

О. Ф. Трухан,

старший викладач кафедри методики суспільно-гуманітарної освіти та виховання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ ІСТОРІЇ В МЕТОДИЧНІЙ ТРАДИЦІЇ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ХІХ — ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті йдеться про розвиток та основні підходи до роботи з підручником історії, які домінували у методичній науці Російської імперії у ХІХ — на початку ХХ століття. Також характеризуються основні підручники та позиція їх авторів щодо значення роботи з підручником.

Ключові слова: вміння, підручник, історичні джерела, розумова діяльність учнів, репродуктивне навчання.

Україна увійшла в ХХІ століття як держава, що переживає фундаментальні перетворення в усіх галузях суспільного життя: в економічній, політичній, соціальній та культурній. Докорінно змінюються уявлення української спільноти щодо ролі кожного її члена у цих процесах. Постає питання про формування особистості в нових історичних умовах буття. Історична освіта та її важлива частина — шкільна освіта, є однією з основ формування національної самосвідомості українців. Методична складова роботи вчителя є надзвичайно важливою у формуванні вмінь, зокрема — вміння працювати з навчальною книгою.

Мета даної статті полягає у визначенні рівня ефективності методики формування в учнів основної школи вмінь працювати з підручником історії у процесі навчання у Російській імперії в ХІХ — на початку ХХ століття.

Вивчення проблеми ефективності оволодіння вміннями працювати з книгою та іншими джерелами знань має свою історію. Її аналіз в історико-методичному аспекті має велике значення, оскільки показує динаміку змін початкового історичного змісту підручників та методів їх засвоєння у процесі навчання, що пов'язано з відповідними умовами існування шкільної історичної освіти у конкретно-історичний період розвитку суспільства, розвитком методичної науки й нагромадженням досвіду викладання. Тільки на основі аналізу історико-методичного аспекту цієї проблеми, сучасних досягнень методичної науки та практики навчання можливо науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективну методику формування в учнів основної школи вмінь працювати з підручником на уроках історії.

Зауважимо, що зазначена проблема формування вмінь працювати з підручником історії не є новою у методичній та психолого-педагогічній літературі. На її важливість вказували свого часу Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та інші педагоги. Так, велику увагу роботі з підручником приділяв Я. Коменський. Він сформулював ряд важливих положень щодо підготовки, оформлення та використання підручника, а також розробив спеціальну теорію застосування книги в навчальному процесі — «дидахографію». Відомий педагог у своїй діяльності ставив за мету не тільки прищепити дітям любов до книги, а й навчити користуватися нею в найкращий спосіб. Я. Коменський вважав, що вченою людину роблять не книги, а робота з ними [13, с. 285–469]. Й. Песталоцці наголошував, що для формування вмінь необхідно застосовувати спеціальні систематичні вправи, розміщені в порядку ускладнення — «від навички в дуже простих справах — до навички в надзвичайно складних» [15, с. 278].

Під впливом історичних обставин формування традицій розвитку вітчизняної методичної науки та практика навчання історії довгий час були складовою шкільної освіти Російської імперії та Радянського Союзу. Тому аналіз проблеми формування вмінь працювати з підручником історії в методичній традиції доцільно почати з узагальнення її стану розв'язання у шкільній історичній освіті дореволюційної Росії.

Окремим шкільним предметом в Російській імперії історія стає лише наприкінці ХVІІІ ст. Вона входила в навчальний план народних училищ відповідно до Статуту 1786 року. Уже в 1787 році виходить перший шкільний підручник для народних училищ «Всесвітня історія, що видана для народних училищ Російської імперії» — автор Ф. Янкович [22]. У передмові до підручника автор дає поради вчителям щодо організації роботи з навчальною книгою на уроці: учні читають по черзі текст підручника вголос; вчитель коментує прочитане, ставить учням запитання. У кожному розділі підручника описувалися основні події з вказаними конкретними історичними постатями та датами. Матеріал структурувався у вигляді схем, які учні заучували напам'ять та за ними відповідали на уроці [21, с. 14; 20, с. 111].

Проблема формування в учнів вмінь працювати з підручником у шкільній історичній освіті Російської імперії стала привертати увагу наукової спільноти, вчителів уже в 30-ті роки ХІХ століття. Саме в цей час з'являється перший підручник історії Росії для старших класів гімназії Н. Кайданова [8]. Основним прийомом роботи з підручником було коментоване читання з наступним відтворенням провідних ідей навчального тексту. На такі ж методичні підходи був розрахований підручник загальної історії С. Смарагова, який вийшов у 40-х роках ХІХ століття [18]. Отже, в першій половині ХІХ ст. читання

і бесіда-відтворення за підручником, механічне вивчення і переказ школярами розповіді вчителя були найпоширенішими методами не тільки роботи з підручниками, а і навчання історії загалом.

Поразка в Кримській війні, буржуазні реформи 60–90-х років XIX століття викликали новий суспільний підйом, критиці піддаються не тільки освітня система загалом, а і шкільні підручники і методи викладання зокрема. Посилення ліберально-демократичного напрямку в історичній науці також вплинуло на зміст та форми організації історичного матеріалу в підручниках і способи засвоєння відповідної навчальної інформації. Стали критикуватися окремі положення офіційної теорії «народності, православія, самодержавства» викривалися окремі недоліки державної системи тощо. У кінці XIX ст. були видані підручники С. Рождественського (1873 р.) [17], І. Беллярмінова (1874 р.) [1], та інші.

Автори цих підручників стверджували, що історія ще не склалася як наука і тому текст підручника має не розмірковувати та узагальнювати, а розповідати. Так І. Беллярмінов вважав, що виклад подій можна замінити читанням історичних джерел [5]. Проте С. Рождественський наполягав на тому, що викладати історичні сюжети треба в системі, за допомогою авторського тексту.

Слід зазначити, що підручники того часу не враховували вікових, психологічних та пізнавальних можливостей учнів. У них не було зовсім, або було обмаль ілюстрацій, завдань, довідкового матеріалу. Результатом такого навчання, незважаючи на різні підходи до форми викладу навчального змісту, було запам'ятовування учнями інформації, що закладалася в основний текст підручника.

У той же час зовсім на інших позиціях стояли автори підручників М. Стасюлевич та Я. Гуревич. М. Стасюлевич ще у 60-х роках XIX ст. запропонував «реальний» метод навчання історії. Основою методу було самостійне вивчення історії учнями за документами та історичними джерелами. Він зазначав: «Не відбиття в пам'яті учнів важливих історичних подій історії, а прочитання важливих літературних пам'яток людської думки — ось що має складати задачу історичного навчання» [19, IX–X]. Шкільний підручник, фактично, замінювався хрестоматією, а основний акцент в опрацюванні змісту цієї навчальної книги робився на виявленні і розвитку пізнавальних здібностей учнів та, зокрема, вміння працювати з історичними друківаними текстами.

Я. Гуревич замість стандартного догматичного методу викладання нового матеріалу в старших класах розробив власний метод організації діяльності учнів на уроках — метод запитань. Розуміючи, що акроаматичний (догматичний) метод призводить тільки до репродуктивного рівня засвоєння учнями знань, він пропонував викладачам таку схему. З невідомою для учнів темою надається можливість дітям ознайомитись на уроці шляхом самостійного читання підручника, після чого кожен учень мав власноруч скласти свій перелік запитань плану: чому, з якої причини? Потім учитель збирав перелік запитань та відповідав на них, пояснюючи новий матеріал, а частіше, включаючи в евристичну бесіду самих учнів. Головна вимога до запитань — їх дослідницький рівень. Наприкінці теми обов'язковим було резюме. Педагог зазначав: «Самостійне складання запитань учнями збуджує в них активність і бажання змагатись, так вони доходять думки, що історія — це не вивчення фактів, а їх розуміння» [2, с. 77].

На початку XX століття з розвитком методичної науки відбулися зміни і у методиці роботи з навчальною книгою. Розробляються питання застосування наочності в навчанні історії взагалі, та в безпосередній роботі з підручником, що мало сприяти свідомому засвоєнню, а не механічному запам'ятовуванню навчального матеріалу учнями. Н. Покотило у праці «Практичне керівництво для початкуючого викладача історії» ознайомив молодих викладачів історії з наявними підручниками історії, їх критикою в періодичних виданнях, з метою допомогти вибрати той навчальний посібник, який би відповідав тогочасному стану історичної науки, дидактико-методологічним вимогам. Підручники були поділені Н. Покотилом на дві групи: з хронологічно-бібліографічною і системною структурою [16].

У підручниках першої групи історичні події викладались в хронологічній послідовності, центральне місце відводилося політичній історії, до якої додавались біографії історичних осіб і факти соціально-економічної і культурної сфери життя суспільства. До цієї групи відносились підручники Д. Гловайського [7; 8], К. Єлпатьєвського [3], О. Єфименко [4]. Для них були характерними формування в учнів умінь працювати з основним текстом підручника на основі пізнавальних завдань відтворювального, іноді перетворювального рівня засвоєння знань.

Наведемо відповідний приклад з підручника Д. Гловайського: «1. Звідки виникла волосна та удільна система і які найважливіші наслідки? 2. Накресліть географічне розташування головних земель, на які розпалась дружинно-князівська Русь і вкажіть найважливіші міста. 3. Коли і чому почався занепад Києва? 4. Чим відрізняється Новгородський устрій від інших руських земель? 5. Перелічіть Московських князів, вкажіть важливі хронологічні дані і сприятливі для Москви обставини? 6. Порівняйте час і діяльність Івана Грозного та Олексія Михайловича» [6, с. 63].

У підручниках із системним планом, до яких Н. Покотило відносив навчальні керівництва І. Катаєва [10], М. Коваленського [11, с. 12], історичний матеріал викладався в такому порядку: 1) політичний устрій, 2) суспільний устрій, 3) культура і побут, 4) зовнішні відносини, зміна території. У результаті багато головних фактів розглядалися окремо, без встановлення причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями, що ускладнювало усвідомлення матеріалу і посилювало відтворювальний характер роботи з підручником. За таких обставин формувалися вміння працювати з основним текстом підручника: конспектувати, складати прості та складні плани, усно чи письмово робити переказ тощо.

Підручники П. Виноградова, Н. Кареева, Р. Віппера, С. Платонова, на нашу думку, мали позитивні сторони: матеріал був поділений на періоди, кожна епоха характеризувалася визначеними рисами. Історія людства в цих підручниках розглядається як єдиний процес, встановлювалися причинно-наслідкові зв'язки між фактами, визначалася їх роль. Це сприяло активізації розумової діяльності учнів, усвідомленому засвоєнню навчального змісту. Проте зберігалася переважаність фактами, іменами, датами, що змушувало вчителів продовжувати застосовувати прийоми навчальної роботи з підручником, спрямовані на розвиток механічного запам'ятовування, відтворення та репродукції засвоєних знань [9].

Питаннями викладання історії та роботи з підручниками займався також директор комерційного училища у м. Звенигородці (Київська губернія) Я. Кулжинський, який у своїй праці «Досвід методики систематичного курсу історії» (1914 р.) зазначав, що у викладанні історії є три сторони: реальна (здобуття учнями деяких знань), формальна (розвиток розумових здібностей в учнів) і моральна (вплив на їхню свідомість) [14, с. 25]. Виходячи з цього, він характеризував наявні на той час, а також пропонував власні методи та прийоми роботи з підручником. Зокрема:

1. Формальний метод. Звичайна схема: викладання вчителя, вивчення учнем тексту підручника, але дитячий розум при цьому не діє, оскільки завданням учня є максимально повне відтворення почутого та прочитаного [14, с. 109].

2. Груповий метод. Клас поділявся на групи (по 3-4 учні), які отримували завдання за підручником читати розділ. Потім проводилася дискусія, а не лекція викладача. Головне в методі не досягнення курсу, а розуміння історичного процесу [14, с. 123–125].

3. Метод документації. Його пропонував сам автор. Це робота з документами і хрестоматіями з одночасним використанням підручника. Певний матеріал опрацьовувався в класі, інший — вдома. Систематичність методу виробляла, на думку Я. Кулжинського, звичку самостійного мислення. Так, спеціально дібрані документи ілюстрували текст підручника. Учні перевіряли, наскільки висновки підручника відповідали документам [14, с. 126–129].

Таким чином, можна зробити висновок, що в Російській імперії в XIX — на початку XX століття в методиці навчання історії, зокрема роботи з підручником, основними формами і прийомами навчальної діяльності були: багаторазове повторення матеріалу, заучування тексту підручника, читання та переказ підручника, відповіді на контрольні запитання. В основу роботи з підручником було покладено репродуктивне навчання. Тому основними вміннями, що формувалися в учнів у роботі з підручником, були: прийоми заучування тексту, вміння конспектувати, складати прості та складні плани, усно чи письмово робити переказ тощо.

Проте деякі автори підручників та вчені-методисти почали використовувати нові методи та прийоми у роботі з підручниками як масовою навчальною книгою: «реальний» метод, груповий метод, метод документації, метод запитань та ін. Зазначені способи роботи з підручником складали підвалини для формування в учнів таких умінь: самостійно здобувати навчальну інформацію з тексту навчальної книги, аналізувати нескладні та адаптовані джерела історичної інформації, визначати та застосовувати історичні поняття, наведені в підручнику, конкретизуючи їх на прикладах чи визначаючи ознаки поняття на основі аналізу фактів.

Слід зазначити, що наведені вище нові методи роботи з підручником історії не встигли стати масовими, оскільки цей процес, як і еволюційний розвиток освіти в Росії був перерваний соціальними потрясіннями революцій та громадянської війни.

ДЖЕРЕЛА

1. *Беллярминов И.* Руководство к русской истории с пополнениями из всеобщей / *И. Беллярминов.* — СПб., 1874.
2. *Гуревич Я. Г.* О преподавании истории в средних учебных заведениях / *Я. Г. Гуревич* // *Семья и школа.* — 1871. — № 3. — С. 44-83.
3. *Елпатьевский К. В.* Учебник Русской истории с приложением родословной и хронологической таблиц и указателя личных имен / *К. В. Елпатьевский.* — СПб, 1903.
4. *Ефименко А. Я.* Учебник русской истории. Для старших классов средне-учебных заведений / *А. Я. Ефименко.* — СПб., 1909.
5. Журнал Российского Министерства народного просвещения. — 1863. — Март-май. — С. 12–15.
6. *Иловайский Д.* Руководство по всеобщей истории. Средний курс. / *Сост. Д. Иловайский.* — М., 1902. — 486 с, 3 вкл.л.карт.
7. *Иловайский Д.* Краткие очерки русской истории, курс старшего возраста / *Д. Иловайский.* — СПб. — 1912.
8. *Кайданов И.* Начертание истории государства Российского / *И. Кайданов.* — СПб., 1834.
9. *Кареев Н.* Учебная книга новой истории с историческими картами / *Н. Кареев.* — СПб. : Типография И. Н. Скороходова, 1900.
10. *Катаев И.М.* Учебник русской истории для средних учебных заведений / *И.М. Катаев.* — СПб, 1907. — 108 с.
11. *Коваленский М.* Русская история. Для средней школы и для самообразования / *М. Коваленский.* — СПб., 1913.

12. Коваленский М. Элементарный учебник русской истории для начальных училищ / М. Коваленский. — СПб., 1916.
13. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. — С. 285—469.
14. Кулжинский Я. Опыт методики систематического курса истории / Я. Кулжинский. — СПб., 1914. — 179 с.
15. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В. А. Ротенберга, М. В. Кларина. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.
16. Покотило Н. К. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. К. Покотило. — СПб., 1912.
17. Рождественский С. Отечественная история в связи с всеобщей (среднею и новою) Курс средних учебных заведений / С. Рождественский. — СПб, 1873.
18. Смарагдов С. Краткое начертание всеобщей истории / С. Смарагдов. — СПб, 1845.
19. Стасюлевич М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых / М. М. Стасюлевич. — СПб, 1863. — Т.1. — С. IX, X.
20. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории / А. Т. Степанищев. — Т.1. — М.: Владос, 2002. — 303 с.
21. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: [Учеб. для студ. высш. учеб. заведен.] / М. Т. Студеникин — М.: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
22. Янкович-де-Мириево Ф. И. Всемирная история, изданная в пользу народных училищ Российской империи / Ф. И. Янкович-де-Мириево. — ч. 1-2. — Сиб., при Императ. Академии наук, 1810, 5 тиснением.

В статье говорится о развитии и основных подходах к работе с учебником истории, которые доминировали в методической науке Российской империи в XIX — в начале XX столетия. Также характеризуются основные учебники и позиция их авторов в отношении значения работы с учебником.

Ключевые слова: умения, учебник, исторические источники, умственная деятельность учеников, репродуктивное обучение.

The article represents development and main methods of work with History textbook that were dominated in methodological science in Russian Empire in XIX — early XX century. It characterises the main textbooks and the authors' attitude to the methods of work with their textbooks.

Keywords: skills, textbook, historical sources, intellection of pupils, genesial study.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015:305(083.97)

В. І. Бобрицька,

завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА» ЯК ОБ'ЄКТ ПРОЕКТУВАННЯ

Узагальнено досвід проектування вивчення навчальної дисципліни «Гендерна педагогіка» в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчання у багатoproфільному університеті. Обґрунтовано науково-методичний підхід до розроблення змістового, операційного та підсумково-оцінювального компонентів програми означеної навчальної дисципліни.

Ключові слова: Болонське реформування, проектування, гендер, гендерна педагогіка, кредитно-модульна система організації навчального процесу.

Наукова думка у період XX—XXI століття позначена появою нових контекстів в дослідженні проблем гендерної педагогіки, переосмислення стереотипів статево-рольової ідентифікації, переоцінкою можливостей професійної і особистісної реалізації чоловіків і жінок в різних сферах суспільного життя. Пріоритетна роль і трансформації існуючої моделі гендерних стосунків, формуванні егалітарної свідомості молодого покоління належить освіті. Саме освіта як важливий соціальний інститут, що виконує функцію надання системних знань, формування ключових компетентностей, цінностей і норм поведінки може закласти основи для гармонізації суспільних відносин, вияву гендерної культури у всіх сферах життя і діяльності людей.