

Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії?

Віталій ВЛАСОВ

Міркування про втому від історії, що останнім часом відчувається в Україні, ґрунтуються винятково на власних спостереженнях, а відтак — не претендують на роль абсолюту. Водночас ці роздуми цілком узгоджуються з висновками соціологів про синдром недовіри до всього офіційного в посттоталітарних та деформованих суспільствах, до яких належить український соціум [1, 107–109]. Те, що історію віддавна витлумачували як ідеологічно марковану науку, підтверджують численні варіанти сентенції «Знання про минуле є ключем до розуміння сучасного». Упродовж минулого століття людство не раз відчуло на собі наслідки стану, який дослідники влучно назвали «отруєнням історією», коли офіційно схвалений, єдиний, «правильний» підручник історії індоктринував у свідомість молоді потрібні панівним режимам ідеї та цінності [16, 39–42].

Боротьба за історію в незалежній Україні набула такої гостроти, яку можна схарактеризувати як критичну, бо коли фаховий історик-професор як останній аргумент у публічній суперечці з іншим фаховим істориком-професором удається до звинувачень у некомпетентності, то втрачає сенс будь-яка історична освіта: справді-бо, хто тоді компетентний?! У ситуації, коли сучасний історичний істеблішмент не поважає на загал не тільки власних наукових надбань, а й послідовно заперечує наукову спроможність знаних і менш відомих дослідників лише на тій підставі, що їхні висновки не збігаються з поглядами єдиного, обраного за власними смаками, наукового кумира, риторичним є запитання про те, який погляд на історію може обстоювати школяр або студент... Прагнення різних політичних сил домогтися свого екссклюзивного права на історичну істину й на ретрансляцію її зі сторінок шкільних підручників слід розглядати в площині маніпуляцій суспільною свідомістю. Прикро, що в зятій протистоянні сторони прикриваються засадами сучасної методики, які в таких умовах не

просто формалізуються, а девальвуються чи викривлюються аж так, що здатні справляти зворотний ефект. Варто наголосити, що йдеться не про трансформацію освітньої парадигми, зумовлену глобальними цивілізаційними процесами, а про політичну кон'юнктуру, за якої історія і як наука, і як шкільна дисципліна перетворюється на заручницю кланової ідеології. Адже коли предметом передвиборних спекуляцій стають найтрагічніші події минулого, ціна яких — тисячі, а то й мільйони життів, марно говорити про об'єктивну зумовленість величчя або нищотності когось з окремих персонажів. Вилізаний на догоду ревнителю політкоректності й мультикультурності зміст, цілком позбавлений деталей і подробиць, дедалі частіше перетворюється в сучасних підручниках на схоластичну схему, яка не викликає нічого, окрім утоми. Зрозуміло, що історія сьогодні рідко потрапляє до кола улюблених предметів... Немає героїв і серед історичних постатей, бо що важитиме для школяра доля когось із гетьманів чи поетів, коли навіть історичні віхи, цілі епохи надаються для різновекторних трактувань?!

Задля об'єктивності мусимо зауважити, що причини «втому від історії» можна вбачати і в іншому. Безперечно, мають рацію ті, хто переконаний, що освіта в сучасному світі неповною мірою відповідає потребам і запитам людини й суспільства інформаційної доби. У світовій системі освіти елементи кризи виявляються в тому, що особистість у своєму індивідуальному розвитку на загал відстає від динаміки світу, не сприймає глобальні інформаційні потоки й не опановує сучасну методику роботи з інформацією. Випускник школи за роки навчання не здобуває необхідний йому досвід самоосвіти й застосування отриманих знань і вмінь у різноманітних життєвих ситуаціях. У результаті знижується особиста відповідальність людини за зміст і результати своєї діяльності.

У зв'язку з цим доречно вести мову про неспроможність тради-

ційної («знанцевої») парадигми освіти, адже сьогодні трансформуються феномен власне знань: здається, що знання архаїзуються раніше, ніж ученя встигає засвоїти їх. Ми й справді помічаємо, наскільки швидко архаїзуються ті знання, які не мають прямого застосування в діяльності людини. У таких умовах історія як система знань про події, дати, постаті ніби й справді втрачає сенс.

Утім, завжди можна знайти підстави для оптимізму. У сучасній філософії освіти історію цінують через методику історичного пізнання, що зумовлює поворот від «історії як предмета знань» до історії як «предмета мислення». Це означає, що мета уроків історії — плекати історичне мислення, формування якого дає змогу навчити:

- критично оцінювати інформацію;
- розрізняти в соціальній та історико-культурній інформації факти й ідеї, відповідним чином аналізувати й повідомляти відповідні відомості;
- адекватно розуміти інформацію усного й письмового повідомлення (мету, тему, основну й додаткову, очевидну чи приховану інформацію);
- виявляти загальне й відмінне в порівнюваних об'єктах, пояснювати причини розбіжностей;
- пояснювати своє ставлення до досліджуваних об'єктів, самовизначатися в дискусійних питаннях історії й сучасності, аргументувати свою точку зору, виявляючи повагу до інших поглядів і оцінок;
- використовувати знання в спілкуванні з людьми іншої культури, національної й релігійної належності на принципах гуманізму, толерантності, діалогу.

Переосмислення завдань історії як навчального предмета спонукає по-новому поглянути на традиційні засоби навчання. Закономірними у зв'язку з цим видаються пошуки оптимальних умов організації навчання історії та оптимальної моделі підручника, спроби випрацювати нові критерії оцінки якості історичної освіти тощо. У цьому

2009. — № 4

контексті доречно вести мову й про модернізацію методики роботи з історичним джерелом.

Варто зазначити, що історичне джерело як засіб навчання історії як найкраще вписується в сучасну освітню парадигму: по-перше, документ відображає реальну, а не вигадану ситуацію; по-друге, він дає уявлення про відносність історичного знання. Третя перевага зумовлена безмежним розмаїттям джерел: кожен документ здатний продемонструвати, з одного боку, подібність між нами та людьми з дуже давніх епох, а з іншого — відмінність близьких поколінь. Нарешті, джерело здатне переконливо продемонструвати, *наскільки та як* можна спотворити інформацію, причому як свідомо, так і несвідомо.

Узагальнюючи якості, що зумовлюють приналежність джерел для сучасного уроку історії, відомий європейський методист Роберт Страдлінг, зокрема, зазначає: «Документальні свідчення допомагають показати процес ухвалення рішення в реальному часі — під тиском, за наявності неповної чи суперечливої інформації тощо. Перевагою роботи з джерелами є також те, що учні мають застосовувати основні історичні поняття, ставити запитання, аналізувати й пояснювати зміст інформації, робити висновки й власні умовиводи, які вони потім можуть порівняти з іншими оцінками. Окрім того, первинні джерела надають учням можливість відчувати себе в ролі людей, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються. Виняткову роль джерел у навчанні історії визначає також їх здатність демонструвати учням різні погляди на певну історичну подію чи на процес. Діти мають можливість порівняти тексти, написані в той самий час учасниками, очевидцями й коментаторами подій, з текстами, складеними істориками згодом» [14, 228].

Утім, розробляючи нові прийоми роботи на уроках історії, слід пам'ятати, що навчальний потенціал історичного джерела давно привернув увагу методистів. Аналіз науково-методичної літератури дає підстави для висновку про формування кількох просторово-часових ареалів, у межах яких було створено оригінальні методики використання писемних джерел у навчанні історії, а саме:

1. Російська методична школа другої половини XIX ст. — початку XX ст.

2. Західноєвропейська та американська методичні школи першої половини XX ст.

3. Радянська методична школа 60–80-х рр. XX ст.

4. Західноєвропейська та американська методичні школи 70-х рр. XX ст. — початку XXI ст.

5. Російська методична школа 90-х рр. XX ст. — початку XXI ст.

6. Українська методична школа 90-х рр. XX ст. — початку XXI ст.

Як відомо, традиція використання писемних історичних джерел сягає 60-х рр. XIX ст., коли російський історик М. Стасюлевич запропонував у шкільному навчанні працювати з документами, вміщеними в хрестоматії, не використовуючи підручник. Цей метод назвали *реальним*. Позиція історика ґрунтувалася на тому, що «навіть гарний підручник є не більш ніж гарною катехизацією, догматом, обов'язковим для засвоєння». Натомість, переконував М. Стасюлевич, «хто прочитав Тацита, Ейнхарда, Фруассара, той знає історію краще, більш історично освічений, ніж той, хто вивчив увесь підручник історії» [13, IX]. Реальний метод на початку XX ст. знайшов продовження в «лабораторному» методі, розробниками та пропагандистами якого були С. Фарфоровський, М. Рожков та ін. «Досвід свідчить, — писав С. Фарфоровський, — що в умовах лабораторного методу учні працюють інтенсивніше, ніж на звичайних уроках. Робота класу набагато жвавіша, вона сильніше збуджує активну увагу, ніж нудний, монотонний, бездіяльний, догматичний виклад, який стомлює одноманітністю й марний за результатами» [7, II]. Тож завдання вчителя, на думку методиста, полягає в тому, щоб допомогти учням пройти в полегшеному варіанті той шлях, який долає вчений.

Інший метод роботи з джерелами, який заслуговує на увагу, — це метод *документації*, запропонований Я. Кулжинським. На відміну від лабораторного методу, який передбачав самостійну роботу учнів з історичними документами, ілюстративним матеріалом і науковою літературою, метод документації ґрунтувався на використанні спеціально підібраних писемних джерел для документального підтвердження тексту підручника.

Варто зауважити, що беззастережних прихильників серед педагогів-практиків ці методи не мали. Якщо міркування про роботу з джерелом і сприймалися, то більшою мірою в контексті методу документації.

У зв'язку з проблемою використання історичних джерел не можна не згадати методичні шукання за

доби Української революції 1917–1920 рр., коли розпочався процес розбудови національної школи. З дванадцяти надрукованих тоді підручників історії України найцікавішим дослідники вважають книгу Н. Григор'єва-Нашого «Історія України в народних думках та піснях» (1918 р.). О. Удод, зокрема, називає цю книгу «унікальною за своєю будовою, художнім оформленням, за зібраним у ній безцінним — на вагу духовного золота — історичним матеріалом», оскільки має в своїй основі народні пісні, думи, перекази, легенди тощо. «Історія народу існує, функціонує, розвивається об'єктивно. Вона передається з покоління в покоління як народна історія (нарівні з народним календарем, традицією, медициною, астрологією та ін.), як історична пам'ять і самосвідомість, її неможливо заборонити, сфальсифікувати, спотворити. На догоду політичній кон'юктурі можна підтасувати лише офіційну історіографію, одержавлену історичну науку. Ось чому оригінальність і «розумова ґрунтовність» книги Григор'єва-Нашого полягає в тому, що автор звернувся саме до народної історії» [17, 154].

Свою книгу Н. Григор'єв-Наш супроводив рекомендаціями, призначеними для вчителів, — «Про навчання дітей рідної історії». Рекомендації мали не тільки методичне значення, а й розкривали авторську філософію історії, ідейний зміст самого підручника: «Щоб дати дитині правдиве, систематичне й міцне національне виховання, треба навчати її рідної історії і навчати так, щоб вона від самого початку й до самого кінця йшла рівним твердим кроком і певним шляхом, не застрибуючи наперед і не засиджуючись, де не треба. А щоб цей шлях був ясним і не тяжким, треба, подавати дитині такий матеріал, суть якого вона не тільки відчувала б душею, а й легко розуміла, запримічувала та й зв'язувала одне з другим без сторонньої допомоги і робила відповідні висновки щодо сучасного життя... Щодо самого озброєння дітей з характерними рисами історії рідного народу, то, пам'ятаючи, що маємо діло з дітьми, на яких сухий переказ не зробить жодного враження, мусимо подбати про таку форму й зміст викладу, які глибоко захоплювали б і дитячу душу, і легко вкладалися б у дитяче розуміння, і надовго лишалися в їхній пам'яті. Щодо цього, то ми, українці, поставлені в значно кращі умови, ніж інші народи,

бо маємо те, чого інші народи або зовсім не мають, або мають дуже мало: ми маємо народну історію, складену самим народом з широнаціональним характером. Це — народні оповідання та народні пісні про старовину» [6, 26].

Об'єктивні причини перешкодили формуванню за того періоду власної методичної школи. Тож наступні десятиліття українська педагогічна думка на значній частині України розвивається в межах радянської освітньої системи. Як зазначає Л. Бушик, у перші роки радянської школи міцно вкоренилася ідея необхідності використання документів у процесі навчання історії [3, 87]. Втім, попри спроби радянських педагогів знайти місце документа на уроці історії, про розмаїття методів та прийомів роботи з історичними джерелами доречно вести мову лише стосовно пострадянського періоду і, з певними застереженнями, стосовно 20—30-х рр. ХХ ст. Останній період можна вважати етапним і для американської та західноєвропейської шкіл, які саме за тих років переживали період активного пошуку нових освітніх ідеалів, зміни освітніх парадигм та формування національних освітніх систем.

Стисло характеризуючи європейські та американські методичні школи 20—30-х рр. ХХ ст., не можна не згадати праці Джона Дьюї (1859—1952), філософські та психолого-педагогічні ідеї якого мали великий вплив на педагогів Європи, а в 20—30-х рр. фактично стали теоретичною основою шкільної політики й діяльності освітніх інституцій у США. Джон Дьюї критикував відірваність шкільного навчання від життя дитини, аргументував зв'язок навчальних предметів з реаліями життя, цілісним життєвим досвідом дитини, пропонував пов'язувати в ході навчальних занять різні види пізнавальної, ігрової та практичної діяльності дітей. Його педагогічне кредо — йти від потреб дитини, а не суспільства. Саме в такому контексті визначав і роль історії, вивчення якої, — твердив педагог, — має спиратися на досвід учнів, на знання, почерпнуті з життя суспільства.

Багато прихильників мала концепція Дж. Дьюї, згідно з якою навчання слід витлумачувати як процес розв'язування проблем. Обґрунтуванню цієї концепції присвячено книгу «How You Think?» (переклад російською «Психологія й педагогіка мислення». — Берлін, 1922). У ній Дж. Дьюї, зокрема, писав:

«Вроджений і незіпсований стан дитинства, якому властиві гаряча допитливість, багата уява й схильність до проведення дослідів, має надзвичайну подібність до наукового мислення». Цю засадничу ідею автор поглиблює, переконуючи, що на всіх стадіях навчання можлива й навіть необхідна «мотивація набуття знань». Тож під впливом Дж. Дьюї дослідницький метод стали визнавати основним в організації навчальної діяльності учнів.

Вважається, що найповніше ідеї Дж. Дьюї втілено в Дальтон-плані, який упроваджувала в життя американська вчителька Елен Паркхерст з містечка Дальтон (штат Массачусетс), а описала Евеліна Дьюї в книзі «Дальтонський лабораторний план». Шоправда, сам Дж. Дьюї не бачив зв'язку між своїми ідеями та практикою Дальтон-плану.

Та хоч як би там було, ідеї зарубіжних педагогів потрапили в поле зору радянських методистів. Керівництво Наркомосу УСРР закликала до випрацювання альтернативної концепції та моделі освіти, мотивуючи зміни прагненням наблизити систему освіти до реалій життя й потреб економіки; посиленнями на досвід Німеччини і США у підготовці спеціалістів; відірваністю від життя старої загальноосвітньої школи.

До інноваційних систем, що поширювалися на теренах України, належить лабораторне навчання (той-таки Дальтон-план). К. Баханов лабораторним називає систему навчання, що ґрунтується на принципі індивідуального навчання, самостійної дослідницької роботи учнів у предметних кабінетах-лабораторіях. У радянській школі лабораторна система набула своєрідності, втілюючись у бригадно-лабораторну. Ця своєрідність, зумовлена прагненням реалізувати принципи колективізму, не заперечувала, однак, засад дослідницької діяльності учнів, яка лишалася наріжним каменем усієї системи. Так, на уроці історії лабораторний метод завжди розуміли як дослідницьку роботу учнів над джерелами. Проте від кінця 20-х рр. застосування дослідницького методу в широкій шкільній практиці дедалі частіше почало потрапляти під вогонь критики. Давалося взначки недостатнє теоретичне розпрацювання методу, адже так і не було визначено прийоми керування навчальним процесом в умовах навчально-дослідницької діяльності, методи контролю й самоконтролю учнів, межі до-

сліджень у школі. Окрім того, школи мали надзвичайно бідну матеріально-технічну базу, тож учнівські дослідження формалізувалися, а сама система нівелювалася.

Упродовж 1931—1936 рр. було розроблено й схвалено нову систему шкільної історичної освіти. У 1937—1940 рр. визначено зміст і обсяг окремих курсів, створено підручники (крім курсу новітньої історії), затверджено методи й форми навчання, характерні для авторитарної педагогіки. Тож реформи 30-х рр., узагальнює О. Пометун, не стали вдосконаленням жодної зі сторін системи освіти, що склалася в попередній період. Навпаки, вони цілком переписали весь досвід, накопичений українською школою 20-х років. Насамперед це стосувалося нових методик [11, 112].

За характеристикою О. Вагіна, від кінця 30-х рр. починається доба, коли «документальний матеріал було геть вилучено зі шкільних підручників історії». Що стосується збірок документів (хрестоматій), то вони були розраховані не на школярів, а на вчителів, студентів і викладачів історичних факультетів. Утім, за період від 1934 р. до 1956 р. не було видано жодного збірника історичних документів, призначених для самостійної роботи в класі [4, 277].

Певні зміни в методиці роботи з історичними документами відбулися тільки наприкінці 50-х — на початку 60-х рр. Пов'язані вони були з виданням нового покоління радянських підручників. Оскільки документи було включено до підручників, роботу з ними стали витлумачувати як складову частину уроку. Методисти-історики почали активно звертатися до теми використання джерел в навчальному процесі, про що свідчать назви тодішніх навчально-методичних посібників, як-от: «Документальний матеріал на уроках історії V—VII кл.» (О. Вагін, Н. Сперанська, 1959); «Робота з документами з історії СРСР в VIII кл. (З. Оєризко, 1956). З'явилися відповідні розділи в методичних посібниках ширшої тематики «Використання історичних документів» (В. Карцов «Нариси методики навчання історії СРСР в VIII—X кл.», 1955 р.); «Робота з історичними документами» (М. Зинов'єв «Нариси методики викладання історії», 1955).

Напрацювання радянських методистів 50—60-х рр. узагальнено в таблиці 1.

На межі 60—70-х рр., за спосте-

Таблиця 1

Прийоми роботи з історичними документами
(за працями радянських методистів 50–60-х рр.)

У діяльності вчителя	У діяльності учня
<p>I. Введення документа в розповідь учителя:</p> <p>1) вчитель на основі документа будує розповідь без покликань на нього;</p> <p>2) вчитель добирає цитати з документа для ілюстрації певного твердження чи з метою досягти більшої авторитетності й переконливості.</p> <p>II. Учитель читає й аналізує документ сам, завершуючи свій коментар загальними висновками.</p> <p>III. Учитель проводить бесіду за документом, прочитаним учнями самостійно.</p> <p>IV. Учитель поєднує роботу з документом з роботою над ілюстрацією</p>	<p>I. Самостійна робота учнів над текстом документа під керівництвом учителя.</p> <p>II. Самостійна робота учнів над текстом документа за певним алгоритмом</p>

реженням П. Лейбенгруба, у школах помітнішим стає прагнення перейти від методики передавання готових знань до методики організації самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Не втрачають актуальності міркування І. Лернера, що найголовнішим у «роботі над документами є розвиток самостійного творчого мислення, і тому основну увагу слід приділяти логічній структурі завдань і запитань, які скеровують цю роботу». Дидакт, зокрема, розробив типологію запитань для аналізу документів, а саме:

1. Запитання на відтворення відомостей джерела, які мають на меті повернути до них увагу учнів.

2. Запитання, що дають змогу з'ясувати, чи розуміють учні текст, окремі поняття, фрази з нього.

3. Запитання, які скеровують на пояснення відомостей документа, спираючись тільки на інформацію цього документа.

4. Те саме, але спираючись на інформацію інших, хронологічно близьких документів.

5. Запитання на пояснення відомостей документа, що вимагають опертя на колишні знання.

6. Запитання, що вимагають прямого умовиводу з відомостей джерела («12300 голів рогатої худоби» – виходить, було скотарство).

7. Запитання, що передбачають непрямий або опосередкований висновок.

8. Запитання, що припускають непрямий висновок після ряду логічних ланок.

9. Вправи на постановку перед джерелом запитань, на які не можна відповісти на основі інформації цього джерела.

10. Запитання, що вимагають самостійних висновків без тематичної орієнтації («Які ще висновки можливі?» «Зробіть усі можливі висновки з аналізованого документа»).

11. Запитання на з'ясування точки зору автора документа, його соціальних (ідеологічних) (вжито замість авт. «класових»). – **В. В.**) симпатій і позицій.

12. Запитання, що вимагають оцінки ступеня правильності//об'єктивності тих або інших суджень,

програм, викладених у документі, можливих результатів реалізації цих програм [8, 116–117].

Методисти цього періоду зазначають, що головну увагу слід зосереджувати на перевірці пізнавальної ефективності самостійної роботи учнів. Неабиякий інтерес мають експериментальні дослідження О. Назарця, проведені в першій половині 70-х рр. ХХ ст. На експериментальних уроках під керівництвом методиста семикласників навчали спочатку елементарних, потім складніших прийомів аналізу, зовнішньої та внутрішньої критики історичних документів.

Експериментальна перевірка передбачала аналіз навченості на двох щаблях: на рівні відтворювального та творчо-пошукового навчання. У першому випадку учні переказують, а потім частково аналізують під керівництвом учителя документ, основний зміст якого розкриває вчитель. У другому випадку учні під керівництвом учителя аналізують документ самостійно, виконуючи поставлені вчителем проблемні завдання спочатку невеликими групами, потім індивідуально.

Експериментальне дослідження переконало автора в тому, що відтворювальне навчання формує в семикласників лише найзагальніші уявлення про прийоми опрацювання історичних документів. Маючи такі уявлення, учні ще не можуть користуватися прийомами самостійно, через що їхні знання про вивчені документи є вкрай недостатніми. І тільки в умовах творчо-пошукового навчання учні опановують прийоми настільки, що можуть самостійно аналізувати документи, які відповідають їхнім віковим особливостям [10, 58–80].

Зрозуміло, такі висновки є ви-

важеними й коректними. Проте методика організації самостійної, а тим більше дослідницької роботи учнів з джерелами, не набула належного поширення. Тож у масовій практиці впродовж і наступних 70–80-х рр. документ використовували лише з метою ілюстрування розповіді вчителя.

Кардинальні зміни у використанні історичних документів на уроках історії відбулися, за спостереженнями В. Мисана, на початку 90-х р., коли історичне джерело почали використовувати на уроці як об'єкт дослідження учнів. К. Баханов уперше в Україні запропонував методику проведення лабораторно-практичних уроків, в основу яких було покладено роботу з історичними джерелами. Проте дослідник розглядав документ винятково як інформаційне джерело, тому методику роботи з ним будував на засадах, що сприяли отриманню лише певної історичної інформації [9, 4]. Водночас дедалі частіше висловлювалися міркування про те, що місце історичних документів на уроках історії в основній школі не обмежується їх роллю інформаційних джерел. Не менш важливо, зауважували методисти та вчителі-практики, що документи сприяють створенню образів конкретної історичної епохи. На цьому тлі, зазначає В. Мисан, розгорнулися дискусії про місце історичних джерел у шкільних підручниках, про організацію роботи з вивчення та використання їх під час аналізу історичних фактів та для формування власної оцінки подій [9, 5].

Від 90-х рр. нові тенденції в методиці використання джерел спостерігаються і на теренах Росії. У зв'язку з розробленням державних стандартів шкільної історичної освіти особливу увагу в частині вимог до підготовки школярів було приділено оволодінню методами історичного пізнання, умінням працювати з різними джерелами історичної інформації.

Непроминальне значення в контексті розпрацювання проблеми використання писемних джерел на уроках історії мають праці Л. Алексашкіної. Вона запропонувала структурну модель вивчення історичних джерел, що поєднує змістові, діяльнісні та ціннісні компоненти [2, 55–56] (див. Додаток). Поглибленню методики сприяли також праці О. Степанішева, Є. В'яземського та О. Стрелової, які запропонували методику по-

етапного вивчення писемних історичних джерел.

На початку 90-х рр. широкий розголос мала авторська технологія новосибірського педагога Ю. Троїцького «Діти пишуть історію». Суть технології полягає в тому, що школярі, опрацьовуючи документально-методичні комплекси, висувають ті або інші версії історичних подій, тобто самі «пишуть історію». Методист уважав, що за такого підходу власне підручник «як інтерпретація інтерпретованого» не потрібний. Тож технологія ґрунтується на роботі з текстами досліджуваної епохи. Причому під «текстом» педагог-новатор розуміє не тільки письмові свідчення минулого або про минуле, а й залишки жител, предмети побуту, наскельний живопис тощо. Практичною реалізацією технології стали розроблені автором зошити, які, щоправда, нагадують хрестоматії або книги для читання.

Не оминають увагою проблеми використання джерел і західноєвропейські та американські методичні школи. Представники цих шкіл від 70-х рр. ХХ ст. зосередилися на розпрацюванні методики формування вмінь критично оцінювати різноманітні свідчення про минуле й сьогодення, аналізувати будь-які відомості, серед іншого повідомлення ЗМІ; оцінювати чужі погляди, виявляти розбіжності в різних твердженнях, позиціях; виявляти помилки й прояви упередженості в судженнях і не піддаватися впливу тенденційної інформації тощо. Експерти Ради Європи вважають, що вивчення історії — це активний процес, який стимулює самостійну дослідницьку діяльність школярів, спонукає їх до аналізу власних висновків та умовиводів, розвиває здатність висловлювати думки. Квінтесенцію зазначеного підходу влучно визначив К. Баханов, який, зокрема, пише, що західноєвропейському та американському варіантам лабораторного методу властива більша ґрунтовність дослідження джерела, насамперед його верифікація*, поєднання дослідницької діяльності з груповою роботою, яскрава презентація результатів, залучення дискусійних методів тощо.

Методисти прагнуть умотивува-

ти свій арсенал методів та прийомів своєрідністю історичного мислення, формування та розвиток якого вважають найважливішим завданням шкільної історичної освіти: позаяк історичне мислення виявляється в розумінні природи історичних аргументів, обмеженості історичних свідчень і відносності історичних версій, учителі, працюючи з документами, повинні добирати відповідні методи та прийоми. Ось як про це пише північноірландська методистка Кармел Галлагер: «Учні цінують те, що вони самостійно, як історики, мають відбирати з маси доступних фактів саме ті, що їм необхідні». Учителі мають зважати на те, що під час тлумачення фактів можуть виникати труднощі; що на відбір фактів для аналізу можуть впливати деякі упередження; що треба завжди враховувати наміри та тенденційність авторів первинних і вторинних джерел інформації». Варто наголосити, що таку роботу витлумачують як засіб формування загальних життєвих компетенцій: «Якщо підхід до вивчення проблем з різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки. Тож учителі історії сприяють виробленню позиції, яка вже сама по собі «цінність»: ми шукаємо найбільш переконливий перебіг подій чи пояснення поведінки не тільки в історії, а й в усіх сферах життя. З часом застосування певних навичок може стати «другою натурою», що передбачає специфічну манеру мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди» [5, 27; 44].

Такий підхід передбачає використання історичних документів на засадах *мультиперспективності* (*багаторакурсності*). Європейські методисти визначають цей принцип як «форму викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше двох, перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси» (Клаус Бергман); як «процес дослідження історичних подій у багатьох ракурсах», який «впливає з потреби оцінювати історичні події з різних точок зору» (Енн Лоу-Біер); як такий, що «передбачає не лише презентацію різних точок зору, а й встановлення зв'язку між різними перспективами». Власне, ідеться не тільки про сприйняття й тлумачення тієї або тієї точки зору, а й про вміння зрозуміти й «відчути себе на місці людини певної епохи».

Характеризуючи принцип *мультиперспективності*, зважмо на міркування німецького дидакта Клауса Бергмана: «Історія завжди є міркуванням про свідчення сучасників, які сприймали й засвідчили минуле, виходячи з різних перспектив. Вибір джерел для вивчення історії повинен здійснюватися з урахуванням різних перспектив, щоб зробити для учнів можливим сприйняття цих перспектив і, за можливості, — самостійне уявлення різних позицій і ціннісних орієнтацій. Ретельне дотримання всіх правил емпіричного історичного дослідження зумовлює появу суперечливих інтерпретацій. Оскільки наукові суперечки є нормальним явищем, то й під час вивчення історії в школі треба уникати уявлення, що є тільки одна історія й тільки одне правдиве або правильне висловлювання про якийсь історичний факт або обставину за рамками ізольованих констатацій фактів. Школярі під час обговорення вибраних історичних подій повинні знати й критично аналізувати також суперечливі позиції істориків».

Водночас не слід забувати, що активне впровадження в навчання історії принципу *мультиперспективності* загострює кілька проблем. До їх аналізу звертається, зокрема, Р. Страдлінг. На думку методиста, гостро відчувається відсутність навчального часу, передбаченого програмою, на відпрацювання тем (питань), які потребують багаторакурсного висвітлення. Інша проблема — відсутність відповідних матеріалів у традиційному підручнику, в якому автор пропонує учням лише знайти інформацію в джерелі, замість того, щоб піддати її конкретному аналізу в плані ракурсу та тлумачення. Р. Страдлінг звертає увагу також на відсутність інформації в підручнику для мультиперспективного розгляду. Перешкоджає впровадженню принципу мультиперспективності відсутність в учнів необхідного досвіду, сучасні моральні принципи, світогляд, почуття, які не дають змогу учням... перейнятися середньовічною ментальністю й адекватно сприйняти відповідний навчальний матеріал; розгубленість, сумніви учнів щодо суперечливості факту, який, на їхню думку, можуть по-різному тлумачити різні історики, або те саме твердження, на перший погляд зрозуміле і недвозначне, все ж може мати неоднакове значення для людей залежно від їхніх поглядів і конкретних ситуацій [15, 21–23].

* Верифікація [від лат. *verus* — істинний + *facere* — робити] — перевірка істинності теоретичних положень, встановлення достовірності дослідним шляхом.

На перешкоді реалізації принципу мультикультурності, на нашу думку, може бути й невідповідність учителів до нових методик. Окрім того, варто пам'ятати, що будь-яка ідея, формалізуючись, істотно трансформується. У зв'язку з цим слід зважати на те, що інтерпретацією є не тільки авторський текст, а й добір документів, а тим більше — запитання до документа. Тож домінування і цього принципу може тиснути на учня — дитину, яка ще не має належного досвіду, сформованої шкали цінностей тощо. Дослідники наголошують, що необмежена мультиперспективність неминує породжує релятивістський погляд на історію. «Рано чи пізно, — зазначає американський соціолог Питирим Сорокін, — релятивізм поступається місцем скептицизму, цинізму та нігілізму. Сама відмінність між істинним та помилковим, правильним та неправильним зникає, а суспільство поринає у стан справжнього морального та культурного хаосу. Жодне суспільство не може існувати за таких умов. Воно або гине, або випрацьовує нову систему істини — надійнішу й більш відповідну його запитам» [12, 471]. Тож реалізація принципу мультиперспективності до певної міри узаляжнює процес навчання від таких суб'єктивних чинників, як педагогічний такт, інтелектуальний рівень та моральні якості вчителя.

На увагу заслуговує і ще один аспект означеної проблеми, а саме: неоднакова наповненість документальних корпусів різних епох, періодів та народів. За відсутності достатньої кількості джерел, які відповідають методичним вимогам до них, реальним виходом може бути розширення арсеналу методичних прийомів за рахунок рольових ігор, коли різні групи учнів отримують завдання проаналізувати той самий документ з точки зору представників різних суспільних верств чи народів, або коли одна група школярів має виступати в ролі аналітиків, інша — у якості опонентів авторів, ще одна — у ролі захисників-апологетів тощо. Дітям можна пропонувати аналізувати й тлумачити ту саму подію, той самий документ очима переможця та переможеного, з позицій різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп, інтерпретувати подію з перспектив сусідніх держав тощо. Та головне, про що не повинні забувати вчителі, — робота над історичними документами

завжди має бути спрямована на формування таких умінь та навичок, які давали б змогу учням самостійно здобувати знання з різноманітних джерел та творчо використовувати їх у подальшій діяльності, тобто бути компетентними. А компетентна людина вмє давати собі раду і з втомою, і з отруєнням, і з маніпуляціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Stepanenko, Viktor. «Identities and Language Politics in Ukraine: The Challenges of Nation-State Building» Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries. Eds. Daftary, Farimah and Franaois Grin: Budapest, 2003. — С. 107—135.
2. Алексахина Л. Н. Методика изучения истории XX в.: диалог учителя и ученика / История России XX века: Пособие для учителя. Под ред. А.О. Чубарьяна. — М.: Просвещение, 2003. — 352 с.
3. Бушик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 540 с.
4. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
5. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. — К.: Право, 1998. — 48 с.
6. Григор'єв-Наш Н. Про навчання дітей рідній історії. — К.: Криниця, 1917. — 38 с.
7. Источники русской истории: пособие для старших классов средних учебных заведений и для самообразования / сост. С. В. Фарфаровский. — СПб.-М., 1913. — Т. 1. — С. 1.
8. Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе (Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся). — М.: Из-во АПН РСФСР, 1963. — 232 с.
9. Мисан В. Знаходити відповіді самостійно (Можливості використання текстових джерел в процесі навчання історії) // Історія в школах України. — 2005. — №5. — С.4—11.
10. Назарец А. И. Формирование у учащихся VII класса навыков исследовательского подхода к изучению исторических документов / Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории. — М., 1974. — С. 58—80.
11. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. — Луганск, 1995. — 200 с.
12. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — 471 с.
13. Стасюлевич М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. — СПб., 1863. — Т. 1. — 624 с.
14. Страдлинг Р. Преподавание истории Европы XX века. — Страсбург: Совет Европы. — 289 с.
15. Страдлинг Р. Багаторо-

курсність у викладанні історії: посібник для вчителя. — Страсбург: Рада Європи, 2007. — 65 с.

16. Стрелова О. Ю. Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен / Справочник учителя истории. 5—11 классы. — М.: Экзамен, 2008. — 574 с.

17. Удод О. А. Історія в дзеркалі аксіології: Роль історичної науки та освіти у формуванні духовних цінностей українського народу в 1920—1930-х роках. — К.: Генеза. 2000. — 292 с.

Додаток

Структурна модель вивчення історичних джерел, що поєднує змістові, діяльнісні та ціннісні компоненти

I. Змістові компоненти. У роботі школярів з історичними документами пізнання історії здійснюється на двох рівнях:

- а) вивчення джерела (конкретне, фрагментарне пізнання);
- б) ознайомлення з епохою (загальне пізнання). Відповідно до вказаних рівнів можливі дві групи питань.

A. Документ як історична пам'ятка:

- 1) належність до певного часу (епохи), події, особи, суспільного інституту, руху тощо;
- 2) сфера громадського життя, з якою пов'язане виникнення й використання пам'ятки;
- 3) матеріал, форма, стиль, мова пам'ятки;
- 4) історія пам'ятки (творці, власники, проблеми збереженості тощо);

5) пам'ятка як свідчення матеріальної та духовної культури свого часу, культурне надбання.

B. Епоха в пам'ятках:

- 1) основні види історичних документів, залишених епохою; їх своєрідність, особливості порівняно з попереднім і наступним часом;
- 2) відбиття в історичних документах різних сторін життя людей в аналізовану епоху.

II. Пізнавальна діяльність.

A. Від пам'ятки до джерела:

- 1) попереднє ознайомлення з елементами джерелознавчих знань (види історичних джерел, методи їх збирання й вивчення та ін.);
- 2) спостереження й опис пам'ятки;
- 3) атрибуція й класифікація;
- 4) моделювання, реконструкція.

B. Початки аналізу й критики джерела:

- 1) обставини, мета створення, функції пам'ятки;
- 2) інформативність джерела; «первинні» та «вторинні» джерела;
- 3) ступінь суб'єктивності — об'єктивності (офіційні, громадські, особисті матеріали; «навмисні» і «ненавмисні» джерела);
- 4) співвідношення з іншими джерелами; подібність і відмінність у свідченнях.

III. Емоційно-ціннісне ставлення:

- 1) інтерес і мотивація до вивчення історичних джерел, їх інтерпретація;
- 2) усвідомлення важливості історичних пам'яток як культурного надбання, необхідності їх збереження;
- 3) визначення особистого ставлення до історичних пам'яток, їх ідей та художнього втілення.