог – Е. Демолен, американський педагог – Дж. Дьюї, німецький засновник «нових шкіл» – Г. Винекен, французькі педагоги – П. Техеб і Р. Кузіне та багато інших.

Вони та їх послідовники не пропонували цілісної дидактичної системи й вирішували проблеми внутрішньої та зовнішньої організації процесу навчання доволно, на основі творчості самого вчителя. Цим самим вони самі заперечували будь-яку можливість його нормування та системного теоретичного обґрунтування.

Дотримуючись тих же позицій, що і Г. Гаудіг, відносно виховання вільної особистості, Е. Лінде різко виступав проти його «духовної трудової школи» без вчителя, оскільки вважав концепцію навчання та виховання без вчителя невірною і неможливою. Він розглядав особистість вчителя, як засіб виховання учнів, формування яких він розглядав як головну мету виховання.

З вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, що вирішальну роль у теорії вільного виховання відігравала взаємообумовленість мети та методів навчання. Всі інші складові доміанти навчання вважались другорядними, а чітке визначення сутності будь-яких дидактичних понять – не обов'язковим.

На розвиток української дидактичної думки в 20-х рр. XX ст. впливала також визначення німецьким вченим-педагогом І. Гербартом основних засад наукової педагогіки, що знайшло своє вираження в створенні Герbart-циллерівської школи. Саме розвиток даного вчення її представниками (І. Гербартом, В. Рейном, П. Бартом, Т. Циллером, О. Фрікком) найбільш сприятливо вплинуло на формування теоретичних принципів організації навчального процесу в школах європейських країн, що й знайшло своє практичне застосування й у вітчизняній дидактиці. Переважаюча орієнтація Герbartівського вчення на

дидактичні проблеми в області навчання, прискорило розробку загально дидактичної мети через удосконалення форм і методів ведення навчального процесу. Це виражалося у тому, що представники циллерівської школи, вперше зробили спробу створити модель домінант навчання, що виражалося через закладення ними основ понятійного апарату – дидактики. Особливий інтерес у цьому викликають написані І. Гербартом на педагогічну тему твори, які своїм змістом здійснили безпосередній вплив на формування дидактичних основ вітчизняної педагогіки.

При цьому слід зазначити, що джерелом осмислення домінант категорії навчання і дидактичних узагальнень у цій сфері, а також подальшого становлення теорії навчання в 20-х рр. ХХ ст., була освітня політика УСРР. Це позначилося в ухваленні нормативних документів, серед яких: Постанова Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету «Про надання чинності кодексу законів про народню освіту УСРР» (1922 р.); «Про організацію двохтижневика освіти» (1922 р.); Декрет Ради Народних Комісарів «Про забезпечення культурно-освітніх і навчально-виховних закладів приміщеннями» (1921 р.); Постанова ВЦВК «Про поліпшення становища вчених фахівців та заслужених робітників літератури та мистецтва» (1922 р.); Постанова Ради Народних Комісарів «Про боротьбу з безграмотністю» (1921 р.); Постанова Ради Народного Комісаріата Освіти «Про педагогічні школи» (1920 р.); «Про єдність освітньої політики» (1920 р.); «Про літньо-шкільну компанію» (1920 р.); Постанова ВУЦВК і РНК «Про заходи до переведення загального навчання» (1925 р.); Резолюція II сесії ВУЦВК IV скликання «Про переведення загального навчання на Україні» (1925 р.) і ряд інших. Саме зазначені закони та постанови відображали особливості організації всього внутрішньо шкільного життя та регулювали діяльність вчителя. При цьому в них рекомендувалося впроваджувати белланкастерську або класно-урочну форму введення занять для початкової школи. Саме недосконалість організаційних форм ведення занять (ненормованість дидактичних проблем початкової та середньої освіти, їх невідповідність тим змінам і процесам, які відбулися у вітчизняній теорії навчання і т.п.), стимулювали вчителів-практиків та вчених-педагогів до нових дидактичних пошуків. Саме їх прагнення вдосконалити зміст і методи навчання призводило до певних здобутків, спрямовувало розвиток методик і загальної дидактики у визначене русло. Альтернативними джерелами цих пошуків були наукові праці зарубіжних педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ століття. Тому не даремно на розвиток української дидактичної думки в 20-х рр. ХХ ст. суттєвий вплив здійснила (крім вище перерахованих) методика позитивізму, засновником якої вважається англійський філософ і соціолог Г. Спенсер. Її зміст полягає в отриманні результатів, як в області освіти (навчання), так і в області виховання експериментальним шляхом.

Саме його основна праця «Виховання розумове, моральне і фізичне» сприяла тому, що в 20-х рр. ХХ ст. було враховано її основні концепції і теорії при розбудові вітчизняної школи. Особливо імпонувало вітчизняним педагогам те, що при розгляді дидактичних проблем Г. Спенсер вимагав, щоб зміст і методика навчання відповідали етапам розумового розвитку дитини, а навчання здійснювалося від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від практики до теорії. При цьому він особливого значення надавав соціології, оскільки вона, згідно з його твердженням відображає, яким чином особисті якості, розум і почуття стоять на перешкоді прогресу агрегації [9, с.30]. Розділяючи думку Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер вважав за необхідне розглядати дитину в становищі дослідника, навчати роботи її самостійні висновки, що так важливо для формування особистості.

Саме посилення на це вчення сприяло тому, що в 20-х рр. ХХ ст. у вітчизняній педагогіці, її освітній системі знайшли своє відображення дидактичні підходи англійського вченого. Особливу увагу вітчизняних вчених в його доробку привертала – реальна, пов'язана з життям освіта, що позитивно відбилося на цій категорії дидактики. Особливо великий вплив це вчення здійснювало моральне і фізичне виховання, що знайшло свій прояв у прийнятій і затвердженій в УРСР системі соціального виховання. Г. Спенсер вважав все те, що сприяє забезпеченню корисних для людини наслідків, не приносячи шкоди іншим людям. Такий підхід до формування особистості учня свідчить про дидактичну актуальність і високу оцінку методики природних наслідків у процесі морального виховання, яке тісно переплітається із фізичним.

Тому не даремно для вирішення дидактичної проблеми виховання підростаючого покоління під впливом прогресивної громадськості і значної частини освітянських працівників, які досліджували вчення і здобутки зарубіжної реформаторської педагогіки було прийнято ряд нормативних актів, пов'язаних з вирішенням даної проблеми. На це були направлені основні постанови і рішення керівних органів молоді України держави, а саме: Циркуляр Народного Комісаріату освіти «Про систематичну допомогу освітнім починанням К.С. Р.М.У (7.05.1920 року); «Про літню шкільну компанію» (28.05.1920 рік) і ряд інших.

Велике значення для розбудови вітчизняної дидактики мало також створення в країнах Західної Європи, особливо у Німеччині, вільних шкільних громад, так званих «шкіл без програм», характерною рисою яких було самоуправління. Так, характеризуючи організаційні засади такої громади, англійський педагог К. Уошборн у своїй науковій праці «Нові школи Західної Європи» відмічає: «Школи без програм, без певного курсу наук, без переходу із класу в клас, без екзаменів, правил і покарань, школи, зосереджуючі всю свою роботу на

розвитку внутрішньої сутності кожної дитини – такі народні експериментальні школи в Гамбурзі» [10, с.55]. Засновниками даних громад були німецькі педагоги Г. Літц та П. Гехеб. Характерною їх особливістю було те, що вирішальну роль у їх дидактиці, як свідчать проведені нами дослідження, відіграла взаємообумовленість мети і методів навчання, серед яких визначальними були співробітництво громадян невеликої спільноти і розвиток у них почуття громадської відповідальності. Характеризуючи діяльність Гларисегської школи, К. Уошборн звертав увагу на таке: «Гларисег-школа з значно великим самоуправлінням учнів, ніж ми до цих пір зустрічали. Більшість європейських шкіл говорять про самоуправління, розуміючи під цим управління тими учнями, яких називають самі вчителі. А в Гларисегу шкільна конституція розробляється самими учнями, і загальні збори скликаються три або чотири рази на рік; на них учні і викладачі мають рівне право голосу і вільно обговорюють усі важливі питання шкільних порядків і управління. Рішення виносяться шляхом загального голосування, на якому вчителі мають не більше голосів ніж діти ... В Гларисегу загальне направлення ясно накреслене: по деяких питаннях, при необхідності, керівництво (управління) належить педагогам, тоді як деякі інші питання є компетенцією рішення учнів. В іншому учням у своєму власному царстві надана педагогами повна свобода. В даному відношенні в Гларисегу справжнє самоуправління» [12, с.54-55].

Оцінюючи діяльність вище згадуваної нами школи, вчений-педагог даного періоду Ф. Карсен у своїй науковій праці відмічав: «Принцип вільної розумової праці – це революція в області педагогічної думки. Визначальною величиною в справі навчання є не вчитель, а учень ... Культура суспільства вимагає вільного судження всіх окремих особистостей; тільки вільне мислення розрушає масу» [4, с.42].

Саме такий підхід до домінанти навчання і виховання сприяв тому, що вже у 1920 році був затверджений Статут Всеукраїнського Центрального Комітету, який в питанні народної освіти проголошував:

- 1) закладати у селах хати-читальні (чи народні доми з бібліотеками читальнями) з їхніми родами;
- 2) організувати у хатах-читальнях (народних домах) через їхні ради читання вголос газет, брошур, декретів Радянської влади і т.д. і розмов з приводу прочитаного;
- 3) влаштувати у хатах-читальнях школи грамоти для дорослих і підлітків;
- 4) допомагати організації інших культурно-освітніх закладів і інше [13, с.299-310].

Тобто, як видно із вище сказаного, характерною особливістю цих закладів було те, що вони були спрямовані на фор-

мування «нової людини», яка б відповідала критеріям соціалістичного суспільства і була б носієм його ідеалів. Тут не прослідковується цілісної дидактичної системи. Дидактика даної концепції ґрунтувалася на ідеї вільного виховання.

У цілому практика діяльності шкіл-громад, які впроваджувалися у 20-х рр. ХХ ст., опираючись на досвід країн Західної Європи (в першу чергу Німеччини) була направлена на подолання авторитарності у навчальному процесі, вимагала уникнення тиску на дитину, формалізму в освіті, сприяли збалансованості розвитку почуття спільності і відповідальності. Тобто були направлені на реалізацію ідей реформаторської педагогіки.

У значній мірі вплинуло на розвиток дидактики і вчення (концепція) німецького педагога А. Дістверга. Саме він один із перших обґрунтував необхідність створення народних шкіл, що лягло в основу створення в 20-х рр. ХХ ст. в УРСР різних навчальних і виховних закладів: хат-читалень, просвітницьких осередків, товариств тощо. Це в значній мірі також позитивно відбилось на освітянських поглядах багатьох визначних вітчизняних педагогів даного періоду: С. Русової, Я. Чепіги, І. Огієнка, С. Сірополька, Я. Момотова і інших, котрі по суті є фундаторами становлення і розвитку української дидактичної думки, і дидактика в цілому.

Крім цього розроблені А. Діствергом принципи виховання такі як: природо відповідність, культуро відповідність, самодіяльність, свобода й інші лягли в основу виховуючої системи – соціального виховання, яка була прийнята і затверджена на початку 20-х рр., як зазначено вище. Тобто він здійснив значний вплив на формування таких важливих категорій дидактики в українській педагогіці, як навчання і виховання. Саме закладені А. Діствергом принципи, сприяли тому, що в українській дидактиці, в її освітній системі переважали демократичність, заперечувався волюнтаризм і свавілля у вихованні, сприяло тому, що виховання, як цілеспрямований процес, було направлене на природній особистісний розвиток дитини.

Особливо важливе значення відігравав принцип свободи, який вимагав будувати виховний процес у дитячих навчальних і дошкільних закладах, які створювалися в радянській Україні, уникаючи будь-яких форм насильства над дитиною. Про важливість даного принципу свідчить той факт, що він був закладений у теорію вільного виховання, яке вимагало особливого ставлення до природи дитини. Прихильники даної теорії відстоювали думку про важливість створення необхідних сприятливих умов для розвитку всього дитячого організму. Саме в цьому вони вбачали завдання педагога, що було новим в українській дидактиці. При цьому слід зазначити, що поняття свободи в теорії вільного виховання не отожднювалось із вседозволеністю. Воно означало вибір можливості йти своїм власним шляхом, шукати свої альтернативи розвитку

і вдосконалення особистості наскільки це дозволяють закони навколишнього світу природи і соціуму, конкретні обставини життя, які можуть мати місце в тому чи іншому періоді.

Певний вплив на формування дидактичних основ у вітчизняній педагогіці 20-х рр. ХХ ст. здійснила і концепція італійського педагога М. Монтесорі. Саме ідеї, що лягли в основу вчення про «Рух нового покоління» мали найбільший вплив на формування парадигми вітчизняної освіти. Її бачення і погляди на навчальний і виховний процес дитини розширили мережу теоретичних підходів і методів у вирішенні освітніх проблем, були покладені в основу навчання і виховання у дошкільних закладах. Вона вказувала на необхідність чітко поставленої мети, яку має досягати педагог під час того чи іншого проводжуваного ним виховного заходу чи заняття. Важливим при цьому є, згідно її вчення, вибір потрібного напрямку дії, тобто спрямування діяльності дітей потрібне русло. Одночасно М. Монтесорі виступала за свободу дій дитини, приділяючи при цьому велику увагу її сенсорній культурі. Основною ідеєю навчання у пропонованих нею «будинках-дитини» була ідея «Допоможи мені це зробити самому». Вона розробила цілу систему дидактичних матеріалів, які були направлені на покращення (удосконалення) слуху, зору і дотику дитини. Опираючись на власні дослідження і спостереження, вона звертала увагу на те, що під час роботи з дидактичними матеріалами не стільки важливими є знання дитини, скільки внутрішні процеси її психічного та фізичного розвитку.

Саме самостійне виправлення дитиною власних помилок у діях, на її думку, потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Вироблення цих якостей сприяє, на думку М. Монтесорі, подоланню «хаотичності», властивої дошкільному віку і, згідно її вчення, є основою для «самовиховання та самодисципліни» [7, с.87]. Тобто, як видно із вище сказаного, дослідниця велике значення надавала у своїй концепції виховання таким дидактичним поняттям як вміння та навички, які набувають діти в ході їх фізичного і психологічного розвитку. Саме вміння допомагає дитині (і не тільки) збагачуватись певним комплексом знань і навичок, які згодом використовуються нею в її діяльності. Завдання педагога вона вбачала у тому, щоб допомогти закріпити набуті в ході її розвитку знання і вміння. Тобто вчитель організатор розглядався як керівник пізнавальної діяльності дитини, який допомагає створювати умови, за яких вони можуть найраціональніше і найпродуктивніше вчитись.

Загалом ідеї М. Монтесорі містять теоретичні засади виховної і освітньої систем, що виражалося в тому, що дитина у певних межах, які встановлює педагог могла займатись цією діяльністю, яка в найбільшій мірі відповідає її внутрішнім інтересам. При цьому вона не тільки вчилася конкретним діям, а й аналізувала їх, тобто робила певні висновки, виправляла

допущені нею помилки. Саме такий підхід до навчання дитини, на думку М. Монтесорі, потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. В результаті цього дитина діє цілеспрямовано, в її діях перестає переважає хаотичність, що сприяє її самовихованню та покращує самодисциплінованість.

Досить важливим дидактичним нововведенням, які мали безпосередній вплив на систему навчання і виховання в Україні в 20-х рр. XX ст. була відмова М. Монтесорі від традиційної класно-урочної системи і створення своєрідного навчального середовища для дітей від трьох до дванадцяти років, основою якого було надання дитині права на самовираження так званої максимальної свободи у виборі та темпі роботи, способів оволодіння комплексом знань. У результаті такого підходу до навчально-виховного процесу діти значно раніше, ніж у звичайній традиційній школі починають писати і рахувати, в них формуються задатки до навчання, виробляється наполегливість і розвивається воля.

Завданням педагога, згідно з вченням М. Монтесорі, було: використавши дидактичні засоби впливу на дитину (ігри, пристосування), спрямувати її діяльність у правильне «русло» по задалегідь підготовленій ним програмі. Тому недаремно в 20-х рр. XX ст. ряд вітчизняних педагогів звернули увагу на суть і зміст вчення М. Монтесорі. Такий підхід до виховання і навчання дитини, особливо в ранньому (дошкільному) віці сприяв тому, що ряд основних положень її вчення (методів і напрямків) збагатили і розширили вітчизняну дидактику 20-х років. Ряд елементів її підходів були використані в системі соціального виховання, яке було поширеним у той час. І сьогодні в ряді дошкільних закладів та початкових шкіл використовується методологічна основа вчення М. Монтесорі. При цьому слід зауважити, що її вчення не залишається незмінним: воно поступово вдосконалюється і приводиться у відповідність до потреб сучасного життя.

На позиціях експериментальної педагогіки стояв і французький педагог С. Френе, який поправу вважається одним із її фундаторів. Він відстоював принцип демократизації процесу навчання і виховання. Запропоновані ним методи навчання (вільні тексти, шкільна друкарня, шкільний журнал, обмін друкованою шкільною продукцією, дитячими листами, шкільними журналами, тематичними альбомами і т.п.) збагатили вітчизняну дидактику новими положеннями і баченнями ведення навчального і виховного процесу. Його теоретичні розробки сприяли активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку вправності і гармонійної координації рухів, розвитку уваги і зосередженості, зорової пам'яті, навчанню читати і писати без напруження. Складання текстів на верстаті, згідно вчення С. Френе, добре активізує механічну пам'ять, дозволяє репродукувати орфографію слів на підсвідомому рівні, привчати до співробітництва. Саме цей, вище згадуваний метод, являє собою цікаву колективну працю, допомагає вивчити особистість дитини, її інтереси.

Завдання школи, на думку С. Френе, полягає у тому, щоб допомогти дитині самоутвердитись, розвинути свої успіхи. Головною метою даної системи виховання він вважав – максимальний вільний розвиток особистості (що знайшло своє відображення у планах і програмах соцівуху – С.П.), за допомогою чіткого організованого товариства, яке своєю діяльністю буде на спільних інтересах і спільній меті. Основою шкільного навчання і виховання він вважав не підручник, з якого дитина почерпує необхідну для її розвитку інформацію, а співдружність дітей і дорослих, що об'єднані спільними завданнями, діяльністю, способом життя та гуманними відносинами. Саме така співдружність, на його думку, сприяє розвитку громадських і моральних якостей дитини, основними з яких є: любов до школи і до ближніх, солідарність, старанність, організованість, інтернаціоналізм. Провідними ідеями, на яких ґрунтується виховна система Френе, є демократизм, свобода, співробітництво, праця. Інструментами досягнення цих ідей, за його баченням, є самоврядування і організація шкільних кооперативів. Оскільки саме кооператив ставив за мету розвивати громадські і моральні якості особи, любов до школи і турботу про неї, старанність, організованість, ініціативність і взаємодопомога. Тобто всі ці якості, які старалася привити дітям радянська влада.

Заслуговує на увагу і вчення німецького педагога кінця XIX – початку XX століття П. Наторпа, основою якого є філософський підхід до вирішення педагогічних проблем, до проблем виховного і освітнього характеру. Нам глибоко імпронує у його підході до основ педагогіки те, що науковець підкреслював необхідність встановлення і розподілу змісту освіти. Зокрема, він писав: «І так, перш за все потрібно встановити і розподілити зміст людської освіти абсолютно незалежно від специфічно суб'єктивного, – опираючись на всю сукупність досконалої до цих пір і продовжуючої вдосконалюватись об'єктовіруючої творчості, як вона проявляється в науці, соціальних порядках і створення мистецтва. Тільки після цього можна визначено поставити і вирішити питання про те, в яких особливих формах цей зміст може бути найбільш доцільно засвоєний кожним даним суб'єктом при тих чи інших даних формах освітнього спілкування, відповідно до його особливих нахилів, умов і обставин його положення. Який внутрішній зв'язок існує між вченням про педагогічну діяльність і вченням про форми спілкування, серед яких воно проходить, тобто, іншими словами, вченням про зовнішню організацію педагогічної діяльності. Але, перш за все, потрібно утвердити вчення про зміст освіти, як самостійну і при тому основну частину педагогічної системи, протилежних розумінь» [8, с.65].

Слід відмітити, що на формування основ вітчизняної дидактики в 20-х рр. XX ст. мали певний вплив і ряд інших зарубіжних теорій і вчень. Це в першу чергу вчення англійського педагога – С. Редді про «нову школу»; німецького вченого

Г. Літца про «сільські виховні будинки»; «вільна шкільна община Вікерсдорф» – німецького педагога Г. Винекена і ряду інших. Про те істотного, на нашу думку, значення на вітчизняну дидактику ці праці не відіграли.

Проведений нами аналіз основних дидактичних вчень і напрямків найбільш прогресивних західноєвропейських і американських педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст., першоджерел нормативних документів і актів педагогічного спрямування, які були прийняті і опубліковані в УРСР в 20-х рр. XX ст., методичних і наукових праць вчених-педагогів тогочасного періоду дозволяє нам зробити такі висновки:

- 1) найбільший вплив на формування і становлення основ вітчизняної дидактичної думки і вітчизняної освітньої системи в 20-х рр. XX ст. здійснили вчення таких зарубіжних педагогів-реформаторів, як: Дж. Дьюї, Е. Паркехерест, Е. Лінде, Г. Винекена, П. Техеба, Р. Кузіни, І. Гербарта, В. Рейна, Т. Циклера, Г. Спенсера, А. Дістверга, М. Монтесорі, С. Френе, В. Лая та ряд інших;
- 2) значна кількість положень та ідей зарубіжних педагогів-реформаторів лягло в парадигму вітчизняної дидактики, що позначилося у прийнятій і затвердженій в 1920 році програмі соціального виховання та при створенні вітчизняних шкіл і навчально-виховних закладів;
- 3) створення засад «нової педагогіки» та її розвиток у вченнях представників зарубіжної реформаторської педагогіки стимулювало формування теоретичних засад навчального і виховного процесів у вітчизняних навчальних закладах. Їх переважаюча орієнтація на дидактичні проблеми прискорила розв'язання питань зовнішньої та внутрішньої організації процесів навчання і виховання – розробки загально дидактичної мети, методів, форм та змісту навчального і виховного планів;
- 4) освітня політика в УСРР та офіційне розуміння сутності домінант навчання і виховання відбивалися у основних нормативних документах: статутах, розпорядженнях, законах.

Примітки:

1. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні. Історіографічний аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Гупан ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 39 с.
2. Дьюї Д. Школа и общество / Д. Дьюї ; перевод с английского. – М. : Типография торгового дома А. Печковского, 1907. – 127 с.
3. Збірник Узаконень та Розпоряджень Робітничо-Селянського Уряду України і Уповноважених РСФРР. – № 18-23; 26-28. – 842 с.
4. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии / Ф. Карсен ; перевод под ред. М. Вайефельда. – М. ; Л. : Государственное издательство, 1924. – 218 с.
5. Кей Э. Век ребенка / Э. Кей ; пер. с нем. – М., 1905. – 126 с.

6. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман ; авторизованный перевод с немецкого А.П. Болтунова. – М. : Издание Т-ва «Мир», 1922. – 462 с.
7. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка / М. Монтессори ; перевод со 2-го итальянского, исправленного и дополненного издания ; предисловие И.М. Соловьева. – 4-е издания. – М. : Задруга, 1920. – 211 с.
8. Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп ; перевод с немецкого ; предисловие Г.Р. Шпетта. – М. : Издание Н.Н. Ключкова, 1910. – 160 с.
9. Сочинения Герберта Спенсера. Полные переводы, проверенные по последним английским изданиям. / под общей редакцией Н.А. Рубакина. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – СПб. : Типография А. Пороховщикова, 1898. – 245 с.
10. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В.А. Сухомлинский // Избр. произв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1979. – Т. 1. – С. 74.
11. Торндайк Э. Принципы обучения основанные на психологии / Э. Торндайк ; перевод с английского Е.В. Герье ; с вступительной статьей А.С. Выготского. – М. : Работник просвещения, 1930. – 240 с.
12. Уошборн К. Новые школы Западной Европы / К. Уошборн ; перевод Е. Дьяконовой и Е. Порецкой. – М. : Посредник, 1928. – 302 с.
13. Центральний державний архів вищих органів влади України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 766. – Арк. 112-117.

The article deals with the basic aspects of influence of foreign reformatory pedagogics on becoming of home didactics at the beginning of the XX century.

Key words: *didactics, development, estimation, influence, process, system, school, principles.*

Отримано: 12.10.2012

УДК 373.05.016:94

Діана Боровець

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ БОНО НА УРОКАХ ІСТОРІЇ (на прикладі теми «Реформи Рональда Рейгана»)

У статті проаналізовано досвід використання методики Боно на прикладі уроку всевітньої історії у 11 класі на тему «Реформи Рональда Рейгана».

Ключові слова: *методика Боно, шапки мислення, критичний підхід, реформи.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням вимог до рівня розвитку особистості. В концепції модернізації освіти одним із головних завдань є формування у молоді критичного нестандартного мислення, здатності до пошуку виважених рішень, що базуються на самостійному до-

слідженні оточуючого світу. Метою сучасної освіти є не об'єм знань чи кількість інформації, а те, як учень вміє користуватися цією інформацією, шукати, краще засвоювати, знаходити в ній сенс і застосовувати в житті. Завданням школи і кожного педагога є створити умови, які дозволяють дитині максимально самореалізуватися, розвинути свої здібності, в тому числі й інтелектуальні. Допомогти у вирішенні цих проблем і в створенні умов, які б максимально стимулювали розвиток інтелектуальних здібностей школярів, може використання прийомів технології критичного мислення та проблемного навчання.

Одним із прийомів, який дозволяє більш раціонально організувати мисленнєвий процес – це прийом шести шапок мислення. Автором цього прийому є відомий британський психолог, експерт у галузі творчого мислення і письменник Едвард де Боно, який написав низку бестселерів, один з яких – «Навчіть себе думати», отримав широку популярність на пострадянському просторі¹. Е. де Боно звернув увагу, що наші труднощі при вирішенні розумових задач обумовлені низкою причин:

- а) емоції – ми часто схильні не думати зовсім, а опиратись у своїх діях на інтуїцію, упередженість;
- б) безпомічність – почуття неадекватності «я не знаю, як про це думати, не знаю що далі робити»;
- в) плутанина – ми намагаємося утримати в голові все і одразу².

Шість шапок, згідно пропозицій Боно – це шість способів мислення. Біла шапка – подання інформації, фактів, які за необхідності конкретизуються. Жовта шапка – позитивна оцінка події, явища чи факту і пошук доказів, аргументів на користь позитивної оцінки. Чорна шапка – критичне відношення до події, явища, сумніви з аргументуванням. Червона шапка – здогадки, інтуїтивні підозри, емоційне сприймання інформації без обґрунтування причин сумнівів. Зелена шапка – фокусується на творчості, альтернативах, нових можливостях та ідеях. Синя шапка – управління мислительними процесами, організація мислення, підведення підсумків³.

Шапки, тобто вибір мислення можна використовувати в довільному порядку, зовсім не обов'язково брати усі шість способів мислення. Головне на уроці створити таку проблемну ситуацію, яка б викликала всебічну дискусію, неоднозначні рішення та оцінки. І справді, будь-яка подія чи явище багатогранні, сповнені протиріч, і їх не варто оцінювати однозначно. Водночас, важливо допомогти учням не заплутатись. Прийом «ШІСТЬ ШАПОК» дозволяє сфокусуватися на одному зі способів мислення. Максимально продуктивно заглибитись, попрацювати та прийти до конкретних висновків.

На уроках історії цей прийом дієво використовувати при розгляді об'ємних багатогранних питань. Детальніше зупинимось на організації уроку всевітньої історії «Реформи

Рональда Рейгана в США» (11 клас). Клас поділяється на шість груп, кожна з яких виконує по чергово певну функцію.

1. Подання інформації, відомості про реформаційні заходи у різних сферах (біла шапка).
2. Переваги і позитивні моменти проведення реформ та їх наслідки для американського суспільства (жовта шапка).
3. Критика заходів адміністрації президента Рейгана (чорна шапка).
4. Думка простого громадянина, як реформи зачепили життя пересічних громадян (червона шапка).
5. Альтернатива, тут пропонуються інші заходи реформування і можливі їх наслідки (зелена шапка).
6. Узагальнення, підбиття підсумків роботи (синя шапка).

Група, яка «одягла» білі шапки, подає інформацію. Визначаються основні заходи «рейганоміки»:

- підтримка приватної ініціативи;
- відмова від жорстокої регламентації бізнесу;
- скорочення витрат усіх державних відомств за винятком Пентагону (військово-промислового комплексу);
- зменшення федеральних витрат;
- зменшення податків;
- орієнтація соціальної політики на середній клас⁴.

Група «жовтих шапок» висвітлює позитивні наслідки реформ:

- подолання кризових явищ, покращення економічного становища;
- збільшення частки наукомістких галузей економіки;
- приток іноземних інвестицій;
- розширення сфери послуг;
- переозброєння американської армії.

«Носії» чорних шапок додають свою «ложку дьогтю» реформаторської політики американського президента:

- закордонні капіталовкладення перевищили американські закордонні активи;
- посилення конкуренції з товаровиробниками з Європи та Японії;
- зростання воєнних витрат;
- зростання державної заборгованості;
- посилення соціального розшарування.

Власники червоних шапок уявляють себе пересічними американцями і розповідають, як (і чи) змінилось їхнє життя у 1980-х роках. Свідчення «американців» можна подавати у різному вигляді, від інтерв'ю чи соціопитування до листа емігранта-українця, який надсилає вісточку до родичів з далекої Америки. Способи подання можуть визначати самі діти. Серед орієнтовних «червоних» тверджень можуть бути і такі:

- збільшення прибутків і підвищення добробуту ініціативно-го американця, який має свою невеличку справу, адже податки в країні зменшились;
- погіршення становища державного службовця, заробітна плата не така, як в попередні роки, внаслідок скорочення штату працівників роботи побільшало;
- підвищився рівень безробіття;
- вітчизняним підприємцям-виробникам важче конкурувати з європейськими та японськими виробниками;
- на полицях з'явилося більше товарів іноземного виробництва, які дешевші за вітчизняні;
- діє багато підприємств, які не виробляють і продають товари, а пропонують різні послуги, що спрощує повсякденне життя;
- змінився характер служби в армії, вимоги до майбутніх захисників інтересів великої держави збільшились, як і заробітна плата. Служити у війську дуже престижно, та й самі солдати відчувають безмежну гордість за те, що мають честь захищати батьківщину, яка ще й до того володіє найдосконалішим військовим оснащенням у світі... і т. д.

Свідчення власників червоних шапок не повинні містити глибинного аналізу реформаторських заходів, критичних оцінок. Це лише спроба уявити життя пересічного американця восьмидесятих років минулого століття.

Група учнів з шапками зеленого кольору, вислухавши позитивні і негативні оцінки реформ, пропонує власні заходи перетворень країни і намагається спрогнозувати наслідки. Наприклад, можна відмовитись від повного переоснащення армії, звільнивши кошти для соціальних програм, чи дозволити державі регламентувати вільну торгівлю, таким чином захистивши національного виробника. Під час виступів представники інших груп можуть задавати питання, уточнення. Бажано, щоб роль синьої шапки брав на себе вчитель і впродовж заняття керував роботою.

Під час роботи можна не ділити клас на групи, а пропонувати всім дітям «одягати» шапки мислення почергово. Такий вид роботи прийнятний за малої кількості учнів у класі (наприклад, у сільських школах, де в класі може бути 4-8 учнів).

Доцільно на початку уроку поставити перед учнями проблемне питання, відповідь на яке можна віднайти у процесі роботи. Наприклад, перед розглядом питання «Реформи Рональда Рейгана» вчитель дає офіційно прийняту оцінку цих реформ і ставить питання: «А чи справді реформи мали такий вражаючий результат? Кому вони були вигідними? Якщо провести подібні реформи в Україні, результат буде такий же?».

Після того, як усі групи висловлять свою думку, підводяться підсумки роботи. Тези і узагальнення вчитель записує на дошці і підводить учнів до думки, що жодна подія не може мати однозначну оцінку. Завжди факти потрібно розглядати з

усіх сторін, щоб зрозуміти суть, причину, спрогнозувати наслідки. Хоч закони економіки однакові, доля реформ, навіть найбільш продуманих і вдалих, залежить від людського фактору.

Вчителю потрібно пам'ятати про те, що дана методика проведення уроку теж може мати різний результат, в залежності від класу, учнів. Деякі учні погано володіють історичною емпатією та не можуть себе уявити американцем 80-х років. Є небезпека занадто бурхливих дискусій із виплеском негативних емоцій, тому вчитель має контролювати атмосферу на уроці. Але застосування прийому шести шапок мислення на уроках історії має ряд переваг:

- зазвичай розумова робота є нудною і абстрактною. Шість шапок дозволяють зробити її яскравим і цікавим способом управління своїм мисленням;
- метод шести шапок можна використовувати для різних вікових категорій, можливо обрати для роботи 3-4 шапки;
- є можливість працювати як індивідуально, так і групами;
- завдяки структуруванню роботи мислення стає більш сфокусованим, конструктивним і продуктивним;
- метод визнає значимість усіх компонентів роботи над питанням – емоцій, критики, фактів, нових ідей, включає їх у роботу в потрібний момент, уникаючи деструктивних факторів.

Проблемні запитання дозволяють керувати учнівськими думками в потрібному руслі, тримати школярів в активному напруженні, спонукати висловлювати власні думки. Часто такі уроки супроводжуються дискусіями, де учні підбирають потрібні факти і аргументують свою позицію. Це сприяє вихованню наших дітей як активних, свідомих громадян.

Примітки:

1. Эдвард де Боно. Шесть шляп мышления. – СПб. : Питер, – 1997. – Режим доступу: www.litportal.ru/genre11/author11430/book56702.html.
2. Эдвард де Боно. Мышление делится на шесть разных режимов. – Режим доступу: www.debono.ru/article/sixhats.htm
3. Свист Н.Ю. Применение метода Эдварда де Боно на уроке истории / Н.Ю. Свист // Преподавание истории в школе. – 2010. – №5. – С. 52.
4. Щупак І.Я. Всесвітня історія. Новітній період (1939-2011 рр.) : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / І.Я. Щупак. – Запоріжжя : Прем'єр, 2011. – С. 80.

В статтє проанализирован метод использования методики Эдварда де Боно на примере урока всемирной истории 11 класса по теме «Реформы Рональда Рейгана».

Ключевые слова: методика Боно, шляпы мышления, критический подход, реформы.

Отримано: 10.10.2012

Петро Брицький

Завальнюк О.М. Україна в період Другої світової війни : навч. посіб. / О.М. Завальнюк, С.В. Олійник, С.В. Трубочанінов ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2012. – 544 с. [рец.].

Важливе місце у навчальному курсі з новітньої історії України на історичних факультетах сучасних університетів нашої країни посідає період Другої світової війни, який не лише розкриває трагедію нацистської окупації для українського народу, а й формує у студентської молоді глибокі переконання щодо неприпустимості війн як способу розв'язання спірних територіальних питань і поневолення різних народів з метою створення примарних імперій для сильних націй. Вивчення воєнної кампанії із завоювання народів СРСР, зокрема й українського, антилюдської нацистської окупаційної політики, Руху опору проти нацизму тощо дає змогу реалізувати низку виховних завдань, зокрема щодо необхідності постійної миролюбної політики великих і малих держав світу, незмінності встановлених світовим співтовариством державних кордонів, територіальної цілісності усіх без винятку країн, не сприймання фашистської диктатури, етноциду, масового винищення людей, як явища, що суперечить гуманітарній природі людства, правам народів, а також потреби захисту своєї батьківщини від зовнішніх посягань.

У цьому контексті заслуговує на увагу навчальний посібник професорів О.М. Завальнюка і С.В. Трубочанінова та докторанта С.В. Олійника «Україна в період Другої світової війни», виданий для студентів-істориків Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Відповідно до навчального плану напряму підготовки / спеціальності 6.020302 «Історія» на семінарські заняття і самостійну підготовку цього періоду відводиться 18 годин. Автори посібника запропонували для вивчення 9 тем: «Включення західноукраїнських земель до складу УРСР», «Україна напередодні і в перші дні війни з гітлерівською Німеччиною», «Оборонні бої влітку-восени 1941 р.», «Бойові дії на Південно-Західному і Південному фронтах восени 1941 – влітку 1942 рр.», «Битва за Лівобережну Україну і Донбас (січень – листопад 1943 р.)», «Завершальні бит-

ви за визволення України», «Німецький та румунський окупаційні режими», «Економіка України в роки Другої світової війни», «Партизанський рух в Україні в роки Другої світової війни». Звісно, цей перелік не вичерпує усіх питань, пов'язаних з участю України у Другій світовій війні. Утім, автори виходили із можливості «втиснути» у скромний за розміром навчальний час якомога більше питань. І все ж, якщо у темі про партизанський рух в Україні вивчаються питання, зокрема, про дії націоналістичних збройних формувань влітку 1941 – на початку 1943 рр. та військова діяльність УПА під проводом ОУН Бандери, то, наприклад, у відповідному розділі найновішого навчального посібника з новітньої історії України, виданого колективом викладачів історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка за редакцією академіка В.М.Литвина (див.: Історія України. Новітня доба: навч. посіб. / [В.М. Литвин, В.Ф. Колесник, А.Г. Слюсаренко та ін. – К. : Академвидав, 2012. – 480 с.], вміщено підрозділ «Український націоналістичний рух у роки Другої світової війни», у якому розглядаються: діяльність членів ОУН у 1939-1942 рр.; формування УПА, боротьба проти окупаційного режиму Німеччини та її союзників; створення та діяльність Української головної визвольної ради; українсько-польський міжетнічний конфлікт; протистояння між УПА та радянськими партизанами, підрозділами Червоної Армії і НКВС. Утім, помічена невідповідність зовсім не применшує значення посібника, виданого істориками із Кам'янця-Подільського, які поставили перед собою дещо інше завдання – зосередити у книзі найнеобхідніший навчальний матеріал для підготовки студентів-істориків лише до семінарських занять і вивчення тих тем, які віднесені до самостійної роботи.

До кожної з тем подано план заняття (самостійного вивчення теми), достатній список базової і допоміжної літератури, хронологічний матеріал, який складається з основних дат, а також уривки з різних наукових і документальних видань, що глибоко і різнобічно розкривають кожне питання. Пропонований список джерел і літератури досить значний. Так, у ньому зазначені зокрема різні праці монографічні праці і статті окремих авторів (І.І. Азарова, Д.М. Бурлуцького, О.М. Грильова, В.Р. Ковалюка, Г.А. Куманєва, В.І. Кучера, А.С. Чайковського, Ю.Ю. Сливки), колективні багатотомні праці і збірки документів та матеріалів, видані ще за радянської доби, у яких, попри методологічні вади, міститься цінний фактографічний матеріал, почерпнутий із центральних архівів. У загальній кількості пропонованої літератури вони становлять менше 1 відсотка. Абсолютна більшість видань пов'язана з добою незалежної України (на жаль, автори не встигли отримати доступ до сучасного бібліографічного раритету «Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст. Історичні нариси. У двох книгах», виданому у 2010-2011 рр. Інститутом

історії України НАН України). Доречним є звернення до праць німецьких генералів та істориків, мемуарної літератури радянських полководців, електронного ресурсу. Загалом запропоновано понад 130 різних робіт і документальних збірок, перелік яких повинен знати кожний студент.

При осмисленні наведеного науково-документального матеріалу майбутні історики мають з'ясувати точки зору колишніх і сучасних дослідників, як українських, так і російських, самостійно порівняти їх і встановити схожість чи відмінність між ними. У такий спосіб майбутній фахівець матиме можливість формувати глибше наукове розуміння конкретних питань, шукатиме вмотивований вихід із проблемної ситуації, набуватиме уміння порівняльного аналізу і робитиме відповідні висновки. Щоб студент не обійшов увагою важливі складові того чи того питання, автори посібника подбали про це і наприкінці матеріалу до кожної теми подали розлогий перелік (10 і більше) запитань і завдань для самоконтролю. У підсумку їм треба зробити загальні висновки по темі, що вивчається.

Досить доречними є пропонувані перелік основних понять і термінів, над якими має попрацювати студент, щоб глибоко зрозуміти зміст і характер подій (для цього молодим історикам доведеться попрацювати з довідково-енциклопедичною літературою, різними понятійно-термінологічними словниками), а також імен державних, політичних і воєнних діячів, командирів, що мають прямий стосунок до подій, які розглядаються в кожній темі. Також визначено перелік важливих населених пунктів, географічних об'єктів, які треба віднайти на тематичній мапі, щоб належним чином орієнтуватися в конкретному історичному просторі.

Можна сміливо стверджувати, що запропонований авторами підхід до вивчення на семінарських заняттях з новітньої історії України періоду Другої світової війни має незаперечні переваги. По-перше, готуючись до семінару, студенти опрацьовують концентровано поданий найновіший науковий, мемуарний і документальний матеріал (за фінансових труднощів університетські бібліотеки далеко не завжди можуть придбати потрібну кількість сучасних наукових видань і збірок документів та матеріалів, вчасний доступ до яких матимуть усі без винятку майбутні викладачі історії, що навчаються на потоці (електронні ж версії поодиноких монографій та наукових статей практично відсутні), аналізують його з позицій сучасної методології, при змозі з'ясовують різні концептуальні підходи вчених і дають їм свої оцінки, що сприяє виробленню власної точки зору на тодішні події, уміння критично сприймати їх трактування тощо; по-друге, опановуючи понятійно-термінологічний апарат і широко використовуючи його при з'ясуванні конкретних питань, студентська молодь дотримується однієї із найбільш важливих

засад наукового пізнання історичної дійсності, що позитивно позначається на формуванні її науково-історичного світогляду; по-третє, у величезному масиві хронологічного матеріалу, розміщеному у багатьох фундаментальних наукових та документальних виданнях, орієнтуватися історично-початківцю вкрай складно (до того ж, нерідко одні і ті ж події помилково подаються з різним хронометражем); дозування ж вивіреної хронології, з одного боку, формально обмежує свободу пізнання, а з іншого, є неминучим і раціональним кроком, оскільки сприяє засвоєнню її у запропонованому обсязі (різні розширені варіанти перевантажують суб'єктів навчального процесу чим серйозно ускладнюють їх вивчення); по-четверте, з величезного масиву імен партійних, державних і військових діячів, командирів багатьох армійських структур збройних сил воюючих країн (в основному СРСР), а також представників українського національного руху, зазначеного у спеціальній літературі різних історіографічних періодів, автори вибрали найвідоміші постаті для засвоєння в ході навчального процесу; по-п'яте, визначення переліку територій і географічних об'єктів (різні населені пункти, річки, гірські масиви), запропонованих для засвоєння, звужує і конкретизує пошук на тематичній карті, актуалізує і полегшує орієнтацію в історичному просторі (для зручності студентів було б доцільно вмістити в посібнику відповідні мапи).

Впевнений, що рецензований посібник добре прислужиться студентству при підготовці до семінарських занять з нової історії України, на яких вивчається період Другої світової і Великої Вітчизняної війн, дасть йому змогу більш раціонально витратити свій робочий час, набувати якісних фахових знань. Висловлені побажання і пропозиції мають на меті вдосконалити наступні видання цієї змістовної і дуже корисної книги.

Отримано: 04.01.2013

Віталій Нечитайло

Фаховий посібник з політичної теорії держави (рецензія на навчальний посібник Найчука А.В. «Політична теорія держави : навчальний посібник / А.В. Найчука. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 200 с.»)

Системоутворюючим елементом політичної науки є політична теорія держави. У праці «Політика як покликання» Макс Вебер наголосив на трьох аспектах сучасної держави: її територіальному характері; монополії на засоби фізичного насильства; легітимності. Більшість вчених розглядає державу як окремий комплекс політичних інституцій, конкретним завданням яких є організація панування на визначеній терито-

рії в ім'я спільних інтересів. У сучасних умовах, як і в попередні історичні періоди, визначення, що таке держава, а також проблеми формування і діяльності державних інститутів є предметом інтенсивних наукових суперечок.

Допомогти студентам досягти повного і цілісного розуміння сутності держави, суперечливих ознак її ества покликаний курс «Політична теорія держави», який читається в 7-ому семестрі і завершується складанням іспиту.

Навчальний посібник «Політична теорія держави» розроблений доцентом А.В. Найчуком відповідно до названого курсу, включеного в навчальний план спеціальності «Політологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Побудований він відповідно до кредитно-модульної системи навчання і складається з трьох основних залікових навчально-теоретичних блоків (модулів): лекції та семінарські заняття; самостійна робота; індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ). Окремими блоками подаються: комплексна модульна контрольна робота з курсу; критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок студентів; біографічний покажчик; словник термінів; основна та додаткова література.

Перший модуль складають лекції та семінарські заняття, які поділяються на три змістовні модулі: держава як владно організоване суспільство; держава – інституція публічного адміністрування; держава – територіальна організація населення.

Заслугує схвалення намагання автора посібника використовувати сучасну найновішу літературу, що висвітлює програмний матеріал. У політології є три провідні наукові традиції, що живлять «теорію держави»: плюралістична, марксистська і статистична. Роберт Дал та Нелсон Полсбі, котрі репрезентують плюралістичну школу, вважають державу за нейтральну арену для змагання інтересів. Коли ж владу в суспільстві організовано на конкурентних засадах, державна політика є результатом постійних переговорів. На думку Р. Дала, за таких умов усі групи мають можливість чинити тиск на державу. Плюралістичний підхід до економічної політики передбачає, що дії держави є наслідком сукупного тиску різних сил – як поліархії («врядування багатьох»), так і організованих інтересів. На практиці це відбувається таким чином: різні групи тиску конкурують між собою, а державна політика відображає домінуючий вплив якихось надто організованих і утверджених інтересів. На думку багатьох дослідників, спроба пояснити державну політику на основі переваги інтересів окремих груп тиску призводить до формування в аргументації порочного кола (Див.: Короткий оксфордський політичний словник / за ред. Іена Макліна й Алістера Макліна ; переклад з англійської. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. – С. 179).

Засновником сучасних марксистських теорій вважають Мілібенда, котрий у праці «Державна в капіталістичному су-

пільстві» розглядає державу як інструмент (порівняйте з марксистськими уявленнями про державу як «механізм, машину для придушення опору одного класу іншим»). За словами Мілібенда, уряд у сучасній державі – лише комітет із керування спільними справами всієї буржуазії.

Автори статистичних теорій держави дійшли висновку, що держави часто ставлять перед собою цілі, що їх неможливо передбачити, спираючись на перемовини з певними зацікавленими групами. Прихильники цих теорій, котрі вважають своїми попередниками Макса Вебера та Отто Гінце, основну увагу зосереджують на державах як окремих структурах зі своєю власною конкретною історією, що функціонують в умовах реальної автономії. За їхніми міркуваннями, силу будь-якої держави визначає конкретний ступінь її автономії від вимог суспільства.

Однією з ключових проблем курсу є тема про форми держав. У Західній Європі можна визначити цілу низку державних форм, що існували у різні історичні періоди. В рабовласницьких античних суспільствах державу уособлював або цар за еллінської доби, або римський імператор. Період розквіту грецьких міст-держав тривав від 800 до 320 рр. до н.е. В тих державах, де був покладений край пануванню «тиранів», вільним членам суспільства були надані громадянські права. Щоправда, демократію міст-держав дедалі більшою мірою підточували колонізація й завоювання нових земель. Занепад Римської імперії призвів до поділу держави між феодалними сеньйорами. За доби середньовіччя державна влада у Західній Європі була не лише розосередженою, а й приватизованою і перебувала в руках приватних власників. Чиє майно отримане в обмін на присягу про вірність, правило за основну економічну одиницю суспільства і водночас надавало власникам політичної влади.

Абсолютистські держави почали виникати в Західній Європі у XVI-XVII ст. під владою династії Тюдорів у Англії, Габсбургів у Іспанії та Бурбонів у Франції, коли створюються постійні армії, формується централізована бюрократія, налагоджуються дипломатичні відносини через посольства тощо. Саме тоді в політичному дискурсі з'явилося слово «державна». Вважають, що уявлення про державу як територіальний суверенний уряд вперше запровадив Н. Макіавеллі. Основна функція держави, на думку М. Вебера, – спроба легітимувати структури панування. Хоча дослідник запропонував такі категорії, як «традиційний», «харизматичний» та «законний» типи панування, сучасні історичні соціологи, спираючись на праці Е. Дюркгайма і М. Фуко, поширили нинішнє розуміння легітимності. Наголос тепер ставиться на насильному утвердженні й неперервній регуляції «згоди», якою порядкує організація, яка привласнила собі право застосовувати фізичну силу в суспільстві й визначити умови, за яких таке право мають інші інституції.

Крім названої проблеми, лекційний курс передбачає вивчення тем про правову і соціальну державу, державний суверенітет, міжнародну політику держави тощо. Ґрунтовно, зі знаннями справи, із використанням новітніх методів навчання (насамперед проблемного) розроблена тематика семінарських занять та методичні поради щодо підготовки до них.

Другий модуль становить самостійна робота студентів, яка охоплює весь курс і взаємозв'язана зі змістовими модулями. Автор посібника слушно вважає самостійну роботу основним засобом засвоєння студентами навчального матеріалу. В посібнику чітко визначено обсяг і зміст самостійної роботи, систематичність і безперервність; послідовність у роботі; правильне планування самостійної роботи, раціональне використання часу; використання відповідних методів, способів і прийомів роботи.

Третій модуль пов'язаний з індивідуальною навчально-дослідною роботою студентів. Індивідуальне навчально-дослідне завдання має метою самостійне вивчення студентами частини програмного матеріалу, систематизацію, поглиблення, закріплення та практичне застосування знань з навчального курсу. В посібнику даються конкретні методичні поради, як підготувати реферат, визначено критерії його оцінки, видруковано тематику рефератів з ІНДЗ.

На високому фаховому рівні розроблено комплексну модульну контрольну роботу з курсу. Вона постає у вигляді трирівневих за складністю завдань, що надає можливість об'єктивно рівень знань студентів.

Підсумовуючи, зазначимо, що науковий посібник А.В. Найчука «Політична теорія держави», рекомендований Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для вищих навчальних закладів, підготовлений на високому фаховому рівні і може бути використаний не лише викладачами і студентами, а й широким колом громадськості, що цікавиться сучасними проблемами політичної науки.

Отримано: 11.01.2013

Володимир Дубінський

Газін В. Історія України середини XVI-XVIII ст. : навчально-методичний посібник для студентів історичних факультетів / В. Газін. – 3-тє вид., доповн. та перероблене – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – 224 с.

Навчальна дисципліна «Історія України з середини XVI до кінця XVIII ст.» займає важливе місце при вивченні курсу «Історії України». Адже вона спрямована на те, щоб по-перше, навчити студентів розумінню ходу історичного розвитку українського

народу та формування Української держави раннього нового часу (середина XVI-XVIII ст.), періоду, коли формувалися основні сучасні тенденції в політиці та соціально-економічних відносинах, по-друге, розвинути у студентів критичне мислення, аналіз різноманітних концепцій історичного розвитку та сформувати у них власний погляд на ті чи інші суперечливі події, явища та процеси (роль Люблінської унії, Українська національна революція XVII ст., зміст та наслідки Переяславсько-Московського договору 1654 р., роль гетьмана Івана Мазепи в історії України тощо), і по-третє, виховати професійну культуру, зокрема почуття поваги до відмінних від власних поглядів, вміння брати участь у дискусії тощо.

Теоретична складність даної проблематики, за умов відсутності в Україні навчально-методичної літератури з зазначеного періоду, породжує чимало труднощів у засвоєнні студентами програмового навчального матеріалу. Тому, публікація доцентом В. Газіним навчально-методичного посібника, спрямованого на надання їм допомоги у підготовці до семінарських занять та здійснення самостійної роботи, є важливим кроком у заповненні цієї прогалини. Запропонована автором структура посібника є раціональною. Її становлять «Вступ», «Навчальна програма курсу», «Загальна література та джерела для вивчення історії України з середини XVI до кінця XVIII ст.», теми семінарських занять на 1 та 2 семестри, теми для самостійного вивчення та «Додатки». У «Вступі» слушно звертається увага на важливу роль даного курсу у підготовці викладачів історії. Дається тлумачення об'єкту пізнання, виділяється особливості навчальної дисципліни «Історія України середини XVI-XVIII ст.», визначається її предмет, формулюється мета та завдання. Відтак у студентів складається цілісне уявлення про місце курсу в системі навчальних дисциплін й притаманні для нього особливості.

Основну частину посібника складають тематика та методичні рекомендації студентам для підготовки до семінарських занять. Вважаємо, що обрана тематика характеризується навчально-методичною доцільністю. Вона охоплює вузлові проблеми курсу, більшість яких розглядається на лекціях. Методичні рекомендації включають план семінарського заняття, поради з визначенням напрямків, згідно яких має здійснюватися підготовка до даної теми семінару. Вони побудовані таким чином, щоб спрямувати студентів на дослідження основних аспектів питання, методологічних і дискусійних проблем. На нашу думку, така методика сприяє розвитку в них навичок наукового пошуку, вміння знаходити вірну відповідь та відстоювати свою позицію, спираючись на відповідний історичний матеріал.

Крім того, аналіз питань тем засвідчує, що вони сформовані таким чином, аби, по-перше, з'ясувати сутність вузлових проблем кожної з них, а, по-друге, спонукати студентів до самостійної роботи з історичними та історіографічними джерелами.

Акцент на роботу з першоджерелами особливо важливий, бо лише у ній майбутня історія набуває професійних умінь з'ясувати сутність подій та явищ, помічати у них загальні та особливі складові, знаходити спільне і відмінне у поглядах вчених, обґрунтувати власне розуміння історичного процесу. У зв'язку з цим до кожної теми подається перелік рекомендованих джерел. Воднораз студенту пропонується список наукової літератури (до речі, найновішої), опрацювання якої дозволить йому опанувати здобутки історіографії у вивченні тієї, чи іншої теми. Окрім цього, основна частина посібника включає в себе визначення основних термінів, які стосуються певної теми, а також ключові дати, що є невід'ємними частинами вивчення матеріалу по певній темі. Важливою складовою кожної теми є коротка характеристика персоналій до неї, що на нашу думку, надає можливість студентам сфокусувати увагу на ролі особи в певних подіях або процесах. Разом із тим вважаємо, що завершений вигляд методичні рекомендації мали б, якби у них містився картографічний матеріал та кожна тема закінчувалася переліком запитань і завдань для самоконтролю.

Заслуговують на увагу розроблені доц. В. Газіним тематика та методичні рекомендації для самостійної роботи студентів (всього 5 тем), які побудовані за принципом підготовки до семінарських занять. Значимість даної частини, на наше думку, є досить важливою. По-перше, вона висвітлює зміст навчального матеріалу, який не розглядається ні під час лекцій, ні під час семінарів, а по-друге, допомагає студентам організувати свою навчальну діяльність аби уникнути проблем під час поточного або підсумкового контролю їх знань. У пригоді майбутньому історіку стане також розроблений автором наочний матеріал у вигляді схем і таблиць, який розкриває різноманітні явища та процеси історії України середини XVI-XVIII ст. (3 схеми і 5 таблиць). На думку укладача, він має сприяти більш досконалому й цілісному засвоєнню студентами історичного матеріалу.

Отже, навчально-методичний посібник, виконаний на належному професійному рівні, є ефективною підмогою студентам історичного факультету у вивченні «Історії України середини XVI-XVIII ст.». Перекоаний, що існує нагальна потреба розробити на його основі хрестоматійне видання, актуальність якого зумовлюється його відсутністю серед навчально-методичної літератури по курсу, що вивчається.

Отримано: 12.01.2013

Валентина Задорожнюк

Сулятицька Т.В. Історія філософії України. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів історичного факультету / Т.В. Сулятицька. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2013. – 63 с.

Кожен народ має свою культуру, самосвідомістю окремішності якої постає філософія. Це стосується, безумовно, й української філософії, яка розвиваючись у загальному руслі світової філософської культури має власну історію, усталені традиції, ціннісні орієнтації, серед яких чільне місце займає звернення до внутрішнього світу людини, її духовності.

Українська філософія є невід'ємною частиною національної культури, виявом народного духу. Із зростанням духовної сили народу його національної самосвідомості виникає потреба в осмисленні самого феномену української духовності, а відтак і, зверненні до історії філософії України, до її філософських традицій. Доречним буде звернення до того факту, що саме з духовністю пов'язана специфічність філософської думки в Україні, оцінка якої, досить тривалий час залишалася далекою від об'єктивної, а імена українських філософів-мислителів, їхні праці та погляди залишалися невідомими значній частині населення. Не маючи умов для своєї державності, яка б забезпечувала Україні економічну, соціально-політичну й духовну самостійність, український народ змушений був «добровільно об'єднуватися» з більш сильними сусідами, розвивати свою ідентичність в лоні та під кутом зору їх культури. А як показує досвід, те, що суперечило вимогам домінуючих культур, піддавалося критиці, осудженню, забороні.

Здобуття Україною незалежності, розбудова своєї державності висунули нагальне завдання пошуку нових орієнтирів і цінностей, які б мали загальнолюдський характер і враховували специфічність їх проявів у житті кожного народу. Вказане вплинуло й на дослідження в галузі національної культури, філософії, їх нового прочитання та осмислення. Саме наприкінці 80-х – на початку 90-х виходять у світ досить серйозні наукові дослідження, в яких робиться аналіз окремих періодів розвитку української філософії, також набирає силу тенденція до об'єктивного осмислення їх оцінки, з'ясування місця і значущості в загальному розвитку філософської думки.

Метою навчальної дисципліни «Історія філософії України» є досягнення розуміння студентами специфіки української філософії, її місця в світовій. Сьогодні історія філософії України займає належне місце у вузівських програмах з філософії, а її поглиблене вивчення реалізується в нормативних і спеціальних курсах, у яких дається огляд розвитку філософської думки в Україні як окремих мислителів, так і філософських шкіл, напрямів, починаючи з минувшини й завершуючи сучасністю.

Методичні рекомендації розроблені Т.В. Сулятицькою нададуть можливість студентам по-перше, овоїти теоретичні положення філософських вчень українських філософів; по-друге, розглянути українську філософію як важливу складову нашої духовної культури, її зв'язок з мистецтвом та мораллю; по-третє, прищеплять вміння бачити її національну своєрідність, розуміти місце української філософії в контексті світової філософії, та її значення для розвитку національної свідомості; по-четверте, висвітлять питання про закономірності становлення вітчизняної філософії, її тенденції. Саме з цією метою побудовані рекомендації автором, слідуючи яким, студент історичного факультету зможе послідовно ознайомитись з основними етапами історії української філософії, проаналізувати основні проблеми, питання, які цікавили українських мислителів в минулому та є актуальними в сучасному світі.

Навчальна дисципліна «Історія філософії України» є нормативним курсом за вимогами Закону України «Про освіту», щодо формування у молоді шанобливого ставлення до нашої минувшини, вміння аргументовано і активно захищати національні цінності на рівні взаємної поваги до культурних здобутків інших народів. Методичні рекомендації розроблено викладачем Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка відповідно до навчальної програми даної дисципліни та охоплюють такі теми: «Філософські ідеї у Середньовічній Україні IX-XV ст.», «Гуманістичні та реформаційні ідеї в Україні кін. XV-XVII ст.», «Філософія в Києво-Могилянській академії 30 рр. XV-XVIII ст.», «Філософія Г.С. Сковороди», «Філософія українського Просвітництва і романтизму XIX-XX ст.», «Академічна філософія в Україні XIX ст.», «Філософські ідеї у творчості покоління «Молода Україна» XIX – поч. XX ст.», «Філософія періоду Радянської України».

Організація навчального процесу в сучасних умовах для студентів історичного факультету вимагає відповідного методичного забезпечення. Кожен студент повинен мати навчальну програму, методичні рекомендації, що спрямовані на надання йому допомоги при підготовці до семінарських завдань та написанні модульної контрольної роботи. Так, у першій частині розміщено програму, що чітко визначає мету і завдання курсу «Історія філософії України», основні уміння і навички, які мають набути студенти у процесі навчання. Вивчення даного курсу передбачає формування у студентів таких знань: по-перше, предмета, методів та наукових завдань української філософії; по-друге, основних історичних етапів розвитку української філософії; по-третє, теоретико-методичних засад вивчення окремих напрямів, шкіл, представників; по-четверте, розуміння важливих проблем ідей філософської думки України, їх актуальність та сучасність.

У другій частині подаються методичні поради спрямовані на надання допомоги студентам на різних етапах як навчальної, так і практичної діяльності. Окремими блоками представлені: лекції та семінарські заняття; самостійна робота; тематика рефератів та філософських есе; індивідуальні навчально-дослідницькі завдання; питання модульної контрольної роботи з курсу; критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок студентів; невеликий словничок основних термінів; основна та додаткова література.

Без сумніву розроблені методичні рекомендації Сулятицької Т.В. з дисципліни «Історія філософії України» відповідають усім вимогам до робіт подібного типу.

У плані побажань, можемо зауважити таке: по-перше, зрозуміло, що через брак часу виділеного на дану дисципліну, тематика з кожним роком звужується, однак було б доречним у останній темі, хоча б один із пунктів плану лекції присвятити основним напрямкам розвитку української філософської думки початку ХХІ ст.; по-друге, розробити бібліографічний покажчик видатних мислителів України; по-третє, на перспективу доцільно розширити дану роботу виданням навчально-методичного посібника з дисципліни «Історія філософії України».

Беручи до уваги побажання та зауваження, вважаємо, що публікація методичних рекомендацій є доцільною, вони будуть корисними для студентів історичного факультету (як денної, так і заочної форми навчання), слугуватимуть вагомим доповненням у підготовці до навчальних занять.

Отримано: 08.01.2013

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Боровець Діана, вчитель історії Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи №2 імені Т.Г. Шевченка.

Боровець Іван, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Брицький Петро, доктор історичних наук, професор кафедри історії України Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Вербицька Поліна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри історії України та етнокомунікації Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного Університету «Львівська політехніка».

Ганаба Світлана, кандидат філософських наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Головко Олександр, доктор історичних наук, академік АН вищої школи України, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВШ (м. Київ).

Григоренко Олександр, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри міжнародної інформації Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гришко (Курдибайло) Вікторія, викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» (м. Рівне).

Дубінський Володимир, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, декан історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Задорожнюк Валентина, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та філософії Подільського державного аграрно-технічного університету.

Комарніцький Олександр, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Левдер Андрій, викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» (м. Рівне).

Лопацька Наталія, кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» (м. Рівне).

Марина Гончар, аспірантка кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мисан Віктор, 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).

Нечитайло Віталій, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Валерій, доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Тетяна Шевченко, магістр історії, викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, вчитель історії та правознавства Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи №8.

Цимбалюк Олена, методист педагогічних наук, викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» (м. Рівне).

Яременко Василь, кандидат історичних наук, доцент Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

Головко Олександр

Держава Романа Мстиславича
та його нащадків у політичному житті Східної Європи
(методологічні питання)..... 3

Григоренко Олександр, Яременко Василь

Литовсько-Руський період в аспекті
українського державотворення
та сучасних концепцій викладання історії15

Вербицька Поліна

Дослідження історико-культурної
спадщини як чинник становлення ідентичності особистості 21

Мисан Віктор

Багатоперспективність як чинник
трансформації змісту шкільного курсу історії України.....31

Цимбалюк Олена

Змістові центри завдань
громадянської освіти та їх реалізація вчителем історії
загальноосвітньої школи України.....40

Ганаба Світлана

Експлікація філософсько-педагогічних
поглядів Джона Дьюї в історичну освіту48

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Степанков Валерій

Батозька битва 1652 року: джерела для вивчення теми
(на допомогу викладачам, учителям і студентам)56

Лопецька Наталія

Особливості вивчення історичних
постатей у курсі «Нова історія країн Азії та Африки»76

Комарницький Олександр

Навчальна та науково-дослідна робота студентів
Житомирського ПЕДВІШУ У 20-30-ті рр. ХХ ст.84

Шевченко Тетяна

Нові підходи до підготовки викладача історії
(з досвіду викладання спецсемінару
«Організація групової творчої справи на уроках історії») ...102

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Боровець Іван

Контroversні проблеми національної
історії у європейських шкільних підручниках113

Левдер Андрій

Особливості висвітлення постаті
І. Мазепи у посібниках І.П. Крип'якевича.....122

Гришко (Курдибайло) Вікторія

Система розвивальних завдань з історії
на комбінованому уроці у 5-6 класах126

Гончар Марина

Проблема народної освіти на Поділлі у 60-80-х рр. ХІХ ст.
(за матеріалами «Подольських епархіальних ведомостей»)..... 132

Поліщук Світлана

Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки
на розвиток вітчизняної дидактики в 20-х роках ХХ століття... 137

Боровець Діана

Використання методики Боно
на уроках історії (на прикладі теми
«Реформи Рональда Рейгана»).....154

РЕЦЕНЗІЇ

Брицький Петро

Завальнюк О.М. Україна в період Другої світової війни :
навч. посіб. / О.М. Завальнюк, С.В. Олійник,
С.В. Трубочанінов ; Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський :
Оіюм, 2012. – 544 с. [рец.].....159

Нечитайло Віталій

Фаховий посібник з політичної теорії держави
(рецензія на навчальний посібник Найчука А.В.
«Політична теорія держави : навчальний посібник /
А.В. Найчука. – Кам'янець-Подільський: видавець
ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 200 с.») 162

Дубінський Володимир

Газін В. Історія України середини XVI-XVIII ст. :
навчально-методичний посібник для студентів
історичних факультетів / В. Газін. – 3-тє вид., доповн.
та перероблене. – Кам'янець-Подільський :
Аксиома, 2012. – 224 с.165

Задорожнюк Валентина

Сулятицька Т.В. Історія філософії України. Методичні
рекомендації для організації самостійної роботи
студентів історичного факультету / Т.В. Сулятицька. –
Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2013. – 63 с.168

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ171

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 4

Підписано до друку 30.05.2013 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 10,3. Обл.-вид. арк. 11,2.
Тираж 100. Зам. № 591.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.