

16. Софронов В.Ю. Становление духовной школы Сибири / В.Ю. Софронов / Социальная история / Сибирская заимка // [http://www.zaimka.ru/01\\_2004/-sofronov\\_school/](http://www.zaimka.ru/01_2004/-sofronov_school/)
17. Судницын А. Тобольская архиерейская славяно-русская школа / А. Судницын // Тобольские Епархиальные Ведомости. – 1894. – № 13. – с. 205-219.
18. Сулоцкий А. И. Тобольская архиерейская школа-предшественница Тобольской семинарии / А.И. Сулоцкий // Иркутские епархиальные ведомости. – 1875. – № 3 – 7. – с.10-14.
19. Трубецкой Н.С. К украинской проблеме / Н.С. Трубецкой // <http://gumilevica.kulichki.net/TNS/tns02.htm>
20. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири / Н.С. Юрцовский. – Новониколаевск: Енисей, 1923. – 78 с.
21. Ярков А.П. Украина–Западная Сибирь: диалог народов и культур / А.П. Ярков // Западная Сибирь: диалог народов и культур: Материалы межрегиональной научно-практической конференции – Тюмень: ИПЦ “Экспресс”, 2004. – С. 65-70.

*The Ukrainian-leaders' influence the processes of organization and establishing of Russian education and schooling in XVIII century are described in this article. Siberian region as the main example was chosen.*

**Key words:** Education, school, linguistic, identity, national.

УДК 373.54.016:94(477)

Приходько А.С.

## ІННОВАЦІЇ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ: ПОГЛЯД КРИЗЬ СТОЛІТТЯ

*У статті розкрито основні підходи до організації навчання історії в українській школі в кінці ХІХ - на початку ХХ ст. Вивчення конкретних явищ історико-методичного процесу в Україні, розгляд з цієї точки зору його основних компонентів дають можливість з'ясувати не лише роль і місце кожної окремої складової, а й загальні тенденції, можливості й перспективи становлення національної системи шкільної історичної освіти в цілому.*

**Ключові слова:** організація навчання історії; історична освіта.

Якісні зміни, які переживає сьогодні система шкільної історичної освіти в Україні, вимагають конструктивно-критичного вивчення історичного досвіду її розвитку в минулому та переосмислення його з позицій сьогодення. Саме історико-методичний підхід дає можливість глибше зрозуміти тенденції поступального розвитку методичних явищ і їхньої обумовленості, оцінити сучасний стан навчання історії й напрями його подальшої еволюції. Вивчення конкретних явищ історико-методичного процесу в Україні, розгляд з цієї точки зору важливих аспектів змісту, структури, організації навчання історії дають можливість з'ясувати не лише роль і місце кожної окремої складової навчального процесу, а й загальні тенденції, можливості й перспективи становлення національної системи шкільної історичної освіти в цілому. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності і результативності новітніх систем, моделей та технологій навчання історії.

Ґрунтовному дослідженню сутності інноваційних систем, технологій і моделей навчання історії та впровадження їх у шкільну практику присвячено цілу низку наукових праць та методичних розробок українських вчених і педагогів-практиків. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговують праці К. Баханова, В. Власова, Ю. Малієнко, В. Мисана, П. Мороза, О. Мокрогуза, О. Пометун, Г. Фреймана тощо. Цікавими, з огляду на вирішення питання впровадження новітніх навчальних технологій та пов'язаних з ними форм навчання є, на наш погляд, праці Л. Пироженко, О. Ярошенко тощо, в яких розкрито сутність інтерактивного навчання,

переконаливо доведено його переваги над менш результативними традиційними формами навчання та аргументовано необхідність поєднання різних типів навчання з використанням сильних та слабких сторін кожного з них.

Аналіз історико-методичної спадщини у царині організації навчання історії в загальноосвітній школі, висвітлення основних підходів до цієї проблеми, починаючи з кінця XIX ст., є важливим і актуальним для визначення шляхів реалізації можливостей інноваційного навчання історії в українській школі.

Розбудова освітньої справи в Україні в к. XIX ст. висвітлювалася переважно у контексті розвитку загальноімперської системи освіти, в якій у цей період сталися суттєві зрушення. Вона трансформувалася відповідно до соціально-економічних перетворень (поступове розширення ринкових відносин, індустріалізація, наслідки селянської реформи, зростання міст та відповідні процеси урбанізації населення тощо) [2, с. 32]. Такі процеси сприяли розвитку шкільної освіти в цілому та історичної освіти зокрема. Як наслідок, саме в цей період почала формуватись методика навчання історії, основу якої складала на той час читання підручника і відтворення матеріалу учнями усно, письмово, у вигляді таблиць або креслення історичних мап. У цей же час з'являються перші спеціально написані підручники з історії.

У тогочасній методичній науці не існувало чіткої межі між поняттями форми, методів та способів навчання історії. Методисти та практикуючі вчителі або ототожнювали їх, або ж підміняли одне одним. Основною формою навчання історії у тогочасній школі був урок. Саме в його межах педагоги-практики застосовували такі прийоми (читання підручника, бесіда тощо) та способи навчання, які в сучасному розумінні є аналогами фронтальної, групової (кооперативної), індивідуальної форм навчання (катехизація з задіянням усіх або окремих учнів класу, робота невеликих учнівських груп над спільним або різними завданнями, виконання окремими учнями певних завдань і т.і.). Більшість із них були зорієнтовані на механічне запам'ятовування величезної кількості дат і фактів, не сприяли розвитку логічного мислення учнів, а тому піддавались різкій критиці в тогочасній педагогічній пресі: „Всім відомо, що в школах наших більше звертають увагу на вивчення предмета, ніж на розумовий розвиток дітей; учень отримує пізнання, але не привласнює їх настільки, щоб міг їх застосувати на ділі; йому передають теорію без практики” [3]. Проте розвиток науково-технічного прогресу вимагав якісної підготовки освічених високваліфікованих кадрів для виробництва. Вирішення цього завдання було неможливим без змін у підходах до форм і методів навчання учнів. Не залишились поза увагою і проблеми, що стосувались викладання історії.

Замість простого диктування уроків та механічного заучування матеріалу напам'ять учителям було рекомендовано перед викладенням матеріалу знайомити учнів з планом уроку, використовувати пояснювальне читання історичної літератури. А під час перевірки знань слід було активізувати учнів фронтальною постановкою запитань, частіше повторювати вивчений матеріал, використовуючи історичні мапи, навчальні картини, таблиці і т. і. У відповідності до вимог часу відомий історик і педагог кінця XIX ст. М. Стасюлевич запропонував застосовувати при вивченні історії реальний метод, який забезпечував посилення ролі самостійної роботи учнів над історичними документами та історичними джерелами. Головну увагу в школі, на думку М. Стасюлевича, потрібно було приділяти не читанню підручника, а історичним працям вчених, вивчення яких сприятиме розвитку мислення учнів, вміння формувати власні думки, погляди, переконання.

Вагомий внесок у справу поширення передового досвіду по впровадженню нових форм та методів навчання історії було зроблено попечителем одного із навчальних округів, створених у цей час на території України, М. Пироговим. Він особисто рекомендував викладачам гімназій взяти на озброєння методи викладання історії,

запропоновані вчителем М. Рафальським: робота учнів з історичними документами, ілюстраціями, таблицями тощо. М. Пирогов також підтримував і сприяв поширенню досвіду викладача історії К. Турчаковського, який намагався показати цілісність історичного процесу, розкрити причини розвитку суспільства. Цей чудовий педагог вміло організував самостійну роботу учнів, рекомендував додаткову літературу з історії, цікаво розкривав перед учнями картину ходу історичних подій і зобов'язував їх писати твори на історичні теми, що вносило істотні зміни у хід традиційного уроку. [7, с. 39].

Для 90-х років XIX ст. був характерним швидкий розвиток змісту і методики викладання історії. Нові напрямки у викладанні історії (еволюційний, соціологічний, формальний тощо), які були започатковані в цей період відомими російськими та українськими вченими П. Виноградовим, М. Карєєвим, В. Бузескулом та ін. значною мірою сприяли створенню нового типу уроку, на якому значна увага приділялась розвитку логічного мислення школярів, формуванню навичок відрізняти важливі історичні факти від другорядних, засвоювати причинний зв'язок між цими фактами, порівнювати їх та робити узагальнення. Підручник використовувався лише як довідкова книга, матеріал, вміщений у ньому, на уроці не вивчався. Частина самостійної роботи учні виконували в класі. Так, на уроці учні працювали над хрестоматією, складали свої конспекти, доповіді, виготовляли наочність тощо [1, с. 24].

Таким чином, наприкінці XIX ст. від форм і методів навчання історії, що базувались на механічному запам'ятовуванні значного за об'ємом матеріалу, педагоги поступово переходили до таких, які б сприяли розвитку логічного мислення школярів, пробудженню інтересу до історичних знань. Саме в цей час з'являються нові роботи з методики викладання історії: А. Гартвіга "Шкільна реформа знизу", Н. Покотило "Практичне керівництво викладача-початківця історії". В Україні вийшли роботи Я. Кулжинського "Досвід роботи систематичного курсу історії", Л. Кругликова-Гречаного "Методика історії", Б. Влахопулова "Методика історії" та ін. Автори цих робіт намагались дати наукове обґрунтування основ методики викладання історії як окремої дисципліни зі своїм предметом і методами наукового дослідження. А. Гартвіг та Н. Покотило запропонували рефератний метод, який полягав у тому, що розучування підручника відмінялось категорично; підручник зберігав лише характер довідкової літератури. Також ліквідувалась розповідь учителем того матеріалу, який є в підручнику. Викладач на першому занятті визначав план роботи на весь навчальний рік, зосереджуючи увагу на тих питаннях, які необхідно особливо ретельно опрацювати і висвітлити. Учням пропонувалось вибрати теми за бажанням. Важливо відзначити, що метод, запропонований педагогом Г. Гартвігом, передбачав зміну акцентів у виборі форм навчання історії – відхід від домінуючої фронтальної та індивідуальної і ширше впровадження групової форми навчальної діяльності. Оскільки такий підхід був принципово новим у вітчизняній дидактиці, ми вважаємо доцільним детальніше розглянути певні його аспекти.

Групове навчання, як форма навчальної діяльності, запропонована А. Гартвігом, несла в собі інше змістове навантаження, ніж групове навчання, що застосовувалося раніше. Групова робота, до якої вдавались учителі у межах шкільного уроку з часів Я. Коменського, відповідала сучасному значенню загальнокласної роботи. А. Гартвіг запропонував нові підходи до організації роботи учнів у групах: вчений вважав за доцільне розподілити учнів класу (виключно за бажанням) у групи по 5–6 чол., кожна з яких отримувала відповідні джерела і посібники і відразу бралась до справи, попередньо, проглянувши відповідні сторінки підручника, які мали інформацію з даної теми. Наприклад: I група – історія первісної культури; II група – Єгипет; III група – фнікійці; IV група – ассиро-вавілоняни; V група – Персія; VI група – грецька міфологія тощо.

Учасники кожної групи узгоджували між собою питання обміну навчальними посібниками. Більш сильні учні, а також ті, які особливо цікавилися історією, могли брати книги додому, решта – працювала з ними протягом часу, відведеного для занять історією. Вчитель при цьому надавав необхідні роз'яснення учням, які того потребували, спрямовував їх роботу в потрібне русло.

Цікавим, на нашу думку, був також підхід до форми презентації результатів роботи: після детального опрацювання теми, один із учасників групової роботи доповідав перед класом, інші члени цієї групи або доповнювали його, спираючись на інші джерела, або просто під час бесіди висловлювали іншу точку зору, використовуючи факти, можливо невідомі доповідачеві. Після закінчення обговорення вчитель підводив підсумки і формулював загальні висновки. Учні, які не брали участі в роботі над цією темою, обмежувались опрацюванням тексту підручника. На думку А. Гартвіга, слухаючи бесіду товаришів і пояснення вчителя, вони матимуть значно більше користі, ніж при звичайному вивченні тексту, а головне, винесуть значний інтерес і бажання до продовження тієї самостійної роботи, яку вони самі розпочали.

Не залишилось поза увагою педагога-новатора також питання оцінювання роботи: “Мене можуть запитати: як же бути з оцінками за ці необов’язкові роботи? Адже не можна за розповідь на добровільно обрану тему і з завчасно відомим змістом ставити оцінку! На що я б відповів, що оцінок за ці роботи ставити зовсім і непотрібно. Хіба недостатньо того результату, що людина навчається, проявляє сумління, стає допитливою і робить помітні успіхи?” [1, с. 26] На думку А. Гартвіга, питання оцінювання учнів, які працюють за такою системою, залишається прерогативою вчителя: він може проводити атестацію виключно на основі тих відповідей, які даються за програмою обов’язковою, тобто за прийнятим підручником, відзначити особливо вдалі доповіді окремих учнів або злагоджену роботу цілих груп. За критерії оцінювання вчителю пропонувалось брати серйозність відношення учня до роботи, здатність сприймати надану інформацію, а також його кмітливність, пам’ять, творчі здібності, швидкість розумової роботи, її глибину; врешті, запас знань, начитаність та інтерес до справи.

Важливим положенням запропонованої вченим форми навчальної діяльності учнів, на нашу думку, є роль вчителя у цьому процесі. Його живе слово, безперечно, має стояти на першому місці, але в той же час індивідуальні стремління учнів, їх ініціатива, творчість не повинні обмежуватись: „Ми занадто деспотично заповнюємо своєю особистістю весь час, або занадто довго контролюємо знання учнів, причому часто відповідаємо за нього, не маючи терпіння почекати, доки він збереться з думками, тим самим не даючи учневі активної участі в роботі. Врешті учень занадто багато сприймає чужих думок та висновків” [1, с. 27].

Цікаві пропозиції щодо вдосконалення реального методу вніс М. Коваленський, який не відкидав і першоджерел (“Слово о полку Ігоревім”, “Руська правда” та ін.), але в той же час пропонував використовувати на уроках історії наочні посібники (картини, знімки, зліпки, тощо), науково-популярні брошури, діаграми та ін. Це, як вважав педагог, сприяло б розширенню кругозору учнів, розвитку вмінь та навичок самостійної роботи. Крім того, метод, запропонований М. Коваленським, передбачав написання письмових робіт після опрацювання кожного розділу. При цьому учням надавалась повна свобода “списування, зчитування і підказування...”, тобто свобода ділового спілкування. Збірка таких письмових звітів, на думку автора методу, і слугуватиме підручником, який учням не доведеться механічно запам’ятовувати, так як він органічно виросте з роботи класу [6, с. 109].

Відомий методист початку ХХ ст. Я. Кулжинський, розглядаючи урок як основну форму організації навчання історії, пропонував весь зміст уроку будувати таким

чином, щоб підвести учнів до певних самостійних висновків та узагальнень, навчити їх критично відноситись до отриманої інформації. Досягненню цієї мети, на думку вченого, мав сприяти запропонований ним метод документації, наріжним каменем якого була робота учнів з першоджерелами та історичними документами [6, с. 108].

Н. Покотило, А. Крільоніцький, А. Романовський та ін активно пропагували поширений в українських школах на початку ХХ ст. метод катехізації (бесіди). Його суть полягала в активізації пам'яті учнів, в сприянні розвитку їх розумових здібностей, здатності самостійно робити висновки.

Для досягнення позитивного результату катехізації, на думку її прихильників, потрібно було, щоб весь клас або хоча б більша його частина брала участь у таких бесідах, щоб кожен учень з посиленою увагою слідкував за її ходом, готувався дати відповідь на кожне із поставлених запитань. А. Крільоніцький пропонував певні правила катехетики для отримання користі від такої як для учнів, так і для викладача: “Розшукуючи невідоме, учні повинні виходити з раніше засвоєного. Хибно уявлення виправляється або повторенням вражень, які їх викликали, або враженнями схожими чи близькими. Для виведення нових понять катехет примушує дітей із перевірених вже уявлень виділити ті сторони, які повинні увійти в нове” [5, с. 209].

Досить часто на уроках історії в українських школах початку минулого століття вчителі використовували таку форму організації навчання як лекція. Саме вона забезпечувала можливість упровадження в педагогічну практику ще одного досить поширеного на той час у викладанні історії методу – акроматичного, тобто по суті розповіді вчителя. До неї, як форми організації навчання, ставились певні педагогічні вимоги: науковість і доступність мови вчителя, образність, поділ на змістові частини, логічність, виділення основного, використання додаткового матеріалу, об'єктивність та емоційність викладення матеріалу. Лекція в середній школі, на думку Я. Кулжинського, не повинна бути досить тривалою, тобто більше 30–40 хв. Якою б цікавою не була розповідь, проте увага учнів не витримує довгого напруження, про що постійно повинен пам'ятати вчитель і вміло поєднувати різноманітні методи і форми навчання. [6, с. 121-123].

Перша чверть ХХ століття суттєво урізноманітнила не лише форми і методи викладання предметів шкільного курсу, а й продемонструвала принципово нові підходи до самого процесу навчання. Педагоги активно шукали способи викликати в учнів інтерес до історії як навчального предмету, навчити їх самостійно аналізувати події та явища минулого, сміливо висловлювати власні думки, судження, робити висновки. Як наслідок, основний акцент у виборі форм навчання історії в цей період ставився на оптимальне їх поєднання в рамках шкільного уроку. Це пояснювалось підвищеною увагою у процесі викладання предмету до наочності, яка мала б пожвавити активність школярів. Робота над виготовленням наочних посібників досить часто виконувалась як окремими учнями або групами, так і усім класом (виготовлення стародавніх костюмів, макетів музейних експонатів, малювання сюжетів на історичну тематику; ліплення із глини, воску, мастики фігурок і сцен з ілюстрацій або ж за власною уявою тощо). Ті ж форми організації навчальної діяльності забезпечували впровадження у практику навчання історії методу драматизації історичних явищ, так званого історичного театру.

Принципово нові підходи до організації навчання учнів педагогічної теорії та шкільній практиці були здійснені в першій чверті ХХ століття революціонером української педагогіки О. Рівіним. В основу його педагогічного кредо було покладено принцип передачі отриманої інформації іншим в мінімально короткий термін. Принцип роботи був надзвичайно простим: ти щойно одержав нову інформацію, тут же, поки вона не вилетіла з голови, відтвори її для когось іншого. Якщо ж отримане знання відтворювати лише для себе і про себе, то вийде звичайнісіньке забування.

Метод О.Рівіна, який він започаткував у навчанні підлітків невеличкого містечка Корнин, що між Києвом та Житомиром, у 1918 році, ґрунтувався на принципах взаємонавчання та співпраці учнів. Він створив свою школу з новою організацією навчання, яку сам називав Корнинським діалогом, а пізніше – талгенізмом ( від слів "талант" і "геній") та організованим діалогом. Учні О.Рівіна працювали в парах, і надзвичайно рідко – в групах. За словами самого педагога-новатора, групові заняття займали не більше 20% часу, решту часу учні працювали у парах, склад яких постійно змінювався. Виходило так, що кожен учень по черзі працював з усіма іншими учнями групи, при цьому навчаючи чомусь кожного з них і навчаючись чогось у кожного. Така організація навчальної роботи у 70-ті роки ХХ ст. отримала назву „робота учнів у парах змінного складу”. Запропонована ним методика суперечила всім загальноприйнятим уявленням про навчання. Це були пошуки шляхів найефективнішої, найрезультативнішої роботи учнів при максимальному розвантаженні вчителя. Власний досвід педагога-практика переконали О. Рівіна в тому, що учень засвоює швидко і якісно лише те, що тут же після одержання нової інформації застосовує на практиці або передає іншим [4, с. 14-15].

Варто сказати, що застосування на практиці такої форми навчання давало дивовижні результати. Учні Корнинської школи, з якими працював у 1918 році О. Рівін за своєю методикою, за один рік засвоювали програму 3–4 років навчання. І всупереч різним оцінкам такої організації навчання (часто - відверто негативним), його основна ідея "Отримане – передай", витримала випробування часом. Навряд, чи хтось може заперечити, що лише той матеріал міцно осідає на полицях пам'яті, який вивчив сам – розповів іншому, тобто вивчаючи, навчаєш інших, досягаючи правильного, повного і вільного викладення та застосування.

Реалії сьогодення не лише диктують нові вимоги до організації навчального процесу, а й вимагають принципового перегляду основних концепцій всієї системи освіти. Підґрунтям для їх реалізації мають стати інноваційні моделі та технології навчання, зорієнтовані на формування та розвиток творчих здібностей та умінь учнів, проектування їх успішності у подальшому житті.

#### Список використаних джерел

1. Гартвіг А. Школьная реформа снизу. - М. : Издание Т-ва И.Д. Сытина, 1908. - 203 с.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. - К. : А.П.Н., 2002, - 224 с.
3. Доповідна записка Наркомату освіти про дитячі містечка на Україні. – ЦДАВО України, ф.2, оп.2, спр.605, арк.94-96.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. - М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Кролюницкий А. Опыты методики элементарного курса истории. - Спб. : Сеятель, 1899. – 434 с.
6. Кулжинский Я. Опыт методики систематического курса истории, 2-е доп. изд. - С.-Пб., 1914. - 179 с.
7. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. /Под ред. чл.-корр. АПН Украины Г.П. Шевченко. – Луганск : Изд.Восточноукраинского гос. ун-та, 1995. - 200 с.

*The article is devoted to disclosing the main approaches in organizing teaching history in Ukrainian school in the end of XIX – at the beginning of XX centuries. An author considers the learning of historical-methodical process in Ukraine makes it possible to determine the general tendencies, opportunities and prospects of the formation of national system of education in general.*

**Key words:** organization of teaching history, historical education.