Марина Рапаєва

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Однією з найголовніших одиниць методики викладання історії є методи навчання. Їх генезис відображав на кожному з етапів розвитку особливості методики викладання історії, її подальші видозміни. Не тільки теоретичні засади, а й практичне застосування методів навчання історії характеризувало кожен з етапів становлення усієї історичної освіти. Надзвичайно швидкі темпи розвитку цієї системи спостерігаються на зламі XIX – XX століть. Це зумовило відповідні особливості застосування методів навчання історії у зазначений вище період в українських школах.

Розвиток методів навчання історії кінця XIX – початку XX століття досліджували певною мірою О.І. Пометун, А.С. Приходько та ін., однак для них ця проблема не була провідною. Тому можна вважати, що методи викладання історії цього періоду в українських школах залишаються недостатньо висвітленими. Тому метою статті буде аналіз відповідних педагогічних явищ і прогнозування можливостей їх використання у практиці сучасних шкіл.

Наприкінці XIX – поч. XX століття бурхливий розвиток методики викладання історії почало супроводжувати використання її теоретичних засад у тогочасних навчальних закладах. Оскільки теоретичні розробки належали переважно викладачам-практикам, то саме їх власний досвід був поштовхом щодо подальшого застосування методів навчання історії у школах. Виходячи з того, що території, на яких ми досліджуємо зазначені явища (переважна частина теперішньої центральної, південної та східної України) знаходились на той час у складі Російської імперії, усі риси генезису методики викладання історії були єдиними, розбіжностей не існувало. Тому ми будемо розглядати наукову спадщину не тільки українських (Б. Влахопулов, Л. Кругликов-Гречаний, Я. Кулжинський, І. Смоленський), але й російських учених-методистів, а водночас практиків: С. Знаменського, К. Іванова, А. Кролюницького, Д. Маркова, С. Нікольського, М. Покатила, тощо. Велику увагу зазначені дослідники приділяли не лише теоретичному розумінню, а й особливостям використання методів навчання історії у тогочасних школах.

Незважаючи на те, що саме Л. Кругликову-Гречаному належить розробка і тлумачення класифікації способів структурування змісту історичного матеріалу (він називав їх методами), на які потім спирались майже усі тогочасні методисти, велику увагу звертав він на застосування методів навчання історії в українських школах.

Предметом розгляду автора були і способи засвоєння матеріалу, тобто питання: що і як потрібно робити, щоб обраний і розташований матеріал був найкраще сприйнятий учнями і мав при цьому впливову навчальну і виховну дію? Л. Кругликов-Гречаний указував, що для досягнення найкращих

результатів потрібно використовувати низку різноманітних методичних прийомів, які можуть бути зведені у чотири групи: 1) розповідь учителя; 2) катехізація або класна розробка матеріалу спільними силами учителя та учнів; 3) використання різного роду посібників; 4) повторення. Зосередимо увагу на висвітленні вченим груп прийомів за його термінологією.

Розповідь учителя Л. Кругликов-Гречаний визначав як акроаматичну форму, де викладач говорить, а учні тільки слухають. Він вважав, що «цікаве викладання привабливе для дитини, воно сприяє міцному засвоєнню матеріалу, сприймається розумом і серцем» і водночас вказував, що «неможливо повністю відштовхувати акроаматичну форму навчання, її потрібно використовувати, але без зловживань» [1, 47].

Під катехізацією Л. Круликов-Гречаний розумів евристичну форму навчання у вигляді бесіди учителя з учнями, що складається з питань та відповідей на них.

Автор виділяв види катехізації: а) велика; б) попередня; в) проміжна. Велика катехізація відбувається після розповіді учителя і подання ним матеріалу. Попередня передує розповіді викладача і використовується для відновлення, актуалізації тих знань учнів, які будуть необхідні при наданні нового матеріалу, тобто це – підґрунтя для засвоєння невідомої інформації. Проміжна катехізація проводиться між окремими частинами розповіді вчителя, якщо та має великий обсяг або складна для сприйняття [1, 49-54].

Методист акцентує увагу на необхідності попередньої підготовки вчителя до бесіди та дотримання певних вимог під час її проведення. Як вказує автор, катехізація дуже ефективний метод навчання, оскільки вона сприяє міцному засвоєнню історичного матеріалу, розвиває в учнів здатність самостійно мислити, замість пасивного слухача школяр бере активну участь, що збуджує його самодіяльність, зазначає: «Така висока цінність катехізації ставить її у плані корисності вище, ніж розповідь учителя» [1, 57].

Аналізує Л. Кругликов-Гречаний і ефективність використання різних посібників на уроках історії. До них він відносить підручник, карту, конспект, друковані або складені самими учнями родовідні таблиці, речові пам’ятки минулого, картини історичного змісту, книги для читання з історії тощо.

Окремі сторінки праць педагога присвячені домашньому читанню учнів з історії, написанню домашніх й класних творів, рефератів. Він зазначав, що складання рефератів і творів може мати місце у середніх і старших класах, оскільки передбачає певні навички і рівень розумового розвитку. Реферати і твори корисні тим, що привчають учнів до самостійної роботи, критичного мислення, вміння ясно викладати свої думки перед аудиторією, аналізувати матеріал, підкреслюючи, що «написання творів розробляє в учнів уміння ясно і в літературній формі викладати свої думки» [1, 116].

Д. Марков у своїх «Записках по методике истории» приділяв велику увагу акроаматичному і катехізичному методам, досліджуючи їх вплив переважно у викладанні елементарного курсу історії. Цей автор додає до

вимог, висунутих Л. Кругликовим-Гречаним, свої міркування: «...розповідь повинна бути правильною у 1) граматичному, 2) стилістичному, 3) літературному відношеннях, 4) живою та наочною» [2]. Він вважає також, що катехізична форма передбачає: 1) перехід від простих питань до складних, від відомого до невідомого; 2) при виділенні загальних понять необхідне дотримання логічної послідовності; 3) уявлення учнів треба підсилювати шляхом емоційного впливу; 4) обов'язковим є наведення прикладів як засобів внутрішньої наочності навчання, а також застосування порівнянь. Питання, які задає учитель, мають: 1) сприяти розрізненню головного і другорядного; 2) розвивати вміння учнів синтезувати і аналізувати; 3) формувати здатність робити порівняння і самостійно виводити визначення термінів; 4) сприяти, щоб учні за допомогою відповідей могли висловлювати власну точку зору з приводу певних фактів та явищ.

Д. Марковим також зроблено наголос на тому, що катехізичні питання відрізняються від питань повторення матеріалу, оскільки перші є евристичними (учні самостійно роблять відкриття), а другі – спрямовані лише на тренування пам'яті.

Методист С. Нікольський («Методика элементарного курса истории») розглядав акроаматичний метод і вказував на необхідність легкості стилю викладання, надання драматизму мові для глибшого сприйняття учнями.

С.Знаменським у книзі «Методы первоначального обучения» зроблено наголос на важливості наочності у викладанні історії початкових класів: «Історик говорить про те, чого діти не могли бачити, викликає образи за допомогою лише одних слів. Щоб ці слова не були порожнечею, необхідно спиратися на особистий досвід учнів, а також за допомогою наочних посібників і художніх творів збільшити запас конкретного матеріалу» [3, 244]. Отже, для викладання у класі необхідні картини і таблиці, чарівний ліхтар. За допомогою останнього картини на екрані надовго залишаються в пам'яті учнів.

Методист підкреслював, що предметні уявлення учнів можна сформувати за допомогою самих речей, картин та екскурсій. У школі мають бути колекції історичних предметів. Тому необхідні й історико-географічні екскурсії, коли діти ознайомлювались би з прадавніми церквами, речами, іноді просто побутом міста або селища, ярмарками тощо [3, 246]. Щоб відчути минуле, дітям необхідно надати матеріали епохи: народну поезію, пам'ятки стародавньої писемності, художню літературу. Хоча в історії відсутній будь-який єдиний універсальний метод викладання, основними, на думку С. Знаменського, є акроаматичний (розповідь) і катехізичний методи.

Санкт-Петербурзький методист К. Іванов («Очерки по методике истории») розглядав поняття реального методу. Те, що у С. Знаменського зветься «конкретним матеріалом для учнів», К. Іванов називає реальним, або хрестоматійним методом (у розумінні цього методу, започаткованого М. Стасюлевичем). Він пише: «Відкидаючи учбові керівництва, реальний метод зводиться до викладання історії за пам'ятками [4, 37], ... здійснити це можливо лише за таких умов, якщо вчитель буде читати з дітьми тих

історичних письменників, твори яких є джерелами для науки» [4, 39].

А. Кролюницький, досліджуючи викладання історії у початкових класах у книзі «Опыт методики элементарного курса истории», у класифікацію підходів до методів засвоєння історичного матеріалу також вводить поняття хрестоматійного або реального методу. Він пише: «Реальний метод вимагає, щоб учні ознайомлювались з історією не за підручником або розповіддю учителя, а тільки за хрестоматіями, записами сучасників тощо. Безпосередньо історичні джерела даватимуть учням набагато більше наукового уявлення про події і життя народу, ближче ознайомлять їх з духом і характером історичного періоду» [5, 153]. Однак автор вказує, що у початкових класах реальний метод стикається із практичними труднощами: 1) живе слово учителя часто замінюється читанням; 2) кількість історичного матеріалу в багато разів збільшується, що утискає час вивчення інших дисциплін; 3) якісні історичні матеріали характеризують не усі історичні епохи. Тому А. Кролюницький дотримується точки зору, що реальний метод не може бути основним у викладанні у початкових класах. Однак учитель повинен складати свою розповідь за нескладними для сприйняття учнів першоджерелами. Сама розповідь має бути просякнутою духом епохи відповідно до цих джерел.

Достатньо оригінально починає свою книгу «Историко-методологический этюд» І. Смоленський, намагаючись довести, що історія «зовсім не повинна викладатись у нижчих і середніх учбових закладах. Її місце тільки в університеті, й то за умови, що викладання її буде проводитись інакше, ніж ведеться» [6, 132].

І. Смоленський писав, що з першого погляду історія уявляється дисципліною зрозумілою і простою, однак це омана. Легкою вона тільки здається. Лише завдяки цій омані «історія ще займає місце серед предметів середньої школи» [6, 143]. Викладачі історії завжди роблять грубу педагогічну помилку, оскільки починають ознайомлення з предметом за підручником, а не першоджерелами. Під назвою «історія» подається все, окрім науки. Де ж може викладатися історія? «В університеті й то не на перших курсах» [6, 145].

Проте далі у своїй книзі він розглядає напрацювання методистів-істориків, удаючись до статті М. Рожкова «До питання про викладання історії у середній школі», де пропонується вивчати предмет саме за першоджерелами, реальним методом. Аналізуючи ці положення, І. Смоленський робить висновок: «У принципі, як метод, рекомендований ним, так і список матеріалів правильні» [6, 149]. Поступово автор схиляється до системи М. Стасюлевича щодо вивчення історії саме за допомогою хрестоматійного (реального) методу. «Якщо уже хочеться проходити історію в середніх учбових закладах, то у всякому випадку її слід проходити за системою Стасюлевича. Авторам підручників слід відрізняти матеріали літописів від власних думок» [6, 150]. Інакше секрет виявлення історичних даних залишається невідомим. «Слід би цей секрет відкрити. У цьому плані Стасюлевич правий, наполягаючи на ознайомленні учнів з історією за

джерелами, тому що тільки за таких умов учень може ясно бачити історичну лабораторію і методи дослідження останньої. Однак засоби, які рекомендує Стасюлевич, або не використовуються, або використовуються дуже рідко, і взагалі історичне викладання зараз знаходиться у стані плачевному» [6, 150].

Отже, автор непомітно від різких категоричних заяв про неможливість викладання історії у школах приходить до доречності вивчення цього предмету реальним методом, спираючись на першоджерела.

Якщо А. Кролюницький виступав переважно з критикою реального методу, то І. Смоленський, навпаки, своїми аргументами доводив його корисність.

Багато методистів того часу сходились на точці зору, що ознайомлення з першоджерелами, історичними дослідженнями і статтями повинно проходити під керівництвом учителя шляхом реферування. Як вказували методисти наприкінці XIX – початку XX століття, ґрунтовний опис цього методу можна було знайти у М. Покотила у його праці «Практическое руководство для начинающего преподавателя истории». Будучи викладачем історії в імперському Олександрівському ліцеї Санкт-Петербурга та інших середніх закладах, він написав книгу, спираючись на власні напрацювання і практичний досвід.

М. Покотило виступав проти акроаматичної форми викладання: «Як би гарно не розповідав учитель, який би серйозний зміст не вкладав він у свої лекції, все ж таки учні будуть повторювати усе, дане ним у готовому вигляді; такою системою викладання ми готуємо папуг. Не такими є завдання сучасної школи. На першому плані повинен бути розвиток самодіяльності, вміння самостійно працювати, орієнтуватися у важких питаннях» [7, 97].

Щоб навчити учнів самостійній роботі, вмінню синтезувати та аналізувати інформацію, висловлювати власні думки як у письмовій, так і в усній формі, М. Покотило пропонує такі методи, які розвиватимуть самостійність учнів На його думку серед них: 1) читання книг; 2) усні реферати; 3) письмові реферати. М. Покотило вважав, що учнів обов’язково треба навчити читати книги саме таким чином: потрібно шукати найсуттєвіше і робити записи з цього приводу. Однак як контролювати читання учнів, як упевнитись, що книга зрозуміла? «Тільки реферати учнів, особливо усні, які супроводжуються уважним розбором і плану, і змісту, найкращим чином ведуть до мети» [7, 101]. Методи, які подає автор, повинні використовуватись лише у старших класах середньої школи(починаючи з 5-го).

Алгоритм усних рефератів, запропонований М. Покотило, наступний: учитель дає класові декілька тем, які учні можуть готувати за власним бажанням, указує літературу для кожної доповіді. Коли реферат підготовлено, школяр доповідає, маючи конспект, складений за певним планом при собі, але ні в якому разі не читає. Думки висловлюються власними словами. Тим часом клас уважно слухає доповідача, готує запитання, з якими буде до нього звертатися, кожний робить рецензію на його виступ, щоб потім вказати на позитивні вади і недоліки реферату.

Обов'язкова умова – доброзичливість і класу, і учителя до референта. Учні в класі мають самі вказати на помилки у структурі реферату, якщо вони є. Для цього кожен учень виділяє головні думки доповіді. Це привчає дітей уважно стежити за розповіддю, а вміння конспектувати буде корисним у вищих навчальних закладах. Після плану розбираються складені референтом вступ і висновки доповіді, а також зміст. Треба вчитися висловлювати думки чітко і яскраво. Згідно досвіду, на який спирається М. Покотило, «...вплив самостійної цікавої добровільної роботи було помітно не тільки на окремих учнях, але й на усьому класі: значно підвищувалась працездатність класу, так, що виділення одного уроку з трьох або чотирьох на тиждень саме на реферати не потребувало скорочення програми» [7]. Автор вважає, що невеликі за розміром усні реферати надзвичайно корисні: вони зацікавлюють учнів, привчають до самостійної роботи, підвищують працездатність класу, розвивають здатність критично мислити, допомагають відрізняти головне від другорядного, яскраво й красиво викладати свої думки, не хвилюватись перед аудиторією.

Прихильно до реферування і домашніх творів ставився методист Б. Влахопулов («Методика истории»). Подана ним схема їх опрацювання майже повністю дублює алгоритм М. Покотила, однак Б. Влахопулов окремо розглядав написання творів за першоджерелами. Він вважав, що роботи такого виду найскладніші, і їх можна здійснювати тільки у гімназіях. Запропоноване джерело, за Б. Влахопуловим, повинно було бути: «1) написаним рідною мовою або на неї переведеним; 2) не повинно містити у собі незрозумілих місць; 3) бути цікавим саме по собі, а не тільки з точки зору впливу в науці, інакше учні не будуть займатися ним із заохоченням, і з твору нічого не вийде» [8, 120]. Щодо класифікації методів навчання, Б. Влахопулов указував на всім відомі на той час акроаматичний і катехізичний, говорив про умови їх використання.

Дещо іншу схему класифікації методів навчання, ніж загальноприйнята на той час, надав Я. Кулжинський у книзі «Опыт методики систематического курса истории». Методи викладання історії він розподіляв на: 1) формальний метод (в інших методистів це – акроаматичний); 2) реальний метод, до якого входять, на його думку: а) метод Стасюлевича; б) пропозиція Рожкова; в) метод Гартвига; г) пропозиція Ковалевського; ґ) метод документації. Розглянемо цю точку зору докладніше.

За методом Стасюлевича історія вивчається за пам'ятками, реальним шляхом, який замінює вже готові висновки підручників. Учні самі створюють процес наукових узагальнень під контролем викладача. Великі складності методу: важкість підбору джерел, їх надзвичайно велика кількість щодо характеристики окремих епох.

Під «пропозицією Рожкова» Я. Кулжинський також розумів різновид реального методу, коли весь курс пропонується пройти за документами, не конспектуючи матеріал, за стислою схемою невеликого підручника – конспекту. Я. Кулжинський вважав це майже неможливим, оскільки в учнів не буде ґрунтовного сприйняття.

За методом Гартвига підручник розглядається лише як книга-довідник. Курс розподіляється на 16 тем, учні – на 4 групи. Кожна група з 5-6 осіб отримує необхідні джерела і посібники. Через декілька днів влаштовується бесіда. Один з учнів викладає основний матеріал, інші доповнюють згідно інших джерел, висувають власні точки зору, аргументують заперечення. Наприкінці бесіди робляться узагальнення, формулюються висновки. Навіть ті учні, що не брали участь у бесіді, слухаючи діалоги і коментарі, запам'ятають більше, ніж при звичайному читанні підручника;

Під «пропозицією Ковалевського» розуміється така система вивчення історії, коли водночас із першоджерелами використовуються наочні посібники (картини, знімки тощо), науково-популярні брошури, діаграми, чарівний ліхтар. Також здійснюється робота, описана А. Гартвигом, однак одна група слухає доповідь іншої, а потім вступає у дискусію. Часто урок закінчується письмовою роботою з теми.

Розроблений самим Я. Кулжинським метод документації передбачав наступне: «... відмовитись від підручника неможливо, але його необхідно поповнити систематичною документацією і як необхідний посібник поставити хрестоматію. Це дасть можливість ставитися критично до матеріалу, робити самостійні судження. Систематична робота в цьому напрямку виховує в учнів звичку до самостійного мислення» [9, 127].

Таким чином, проведений аналіз свідчить, що наприкінці XIX – початку XX століття не було розроблено єдиної загальної схеми класифікації методів викладання історії. Майже кожен автор вкладав у їх розуміння власний зміст. Однак методистів поєднувало бажання забезпечити активізацію самостійної діяльності учнів усіма можливими засобами, розробити активні методи навчання. Усі вони підкреслювали активну роль учня, а викладачеві відводили функцію забезпечення контролю і керівництва на уроці. Сучасні продуктивні методи (евристичний, проблемний, дослідницький тощо) наприкінці XIX – початку XX століття уже здійснювались на практиці. Починали проводитись диспути, дискусії, ставитися проблемні і творчі завдання. Ідеї щодо їх використання за короткий час надбали бурхливого розвитку, оскільки усі учителі вважали пасивні методи навчання неможливими при тогочасних швидких темпах розвитку методики викладання історії в школах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кругликов-Гречаный Л. Методика истории. – С. 47.
2. Марков Д. Записки по методике истории. – М., 1913. – С. 41.
3. Знаменский С. Методы первоначального обучения. История. – М., 1910. – С. 244.
4. Іванов К. Очерки по методике истории. СПб., 1912. – С. 37.
5. Кролюницкий А. Опыт методики елементарного курса истории. – СПб., 1899. – С. 153.
6. Историко-методологический этюд Ильи Смоленського. – Одесса, 1905. – С. 132.

7. Покотило Н. Практичесое руководство для начинающего преподавателя истории. – СПб., 1912. – С. 97.
8. Влахопулов Б. Методика истории. – К., 1913. – С. 120.
9. Кулжинский Я. Опыт методики систематического курса истории. – Звенигородка, 1913. – С. 127.