

**Інститут історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка**

**Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського**



**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
"ТРЕТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ"**

**до 40-річчя відновлення
історичного факультету / Інституту історії, етнології та
правознавства імені О. М. Лазаревського
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка**

15 жовтня 2013 р.

Чернігів-2013

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94
ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10
М 33

Редакційна колегія:

Дятлов В. О.
Боровик А. М. (відповідальний редактор)
Коваленко О. Б.
Довбня В. М.

М 33 **Матеріали науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання".** –
Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2013. – 124 с.

ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10
УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання історії та суспільних дисциплін.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти і культури.

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту історії, етнології та правознавства імені О.М. Лазаревського
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
(*протокол № 3 від 25 жовтня 2013 року*)

© Інститут історії, етнології та правознавства імені О.М. Лазаревського
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка, 2013
© Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського, 2013

ПЕРЕДМОВА

Треті Фльорівські читання проходили 15 жовтня 2013 р. на базі Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Назву науково-практична конференція отримала від прізвища першого директора Чернігівського учительського інституту Олексія Павловича Фльорова, який все своє свідоме життя віддав педагогічній діяльності.

Олексій Павлович народився 14 березня 1866 р. в с. Янівка Глухівського повіту Чернігівської губернії в родині священика. У 1884 р. – закінчив Новгород-Сіверську гімназію, а в 1888 р. – Петербурзький історико-філологічний інститут і отримав спеціальність викладача російської мови та словесності. Протягом 1888–1913 рр. – працював у м. Одесі учителем словесності у місцевих гімназіях та кадетському корпусі. З 1913–1916 рр. – працював у Петербурзі, де викладав у кадетському корпусі, Олександрівському ліцеї, Павловському військовому училищі.

У 1916 – до січня 1919 рр. – був першим директором Чернігівського учительського інституту. З березня 1919 р. викладав в учительському інституті курс педагогіки та літератури. Вийшов на пенсію у 1923 р.

Перу Олексія Павловича належить понад 200 наукових і публіцистичних праць з педагогіки, проблем народної освіти. За його підручник "Грамматика древнего церковно-славянского языка сравнительно с русским" (1897 р.) було присуджено премію імператора Петра Великого. Цей підручник з 1897 по 1915 рр. витримав 7 перевидань.

Перебуваючи на пенсії, він упорядкував навчальні посібники "Методика обучения русскому правописанию" та "Система русской орфографии". 5 серпня 1954 р. О. П. Фльорова не стало.

Цього року читання присвячені 40-річчю відновлення історичного факультету / Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. З 1973 р. до нинішнього часу з його стін випущено 7319 вчителів історії.

Учительство – органічна складова народу. Воно є носієм і виразником його вікової педагогічної практики. Учитель має справу з майбутнім скарбом суспільства – дітьми. Від того, яким буде учитель, якими особистими якостями володітиме, залежить доля народу.

Для глибокого розуміння і вірного вирішення сучасних освітніх проблем особливе значення має вивчення, теоретичний аналіз та творче використання досвіду, набутого попередніми поколіннями в народній освіті. Історичний підхід дає змогу глибше зрозуміти нинішній стан освітянської галузі і визначити напрями подальшого її удосконалення.

Фльорівські читання, які готуються кафедрою педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка проводяться раз на два роки. Це дає змогу всім тим, хто вивчає історію освіти Чернігівщини та проблеми організації навчання історії ознайомити своїх колег та студентів із результатами своїх досліджень.

В ході пленарного та секційних засідань було обговорено більше тридцяти доповідей учасників конференції. Тексти їх надруковані у цьому збірнику.

СЕКЦІЯ І

ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Анатолій Боровик

РЕАБІЛІТОВАНИЙ ІСТОРІЄЮ: ВАСИЛЕНКО ГРИГОРІЙ АНДРІЙОВИЧ – ДИРЕКТОР ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (1935–1937 рр.)

Григорій Андрійович Василенко – один із керівників Чернігівського учительського інституту, ім'я якого на довгий час радянської історії було забутим. Саме цій особі буде присвячене наше дослідження.

Народився він 18 січня 1905 р. у с. Павлиш Харківської губернії. Батько працював робітником на залізниці. Після здобуття середньої педагогічної освіти Григорій пройшов довгий шлях керівника середньої ланки партійних, радянських і освітніх організацій.

3 серпня 1931 р. до жовтня 1932 р. працював директором райпартшколи у м. Рубіжне Сталінської області. Із жовтня 1932 р. до січня 1933 р. – директор хіміко-технологічного інституту у м. Шостка Сумської області. З січня до жовтня 1933 р. працював завідувачем відділу кадрів Чернігівського обласного відділу народної освіти, а з жовтня 1933 р. до травня 1935 р. завідувачем Бахмацьким районним відділом освіти Чернігівської області. У травні 1935 р. був призначений директором Чернігівського учительського інституту [1, арк. 192]. Працюючи директором, навчався заочно в Інституті Червоної професури.

Проте, у 32-річного керівника навчального закладу влітку 1937 р. настає дуже скрутний період у житті. Його особою зацікавились представники органів державної безпеки. 23 липня очільник першого відділення Чернігівського обласного управління державної безпеки старший лейтенант д. Трушкін у погодженні з очільником четвертого відділення старшим лейтенантом д. Григоренком вирішили, що Василенко Григорій Андрійович – директор учительського інституту в м. Чернігові є учасником контрреволюційної троцькістської організації, який вів антирадянську роботу. Тому він підлягає арешту [2, арк. 1–2]. Вони звернулися до Чернігівського обласного прокурора д. Склярського, який у свою чергу прийняв постанову про арешт Василенка Г. А. і утримання його у Чернігівській в'язниці, а також видав ордер за № 922 на проведення обшуку і арешту [3, арк. 3, 5].

25 липня 1937 р. вночі на квартирі директора по вул. Селюка, 34, було проведено обшук, а директора інституту було заарештовано. 8 серпня 1937 р. Василенку Г. А. було вручено постанову про пред'явлення обвинувачення, в якому було вказано, що він є учасником антирадянської право-троцькістської організації і звинувачується за статтями 54-7, 54-8, 54-11 КК України [4, арк. 16].

На основі архівно-слідчої справи 6209 можна зробити висновки: які причини стали основою для звинувачення директора інституту.

Перші протоколи показань заарештованого Василенка Г. А. датовані аж 4 жовтня 1937 р., хоч заарештований він був ще 25 липня. Виникає перше питання – чому 2 місяці і 8 днів ніяких слідчих дій не велося, адже жодного протоколу допиту у слідчій справі до 4 жовтня немає.

Відповідь може бути такою, що директор інституту не визнавав вказаних звинувачень. Лише після впливу на його дружину, зламавши людину не лише морально, а й фізично можна було розпочати протоколювати його "визнання".

У своїх показаннях Василенко Г. А. вказував, що ще в кінці 1934 р., працюючи завідувачем Бахмацьким райвно, на одній із зустрічей з секретарем районного комітету партії З. Дашевським останній запропонував йому прочитати книгу Л. Троцького "1917 год", яку Григорій Андрійович прочитав, а через кілька днів повернув. Разом з тим, він вказував, що З. Дашевський йому запропонував увійти до контрреволюційної право-троцькістської організації, до якої вже входили Чепур Д. – голова Бахмацького райвиконкому, Шик З. – завідувач культпропагандистським відділом райкому партії, д. Зелкін – лектор райкому. Через деякий час "после мучительных колебаний я не видя выхода иного дал согласие на участие в контрреволюционной работе" [5, арк. 19].

У своїх "зізнаннях" він також вказує, що за завданням З. Дашевського він занижував у районному бюджеті по народній освіті видатки на навчальну роботу; недобудовували нову школу у с. Курінь (яка не будувалась уже 5 років); гальмував постачання підручниками шкіл та інше. Після від'їзду з району З. Дашевського та Д. Чепура "контрреволюционных заданий я не от кого не получал" [6, арк. 20]. Але після призначення його директором Чернігівського учительського інституту "уклоняется от встречи с Дашевским", проте після зустрічі з останнім Василенко Г. А. особисто отримав завдання "вербувати" нових членів контрреволюційної організації.

Наговорюючи на себе, він вказує, що "мною завербованных два члена" – Кожевник А. – лектор, декан гуманітарного факультету, він же керівник об'єднаної історичної та соціологічної кафедри та Яковець М. – заступник директора інституту по заочному відділенню [7, арк. 21].

Далі у своїх показаннях Василенко Г. А. вказує на прорахунки в роботі "завербованих" ним працівників. Так, Кожевник А. протягом 1936–1937 н.р. забезпечив провал у роботі кафедри, читав лекції без затверджених робочих планів і програм. Особливо погано працювали лектори з діамату – д. Гоцький та з ленінізму – д. Лапшин. Останній на лекції дав антипартійне трактування з питань нації і національних питань. Коли дану проблему поставили студенти перед парткомом, то Кожевник А. як секретар парткому на обговорення це питання не поставив [8, арк. 23].

Проте уже в другому протоколі показань, датованого тим же 4 жовтня, Василенко Г. А. відмовляється від своїх попередніх показань і вказує, що "первое мое показание было вымыслом и что Яковца я не вербовал и контрреволюционных заговоров с ним не вел".

У протоколі третьому, датованому уже 5 жовтня на сторінках 39–40 вказані "факты моей антипартийной деятельности". У переліку значаться такі "звинувачення". Прочитав отриману от Дашевського книгу Л. Троцького "1917 год". Студенту інституту Марковичу видав премію за високу академічну успішність за рекомендацією троцькістів – секретаря комсомольської організації Ринської (знятої з роботи за троцькізм). Разом з тим, розглядаючи питання про троцькізм Ринської у Чернігівському міському комітеті партії не довів це питання до кінця.

Викриваючи націоналістичні виступи студента Осьмака-Литвиненка, виключив його з інституту за власним бажанням.

Прийняв на роботу в інститут виключеного з партії за націоналізм Яковця М.

Прийняв на роботу в школу націоналіста Й. Пелеха (Бахмацький район).

В кінці цього переліку зазначалося: "більше никаких антипартийных действий с моей стороны нет".

Архівно-слідчі справи містять також матеріали й інших звинувачень Василенка Г. А., а саме, покази Пелеха Й. С. в тому, що він завербував останнього до націоналістичної антирадянської організації. Хто такий Пелех Йосип Степанович?

Народився він у с. Межиріч Рівненського повіту Волинської губернії. На Чернігівщину він переїхав у 1932 р. за пропозицією заступника Наркомпросу України Карпенка. З листопада 1932 р. Пелех Й. займав посаду завідувача Чернігівським обласним відділом народної освіти. Проте на цій посаді він пропрацював не довго. Причиною звільнення було те, що ще на початку 30-х років Чернігівщина звітувала про повну ліквідацію неписьменності серед населення, а фактично завдання не було виконаним. Винним в цьому став новопризначений завоблоно. Іншою причиною було те, що освітяни області відчували великі перебої із забезпеченням хлібними продуктами. Так, от саме Пелех Й. і став винним у цій справі. У 1933 р. його

звільнили з роботи і призначили заступником голови Олишівського райвиконкому, а у лютому 1934 р. виключили з партії та звільнили з роботи. Проте завідувач Бахмацьким районом Василенко Г. за підтримки Дашевського З. та Чепури Д. прийняли його на роботу учителем та директором Тиницької школи Бахмацького району. У даному селі з 1934 р. намагались провести суцільну колективізацію. Проте 250 одноосібних господарств не бажали вступати до колгоспу. Винним у цій справі знову виявили директора школи. Його звинуватили в тому, що він був "активним учасником контрреволюційної націонал-фашистської організації, вів повстанську та шпигунську роботу" [9, с. 102]. До цієї контрреволюційної організації органами НКВС були включені 32 представники освітян Чернігівщини і в тому числі і Василенко Г. А. Проте на очній ставці, яка відбулася 26 жовтня 1937 р. Василенко Г. А. відкинув всі твердження Пелеха Й. щодо його вербування до націоналістичної антирадянської організації [10, арк. 53 зв.].

Подальше вивчення архівно-слідчої справи дало можливість нам встановити привід для переслідувань Василенка Г. На сторінках 54–57 зберігається витяг з протоколу допиту Дашевського Зіновія Григоровича, колишнього секретаря Бахмацького райкому партії від 20 липня 1937 р. В ньому він вказував на те, що саме він "звербував" Василенка Г. до контрреволюційної організації. І, як ми уже знаємо, що 23 липня постало питання і щодо арешту директора учительського інституту.

Своєрідним було ставлення окремих студентів інституту до арешту їх директора. У даній справі зберігається лист студента-заочника I курсу історичного відділення Захарченка А. А. (мешканця с. Курмаки Недригайлівського району), який випадково почув розмову дружини Василенка Г., яка працювала в інституті лаборантом, про нічний обшук у їх квартирі і арешт директора інституту. 26 липня лист на 6 сторінках був направлений до начальника обласного відділення НКВС. Студент-заочник першого курсу розповідав про недобрі справи "комуніста" Василенка Г. Зокрема, він наголошував на антипартійній роботі директора як викладача. Григорій Андрійович поставив на екзамені незадовільні оцінки дев'яти комсомольцям і трьом комуністам його курсу, в тому числі і автору листа. Не буду описувати всю ту нісенітницю, описану в листі, але висновок автора процитую: "считаю, что "коммунист" Василенко нечистый человек и мое заявление прошу принять к сведению" [11, арк. 71–73 зв.].

На основі проведеного розслідування справи № 34895 у звинуваченні Василенка Г. А. за статтями 54-7, 54-8, 54-11 КК України був прийнятий звинувачувальний висновок, в якому говорилося, що Василенко Г. А. "подлежит суду Союза ССР в порядке закона от 1 декабря 1934 г." [12, арк. 115].

20 листопада 1937 р. у м. Києві відбулося закрите судове засідання виїзної сесії військової колегії Верховного Суду під головуванням А. М. Орлова та членів суду І. М. Зорянова та Ф. А. Кліміна.

На суді Василенко Г. винним себе не визнав і від всіх своїх показань на попередньому розслідуванні відмовився. Він вказав, що Дашевський З. його не вербував, у контрреволюційній організації він не перебував і "вредительством" не займався [13, арк. 119 зв.]. На засіданні суду були оголошені витримки з показань д.д. Пелеха, Дашевського, Чепури і Шика. Проте підсудний сказав, що ці особи його "оговаривают". Особистих рахунків з ними не мав. Він лише визнав свою вину в тому, що у 1934 р. взяв у З. Дашевського книгу Л. Троцького і її прочитав.

На основі даних досудового розслідування суд виніс вирок – вища міра кримінального покарання – розстріл з конфіскацією належного йому майна. Наступного дня, 21 листопада 1937 р., даний вирок було виконано [14, арк. 120].

Значні випробування випали й на долю інших членів сім'ї директора учительського інституту. У жовтні 1937 р., була заарештована Василенко-Дроздова Антоніна Пилипівна, 1909 р.н., яка працювала лаборантом Чернігівського учительського інституту. Як члена сім'ї зрадника Батьківщини за постановою особливої наради при НКВД СРСР від 27 грудня 1937 р. вона була ув'язнена до виправних робіт на 8 років. Двоє дітей – Майя – 12 років та Юрій – 5 років – виїхали до м. Крюкова до батьків Григорія Андрійовича. Проте, як дітей зрадника Батьківщини їх невдовзі помістили до дитячого будинку. З початком війни у 1941 р. дитячий будинок евакуювали до м. Армавіра, де вони перебували до 1945 р.

Діти з матір'ю зустрілись лише у 1945 р., у м. Ханженково, що у Донбасі, звідки родом Антоніна Пилипівна, коли закінчився термін її ув'язнення. Діти разом матір'ю бажаючи

дівзнатись про долю Григорія Андрійовича надіслали до правоохоронних органів запит. У відповіді вказувалось, що Василенко Г. А. помер від серцевого нападу у місцях позбавлення волі у 1942 р. Навіть правдивої відповіді про розстріл людини представники органів влади не дали. У 1946 р. дочка Майя, працюючи у шахті, загинула. Антоніна Пилипівна після каторжних робіт на півночі втратила здоров'я, рухалася на милицях.

Син Юрій Григорович на початку 1961 р. надіслав заяву до Генеральної прокуратури СРСР з метою перегляду вироку військової колегії Верховного суду СРСР у справі його батька Василенка Г. А. Вивчаючи дану справу, заступник Генерального прокурора СРСР В. Куликов 20 березня 1961 р. дійшов висновку, що "приговор Военной Коллегии Верховного Суда СССР от 20 ноября 1937 г. отметить". 9 травня 1961 р. військова колегія Верховного Суду СРСР визначила, що "приговор военной коллегии Верховного суда СССР от 20 ноября 1937 года в отношении Василенко Григория Андреевича по вновь открывшимся обстоятельствам отменить и дело о нем производством прекратить за отсутствием состава преступления" [15, арк. 155 зв.].

І на сам кінець виникає питання: за що постраждав директор інституту і його сім'я? За прочитану книгу загинула людина у 32 роки. Знищена була його сім'я. Виникає ще одне питання: кому це було потрібно? Відповідь теж відома. Так потрібно було сталінській тоталітарній системі, адже за твердженням вождя – в міру просування СРСР по шляху будівництва соціалізму класова боротьба буде загострюватись. От і шукали карні органи "ворогів народу", причому здебільшого серед інтелігенції. Ось тому, щоб подібна історія не повторилась, ми не маємо права забути чесне ім'я Григорія Андрійовича Василенка, одного з керівників учительського інституту, безневинно розстріляного сталінським режимом.

Джерела та література

1. Чернігівське регіональне відділення галузевого державного архіву Служби Безпеки України (далі – ЧРВГДА СБ України), ф. 7, спр. 6209, 200 арк.
2. Там само.
3. Там само.
4. Там само.
5. Там само.
6. Там само.
7. Там само.
8. Там само.
9. Греченко Г. Репресовані освітяни Чернігівщини. – Чернігів, 2003. – 152 с.
10. ЧРВГДА СБ України, ф. 7, спр. 6209, 200 арк.
11. Там само.
12. Там само.
13. Там само.
14. Там само.
15. Там само.

Олександр Рахно

ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ТА ПОБУТ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ У ПОВОЄННИЙ ЧАС

Чернігівський державний педагогічний інститут пройшов разом з країною важкі часи Великої Вітчизняної війни та нацистської окупації. Після визволення Чернігівщини від нацистських загарбників діяльність інституту було поновлено 23 квітня 1944 р. постановою Ради Міністрів УРСР за № 407 від 22 квітня 1944 р. Труднощі повоєнної відбудови, повсякденне життя та побут його викладачів і студентів у повоєнний час не знайшли висвітлення літературі. Дана стаття має на меті певною мірою заповнити цю прогалину.

Зазначимо, що до війни Чернігівський державний педагогічний інститут був розміщений у частині будинку колишньої духовної семінарії, який знаходився на розі вулиць Селюка, буд. 34 та 1-го Травня, буд. 2 (нині – вул. Гетьмана Полуботка, буд. 40). Тут же знаходився ще й цегляний флігель, у якому мешкали сім'ї викладачів. Інститут мав власний чотириповерховий будинок студентського гуртожитку на 450 ліжок, побудований у 1938 р. по вулиці Попудренка, буд. 85 (тепер – проспект Перемоги, буд. 95).

У перші місяці війни та окупації нацистські загарбники спалили навчальні корпуси і будівлю студентського гуртожитку, були знищені буквально всі цінності інституту: бібліотека, лабораторії, кабінети [1, арк. 2]. Тому з визволенням міста від загарбників у вересні 1943 р. новопризначеному керівництву інституту довелося вирішувати чимало різнопланових проблем по відновленню навчально-виховного процесу та організації нормального життя студентів та викладачів.

Навчальний заклад був відновлений як дворічний учительський інститут і розпочав свою діяльність у складі двох факультетів – історичного і мовно-літературного з двома відділами: української мови і літератури та російської мови і літератури, із стаціонарним і заочним відділами (термін навчання на заочному відділенні становив три роки). Інститут мав готувати вчителів історії, мови та літератури (української та російської) для 5–7 класів неповної середньої школи.

У 1943–1944 рр. відновлені служби інституту були розміщені у складському приміщенні інституту, що менше постраждало від руйнувань. Зараховані на навчання влітку 1944 р. студенти разом із співробітниками Інституту виготовляли столи, парти, вставляли вікна і двері, ремонтували приміщення. Однак власними силами за відсутності належного фінансування Інститут не мав можливості відбудувати довоєнне приміщення навчального корпусу, тому 13 листопада 1944 р. рішенням Чернігівського облвиконкому йому було надано приміщення по вул. Авіації, буд. 26 (колишня школа сліпих), яке хоч і не відповідало вимогам вищого навчального закладу, але дозволяло розпочати навчання. У цьому корпусі з 16 листопада 1944 р. після трирічної перерви Чернігівський державний учительський інститут відновив навчальний процес [2, арк. 25–26 зв.].

Ця споруда мала 34 учбові і службові кімнати, які зовсім не відповідали вимогам вищого навчального закладу. Незважаючи на це, тут було створено 11 аудиторій, 2 кабінети, бібліотеку [3, арк. 15 зв.]. Одну кімнату (48 м²) було відведено під гуртожиток, у якому мешкало 20 студентів. Разом з тим 250 студентів жило по приватних квартирах [4, арк. 23 зв.]. Оскільки житлова проблема була однією з найболючіших, студентський гуртожиток у навчальному корпусі було збільшено до 100 ліжок. За проживання в ньому студенти сплачували по 10 крб. на місяць [3, арк. 8.]

Власної студентської їдальні інститут не мав, тому студенти і викладачі інституту харчувалися в їдальні міськторгвідділу, що містилася в одній садибі з інститутом. Інститут за договором забезпечував їдальню паливом, освітленням і сплачував за свій рахунок водопостачання. Їдальню користувалося 310 студентів [4, арк. 3 зв.].

Вже з 1 жовтня 1944 р. всім 240 студентам 1-го курсу була призначена стипендія у 140 крб. на місяць, а 108 студентам другого курсу із 120 – у 160 крб. З наявного контингенту студентів у 360 чоловік стипендією були забезпечені 308 студентів [3, арк. 6].

Незабаром, відповідно до постанови Раднаркому СРСР від 2.10.1944 р. від студентів інституту було розпочато прийом плати за навчання. Її розмір становив 300 крб. на рік. Утім,

від плати за навчання звільнявся ряд категорій студентів: 1) утриманці рядового та молодшого начскладу, призваних до лав Червоної Армії та ВМФ, які одержували допомогу згідно з Указом Президії ВР СРСР від 26.06.1941 р.; 2) інваліди-пенсіонери та їх діти в тому випадку, якщо одержувана ними пенсія є джерелом існування, а також інваліди-студенти (сліпі і інші інваліди, які не одержують пенсії, але надіслані на навчання органами соціального забезпечення); 3) особи, які повернулися з лав Червоної Армії та ВМФ після поранення, контузії, каліцтва або по хворості; 4) вихованці дитячих будинків; 5) стипендіати з числа матеріально незабезпечених [2, арк. 36 зв.–37].

Щоб полегшити забезпечення продовольством студентів та викладачів, навесні-влітку 1945 р. інститут організував допоміжне господарство, засіявши зерновими та городніми культурами 40 га землі, з виділених 50 га, призначених постановами уряду. Було придбано сільськогосподарського реманенту на суму у 15000 крб. та п'ять коней на суму у 50000–60000 крб. [5, арк. 24–24 зв., 27].

10 жовтня 1945 р. інституту було передано приміщення колишньої середньої школи по вул. Ласалія, буд. 1 (вул. Гетьмана Полуботка, буд. 53) [5, арк. 45], у якому проводився й проводиться навчальний процес по нинішній час. Питання про відбудову зруйнованих у період війни інститутських будинків і, в першу чергу, гуртожитку неодноразово піднімалося адміністрацією інституту перед Міністерством освіти УРСР, була підготовлена відповідна проектно-кошторисна документація. Однак, Міністерство так і не знайшло коштів на відбудову гуртожитку і навчального корпусу, і ці приміщення незабаром були передані на відбудову іншим організаціям [6, арк. 46]. У 1947 р. місцеві органи влади виділили Інституту майданчики для будівництва нового гуртожитку, а також під квартири для професорсько-викладацького складу. Але термін зведення цих будинків не був визначений і в перше повоєнне десятиліття нічого у цьому напрямку не було зроблено [7, арк. 24–25].

Новий навчальний корпус потребував ремонту та палива для його обігріву. Тому навчальний процес було перервано. Наказом директора інституту від 28 вересня 1945 р. всіх студентів мовно-літературного факультету було направлено з 27 вересня по 10 жовтня на роботи: 2 групи – на заготівлю дров, 1 групу залишили для ремонту приміщення і 1 групу – на сільськогосподарські роботи у Яцевській дослідній станції. Через місяць були припинені заняття на історичному факультеті і з 15 по 30 жовтня 70 студентів-істориків працювало на заготівлі дров, 30 перебувало на сільськогосподарських роботах у радгоспі ім. Чкалова і ще 20 залишилися виконувати різні роботи в інституті [8, арк. 3 зв.–4, 11 зв.]. На господарчі й сільськогосподарські роботи студенти відряджались й в наступні роки.

У новому навчальному корпусі керівництво інституту виділило декілька кімнат під студентський гуртожиток для сиріт та осіб, демобілізованих з лав Радянської Армії, та під квартири викладачів. Директори інституту також мешкали у приміщенні інституту. Згідно з розпорядженням Наркомосу УРСР від 8 лютого 1946 р. за користування студентським гуртожитком була встановлена плата у розмірі 15 крб. на місяць, починаючи з 1 січня 1946 р. [8, арк. 59].

На перших кроках не вистачало літератури, навчальних і наочних приладів, внаслідок чого майже єдиним джерелом знань залишались викладацькі лекції та консультації. Не вистачало зошитів, чорнил, не було світла в аудиторіях і вони рідко опалювались. Так, переважну частину першого семестру 1946/1947 навчального року, як і минулого, інститут не був забезпечений електроосвітленням [9, арк. 5].

У Звіті інституту за перше півріччя 1946–1947 навчального року зазначалося, що переважна більшість післявоєнних студентів була сільська молодь, яка користувалася допомогою батьків та рідних і час від часу на вихідні дні змушена була їхати додому за харчами та грошима. Жили, як правило, ці студенти у приватних квартирах м. Чернігова за відповідну плату (100–150 крб. на місяць). Незважаючи на тяжке післявоєнне становище, держава надавала допомогу на житло студентам стаціонару по 25 крб. на місяць, а студентам-заочникам – по 35 крб. на найм житла під час сесії. З контингенту 1946/1947 навчального року у 326 студентів було 94 місцевих (чернігівських) студентів, 42 особи мешкали у студентському гуртожитку, а 190 студентів мусили жити по квартирах [7, арк. 24–25].

У двох класних кімнатах навчального корпусу був влаштований гуртожиток, де мешкали 40 найбільш матеріально незабезпечених та демобілізованих з лав Радянської Армії студентів. До грудня 1946 р. у гуртожитку ліжок не було і студенти спали на саморобних тапчанах. В грудні місяці були одержані ліжка на кожного студента, матраци та по дві зміни простирадл.

Але не було подушок, не вистачало меблів (тумбочок, шаф, стільців, етажерок для книжок). У навчальному корпусі також було вісім квартир викладачів.

При інституті діяла студентська їдальня тресту столових і ресторанів. Але й у ній також не вистачало меблів і обладнання. Студенти одержували гарячу їжу лише один раз на добу. Значна частина студентів, що жили в гуртожитку, ранком та ввечері готували собі їжу на кухні їдальні. У 1947 р. в їдальні було організовано буфет, де подавалися вечері і сніданки.

При інституті була продуктова крамниця міськторгу, в якій студенти одержували продукти по картках. Протягом першого півріччя 1946–1947 навчального року для студентів було одержано промтоварних талонів на суму в 94960 крб. Талони розподілялись поміж студентами з урахуванням потреби і, в першу чергу, демобілізованим з лав Радянської Армії [9, арк. 5]. Дирекція інституту сповіщала Управління вищої школи при Раді Міністрів УРСР, що отоварювання продуктових карток протікає з перебоями. "Так, в листопаді 1946 р. одержано лише 20 кг жирів, недодержано 45 кг, в грудні зовсім не одержали, за січень не додано м'яса 320 кг. Картоплю замість круп видають недоброякісну". Студенти зовсім не одержували мила [7, арк. 26 зв.]. Дирекція інституту прохала державні органи влади зобов'язати торгові організації забезпечити студентів триразовим і достатнім по калорійності харчуванням, одягом і взуттям відповідно потреби [7, арк. 24–25].

У зв'язку з підвищенням заробітної плати, зросли й стипендії. На 1 січня 1948 р. стипендія студентів першого курсу становила 220 крб., другого – 240 крб. Два сталінські стипендіати історики Калита Є. Г. та Шапіро А. А. одержували по 780 крб. на місяць. 180 студентів стаціонару на оренду житла в місті отримували дотацію по 25 крб. на місяць, а 140 заочникам під час сесії доплачували по 12 крб. На той час заробітна платня бібліотекаря інституту становила 425 крб., секретаря – 410, інститутського слюсаря – 420 крб. Декан факультету отримував платню у 750 крб. на місяць, старший лаборант кафедри зі стажем – 600 крб., старший викладач без ступеня зі стажем до 5-ти років – 1200 крб., а зі стажем від 5-ти до 10-ти років – 1500 крб. на місяць [10, арк. 11, 12 зв., 14 зв., 22].

Згідно з існуючим положенням, студентам, що витримали державні екзамени, видавалась одноразова грошова допомога. Так, наказом директора інституту від 5 серпня 1949 р. одноразову місячну стипендію у розмірі 240 крб. отримало 88 студентів-заочників [11, арк. 168–170].

На жаль, житлова проблема у перше повоєнне десятиліття не була вирішена. Навіть у 1953 р. з 428 студентів стаціонарного відділення лише 21 студентка (круглі сироти) мешкала у маленькому гуртожитку на подвір'ї інституту (площа – 93,3 м²), сплачуючи на місяць 15 крб., решта ж 260 іногородніх студентів мешкали у кутках на приватних квартирах. З житлових будинків для викладачів залишався лише будинок-флігель по вул. 1-го Травня, 2 (площа – 79 м²) з квартплатою 50–55 крб. на місяць, тому частина викладачів продовжувала мешкати у трьох класних кімнатах навчального корпусу [12, арк. 5].

Навчальний процес у Чернігівському учительському інституті відбувався на тих же засадах, що і в інших вищих навчальних закладах такого профілю. Мовою навчання була українська мова. Навчальний рік поділявся на два семестри. Навчання відбувалося в одну зміну. Робочий день тривав вісім академічних годин. Заняття в інституті починались з 9-ї години ранку і тривали до 16-ї години дня. Навчальне навантаження на день, пересічно, становило 8 академічних годин. З 19 до 23 години вечора в інституті проводилась самостійна робота студентів, а також масово-політичні та культурні заходи. Увесь навчальний процес у інституті був суворо спланований. На кожний семестр складався стабільний розклад. Однак у зв'язку з майже щорічною мобілізацією студентів на осінні сільськогосподарські роботи, були випадки перевантаження студентів у листопаді-грудні місяці.

На дозвіллі студенти мали можливість проявляти та удосконалювати свої здібності у гуртках художньої самодіяльності, у спортивних секціях, відвідувати кінотеатр та театр. Культурно-виховна робота проводилася в клубі, кабінетах інституту. На початку 1945 р. в інституті був створений драматичний гурток. Наказом директора інституту від 5 січня 1949 р. заснували інститутський хор [11, арк. 20–21]. Для розгортання культурно-освітньої роботи та виявлення всебічно обдарованих студентів в інституті проводилися групові, курсові та загальноінститутські вечори огляду студентської художньої самодіяльності [13, арк. 183–184].

Кафедра марксизму-ленінізму була організатором та контролером проведення раз на тиждень політичних занять. Для викладачів і студентів читалися доповіді і лекції. Кафедра проводила постійнодіючий семінар для викладачів по вивченню творів класиків марксизму-ленінізму [14, арк. 12].

Викладачі також проводили публічні лекції та доповіді. У 1952/1953 навчальному році у кожній студентській групі було проведено по 30 політзанять. У студентському лекторії прочитано 26 публічних лекцій і доповідей. Кожну лекцію відвідувало 120–150 слухачів. У студентському клубі проведено 50 студентських вечорів художньої самодіяльності, проведено 32 кіносеанси науково-популярних та художніх радянських фільмів. Було здійснено три культпоходи у театр та чотири колективні походи в кіно. Також відбувалися вечори-зустрічі студентів із заслуженими вчителями та радянськими письменниками. Діяли гуртки художньої самодіяльності: хорівий, драматичний, художнього читання. У гуртках художньої самодіяльності було задіяно біля 200 студентів [15, арк. 34–35].

Не залишалися поза увагою і студенти-заочники. Під час сесії для них організовувалися культпоходи в кіно та театр. Їх силами випускалась стінна газета "Студент-заочник", наприкінці сесії організовувалися вечори художньої самодіяльності. Зокрема, влітку 1954 р. силами студентів-заочників було поставлено п'єсу А. П. Чехова "Трагик поневоле". На вечорі художньої самодіяльності були представлені пісні, танці тощо [16, арк. 47].

Значна увага приділялася фізичному вихованню та складанню норм ГПО. Зокрема, директор інституту 10 грудня 1949 р. доповідав у відділ військової і фізичної підготовки Міністерства освіти УРСР, що планові завдання з підготовки значкістів ГПО виконані. Підготовлено 80 значкістів ГПО I ступеня, розрядників 3 розряду – 30 чоловік, 2 розряду – 4, 20 інструкторів на громадських засадах та 15 суддів. У 1951/1952 навчальному році в інституті діяло 8 спортивних секцій із загальним охоптом 312 студентів, в тому числі: легкої атлетики – 71, гімнастики – 70, волейбол – 60, стрілецька – 12, загальної фізичної підготовки – 60, шахова – 24, водного спорту – 25 [6, арк. 27–28].

Слід зазначити, що у цей період була суворою трудова дисципліна. Так, 7 липня 1945 р. викладачка фізкультури, яка добре знала розклад занять, про що свідчив її підпис на офіційному документі, "не попередивши ні декана, ні дирекцію інституту, пішла на засідання в комітет фізкультури і спорту і не з'явилася на 2 лекції, які були у неї за розкладом на літмовному факультеті". Її справу "за свідомий прогул" наказом директора інституту від 10 липня того ж таки року було передано до суду [17, арк. 44 зв.]. Не меншою була відповідальність випускників інституту за неявку на роботу за розподілом. Зокрема, наказом ректора інституту за № 125 від 22 серпня 1949 р. на підставі указу Президії Верховної Ради СРСР від 26 червня 1940 р. "за невийзд на педагогічну роботу по призначенню Міністерства освіти УРСР" справу на 4 випускників філологічного та фізико-математичного факультетів було передано "судовим органам для притягнення до відповідальності, як дезертирів трудового фронту" [11, арк. 183].

Незважаючи на труднощі післявоєнного періоду, повсякденне життя студентів та викладачів Чернігівського державного педагогічного інституту поступово стабілізувалося, забезпечувалися нормальні умови життя, роботи та навчання, створювалися умови для отримання необхідних фахових знань та загального культурного зростання.

Джерела та література

1. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 11, 17 арк.
2. Архів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (далі – Архів ЧНПУ), ф. Р-608, оп. 2, спр. 12 /1, 44 арк.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 3, 95 арк.
4. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 13, 31 арк.
5. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 10, 106 арк.
6. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 35, 296 арк.
7. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 17, 82 арк.
8. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 12/3, 81 арк.
9. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 14, 48 арк.
10. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 33, 31 арк.
11. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 47, 288 арк.
12. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 134, 54 арк.
13. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 75, 270 арк.
14. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 21, 15 арк.
15. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 322, 51 арк.
16. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-608, оп. 2, спр. 138, 48 арк.
17. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 12/2, 71 арк.

Володимир Гаврилов

ВІДБУДОВА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ЧЕРНІГІВЩИНИ У РОКИ ПЕРШОЇ ПОВОЄННОЇ П'ЯТИРІЧКИ (1946–1950 рр.)

Збитки, завдані світовою війною системі освіти, суттєво вплинули на соціальне становище населення Чернігівщини. До війни у регіоні було 1 257 шкіл, з них 516 початкових, 533 неповних середніх та 208 середніх [1, с. 73]. У них навчалось 278 700 учнів. У школах працювало 11 267 учителів. Також діяло 26 технікумів та середніх спеціальних шкіл а також 2 учительські інститути. В них навчалось понад 5 тис. студентів. Під час німецької окупації повністю були зруйновані 254 школи. У самому Чернігові було 16 середніх шкіл, 14 з них були повністю зруйновані [2, с. 88]. Крім того, було знищено 1 690 фізичних, хімічних та природничих кабінетів, спалено всі шкільні бібліотеки, які нараховували 2 364 тис. томів літератури [3, с. 72]. Загальна вартість збитків, заподіяних освіті Чернігівської області, становила 86 369 400 крб. [4, с. 16].

Історіографія з порушеної проблеми має здобутки як в радянські часи, так і в час незалежності. Академічні радянські видання, які часто видавалися до роковин революції, окрім ідеологічного навантаження, наводили узагальнені показники розвитку освіти по країні з республіканськими екскурсами [5]. Крім того, розділи по розвитку освіти присутні в дослідженнях про культурне будівництво в перші повоєнні роки, але вони також тяжіють до глобальних узагальнень та висновків [6]. Варто віддати належне ґрунтовності підходів до висвітлення проблем вітчизняної школи специфічними дослідженнями по освіті [7]. Крім того, певні штрихи до освітнього портрету післявоєнної Чернігівщини дають дослідження історії вищої школи [8]. Сучасні історичні дослідження докорінно змінюють акценти стосовно державної політики в галузі освіти та її реалізації. Робиться висновок про те, що шкільна мережа не задовольняла наявних потреб, а відсутність приміщень, бібліотек, кадрів змушувала організувати навчання у кілька змін [9, с. 43]. Досить цікавими є радянські і сучасні дисертаційні дослідження окремих аспектів розвитку освіти, шкіл, структур управління [10]. Разом із тим, вважаємо за необхідне розглянути особливості відбудовчого освітнього процесу на Чернігівщині, проаналізувати причини початкових невдач, доповнити відомі фати специфікою місцевої повсякденності.

Виконуючи постанову Раднаркому УРСР від 31 грудня 1943 р. "Про організацію обліку дітей і підлітків віком 7–15 років і про порядок контролю за виконанням закону про загальне обов'язкове навчання", було проведено облік усіх дітей шкільного віку, виявлено багато переростків, які до війни не навчалися у школах.

На кінець 1943 р. відновили роботу 548 початкових шкіл, 475 неповних середніх та 119 середніх. Разом працювало 1 142 школи, в яких навчалось 192 604 учні. Було обліковано по області 9 777 вчителів, що становило 97% потреби педкадрів. Найбільше не вистачало вчителів історії, математики та географії. Школи розпочали роботу неодноразово. У більшості шкіл навчання розпочалося у жовтні та листопаді місяці. На 1 січня 1944 р. по області працювало 1 159 шкіл з контингентом 159 139 школярів. За браком шкільних приміщень зовсім не були охоплені навчанням глухонімі та сліпі діти. Шкільних інтернатів жодна школа на той час ще не мала.

У зв'язку з тим, що частина шкільних приміщень були зайняті госпіталями та військовими частинами навчання в деяких з них розпочалося в грудні 1943 р., а в декотрих не розпочалося зовсім.

Серед населення в 1943–1944 рр. було зібрано та закуплено старих стабільних підручників 39 400 екземплярів з різних дисциплін, що складало 4% загальної потреби. Краше порівняно з іншими районами області було забезпечено школярів підручниками у Менському районі – на 26 шкіл було 4 724 екземпляри або 10% від необхідного.

Зошитами та іншим канцприладдям школи не були забезпечені зовсім. Потреба в зошитах на четвертий квартал 1943 р. і перший квартал 1944 р. становила 1 010 000 шт., 60 000 олівців, 800 000 пер та 100 кг чорнильного порошку.

В Ніжині з 15 листопада 1943 р. розпочав роботу учительський інститут, і тут розпочали та продовжили навчання 600 студентів [11, с. 283]. У Чернігові також було відновлено діяльність дворічного учительського інституту для підготовки фахівців середньої ланки

загальноосвітньої школи. Одночасно було організовано однорічні підготовчі курси для вступу до інституту [12, с. 39].

На 1944–1945 н.р. передбачалось охопити навчанням 227 925 дітей шкільного віку і довести кількість шкіл до 1 186. Стали до роботи у цьому році 1 196 шкіл [13, с. 71]. У той же час гостра проблема забезпечення шкіл приміщеннями стояла на заваді плану розширення шкільної мережі. Велика кількість довоєнних шкільних приміщень використовувалась як адміністративні, господарські, була місцем розташування різноманітних організацій, лікувальних установ.

У 1946 р. на Чернігівщині мережа шкіл становила 1 218 закладів усіх рівнів із загальною кількістю 239 872 учні. Дещо поліпшилося постачання школярів підручниками, зошитами та шкільно-письмовим приладдям. Так, упродовж першого півріччя до шкіл було завезено 2 571 500 зошитів – пересічно 10 зошитів на учня та 64 види підручників [14, с. 177].

У той же час, за матеріалами виконкому облради видно, що у виконанні закону про загальне обов'язкове навчання по Чернігівській області були присутні суттєві недоліки, а в окремих районах – Бахмацькому, Козелецькому, Остерському, Понорницькому, Тупичівському, Холминському стан виконання цього закону був незадовільний, оскільки сотні дітей не навчалися і залишалися поза школою.

У магазинах області практично був відсутній дитячий асортимент взуття та одягу, що створювало додаткові перешкоди у відвідуванні шкіл, особливо в зимовий період. Самі школи не були обладнані необхідними меблями. Не було виконано завдання по відкриттю шкільних їдалень і буфетів. Майстерні по лагодженню одягу та взуття учнів тривалий час простоювали без сировини. Багато шкіл погано забезпечувались паливом. Крім того, серед вказівок по покращенню роботи шкіл зустрічаємо заборону правлінням колгоспів на час навчання дітей в школах, використовувати їх на роботах у колгоспах [15, с. 36].

На початок 1946–1947 н.р. в школах області навчалось 239 872 учні. На кінець першого півріччя в школах області залишилося 234 719 учнів. За цей час до шкіл області прибуло 5 506 учнів, разом з тим вибуло 10 659. З них із сільських шкіл – 8 636. Основними причинами вибуття були: переїзд батьків – 3 289, тривала хвороба – 1 054, матеріальна незабезпеченість – 2 580 [16, с. 2]. У цей же період не навчались у школах 13 994 дітей шкільного віку. Серед причин називались наступні: віддаленість шкіл – 2 122, затяжні хвороби – 1 332, праця на виробництві – 925, праця в колгоспах – 6 657, важкі матеріальні умови – 2 351, слаборозвинені – 193, фізично дефективні – 414 [17, с. 5]. Як бачимо, значна кількість дітей не відвідували школу у зв'язку із працею в колгоспах та на виробництві. Таким чином, можна погодитись із висновком, що участь у сільськогосподарських роботах тривалий час продовжувала залишатись основною формою трудової діяльності школярів. [18, с. 15].

У 1946–1947 н.р. по Чернігівській області працювало 1 218 шкіл при наявності в них 4 959 класних кімнат. Пристосовані приміщення не всі відповідали педагогічним та санітарно-гігієнічним вимогам. Здебільшого це були селянські хати з земляною підлогою та малою кубатурою. З 11 шкіл запланованих відбудувати до початку навчального року було здано лише 2, а із 137 шкільних приміщень, що використовувалися не за призначенням, звільнили лише 68. Затримки з будівництвом досить часто мали прозаїчну причину – неможливість доставити будівельні матеріали, виділені для потреб будівництва в інших районах області [19, с. 28].

На початок навчального року 1946–1947 рр. по школах області було 622 бібліотеки, фонди яких налічували 169 520 книжок. У більшості шкільних бібліотек було від 100 до 150 книжок. Школи в 1946 р. зовсім мало отримали літератури з огляду на мізерність бюджетних асигнувань на бібліотеки, а через бібліотечний колектор обслуговувалася лише 71 школа області.

Загалом у школах області цього року працювало 9 376 вчителів, з них 5 620 у початковій ланці, 3 078 у семирічній, 678 у середній [20, с. 37]. На кінець 1946 р. по області було 1 856 вчителів, що не набули відповідної освіти. З цього часу навчалися заочно в педагогічних навчальних закладах 1 390 осіб.

На 1947–1948 н.р. було заплановано розширення мережі шкіл до 1 231 з контингентом 258 309 школярів, з них 688 початкових (60 491 учень), 448 семирічних (130 545 учнів) та 115 середніх (67 273 учні) [21, с. 38]. Крім того, вперше після війни передбачалося відкриття трьох шкіл для дітей з вадами слуху та однієї з вадами зору. Як бачимо, стабільна тенденція до зростання кількості початкових і середніх шкіл у попередні роки доповнилася стрибком кількості семирічних. Але на заваді часто стояли об'єктивні чинники кількісного складу шкіл, особливо в селах та хуторах, оскільки відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР № 2408 від 3 липня 1948 р. перетворення семирічних на середні школи та відкриття восьмих класів дозволялося в містах при наявності не менше 35 учнів, а в сільській місцевості 30 учнів [22, с. 37].

На початок 1948–1949 н.р. було охоплено навчанням в школах та інших навчальних закладах 263 207 дітей шкільного віку області. Не навчалось 18 737 дітей, серед них 1 502 ніколи не навчалися в школах, 2 429, які не закінчили чотири класи та 186 – сьомі класи [23, с. 56]. Всього по області було залучено до вечірніх шкіл з охоплених 686 дітей. Багато дітей переросли відповідні класи на два-три роки, тому охоплення їх масовими школами було недоцільним. Із 1 237 шкіл області повністю здійснили закон про всеобуч, охопивши всіх дітей та не допустили відсіву 822 школи.

План завезення підручників цього навчального року було виконано незадовільно. Школи були погано забезпечені підручниками по мові та літературі, арифметиці, книгами для читання в молодших класах, підручниками з іноземної мови. Вкрай недостатньо також завозилось і наочних посібників.

У 1948 р. необхідно було побудувати по області 14 шкіл і 116 будинків для учителів. Однак було побудовано лише 7 шкіл та 47 квартир. На 1949 р. планувало завершити будівництво розпочатих і забезпечити будівництво 160 нових квартир.

У 1948 р. XVI з'їзд компартії України прийняв рішення про перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти і здійснення загальної освіти у великих промислових містах та обласних центрах.

Для здійснення семирічної освіти по Чернігівській області необхідно було відкрити на базі 4-річних шкіл понад 90 нових семирічних [24, с. 10]. Новий навчальний рік 1949–1950 рр. позначився посиленою увагою до організації семирічних шкіл та реорганізації існуючих початкових.

У той же час з початку навчального року не було охоплено навчанням 2 500 дітей шкільного віку. По області 822 школи виконали закон про всеобуч, але лише по одному Чернігівському району залишилося не охоплено 108 дітей. Крім того, до 1 січня 1950 р. було допущено відсів 549 дітей.

Незадовільна ситуація складалася з успішністю. За перше півріччя по області не встигало 35 тис. учнів. Під час обласної наради активу працівників народної освіти заступник голови облвиконкому П. Цимбаліст відзначав: "Ми маємо по області понад 17 тис. другорічників, які будуть вчитись тоді коли б могли працювати і приносити користь державі, крім того додамо 13,5 тис учнів, які отримали відстрочку розгляду їхніх справ на осінь. Таким чином, близько 25 тис. учнів області буде другорічками" [25, с. 57].

У 1950 р., виконуючи постанову Ради Міністрів УРСР від 25 січня 1950 р. за № 185 "Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору, і розумового розвитку", органами освіти було проведено облік дітей з фізичними вадами, яких було виявлено 580 осіб. Після реалізації всіх організаційних заходів загальна кількість шкіл в області у 1950 р. становила – 1 237, з них початкових – 633, семирічних – 487, середніх – 117, в яких навчалось 267 103 учні [26, с. 7]. Як бачимо, хоч по кількості шкіл в області майже підійшли до довоєнного періоду, все ж кількість початкових шкіл значно домінувала в цій статистиці. Поряд з цим, наголосимо, що виконання закону про загальне обов'язкове навчання проходило вкрай незадовільно. Станом на 25 березня 1951 р. по області не навчалось 1 373 дітей. [27, с. 64]. Загальноукраїнський показник охоплення дітей шкільного віку на цей час становив 6,8 млн. чол., що перевищувало довоєнний рівень [28, с. 558].

Принагідно зазначимо, що капіталовкладення в освіту Чернігівської області за першу повоєнну п'ятирічку становили 11 482 тис. крб. У той же час аналіз структури видатків на будівництво шкіл свідчить про збільшену увагу держави до міських шкіл – 6 178 тис. крб. на будівництво міських шкіл і 5 304 тис. крб. сільських [29, с. 41], і це при тому, що 88% шкіл і 68% учнів знаходились у сільській місцевості [30, с. 30]. Загалом за першу повоєнну п'ятирічку на розвиток системи освіти з держаного бюджету було виділено 258,8 млрд. крб. Але звернемо увагу на той факт, що колгоспи знову забезпечували значну частину фінансування, оскільки відрахування на культурні потреби селян становили за п'ятирічку 2758,3 млн. крб. [31, с. 477].

Суттєвим недоліком у розвитку освіти в сільських регіонах було покладення функцій матеріального забезпечення шкіл на колгоспи, які в силу власної матеріальної слабкості після окупації, не могли виступати в якості стабільного і надійного інвестора. Першочерговість виконання власних зобов'язань перед державою, і, як наслідок, залишкові принципи подальшого розподілу, приводили до мінімальних відрахувань з бюджетів колгоспів на соціальні потреби і на освіту в тому числі.

Таким чином, можна відзначити доволі значні досягнення у відбудові освіти на Чернігівщині упродовж першої повоєнної п'ятирічки, незважаючи на вкрай складні умови. В той же час залишалася актуальною проблема охоплення навчанням дітей шкільного віку, які

проживали віддалено від шкіл, мали проблеми матеріального характеру або змушені були працювати у колгоспах як основні годувальники в родині.

Загалом, відновлення системи закладів соціальної інфраструктури, зважаючи на пріоритет народногосподарських планів у відбудові промислових підприємств, перебувало у досить несприятливих умовах.

Джерела та література

1. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5197, оп. 6, спр. 1, арк. 73.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 2, арк. 88.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5197, оп. 6, спр. 1, арк. 72.
4. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 289, арк. 16.
5. Народное образование в СССР / [ред. И. А. Каирова, Н. К. Гончарова и др.]. – М., 1957. – 782 с., Народное образование в СССР / [ред. М. А. Прокофьева, П. В. Зими́на и др.]. – М., 1967. – 542 с.
6. Советская деревня в первые послевоенные годы 1946–1950 / [ред. И. М. Волков и др.]. – М., 1978. – 510 с., Манаенков А. И. Культурное строительство в послевоенной деревне (1946–1950 гг.) / А. И. Манаенков // Политическая история XX века. – 1991. – № 12.
7. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К., 1966. – 260 с., Шевченко Л. А. Підвищення загальноосвітнього рівня населення Української РСР (1946–1976) / Л. А. Шевченко // Історичні дослідження. Вітчизняна історія. – Вип. 4.– К., 1978. – С. 80–97.
8. Кролевець В. С. Півстоліття невтомної праці / В. С. Кролевець, В. У. Черноус, В. Ф. Шморгун. – К., 1966. – 98 с., Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005.
9. Баран В. К. Україна в умовах системної кризи (1946–1980 рр.) [Текст] / В. К. Баран; В. М. Даниленко / [за заг. ред. В. А. Смолія]. – К. : Альтернативы, 1999. – 303 с.
10. Сушко А. А. Деятельность советского государства по восстановлению и развитию общеобразовательных школ Украинской ССР (1943–1945 гг.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / А. А. Сушко. – К., 1983. – 24 с., Кухарський В. М. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937–1954 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. М. Кухарський. – К., 1995. – 24 с., Калініна Л. М. Діяльність районних відділів освіти з управління навчально-виховними закладами в Україні (1917–1994): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. М. Калініна. – К., 1996. – 24 с.
11. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005. – С. 283.
12. Кролевець В. С. Півстоліття невтомної праці / В. С. Кролевець, В. У. Черноус, В. Ф. Шморгун. – К., 1966. – С. 39.
13. Історія міст і сіл УРСР: [у 26 тт.]. Чернігівська область. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1972. – С. 71.
14. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 711, арк. 177.
15. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 76, арк. 36.
16. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 17, арк. 2.
17. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 712, арк. 5.
18. Кухарський В. М. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937–1954 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. М. Кухарський. – К., 1995. – С. 15.
19. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 533, арк. 28.
20. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 712, арк. 37.
21. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 17, арк. 38.
22. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 285, арк. 37.
23. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 763, арк. 56.
24. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 381, арк. 10.
25. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5065, оп. 2, спр. 29, арк. 57.
26. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 381, арк. 7.
27. Там само, арк. 64.
28. Народное образование в СССР / [ред. И. А. Каирова, Н. К. Гончарова и др.] – М., 1957.– С. 558.
29. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-5036, оп. 4, спр. 1312, арк. 41.
30. Манаенков А. И. Культурное строительство в послевоенной деревне... – С. 30.
31. Советская деревня в первые послевоенные годы... – С. 477.

Ірина Петrenchенко

**РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ
ЗА ДАНИМИ ПРАЦІ О. Ф. ШАФОНСЬКОГО
"ЧЕРНИГОВСКОГО НАМЕСТНИЧЕСТВА ТОПОГРАФИЧЕСКОЕ
ОПИСАНИЕ"**

Остання чверть XVIII ст. ознаменувалася створенням унікального за змістом комплексу описів Чернігівського намісництва, що містять докладну інформацію про природно-географічні умови, економічний розвиток краю, демографічну ситуацію, соціальний склад населення, його заняття, побут, культуру та звичаї, забудову населених пунктів, архітектурні й археологічні старожитності.

Описування теренів Лівобережної України розпочалося в переддень реформи 1781–1782 рр., що передбачала ліквідацію полково-сотенного устрою й запровадження на землях колишньої Козацької держави трьох намісництв (губерній) – Київського, Чернігівського й Новгород-Сіверського [1, с. 31–37; 2, с. 577–580]. Робота по опису нових адміністративно-територіальних одиниць була продовжена після їх відкриття. Зокрема, в 1784 р. щойно створені намісницькі правління одержали вказівку Катерини II "сочинить для ее собственного употребления топографическое описание каждого наместства порознь" [3, арк. 2]. Загальна координація роботи по впорядкуванню топографічних описів намісництв у межах усієї країни була покладена на статс-секретаря Катерини II, члена Російської Академії наук, директора Гірничого училища генерал-майора П. О. Соймонова, який з метою прискорення та уніфікації роботи останній розробив і розіслав генерал-губернаторам намісництв спеціальну програму топографічного опису [3, арк. 2 зв.–10].

Указ про підготовку топографічних описів намісництв отримав і генерал-губернатор Лівобережної України П. О. Рум'янцев [4, с. 83]. На Чернігівщині складання топографічного опису було доручено високоосвіченому урядовцю "господину статскому наместнического правления советнику Шафонскому" [5, арк. 1]. Останній творчо підійшов до виконання поставленого завдання. Не задовольнившись урядовою програмою, він розробив власну анкету, за якою на місцях збирали відомості городничі, повітові справники і землеміри [6, с. XV–XXII]. О. Ф. Шафонський критично і творчо опрацьовував матеріали, що надходили з місць, сам відвідав цілий ряд населених пунктів намісництва [7, с. 63–68]. Наприкінці 1786 р. робота над "Черниговского наместничества топографическим описанием" була завершена. О. Ф. Шафонський спромігся створити першокласну на той час історико-краєзнавчу працю. В 1851 р. вона побачила світ заходами голови Київської археографічної комісії М. Й. Судієнка. Відтоді ця книга не перевидавалася і давно вже стала бібліографічною рідкістю.

У своїй праці О. Ф. Шафонський навів цікаві відомості про розвиток освіти на Чернігівщині в другій половині XVIII ст. В розділі "Науки и училища" дослідник звернув увагу на схильність місцевого населення до навчання: "Должно малороссиянам ту справедливость отдать, что они охотно в науки вступают, так что не только достаточных, но и самые бедные мещанские и козацкие дети, с доброй воли в... училища идут, и мирским подаянием ежедневной пищи, списыванием для собственного и других обучения печатных книг живут, и, терпя голод и холод и всю скудность и нужду, охотно и прележно учатся". Водночас О. Ф. Шафонський відзначив низький рівень розвитку освіти у краї: "Бедное содержание учителей, а от того и недостаток в хороших учителях и в книгах, причиною, что наука и просвещение по сие время в сем краю весьма в худом и бедном состоянии находится" [6, с. 35].

Початкову освіту мешканці Чернігівського намісництва традиційно здобували у церковноприходських школах, яких у місті Ніжині було десять, Зенькові – сім, Чернігові та Березному – по шість, Борзні та Гадячі – по п'ять, Лохвиці – чотири, Глинську і Ромнах – по дві, Городні та Прилуках – по одній [6, с. 286, 338, 380, 420, 464, 515, 543, 567, 597, 627, 664]. Що стосується навчання дітей шляхетсько-старшинської верхівки Лівобережної України, то, як зазначає О. Ф. Шафонський, "лет за сорок назад, когда малороссияне, кроме самой Малой России, нигде не искали службы, дворянские и самых почтеннейших дети, обучаясь дома русской грамоты, вступали в латинские школы, и, обучаясь там лет десять и больше латинского

языка, затруднительного и темного стихотворства, красноречия и философии... Ныне, по неимению еще порядочных гимназий и университетов, достаточные дворяне содержат учителями иноземцев, а другие отдают в Москве, Петербурге и других местах в училища, в кадетские разные корпусы, а некоторые посылают и в чужие края, так что уже в малороссийских латинских школах одни почти поповские и другие церковнические дети учатся" [6, с. 35].

Описуючи місто Чернігів, О. Ф. Шафонський окремих параграф присвятив Чернігівській духовній семінарії, створеній на базі Чернігівського колегіуму 1776 р. У 1786 р. тут навчалось 269 чоловік. Основний контингент студентів складався переважно з "священно- и церковнослужительских, мещанских и частию из козачих детей". Раніше тут навчалися селянські та дворянські діти. Нині ж "одних только недостаточных дворян дети, и то самым малым числом, в сие училище входят", – зазначав дослідник. Викладачами в духовній семінарії, як свого часу й у колегіумі, зазвичай працювали випускники даного навчального закладу [6, С. 282].

Освіту студенти традиційно здобували у класах інфіми, де "обучали читать и самые первые грамматические основания", граматики та синтаксими, у яких "преподавали правила синтактики по Альваровой грамматике, на латинском же и польском языках печатанной", поетики, де "учили складать латинские стихи", риторики, де учні опановували "латинское красноречие" та у відкритому 1748 р. класі філософії, в якому "Аристотелева философия обучаемая была". "Ныне в тех же пяти школах, или классах тот же латинский язык и часть философии преподают, с тем только поправлением, что в первом и втором классе по латинской грамматике с русским переводом, в Москве сочиненной, обучают, приобщая словарь и школьные разговоры с русским переводом, а стихотворение латинское и русское по изданной в Москве книжце показывают; в классе красноречия переводят на латинском языке Цицероновы избранные речи и других латинских писателей, как то: Плиния, Лактанция и Мурета; да лучшее и для учащихся понятнее то, что, во место Аристотелевой философии, толкуют краткую Баумейстерову философию, в Немецкой земле в малых училищах употребляемую. Сверх латинского языка, обучают несколько греческому языку, переводя, при употреблении греческой грамматики, новый греческий завет" [6, с. 281–282].

При семінарії функціонувала бібліотека, у якій "богословских, филозофических, школьных, латинских, греческих, польских, русских, французских и немецких до тысячи книг считается. Они от разных людей, а паче от покойного Епископа Кирила Ляшевецкого подарены" [6, с. 281].

О.Ф. Шафонський критично відгукнувся про загальний рівень навчання у сучасній йому духовній семінарії, зазначивши, що тут "учение слабое и ограниченное". "Что принадлежит до самого учения, образа, порядка или методы его, – писав дослідник, – то оный самый затруднительный, для учащихся отяготительный, время теряющий и бесполезный. Он занят от польских духовных, но еще хуже того: юношество, провождая целый день в латинскомъ языке и употребляя по крайней мере семь и больше лет, пока окончит пятый и последний класс, и потеряв столько времени, более ничего не научается, как одному мертвому, латинскому и то весьма слабому языку, который ему после или весьма редко, или вовсе ни к чему не пользует. Касательно до настоящих наук, разум и душу исправляющих, яко: богословия, арифметики, истории, географии, математики, физики, естественного права, практической филозофии или морали и до других наук, которые к филозофическому факультету принадлежат, то об них не только ученики, но и сами учителя и понятия не имеют, умалчивая о благом нравном, благородном и благостройном воспитани" [6, с. 282–283].

Звернув увагу О. Ф. Шафонський і на погане матеріальне забезпечення учнів та викладачів семінарії, яке "бедно и скудно", та більш ніж скромні побутові умови їхнього проживання. "Учителям производилось годового жалованья от 15 до 30 рублей одному в год, дрова и квартиры... Лучшие ученики или студенты, окончившие четвертый и продолжая пятый и последний класс, обыкновенно определяются от ректора к достаточнейшим ученикам в надзиратели, или так именуемые инспекторы, с которым они на одной, у городских обывателей нанятой живут квартире, и от них, при самой малой денежной заплате, стол имеют... Прочие бедные студенты живут в особом к школам принадлежащем доме, который бурса называется, где от архиерея давались дрова, в неделю несколько раз печеный ржаной хлеб и на кашу крупа;

однак сия дача столь мала, что если бы не было народного подаяния, то бы они с голода и холода помирать должны" [6, с. 283].

З огляду на важке матеріальне становище, "обыкновенно студенты, жившие в бурсе или бурсаки, к сожалению и общему стыду, ходят по всему городу под окошками, духовные песни поют и за то от жителей денежное и съестное подаяние получают. Собрав сию милостыню, спешат в бурсу, чтобы выучить заданные в классах уроки и к другому дню себя приготовить. Некоторые жители, сверх сего дневного подаяния, снабдевают их одеянием". Крім того, під час літніх канікул, так званих вакацій, у липні – серпні, бідні студенти мандрують "по всей Малой России, говорят в домах латинские, польские и русские речи, а за то получают некоторое награждение. Сей род испрошения подаяния называется аппетиция, что на латинском языке испросить значит. В прежние времена на сих аппетициях представляли студенты разные комедии" [6, с. 283–284].

О. Ф. Шафонський віддає належне студентам, які попри таке "бедственное состояние", "добровольно и охотно все бремя горести, скудости и нужды для того только несут, чтобы чему-нибудь научися. Из сих-то бедняков Россия всегда имела ученых и достойных людей в духовном и светском звании и особливо во врачебной науке" [6, с. 283].

Джерела та література

1. Петреченко І. Описи Чернігівського намісництва останньої чверті XVIII ст.: історія створення / І. Петреченко // Сіверянський літопис. – 2005. – № 4–5. – С. 31–42.
2. Гринь О. Андрій Милорадович і впорядкування описів Лівобережної України останньої чверті XVIII ст. / О. Гринь // Чернігів у середньовічній та ранньомодерній історії Центрально-Східної Європи: Збірник наукових праць, присвячений 1100-літтю першої літописної згадки про Чернігів. – Чернігів: Деснянська правда, 2007. – С. 575–585.
3. Центральний державний історичний архів України у м. Києві (далі – ЦДАК), ф. 1959, оп. 1, спр. 52. – 14 арк.
4. Катаев И. Оброз рукописных памятников по истории Слободской Украины, хранящихся в Военно-ученом архиве в С-Петербурге / И. Катаев // Труды Харьковского Предварительного Комитета по устройству XII Археологического съезда. – Харьков: Типо-Литография "Печатное дело", 1902. – Т. II. – Ч. I-я и II-я. – С. 32–90.
5. ЦДАК України, ф. 736, оп. 1, спр. 972. – 2 арк.
6. Шафонский А. Ф. Черниговского наместничества топографическое описание с кратким географическим и историческим описанием Малой России, из частей коей оно наместничество составлено / А. Ф. Шафонский. – К.: В университетской типографии, 1851. – 697 с.
7. Петреченко І. Описи Чернігівського намісництва останньої чверті XVIII ст.: історія створення / І. Петреченко // Сіверянський літопис. – 2005. – № 6. – С. 61–77.

ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ

Випускники духовних семінарій мали змогу продовжувати своє навчання як в духовних, так і в світських вищих навчальних закладах, займати церковнослужительські місця та вчительські посади в початкових приходських школах, де навчалася переважна більшість дітей шкільного віку. Тому в семінаріях значна увага приділялась вивченню педагогіки. З викладанням теорії виховання і навчання була тісно пов'язана педагогічна практика. Відкриття школи при Чернігівській духовній семінарії пов'язано з відкриттям в семінаріях кафедр педагогіки. 27 лютого 1866 р. Синод видав наказ, в якому зазначалося "ввести в семинарський курс педагогіку, как предмет более необходимый для будущих пастырей и учителей народа... А дабы не ограничиваться одною теориею, в настоящем случае недостаточной для практических целей, учредить при семинариях воскресные школы" [1, с. 202].

Слід зауважити, що з ініціативи архієпископа Філарета у Чернігівській духовній семінарії викладання педагогіки було запроваджено ще в січні 1866 р. [2, с. 199]. Мета цього нововведення полягала в тому, "чтобы пробудить в будущих пастырях церкви сознание их педагогической обязанности. Чтобы вполне достигнуть этой цели, конечно недостаточно одних теоретических сведений, хотя бы самых полных и обстоятельных, о воспитании, нужна практика, под руководством опытных педагогов" [3, с. 34].

Ректор семінарії 5 березня 1867 р. подав на розгляд Правління "Проект педагогических занятий воспитанников Черниговской духовной семинарии", що передбачав проходження практики у щоденній початковій школі при семінарії, в якій навчалися 18 учнів [4, с. 352].

У школі навчали слов'янській та російській грамоті, письму, молитвам, церковній історії, першим чотирьом діям арифметики та співам. Відповідно до рівня підготовки учнів було розподілено на 3 групи [5, с. 625].

Неписемні за два місяці навчалися читанню й письму, головним молитвам, деяким подіям священної історії та рахуванню до десяти. У другій групі – пояснювальному читанню та письму, розповідям зі священної історії, рахуванню до ста. У третій групі вивчали символи віри і священну історію Нового Заповіту, головні властивості складу мови по відношенню до правопису, дії з числами різної величини та рішення простих задач, географію Чернігівської губернії та Російської імперії в цілому [6, с. 11].

Школа розміщувалася в одній з кімнат навчального корпусу семінарії. Вона була забезпечена меблями й навчальним приладдям – столами й стільцями, географічними картами і портретами відомих педагогів, шафами з книжками [7, с. 256]. У класі зберігалися наочні посібники – літери, кубики, рахівниці, складний аршин, глобус, компас, картини на історичні сюжети [6, с. 11]. Водночас гостро постало питання про відсутність навчального плану, тим більше, що вчителі-практиканти постійно змінювались. Читанню навчали по звуковому методу, письму – разом з читанням, при викладання арифметики по можливості дотримувались наочного методу, а історію вивчали за допомогою картин [5, с. 625].

Висвітлений нами стан умовно можна віднести до першого періоду існування початкової школи при Чернігівській духовній семінарії. Як і семінарія, школа час від часу теж зазнавала певних змін. Цей умовний перший період продовжувався до 1874 р. Розпочинаючи з 1874–1875 навчального року школа перестала бути щоденною. Заняття проходили кожної неділі і в кожен святковий день зранку. А з 1876 р. тричі на тиждень проходили ще й вечірні заняття [8, арк. 13].

У 1884 р. школи при духовних семінаріях зазнали нового реформування. Згідно з новим семінарським Статутом, для практичних занять вихованців V і VI класів, котрі вивчали дидактику, при усіх духовних семінаріях належало створити зразкові початкові школи [9, с. 123]. "Во внимание к тому, что в духовных семинариях, как теоретическое, так и практическое изучение воспитанниками школьного дела должно быть строго согласовано с предстоящей им при выходе из семинарии деятельности в звание законоучителей и учителей в церковно-приходских школах, и образцовые начальные школы при духовных семинариях должны быть устрояемы непременно по типу церковно-приходских школ", – зазначалось у Правилах для зразкових початкових шкіл [10, с. 740].

Зразкова початкова школа при Чернігівській духовній семінарії була відкрита 25 жовтня 1885 р. Тривалість уроку в ній становила одну годину з 15-ти хвилинною перервою між уроками. Кожен урок розпочинався і завершувався молитвою. У школі навчали Закону Божому, російській мові, читанню, арифметиці, чистописанню та співам [11, арк. 24]. У такому форматі школа проіснувала аж до закриття Чернігівської духовної семінарії у 1919 р.

Як зазначав сучасник, для належного забезпечення навчального процесу в таких зразкових школах при семінаріях бракувало методичних рекомендацій: "Учителів всіх других учебных заведений (низших, средних и высших) имеют перед народными учителями уже те привилегии, что имеют известные нормы и разные средства к наилучшему преподаванию; у них есть определенные руководства, которые уже определяют и методы преподавания; есть определённые программы, а в них – и сам план преподавания, наконец есть у них достаточные средства, как к надлежащему прохождению учебных предметов в пособиях библиотечных, так и к собственному педагогическому образованию в учительской среде товарищей" [12, с. 149]. Щоправда, невдовзі Синод видав програми навчальних дисциплін, які відповідали курсу однокласної церковно-приходської школи [13, с. 167].

Після створення зразкової початкової школи при Чернігівській духовній семінарії було дещо змінено і проходження педагогічної практики. Спершу семінаристи вивчали теорію дидактики, потім методику викладання шкільних предметів та експериментальну педагогіку, оволодівали психолого-педагогічними вимірювальними методами.

Практичні заняття семінаристів в школі відбувалися щоденно. Два вихованці VI і один V класів по черзі відвідували ранкові заняття у школі, які проводили законовчитель і вчитель. Після обіду, також по черзі, практиканти давали уроки в школі у присутності викладача дидактики, законовчителя і вчителя [13, с. 168].

Перед уроком практиканти мали подати викладачу письмові конспекти уроків, які згодом детально розбиралися на заняттях з педагогіки. Крім того, в семінарії щотижня відбувалися педагогічні конференції за участю ректора, викладача педагогіки, законовчителя і вчителя школи, а також вихованців-практикантів [14, арк. 7 зв.].

Викладачі педагогіки рекомендували семінаристам вивчати праці відомих педагогів Я. Коменського, А. Дистервега, К. Ушинського, С. Миропольського та ін. [15, арк. 208 зв.].

Таким чином, у Чернігівській духовній семінарії у другій половині XIX – на початку XX ст. значна увага приділялася педагогічній підготовці вихованців, задля чого було відкрито початкову школу. Це відповідало потребам часу, адже саме випускники духовних семінарій працювали вчителями у церковно-приходських школах, у яких навчалася значна частина дітей шкільного віку.

Джерела та література

1. О некоторых мерах для содействия со стороны духовенства делу народного образования // Черниговские епархиальные известия. – 1866. – № 12. – С. 202.
2. О практических педагогических занятиях учеников Черниговской семинарии // Черниговские епархиальные известия. – 1867. – № 6. – С. 199–205.
3. А. Е-й. О педагогике, как науке, преподаваемой в семинарии // Черниговские епархиальные известия. – 1867. – 1 января. – Часть неофициальная. – С. 28–34.
4. Праздничная и ежедневная школы при Черниговской духовной семинарии // Черниговские епархиальные известия. – 1867. – 15 апреля. – Часть неофициальная. – С. 351–357.
5. Дмитревский Ф. Воскресная школа при Черниговской духовной семинарии / Ф. Дмитревский // Черниговские епархиальные известия. – 1871 – № 23. – Часть неофициальная. – С. 621–633.
6. О ревизии духовно-учебных заведений в Чернигове. – СПб.: Синодальная типография, 1873. – 49 с.
7. Дмитревский Ф. Сведения о воскресной школе при Черниговской духовной семинарии за 1874–1875 учебный год / Ф. Дмитревский // Черниговские епархиальные известия. – 1876. – Часть неофициальная. – № 8. – С. 253–257.
8. Російський державний історичний архів у Санкт-Петербурзі (далі – РДІА), ф. 802, оп. 9, спр. 88, 111 арк.
9. Свод уставов и проектов уставов духовных семинарий 1808–1814, 1862, 1867, 1884 и 1896 гг. – СПб.: Синодальная типография, 1908. – XXV; 406; 116 с.
10. Правила для образцовых начальных школ при духовных семинариях // Черниговские епархиальные известия. – 1886. – № 18. – С. 740–743.
11. РДІА, ф. 802, оп. 9, спр. 50, 82 арк.
12. Дмитревский Ф. Сведения о воскресной школе при Черниговской духовной семинарии за 1874–1875 учебный год / Ф. Дмитревский // Черниговские епархиальные известия. – 1876. – Часть неофициальная. – № 5. – С. 148–153.
13. Марков Н. Общие сведения о состоянии начальной образцовой школы при Черниговской духовной семинарии / Н. Марков // Черниговские епархиальные известия. – 1888. – № 6. – Часть неофициальная. – С. 166–173.
14. РДІА, ф. 802, оп. 15, спр. 1293, 30 арк.
15. РДІА, ф. 802, оп. 9, спр. 52, 231 арк.

ВИКЛАДАННЯ ЦЕРКОВНО-ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ У ХІХ ст.

Церковно-історичні дослідження у ХVІІІ ст. знаходилися на стадії свого становлення. "Церковно-историческая наука в нашем отечестве по своему развитию и успехам стоит на незначительной высоте. Она далеко остается позади церковно-исторической науки Запада", – з сумом констатував професор Московського університету, відомий церковний історик ХІХ ст. О. Лебедєв [1, с. 397]. Однією з головних причин занедбаного стану церковно-історичних студій вчений називає низький рівень викладання цієї науки у духовних школах. Так, згідно з настановами "Духовного регламенту", на початку ХVІІІ ст. історія (християнської церкви та світська) викладалася лише протягом одного року як додаток до викладання стародавніх мов. Історії відводилася скромна (щоб не сказати принизлива) місія звеселяти учнів під час вивчення класиків: "когда невеселое языков учение столь веселым познанием мира и мимошедших в мир дел растворено будет". Зайвим буде наголошувати, що за таких умов не було бази для ґрунтовних занять церковною історією.

Ситуація покращилася, коли, згідно з синодальним указом 1798 р., в духовних академіях та семінаріях було запроваджено вивчення скороченого курсу загальної церковної історії "с показанием главных эпох и достопамятных в Церкви случаев". Окрім того, наприкінці ХVІІІ ст. спостерігалось послідовне впровадження нових підходів до викладання, які значною мірою стимулювали розумовий розвиток студентів, створюючи сприятливі умови для засвоєння всього комплексу знань. У передмові до підручника ректора Києво-Могилянської академії Самуїла Миславського (1761–1768 рр.) подано конкретні рекомендації викладачам, яким чином потрібно викладати свій предмет: "не довольно учащимся только одни догматы веры с утверждением оных крепкими доказательствами Священного писания и Святых отец свидетельствами показывать, но, конечно, надобно и возражения от противной стороны происходящие, при каждом догмате приводит" [2, с. 366].

Не дивлячись на те, що історичні дисципліни були занесені до розряду екстраординарних, а уроки з історії проходили у другій половині дня і відвідування їх було не обов'язковим для учнів, поштовх до появи цікавості до церковних старожитностей (спершу у середовищі викладачів) таки був зроблений.

Саме на межі ХVІІІ та ХІХ ст. викладачами та вихованцями Чернігівської семінарії було започатковано наукове вивчення історії Християнської церкви та Чернігівської єпархії зокрема. Так, першим префектом Чернігівської духовної семінарії викладачем богослов'я І. Левицьким було складено "План и описание" Чернігівського Спасо-Преображенського собору та упорядковано "Реестр князьям Черниговским и другим некоторым погребенным в Чернигове". "Этот последний труд составленный весьма тщательно и обнаруживающий сильное трудолюбие автора" – через сто років з повагою відгукнувся на працю І. Левицького знаний дослідник місцевої історії М. Лілєсєв. Іоанн Левицький причетний, до речі, й до перших археологічних фіксацій поховань у 1785 р. під підлогою Спаського собору [3, с. 7].

Реформа духовної освіти початку ХІХ ст., без сумніву, була значним кроком вперед. Внаслідок запровадження нових статутів 1807–1814 рр., у семінаріях вводилося обов'язкове вивчення всесвітньої церковної історії та християнської археології. Суть викладання полягала не в тому, щоб професор демонстрував свій інтелектуальний рівень, спонукаючи учнів запам'ятовувати певний обсяг знань, а надихав їх на роздуми, самореалізацію, сприяв розкриттю власних здібностей. Найголовнішим завданням викладання стає намагання збудити власні сили учнів, кращим наставником є не той, хто сам блискуче говорить, а той, хто примушує учнів розмірковувати [4, с. 126].

Як згадував у своїй автобіографії учень Чернігівської духовної семінарії І. Кулжинський: "В половине 1817 года последовало так называемое преобразование семинарии. Вместо старых наших учителей, прислали к нам молодых профессоров, большею частию из магистров Киевской академии. Преобразование пошло очень хорошо и обещало прекрасные плоды. Приметно было, что академия щедрою рукою передала нашим наставникам многия сокровища духовного образования. Случались у нас иногда многие профессора с истинным талантом и с нелицемерною охотою учить" [5, с. 112]. Саме до таких вчителів можна з впевненістю віднести ректора Чернігівської духовної семінарії Феофіла Татарського, викладача богословських предметів (1818–1833 рр.), виконуючого обов'язки ректора семінарії Олександра Кириловича Огієвського-Охотського, викладача семінарії протоієрея Іоанна Єленєва.

В результаті змін, запланованих семінарським статутом, значно активізувалося вивчення викладачами семінарії місцевої церковної історії. Серед праць церковно-історичного характеру слід відзначити перші загальні описи Чернігівського Спасо-Преображенського собору, підготовлені викладачем семінарії протоієреєм І. Єленевим [6, с. 289–293] та префектом Чернігівської духовної семінарії О. Огієвським-Охотським [7, с. 272–275]. Архімандритом Ніжинського Благовіщенського монастиря та ректором Чернігівської духовної семінарії (1803–1805 рр.) В. Черняєвим було впорядковано також "Прибавление к описанию Нежинского монастыря" [8]. Архімандритом Чернігівського Єлецького Успенського монастиря та ректором Чернігівської духовної семінарії (1813–1818 рр.) Феофілом Татарським було укладено історичний опис Єлецького монастиря [9, с. 448–518].

Викладачами історичних дисциплін у 20–40-х рр. XIX ст. були Іоанн Федорович Мерцалов та Олексій Лук'янович Мінервін. Обидва долучилися до укладення каталогу бібліотеки семінарії [10]. Крім того, О. Мінервіним було всебічно досліджено рукописи та документи архіву Чернігівського Єлецького монастиря. Микола Іванович Проценко-Михайлов з 1845 р. викладав церковну історію, церковні старожитності та обрядовість, з 1846 р. – російську церковну історію та канонічне право. Досліджував архів Чернігівської духовної консисторії та Архієрейського дому.

У 40-х рр. XIX ст. у систему духовної освіти було впроваджено ряд нововведень, серед яких – збільшення кількості годин на викладання церковної історії. Єдина кафедра загальної церковної історії була поділена на чотири самостійні: давньої церковної історії, біблійної історії, російської церковної історії та нової церковної історії Заходу [1, с. 407]. У першій половині XIX ст. у класах філософії та богослов'я Чернігівської духовної семінарії викладалися біблійна та церковна історії, церковне право, історія неправославних віросповідань, історія Російської церкви та християнська археологія [11, с. 39–42].

Серед дослідників церковної історії Чернігівщини 50-х рр. XIX ст. особливо слід відзначити викладача Чернігівської духовної семінарії впродовж 1854–1858 рр. ієромонаха Никодима Алешковського. Результатом археографічної діяльності вченого стала публікація близько 40 пам'яток другої половини XVII–XVIII ст. з церковної історії краю. Ґрунтовне вивчення архівів Єлецького, Троїцького монастирів, Чернігівської духовної консисторії, Казенної палати, а також рукописного відділу бібліотеки Чернігівської духовної семінарії дало можливість Никодиму Алешковському підготувати перший загальний нарис історії Чернігівської єпархії, починаючи з часів її заснування у X ст. і до початку XIX ст. Никодим за чотири роки копіткої праці (1854–1858 рр.) написав 11 статей та нарисів з історії Чернігівської ієрархії, присвячених діяльності на чернігівській кафедрі 34 єпископів та архієпископів кінця X – першої половини XIX ст., а також нарис історії Новгород-Сіверської єпархії [12, с. 30–33].

Наприкінці 60-х рр. XIX ст. у галузі духовної освіти починається новий етап реформування. Надлишок освічених священників, перехід випускників семінарій на навчання у вищі світські навчальні заклади, поширення серед студентів настроїв матеріалізму та нігілізму спровокували "пересмотр системы образования духовного юношества".

З семінарських програм було вилучено ряд світських предметів – медицина, сільське господарство, природознавство. Статут зобов'язував приділяти якомога більше уваги богословській підготовці. Поглиблено вивчалися біблійна історія, патрологія, герменевтика, громадянська історія (всесвітня та російська), церковна археологія. Обов'язковим залишалось вивчення філософії [13, с. 45–47]. Крім того, у семінаріях було запроваджено викладання курсу історії нетрадиційних релігій, розповсюджених у певних регіонах. Так, у Чернігівській духовній семінарії було розпочато викладання історії розколу.

З 1884 р. у семінаріях створювались окремі кафедри російської церковної історії, а з 1886 р. – кафедри історії розколу. У 1898 р. з метою підвищення інтересу до пам'яток минувшини та запобігання їх знищенню, було запропоновано включити до програм семінарій вивчення вітчизняної церковної археології. У Чернігівській духовній семінарії в курсі церковної археології вивчалася історія монастирів та храмів, життя та діяльність святих. Чимало уваги приділялося пам'яткам церковної старовини та засобам їх збереження. В курсі російської церковної історії викладали й історію Чернігівської єпархії. До програми були включені питання, присвячені першим століттям існування єпископської кафедри в Чернігові, історії та архітектурним особливостям давніх чернігівських храмів, легендам про чудотворні ікони, видатним діячам церкви (Л. Барановичу, І. Максимовичу), культу місцевих святих [14, с. 1].

На 70–80-ті рр. XIX ст. припадає початок наукової діяльності М. Лілеєва. Працюючи з 1874 по 1879 рр. викладачем історії у Чернігівській духовній семінарії, він розпочав свої церковно-історичні студії. Перші роботи М. Лілеєва, присвячені опису колекції рукописів бібліотеки семінарії, дотепер не втратили своєї актуальності, оскільки ця книгозбірня загинула

під час Великої Вітчизняної війни [15]. Користуючись документами та літературою, що зберігалася у бібліотеці семінарії, М. Лілеев почав працювати над темою майбутнього дисертаційного дослідження, присвяченого історії старообрядницьких слобід у північних повітах Чернігівської губернії. М. Лілеев опублікував кілька статей з цієї проблеми і в 1895 р. захистив у Київському університеті магістерську дисертацію "Из истории раскола на Ветке и в Стародубье XVII–XVIII ст." [16].

Крім того, у другій половині XIX ст. було покладено початок наукового обговорення результатів церковно-історичних студій на шпальтах духовної періодичної преси. Саме активний розвиток останньої дав можливість сьгоднішнім історіографам оцінити доробок дореволюційних науковців. Навколо редакції "Черниговских епархиальных известий" гуртувалися відомі місцеві дослідники та шанувальники старовини: Філарет Гумілевський, А. Страдомський, Ф. Дмитревський, М. Лілеев, І. Кібальчич, І. Платонов, М. Доброгаєв, О. Єфимов, П. Добровольський та інші [17, с. 49–59].

Після революційних подій 1917 р. діяльність переважної більшості наукових товариств та установ поступово згортається, припиняється видання церковно-періодичних часописів. 1917/1918 навчальний рік став останнім в історії Чернігівської духовної семінарії. Переважна більшість професорсько-викладацького складу зазнали репресій та переслідувань або доживали свого віку в злиднях, а вихованці впродовж всього подальшого життя боялися, що хтось перевірятиме правдивість інформації, поданої у анкетній графі "освіта". Науковий спадок викладачів та студентів Чернігівської духовної семінарії був забутий та знищений безжальним часом.

Джерела та літератури

1. Лебедев А. Церковная историография в главных ее представителях с IV в. до XX в. / [под ред М. Морозова] / А. Лебедев. – СПб.: Алетейя, 2000.
2. Києво-Могилянська академія в іменах XVII–XVIII ст. – К., 2001.
3. Бережков М. К истории Черниговского Спасского собора / М. Бережков // Труды XIV Археологического съезда в г. Чернигове. – М., 1911. – Т. 2.
4. Свод Уставов и Проектов Уставов духовных семинарий 1808–1814, 1862, 1867, 1884 и 1896 гг. – СПб., 1908.
5. Кульжинский И. Г. Автобиография / И. Г. Кульжинский // Лицей князя Безбородько в Нежине. – Спб., 1859.
6. Записка о храме святого Спаса в г. Чернигове // Черниговские губернские ведомости. – Часть неоф. – 1841. – № 45. – С. 289–293.
7. Записка о некоторых достопримечательностях Черниговского Спасо–Преображенского собора / Публикация П. Леневица // Черниговские губернские ведомости. – Часть неоф. – 1852. – № 25. – С. 272–275.
8. Прибавление к описанию Нежинского монастыря. Копия тетради настоятеля монастыря архимандрита Виктора // Институт рукопису Національної бібліотеки імені В. Вернадського, ф. XXIII, спр. 321.
9. Орнатский А. История Российской иерархии / А. Орнатский. – М., 1815. – Ч. VI.
10. Каталог книг библиотеки Черниговской семинарии 1817 г. // Российский государственный исторический архив в г. Санкт-Петербурге (далі – РГИА), ф. 834, оп. 3, спр. 3326.
11. Тарасенко О. До питання про організацію навчального процесу в Чернігівській духовній семінарії наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст. / О. Тарасенко // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету: збірник матеріалів ювілейної наукової конференції, присвяченої 300-річчю Чернігівського колегіуму і 85-річчю Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2001. – С. 39–42.
12. Гейда О. С. Ієромонах Никодим – дослідник церковної старовини Чернігово-Сіверщини / О. С. Гейда // Чернігівські старожитності. Матеріали наукової конференції "Архітектурні та археологічні старожитності Чернігово-Сіверської землі". – Чернігів, 2006.
13. Ципляк Н. Організація навчального процесу в Чернігівській духовній семінарії у другій половині XIX ст. / Н. Ципляк // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету... – Чернігів, 2001.
14. Программа для самостоятельных работ воспитанников семинарии. Курс истории русской церкви для 6-го класса // Черниговский церковно-общественный вестник. – 1915. – № 71–72.
15. Лилеев М. Описание рукописей, хранящихся в библиотеке Черниговской духовной семинарии / М. Лилеев. – Спб., 1880.
16. Лилеев М. Из истории раскола на Ветке и в Стародубье XVII–XVIII вв. / М. Лилеев. – К.: Типография Г. Корчак-Новицкого, 1895.
17. Гейда О. С. "Черниговские епархиальные известия": історія створення та діяльність (1861–1911 рр.) / О. С. Гейда // Сіверянський літопис. – 2007. – № 2.

Г. О. МИЛОРАДОВИЧ І РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.

Відомий громадський діяч та історик консервативного напрямку граф Г. О. Милорадович протягом 1890–1896 рр. обіймав почесну посаду предводителя дворянства Чернігівської губернії і значною мірою прислужився зміцненню станової організації цієї провідної суспільної верстви. "Не следует забывать, – нагадував він сучасникам, – что дворянский вопрос есть вопрос нераздельно связанный с *нравственными* (курсив автора. – *О. К.*) сторонами дворянского сословного быта, его традициями и заветами" [1].

Особливу увагу дворянська корпорація традиційно приділяла освіті та вихованню дітей та молоді. У розпорядженні чернігівського дворянства перебували спеціальні капітали, призначені для виховання дітей збіднілих дворян та придбання посагу для "бедных девиц" – наречених. Дворянське зібрання регулярно розподіляло ці кошти серед представників незаможних дворянських родин. Капітали були зібрані дворянством і пожертвовані окремими особами у різний час і за різних обставин. Як засвідчив Г. Милорадович, "положения о капиталах дворянства да и самые капиталы большинству мало известны, в чем неоднократно мне приходилось лично убедиться". Це й спонукало Г. Милорадовича зібрати докупи і оприлюднити усі положення в книзі під назвою "Сборник черниговского дворянства", що побачила світ у 1892 р. [2]. Це видання містило унікальні відомості з історії дворянської доброчинності й прізвища багатьох благодійників, "дабы они были доступны каждому и ... дабы признательное потомство сохраняло в памяти имена достойнейших предков своих, принесших жертвоприношения на благое дело" [3].

За головування Г. Милорадовича губернське дворянське зібрання активно просувало питання про створення в регіоні вищого сільськогосподарського навчального закладу. Так, у 1893 р., узгодивши свої зусилля з губернським земським зібранням, воно вирішило взяти безпосередню участь у фінансуванні цього проекту, застерігаючи за собою право "преимущественного замещения детей дворян Черниговской губернии не менее 1/3 части всего числа учеников; из этого числа, по расчету ежегодной субсидии со стороны дворянства по содержанию училища, дворянство имеет право на бесплатное замещение учеников своего сословия". Розмістити цей навчальний заклад передбачалося у Ніжині або Новозибкові [4]. Втім, перемовини з губернським земством затягнулися, і у 1896 р. дворянське зібрання вирішило взяти ініціативу у свої руки й визнати за доцільне перетворити Ніжинський історико-філологічний інститут у сільськогосподарський. У січні 1897 р. новообраний губернський предводитель дворянства М. Долгоруков під час аудієнції у Миколи II передав йому відповідне клопотання. У відповідь імператор заявив: "Относительно ... реорганизации Нежинского института, передайте черниговскому дворянству, что я лично займусь этим вопросом" [5]. Однак, реалізувати цей намір і створити на Чернігівщині вищий сільськогосподарський навчальний заклад з різних причин так і не вдалося.

Одна з найскладніших і найвідповідальніших функцій губернського предводителя дворянства полягала в обов'язковому головуванні на засіданнях губернського земського зібрання. У такий спосіб уряд намагався застерегти інтереси дворянської спільноти й узгодити основні напрямки діяльності органів станового і місцевого самоврядування. Г. Милорадович мав досвід земської діяльності на повітовому і губернському рівні. Землевласники Чернігівського повіту у 1865, 1871 і 1892 рр. обирали його гласним повітового земського зібрання [6]. Таку ж довіру Г. Милорадовичу у 1883 р. виявили виборці Городницького повіту. Водночас у 1871 і 1883 рр. він був делегований до складу Чернігівського губернського земського зібрання [7]. Якщо взяти до уваги, що термін каденції гласних становив три роки, то сукупний земський "стаж" Г. Милорадовича сягав 12 років на рівні повіту й 6 років – на рівні губернії. Слід також додати, що саме губернське земське зібрання у 1869 і 1889 рр. обирало його на громадську за своєю природою посаду мирового судді Чернігівського, а в 1882 р. – Городницького повітів [8].

У новій для себе ролі голови губернського земського зібрання Г. Милорадович дебютував 7 грудня 1890 р. Звертаючись до гласних, він заявив: "Я первый раз имею честь председательствовать в губернском собрании, поэтому прошу снисхождения к моей неопытности. Но я надеюсь, что при единодушном участии мы постараемся успешно разрешить все вопросы" [9]. Протягом XXVI сесії в грудні 1890 р. губернське зібрання працювало достатньо зважено й конструк-

тивно, відтак під час останнього її засідання гласні висловили подяку Г. Милорадовичу, оскільки "в его руководстве видели полное беспристрастие и уважение к чужим мнениям" [10].

Наступна XXVII сесія у грудні 1891 р. розглянула низку важливих для регіону соціально-економічних питань, однак активність гласних залишала бажати кращого. Відтак Г. Милорадович змушений був закликати їх до порядку: "В самом деле ... собираться следовало бы пораньше, к определенному часу, как это требуется от служащих в правительственных учреждениях. Назначим хотя бы час по полудню и будем стараться являться аккуратнее" [11]. Усі погодились з цією пропозицією, але й надалі постійно запізнювались на засідання...

На початку роботи XXVIII сесії губернського земського зібрання, склад якого в результаті чергових виборів суттєво оновився, в січні 1893 р. виник конфлікт між частиною гласних, які намагалися внести до порядку денного питання "об освобождении от телесного наказания лиц податных сословий, окончивших земские школы", з одного боку, і Г. Милорадовичем, котрий у відповідності з нормативними актами відмовився це зробити – з іншого [12]. Цей факт з відповідними коментарями був оприлюднений громадським діячем і гласним І. Шрагом у львівській газеті "Правда" і викликав осуд з боку демократичної спільноти [13].

Набагато конструктивніше пройшла XXIX сесія губернського земського зібрання у грудні того ж таки 1893 р., хоча на останньому її засіданні 14 грудня спокій знову збурих І. Шраг, який виступив із заявою "о допущении местного народного наречия в преподавание народной школы". Не заперечуючи цього в принципі, Г. Милорадович передав питання на попередній розгляд до губернської земської управи [14].

Г. Милорадович поєднував участь у громадсько-політичному житті Чернігівщини з масштабною доброчинною діяльністю, суголосною з поширеними натовді уявленнями про роль дворянської верстви у вітчизняній історії. У другій половині XIX – на початку XX ст. благодійність набула форми престижної соціальної поведінки, стала невід'ємним атрибутом громадянського суспільства, що поступово формувалося в Російській імперії [15]. Сучасні дослідники мають достатньо підстав стверджувати, що країна у цей час справді переживала "золотий вік" доброчинності й меценатства [16].

Потреба суспільства в освічених громадянах, грамотних робітниках і фахівцях, недостатнє фінансування навчальних закладів обумовили той факт, що освітня сфера стала натовді пріоритетним об'єктом доброчинності [17]. Серед різних форм сприяння розвитку освіти особливу роль відігравав інститут попечительства як державно-громадський та культурно-історичний механізм організації освітньої галузі. Не дивно, що "попечительство" і "благодійність" сприймалися сучасниками як синоніми [18]. Зважаючи на фінансові можливості та схильність Г. Милорадовича до благодійницької діяльності, 16 лютого 1876 р. його було затверджено попечителем Любецького Олександрівського 2-класного сільського училища Міністерства народної освіти. У 1883 р. він був обраний попечителем Любецького земського училища, а у 1895 р. – попечителем Халявинського народного училища, які користувались всебічною підтримкою з боку Г. Милорадовича [19]. У 1889 р. він подарував дерев'яний будинок для облаштування Любецької земської початкової школи для дівчаток [20]. Про постійну увагу Г. Милорадовича до проблем жіночої освіти свідчить і той факт, що 1883 р. він став членом попечительської ради Чернігівської жіночої гімназії, а у 1896 – 1897 рр. очолював її. Згодом до складу ради увійшла і його дружина О. Милорадович. Віддаючи належне його доброчинній діяльності в галузі освіти, Чернігівське губернське дворянське зібрання 2 жовтня 1896 р. ухвалило "учредить в Черниговской женской гимназии стипендию имени графа Григория Александровича Милорадовича, ассигновав на это из средств дворянства 5000 руб. и предоставит графу Милорадовичу выбор стипендиатов" [21]. Стипендію імені Г. Милорадовича в розмірі 200 крб. на рік чернігівські гімназистки продовжували одержувати і після його смерті [22]. Цікаво, що удова і син Г. Милорадовича дотримувались родинних традицій і надалі неодноразово обиралися попечителями земських шкіл Любеча [23].

Широкий спектр громадської та доброчинної діяльності Г. Милорадовича дозволяє віднести його до плеяди філантропів, благодійників і меценатів другої половини XIX – початку XX ст., які прагнули "олюднити" суперечливі, а часом і драматичні взаємини у тогочасному суспільстві, що переживало досить болісну трансформацію, зарадити розвиткові вітчизняної освіти, науки і культури.

Джерела та література

1. Милорадович Г.А. Родословная книга Черниговского дворянства / Г.А. Милорадович. – СПб.: Губернская типография, 1901. – Т. I. – С. IV.

2. Сборник Черниговского дворянства. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1892. – 44; П с.
3. Сборник Черниговского дворянства. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1892. – С. 3–4; Опанасенко В. Благодійні справи Чернігівського дворянства / В. Опанасенко // Сіверянський літопис. – 2000. – № 4. – С. 138–141.
4. Постановления Черниговского губернского собрания дворянства 1893 года. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1894. – С. 41, 58 – 59.
5. Постановления Черниговского губернского собрания дворянства: 1) Очередного в сентябре и октябре 1896 г., 2) Чрезвычайного в феврале 1897 г. С приложениями. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1897. – С. 60–62, 77–78, 149–150; Державний архів Чернігівської області, Ф. 133, оп. 6, спр. 1, арк. 7 зв. –9.
6. Обзор развития деятельности Черниговского уездного земства за 50 лет / [составил В. М. Хижняков]. – М.: Товарищество "Печатня С. Н. Яковлева", 1916. – С. 104, 106.
7. Російський державний військово-історичний архів, ф. 400, оп. 9, спр. 3262, арк. 93.
8. Чернігівський історичний музей ім. В. В. Тарновського, Ал. – 506, спр. 2, арк. 3–5 окремої пагінації.
9. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXVI очередной сессии 7–18 декабря 1890 года. – Чернигов: Земская типография, 1891. – С. 5.
10. Там само. – С. 270.
11. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXVII очередной сессии (с 4-го по 14-е декабря 1891 года). – Чернигов: Земская типография, 1892. – С. 73.
12. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXVIII очередной сессии 1892 года, состоявшейся в январе 1893 г. – Чернигов: Земская типография, 1893. – С. 4, 6; Журналы Черниговского губернского земского собрания XXVIII очередной сессии 1892 года, состоявшейся 10 – 22 января 1893 года. – Чернигов: Типография Губернского земства, 1894. – С. 165–174 другої пагінації.
13. І. Л. Шраг: документи і матеріали / [упорядники В. М. Шевченко, Т. П. Демченко, В. І. Онищенко]. – Чернігів: РВК "Деснянська правда", 1997. – С. 78–79.
14. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXIX очередной сессии 1893 г. – Чернигов: Типография Губернского земства, 1894. – С. 34.
15. Дмитрієнко М. Благодійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність / М. Дмитрієнко, О. Ясь // Розбудова держави. – 1994. – № 6. – С. 42; Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О. М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – № 4. – С. 169.
16. Див: Аронов А. А. Золотой век русского меценатства / А. А. Аронов. – М.: Издательство Московского государственного университета культуры, 1995. – 115 с.; Благотворительность и милосердие (рубеж XIX – XX веков): Историко-документальное издание / [авторы-составители В. Н. Занозина, Е. А. Адаменко]. – СПб.: Лики России, 2000. – 248 с.
17. Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О. М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – № 4. – С. 171; Лавриненко Л. Я. Благотворительная деятельность в сфере образования дореволюционной России: исторические и культурно-просветительские аспекты / Л. Я. Лавриненко // Образование и общество. – 2004. – № 1. – С. 86–98.
18. Лавриненко Л. Я. Благотворительная деятельность в сфере образования дореволюционной России: исторические и культурно-просветительские аспекты / Л. Я. Лавриненко // Образование и общество. – 2004. – № 1. – С. 88–89.
19. Чернігівський історичний музей ім. В. В. Тарновського, Ал. – 506, спр. 2, арк. 4–5 окремої пагінації; Російський державний військово-історичний архів, ф. 400, оп. 9, спр. 3262, арк. 93; Календарь Черниговской губернии на 1902 год. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1901. – С. 21 окремої пагінації; Милорадович Г. А. Сказания о роде дворян и графов Милорадовичей / Г. А. Милорадович. – СПб.: Типография В. С. Балашева, 1894. – С. 22.
20. Журналы Городницкого очередного уездного земского собрания XXV сессии 1889 года. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1890. – С. 75, 85.
21. Постановления Черниговского губернского собрания дворянства: 1) Очередного в сентябре и октябре 1896 г., 2) Чрезвычайного в феврале 1897 г. С приложениями. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1897. – С. 76.; Опанасенко В. Благодійні справи Чернігівського дворянства / В. Опанасенко // Сіверянський літопис. – 2000. – № 4. – С. 139.
22. Журналы Черниговского губернского собрания дворянства: 1) Очередного – в мае 1908 г., 2) Чрезвычайного – 15 января 1909 г. – Чернигов: Типография Губернского правления, 1909. – С. 56–57.
23. Журналы Городнянского уездного земского собрания чрезвычайного созыва 20-го июля и 52-й очередной сессии 2–9-го ноября 1916 года. – Городня: Типография бр. Любкиных, 1918. – С. 364.

ПІДГОТОВКА ВИХОВАНЦІВ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ СЕМІНАРІЇ (1870–1878 рр.) ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Чернігівська вчительська семінарія (1870–1878 рр.) була першим навчальним закладом, відкритим губернським земством для підготовки вчителів початкових народних училищ, та відіграла чималу роль у становленні земської педагогічної освіти. Вона ж була єдиною на Чернігівщині впродовж другої половини XIX ст., наступна семінарія була відкрита лише в 1909 р. у м. Суражі. Відповідно, діяльність цього педагогічного закладу, зважаючи на його значущість, привертала увагу ще дореволюційних дослідників. На заснування вчительської семінарії в Чернігівській губернії вказували у своїх монографіях Б. Веселовський [1] та В. Чарнолуський [13]. Більш детально охарактеризовано опіку земства семінарією місцевим дослідником М. Ждановичем [4]. У публікаціях сучасних науковців (О. Дмитренко [3], Н. Потій [10], Д. Огієнка [8]) розкрито обставини відкриття вчительської семінарії, її навчальну програму, особливості викладання окремих предметів, протистояння між земством та Міністерством народної освіти щодо керівництва закладом і його фінансування. Однак питання проходження педагогічної практики семінаристами залишилося майже недослідженим. Тому нашою метою є висвітлення особливостей підготовки вихованців Чернігівської вчительської семінарії до практичної діяльності в початкових народних училищах.

28 листопада 1869 р. на чергових зборах Чернігівського губернського земства було прийнято рішення про відкриття вчительської семінарії [7, с. 72]. 21 березня 1870 р. попечитель Київської шкільної округи затвердив її статут і вже 17 листопада під керівництвом директора Г. Луцицького в семінарії розпочалося навчання [6, с. 80–81]. Щоб зрозуміти, в яких умовах відкривалася вчительська семінарія та яким чином визначався зміст навчальної програми, варто вказати, що наприкінці 60-х рр. XIX ст. спеціальна підготовка вчителів, за висловом В. Чарнолуського, "була ще тільки "питанням" і при чому питанням, далеко неясним і не беззаперечним навіть в самій своїй основі" [13, с. 30]. Показовим був початковий погляд на вчительські семінарії К. Ушинського. Він вважав, що народний учитель не потребував широких знань, які могли, на його думку, мати негативний вплив на педагогічну діяльність. Він вважав шкідливим повідомляти майбутнім учителям "ту поверхневу, самонадійну напівосвіту, яка, скоріше за все, веде до сумнівів у релігії, а потім до безвір'я" [13, с. 31], і тому рекомендував ретельно слідкувати не лише за тим, що вивчають майбутні педагоги, але й за тим, що вони читають. Погляди на педагогічну освіту урядовців були ще більш критичними. Значна їх частина вважала вчительські семінарії шкідливими та небезпечними установами, а в 1879 р. у Комітеті Міністрів навіть обговорювалося питання про закриття всіх семінарій. Подібне ставлення до підготовки педагогів відображалося на програмі навчання. Основним завданням викладачів семінарії було навчити своїх вихованців "техніці вчительського ремесла", а загальна освіта мала другорядне значення [13, с. 31–32].

Відповідно до статуту програма навчання в Чернігівській учительській семінарії мала складатися з таких предметів: Закону Божого, російської та церковнослов'янської мови, арифметики, основ геометрії, землемірства, лінійного креслення, природознавства, загальної й російської географії, історії Росії, каліграфії, співів, занять ремеслами й городництвом [12, с. 96]. Також семінаристам надавалася можливість ознайомитися з правилами проведення щеплень проти віспи [2, с. 119] та садівництвом [9, с. 143].

Вихованці семінарії проходили практичну підготовку до педагогічної діяльності в початковій школі впродовж 3-го року навчання [5, с. 212]. Хоча теоретичні заняття в цей час ще продовжувалися. У 3 класі семінаристи слухали курси методик: російської мови, арифметики, вітчизнознавства, письма, креслення і наочного навчання. Також вони завершували вивчення Закону Божого, загальної педагогіки й дидактики [5, с. 212].

При семінарії діяла спеціальна початкова школа, де майбутні вчителі й проходили практику. Школою завідував один із викладачів семінарії та спеціальний наглядач. Тут навчалися діти із сирітського будинку, що був на повному утриманні земських установ

Чернігівської губернії. Ця школа мала бути максимально схожою на звичайну сільську, де учні поділялися на 3 групи. У першій групі дітей починали навчати читанню, письму, арифметики (вивчали числа першого десятка), проводилися бесіди з використанням наочності, метою яких було вивчення мови та розвиток розумових здібностей дитини, повідомлялося значення найголовніших молитов. У другій групі викладалися такі предмети: пояснювальне читання, арифметика (числа до тисячі), Старий заповіт, а також велися наочні бесіди. У третьому відділенні діти продовжували навчатися пояснювальному читанню та вивчали правила елементарної граматики, прості дробі, короткий курс вітчизнознавства, креслення, малювання, основний зміст Нового Заповіту та найважливіші обряди православного богослужіння. Вивчення церковнослов'янської азбуки мало розпочинатися або наприкінці першого року навчання, або на початку другого [5, с. 212–213].

Практичні заняття в школі розпочиналися зі зразкових уроків керівників практики тобто викладачів учительської семінарії у присутності всіх семінаристів 3 класу. По завершенню заняття викладач роз'яснював свою роботу слухачам. Потім слідувала низка занять практикантів в першій групі. Кожен урок аналізувався семінарстами, які були на ньому присутні, під керівництвом викладача. Це відбувалося таким чином: спочатку практикант зачитував підготовлений ним конспект, потім сам вказував на свої помилки, допущені під час заняття. Далі слідували зауваження семінаристів, менш успішних у навчанні, а після них до обговорення залучалися кращі учні. Підсумки аналізу уроку підводив керівник. Варто відмітити таку особливість у плануванні педагогічної практики: було встановлено правило, що першими проводять уроки учні, які мали кращу теоретичну й методичну підготовку та виявляли здібності в її практичній реалізації. Завдяки цьому слабші учні могли краще підготуватися [5, с. 213–214].

Напередодні свого заняття практикант давав на перевірку викладачу програму уроку й конспект, які останній схвалював, доповнював чи виправляв, при чому пояснюючи свої дії. Іноді кільком семінаристам доручалося скласти конспект одного уроку. Хто виконував завдання найкраще, той і вів заняття. Коли всі практиканти проводили по одному уроку з кожного предмета в першій групі, тоді вони приступали до занять в другій групі, де також перше заняття вів викладач. При чому, у цей же час практиканти по тижневі навчали дітей першої групи, але вже самостійно. Потім ними складався звіт про проведену роботу. Аналогічно по завершенню роботи в другій групі, семінаристи-практиканти приступали до занять в третій групі, і по тижневі продовжували роботу з учнями другої групи. Після завершення пробних занять в третій групі, розпочиналися пробні заняття одночасно з трьома групами.

Керівництво семінарії намагалося встановити нагляд за учнями зразкової школи у вільний від занять час з метою контролю за дисципліною. Для цього почергово 2 семінаристам доручалося наглядати за дітьми. Ця робота також мала стати частиною їхньої педагогічної практики. Однак згодом від цієї ініціативи відмовилися. Не увінчалася успіхом і пропозиція запровадити репетиторство семінаристів з окремими школярами [5, с. 214–216].

Навесні, по завершенню всіх занять, в один із недільних чи святкових днів організовувалася екскурсія семінаристів-випускників до народної школи, де їх чекали учні. Екскурсія здійснювалася пішки в село, яке знаходилося в 12 верстах (1 верста – 1,0668 км) від міста. Там семінаристи оглядали навчальний заклад, складали опис зовнішнього вигляду школи, відмічали особливості її розміщення відносно інших будівель, давали характеристику самого приміщення, здійснювали заміри кубічного вмісту повітря в класах і розраховували його співвідношення до кількості учнів, оглядали класні меблі, шкільне приладдя, бібліотеку та навчальні посібники. Насамкінець випускники мали провести уроки в цій школі. Викладачі семінарії, вказуючи на недоліки навчального закладу, повинні були дати майбутнім учителям рекомендації щодо можливостей покращити своїми силами процес навчання. По дорозі назад у місто семінаристам розповідалося про те, яким чином можна проводити екскурсії для школярів [5, с. 216–217].

Отже, вихованці Чернігівської вчительської семінарії впродовж третього року навчання мали можливість пройти педагогічну практику в школі, наближеній до звичайної сільської. Викладачами семінарії була розроблена схема практичної підготовки майбутніх вчителів, яка давала їм можливість проводити пробні уроки спочатку в окремих групах, а потім у трьох разом. Допомогою слугували зразкові уроки викладачів семінарії, коригування конспектів

керівниками практики, ретельний аналіз кожного заняття, підготовка звітів семінаристами про проведену роботу під час проходження практики. Цікавою і корисною для майбутніх вчителів була екскурсія до сільської школи, під час якої вони мали можливість ще раз попрактикуватися у проведенні уроків, навчитися робити опис освітнього закладу, отримати поради щодо організації екскурсій та загалом навчального процесу в складних умовах. Утім, дітище Чернігівського губернського земства – учительська семінарія проіснувала недовго. Губернські земські збори на засіданні 15 січня 1878 р. були вимушені прийняти рішення про її закриття з 1 липня цього ж року [11, с. 248]. Причиною стали вимоги Міністерства народної освіти віддати семінарію під його управління на неприйнятних для губернського земства умовах.

Джерела та література

1. Веселовский Б. История земства за сорок лет в 4 томах / Б. Веселовский. – Т. 1. – СПб.: Издательство О. Н. Поповой, 1909. – 724 с.
2. 8 декабря 1874 года № 3-й // Журналы Очередного Черниговского Губернского Земского Собрания 1874 г. – Чернигов: Земская Типография, 1875. – С. 116–119.
3. Дмитренко О. З історії Чернігівської земської учительської семінарії / О. Дмитренко // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету. – Чернігів, 2001. – С. 72–74.
4. Жданович М. Очерк исторического развития деятельности Черниговского земства по народному образованию (продолжение) / М. Жданович // Земский сборник Черниговской губернии (далі – ЗСЧГ). – 1906. – № 5. – С. 59–85.; Жданович М. Очерк исторического развития деятельности Черниговского земства по народному образованию (продолжение) / М. Жданович // ЗСЧГ. – 1906. – № 6. – С. 82–112.
5. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Низшие училища. (По официальным и частным известиям) // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1874. – № 12 (декабрь). – С. 208–219.
6. Народное образование в Борзенском уезде (Из отчёта Борзенской Земской Управы за 1870/71 год) // ЗСЧГ. – 1871. – № 1. – С. 60–94.
7. Об устройстве в г. Чернигове учительской семинарии // ЗСЧГ. – 1870. – № 2. – С. 71–85.
8. Огієнко Д. П. Започаткування трудової підготовки майбутніх вчителів у Чернігівській губернії (друга половина XIX ст.) / Д. П. Огієнко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. – Випуск 79. – Чернігів, 2010. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2010_79/Ogienko1.pdf
9. 11-го декабря 1874 года № 6-й // Журналы Очередного Черниговского Губернского Земского Собрания 1874 г. – Чернигов: Земская Типография, 1875. – С. 137–145.
10. Потій Н. Напрямки підготовки та підвищення кваліфікації вчительських кадрів Чернігівським губернським земством (60–70 рр. XIX ст.) / Н. Потій // Сіверянський літопис. – 2010. – № 2–3. – С. 141–149.
11. 15 января 1878 года № 8-й // Журналы Черниговского Губернского Земского Собрания очередной сессии 1877 года, состоявшейся в январе 1878 г. // ЗСЧГ. – 1878. – № 1–4. – С. 221–248.
12. Устав земской учительской семинарии в г. Чернигове // ЗСЧГ. – 1870. – № 2. – С. 88–96.
13. Чарнолуцкий В. Земство и народное образование. Очерки из прошлого и настоящего из земской деятельности в различных областях общественного образования / В. Чарнолуцкий. – СПб.: Типография М. А. Александрова, 1910. – 345 с.

Вікторія Клопот

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ХРИСТИНИ АЛЧЕВСЬКОЇ

*"Людина, яка в час масової
безграмотності працює задля
просвіти народу зробила девізом
свого життя і залишилася
вірною тому девізові".*

(М. Сумцов)

Багату і велику культурну спадщину має Україна. Значне місце в цій скарбниці посідає педагогічна спадщина вітчизняних діячів. Саме в наш час в усій своїй величчї постали безсмертні педагогічні ідеї Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, К. Ушинського тощо. Проте недостатньо досліджена діяльність тих передових педагогів, які працювали в дореволюційний час в Україні, в умовах жакливого соціального і національного гноблення, заборони української мови та освіти. Серед діячів минулого цікавою для нас є постать харківської вчительки, нашої землячки Христини Данилівни Алчевської.

Вона була відома своєю просвітницькою і педагогічною діяльністю не лише в Україні, а й далеко за її межами, поєднувала у собі рідкісний дар теоретика, експериментатора й педагога. Вважаючи народну освіту одним із головних факторів розвитку суспільства, Х. Алчевська намагалася використати її на благо культурного і духовного відродження рідного краю.

Відмінними принципами її вчення є народність, демократизм, гуманізм. Педагогічні ідеї народної вчительки знайшли відображення в творах: "Передумане і пережите" (1912 р.), "Півроку із життя недільної школи", "Історія відкриття школи в селі "Олексіївка", а також у визначних працях "Що читати народові?" та "Книзі для дорослих". У них викладені прогресивні думки про організацію народних недільних шкіл, про завдання, форми, методи та методикку виховання і освіти дорослих, про роль особистості вчителя.

Х. Алчевська – організатор і незмінний керівник відомої Харківської жіночої недільної школи. Великого значення вона надавала вивченню української мови. Саме любов до рідного слова спонукала її прийти в школу з ідеєю вчити своїх земляків на їхній рідній мові.

Педагогічна діяльність Х. Алчевської досі глибоко не вивчена, її творча спадщина залишається маловідомою. В умовах відродження духовності українського народу ця спадщина особливо цінна. У дореволюційний час були опубліковані книги Х. Алчевської, що висвітлювали зміст діяльності педагога: "Программы по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся" (1885 р.); "Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения"; "Полгода из жизни воскресной школы. Из записной тетради учительницы воскресной школы" (1895 р.); "Дневник учительницы Х. Д. Алчевской" (1897–1898 рр.). Цікавою подією став вихід "Книги взрослых: 1-3 годы обучения", складена вчительками недільних шкіл за сприяння Х. Алчевської (1899–1900 рр.). У журналі "Русская школа" за 1902 р. був надрукований "Отчёт Харьковской частной воскресной школы за 1892/1893 учебный год". Згадані публікації розкривають інноваційну сутність питання, супроводжуються наведенням прикладів застосування методів під час навчання. Глибоко вражає простота мови, доступність, щирість. Своєрідним підсумком діяльності педагога-новатора є її твори: "Передуманное и пережитое: Дневники, письма и воспоминания" (1912 р.); "Полувековой юбилей (1862–1912)" (1912 р.).

У 1918 р. була надрукована робота М. Сумцова "Слобожане: історично-етнографічна розвідка", яка подає короткі відомості про діяльність та погляди педагога. У радянські часи прізвище Х. Алчевської згадувалося рідко у порівнянні з такими педагогами, як, наприклад, К. Ушинський. Вона згадується у "Педагогічній енциклопедії" за редакцією І. Каїрова, Ф. Петрова (М., 1964 р.). Визначною подією стала публікація невідомого рукопису Х. Алчевської з методикки навчання грамоти у журналі "Початкова школа" (1971 р.). Це викликало новий інтерес до спадщини педагога. З'являється стаття Ю. Понежа "Школа Алчевської", надрукована у газеті "Вечірній Харків" 6 січня 1971 р. Зазначена стаття подає

цікавий краєзнавчий матеріал про роботу Харківської недільної школи. Нова стаття була розміщена у "Український радянському енциклопедичному словнику" за редакцією А. Кудрицького (К., 1986 р.).

Утворення незалежної Української держави стало новим етапом у дослідженні діяльності Х. Алчевської. Державотворення, формування національної культури, нові педагогічні завдання надали змогу висвітлити багатогранну діяльність Х. Алчевської. Узагальнюючий характер має стаття в "Енциклопедії історії України" (гол. ред. В. Смолій) та збірка "150 видатних українок" С. Геніка. Цікаві матеріали дають харківські дослідники – краєзнавці та педагоги (Т. Борисова, Т. Іванцова, В. Полтавець, В. Романовський, І. Румянцева, Н. Сироштан, К. Слободин). Цікаві біографічні відомості про родину в цілому викладено у роботах О. Головка "Сім'я Алчевських: Вони не були улюбленцями фортуни", Є. Кушнар'ова "100 кроків Харківською землею".

Видатна народна вчителька народилася 4 (6) квітня 1841 р. в Борзні – повітовому містечку Чернігівської губернії у родині поміщиків.

Батько – Д. Журавльов працював викладачем міського училища. Мати – дочка героя Вітчизняної війни 1812 р. генерала М. Вуїча. Д. Журавльов був людиною черствою і жорстокою. В родині Журавльових було "гніточе важко". У дитинстві батько забороняв Х. Алчевській учитися. Дівчина навчилася читати і писати самотужки. Коли брати вчилися в гімназії, Христя писала за них твори, на високий рівень яких звертали увагу вчителі. Вони зазначали: "Прекрасно", "Чудово", "Відчувається безсумнівний талант".

Христя захоплювалась читанням, нерідко влаштовувала справжні читання на кухні кріпакам: "... Я дуже любила всіх материних кріпосних слуг, і вони любили мене. Вже тоді між мною і народом лягли якісь невлімові зв'язки, що зблизили нас навіки". Знайомство з побутом простих людей, заклало в серце маленької Христі зернятко любові до цих знедолених людей. І тут вона вперше пробує свої сили на ниві народної освіти – вчить грамоті селянських дітей.

Визначальне враження на неї справили розповіді про подвиги її діда – героя Вітчизняної війни 1812 р. – генерала Вуїча. Роки юності Х. Алчевської припали на кінець 50-х рр. XIX ст., коли в країні починався новий період визвольного руху, який очолила революційна демократія. Христя відвідує гуртки молоді. Під псевдонімом "Українка" листувалася з О. Герценом. Алчевська дуже зворушливо, емоційно звертається до Герцена: "Искандере!.. Журнал Ваш жадібно читають по всій Україні... Ми чекаємо від Вас заповіді. Говоріть! Ми слухаємо Вас, ми чекаємо від Вас слова, як в посуху чекають дощу... Говоріть... До Вас прислухається вся Україна...". Під час російсько-турецької війни 1877–1878 рр., Х. Алчевська, допомагала пораненим солдатам у шпиталях Харкова. Народна просвітителька писала: "...Якщо існує теплота сердечна, чесність, щирість, то це саме серед простого народу. Якщо вірити в майбутнє України, то тільки покладаючи всі надії на цей дивовижний, великодушний, самовідданий народ."

Незважаючи на заборону, Х. Алчевська з юних років вивчала і пропагувала творчість великого Кобзаря, словом та іменем його запалювала серця і душі молодого покоління. Вона зазначала: "Я до того зачитуюся ним, що і плачу і сміюся – ніби переживаю з Оксаною і Марком і їх радощі, і їх горе. Скільки задушевного чується у цих віршах, просто не можливо відірватися, особливо подобається мені "Наймичка"". У заснованій Алчевською школі "Шевченко відіграє почесну роль". "І в роки репресій... – згадувала Христина Данилівна, – я роздавала "Кобзар" Шевченка направо і наліво – цей Новий завіт української літератури і...зберегла українську пісню". На своїй садибі у Харкові у 1899 р. встановила перший у світі пам'ятник Кобзареві.

Вийшовши у 1862 р. заміж за українця Олексія Алчевського, Христина переїхала з чоловіком до Харкова, де жила і працювала до кінця свого життя. Х. Алчевська завжди відчувала підтримку свого чоловіка.

Рішенням царського уряду недільні школи були закриті. У своєму педагогічному щоденнику Алчевська згадувала: "Я дуже добре пам'ятаю те горе, той смуток, з яким ми змушені були оголосити дітям про закриття школи, і пам'ятаю відчай та плач дітей...".

Найбільш яскраво виявила свої творчі сили і талант Х. Алчевська в прогресивній боротьбі 60-х років за створення і поширення недільних шкіл для трудящих. 10 червня 1862 р. вона заснувала приватну нелегальну жіночу недільну школу. У 1869 р. у Харкові було створено Товариство поширення грамотності серед народу, Х. Алчевська ввійшла до його складу,

з'явилася можливість порушити питання про офіційне відкриття школи. Офіційне відкриття школи відбулося в березні 1870 р. У ній здобули освіту 17 тисяч неписьменних людей. Навчання було безкоштовним, а тому доступне для найбідніших. Розподіл груп та класів здійснювався за віком та рівнем підготовки. Тут навчали історії, географії, фізики, хімії, природознавству, літературі, гігієні, правознавству та ін.

Школа прославилася в Україні і далеко за її межами цілою низкою спеціально підготовлених і виданих посібників для навчання дорослих. Одним з найпомітніших є тритомна "Книга взрослых" (1899–1900 рр.) – розрахована на три роки навчання, що містить матеріал з різних дисциплін. Цікавим був тритомний критичний покажчик книг для народного і дитячого читання "Что читать народу?" (1884–1906 рр.). Працювали в Харківській недільній школі, навчали інших за маленькими різнокольоровими книжками, що видавалися "Громадою" і називалися "Метеликами".

Недільна школа мала демократичне спрямування. У недільній школі прищеплювалася учням любов до рідної мови. Українська мова, і українська пісня залишались у школі поряд з братньою російською. Читаючи селянам Шевченка, Шекспіра, Островського, Кропивницького, учителька приходила до глибоко інтернаціональних висновків про те, що яскраві образи, створені великими талантами, близькі і зрозумілі не лише їх народу, а і всій людськості, бо містять у собі загальнолюдські муки, радощі і страждання.

В 1896 р. збудувала для школи будинок вартістю 50 тисяч рублів – єдине власне приміщення серед недільних шкіл Російської імперії. Одним із перших недільну школу Алчевської відвідав восени 1870 р. і восени 1871 р. видатний педагог-методист М. Корф. Він зауважив: "Харківська недільна школа ... перетворилася у повну елементарну школу, яку варто відвідати кожному, бачити на ділі застосування кращих методів навчання". А через 10 років М. Корф писав, що школа "безумовно заслуговує ... називатися зразковою". Школа також була своєрідним громадським методичним і об'єднуючим центром недільних шкіл всієї України. Х. Алчевська одна із перших педагогів звернула увагу на проблему методики навчання.

На її думку, навчання повинно вестися рідною мовою, послідовно, доступно. Потрібно застосування найефективніших прийомів, форм і методів навчання. Багато уваги приділялося практиці, використовувалися практичні методи навчання, цінувалися самостійні судження, висновки, пошуки. У 1885 р. вчителі школи здійснили перше видання "Програм з усіх предметів навчання в недільній школі для дорослих і малолітніх учнів". За ними майже три десятиліття велося викладання в більшості недільних шкіл України. Успіх пояснюється тим, що програми були складені на основі дидактичних принципів і передового педагогічного досвіду. Рекомендувалися найкращі посібники, для навчання: "Рідне слово", "Дитячий світ" К. Ушинського, "Нова азбука" Л. Толстого та ін. Одночасно Х. Алчевська застосовує звуковий метод навчання, розроблений К. Ушинським. У Харківській недільній школі було започатковано метод пояснювального читання і бесіди. Важливою складовою частиною загальної системи була критико-бібліографічна робота, керівним центром якої виступала бібліотека. Х. Алчевська стала творцем нового методу – методу перепитування прочитаного, який давав подвійний результат: окрім прямої мети – перевірки прочитаного, – вивчав читача. Х. Алчевська відіграла велику роль у становленні системи "педагогічних зборів", на яких розв'язувались усі питання, що виникали у житті навчального закладу.

Виховна робота в недільній школі була невід'ємною частиною процесу навчання. Вчителі проводили шкільні свята. Особливої уваги надавали святкуванню ювілейних дат письменників. Практикувалися прогулянки на природу, відвідування театру. Великого значення надавали у Харківській недільній школі самоосвіті вчителів. Х. Алчевська розробила нову методику навчання, забезпечила зв'язок освіти та національного виховання.

Сучасники високо оцінили діяльність Х. Алчевської. Вона була відома не лише в Україні, а й далеко за її межами. Педагогічна діяльність Алчевської здобула всесвітнє визнання на Міжнародному конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти (Франція, 1889 р.). Її було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти. Прогресивна громадськість України широко відзначала її ювілей. Так, на 50-річчя своєї педагогічної діяльності Алчевська одержала понад 500 привітань. Проте до глибокої старості вона була у немилості у царської влади. Після Жовтневої революції відчула піклування про себе: як "відома діячка народної освіти" отримала одну з перших персональних пенсій. М. Лисенко захоплено відзначив пройдений Алчевською славний шлях "невпинної праці для народної освіти". Поет О. Олесь славив "самовіддану і

невтомну трудівницю освіти". Композитор Я. С. Степовий присвятив їй в честь 50-річчя педагогічної діяльності кантату.

Заслуга Х. Алчевської полягала, насамперед, у тому, що вона зуміла відстояти свою школу, яка понад півстоліття, особливо на другому етапі визвольного руху, відіграла важливу роль у боротьбі прогресивної громадськості за поширення освіти і знань серед трудового народу, за розвиток і популяризацію недільних шкіл усєї України. Харківська недільна школа стала провідною у розробленні основних питань організації і ведення навчання дорослих. Навчальний процес у ній мав демократичне спрямування і відзначався застосуванням найефективніших прийомів, форм і методів викладання.

15 серпня 1920 р. Христина Данилівна померла у Харкові. Її невтомна діяльність є високим прикладом служіння народові.

Найбільшу оцінку невтомної праці народної просвітительки дала її донька поетеса Христя Алчевська, висловивши педагогічне кредо матері:

*"Я прозріла давно!
І для нас бачу я,
Що за хмарами сонце не згасло,
Вже зібралась до кути народна сім'я,
Залунало відродження гасло..."*

Джерела та література

1. Алчевская Х. Д. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения / Х. Д. Алчевская. – СПб., 1888. – Т. 1; 1889. – Т. 2; 1906; Т. 3.
2. Алчевская Х. Д. Полгода из жизни воскресной школы: Из записной тетради учительницы воскресной школы / Х. Д. Алчевская. – СПб., 1895.
3. Алчевская Х. Передуманное и пережитое: Дневники, письма и воспоминания / Х. Д. Алчевская. – М., 1912.
4. Алчевская Х. Д. Полувековой юбилей (1862–1912) / Х. Д. Алчевская. – М., 1912.
5. Невідомий рукопис Х. Д. Алчевської з методики навчання грамоти // Початкова школа. – 1971. – № 6.
6. Алчевські – родина діячів української культури // Мистецтво України: Біограф. довід. / [за ред. А. В. Кудрицького]. – К., 1997. – С. 15–16.
7. Алчевська Христина // Енциклопедія історії України: у 5 тт. / [голов. ред. В. А. Смолій]. – К., 2003. – Т. 1. – С. 69: ілюстр.
8. Алчевська Христина // Генік С. 150 видатних українців / С. Генік. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 9–10: ілюстр.
9. Алчевська Христина Данилівна // Український радянський енциклопедичний словник / [відп. ред. А. В. Кудрицький]. – 2-е вид. – К., 1986. – Т. 1. – С. 56–57.
10. Христина Данилівна Алчевська та її внесок у розвиток народної освіти // Рідний край: Навч. посіб. з народознавства / [за ред. І. Ф. Прокопенка]. – Х., 1999. – С. 392–398.
11. Бондар Л. Христина Алчевська – організатор освітньої справи в Україні / Л. Бондар // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 60–61.
12. Іванцова Т. Алчевських важко переоцінити / Т. Іванцова // Вечір. Харків. – 1991. – 1 серп.
13. Ковалець Л. Христина Данилівна Алчевська та її школа / Л. Ковалець // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 72–74.
14. Коляда Н. Христина Алчевська. На освітянській ниві / Н. Коляда // Українки в історії. – К., 2004. – С. 88–100.
15. Лутовинова В. Христина Алчевська та її внесок в теорію і методику вибіркового бібліографування / В. Лутовинова // Вісник Книжкової палати. – 1998. – № 2. – С. 30–33.
16. Родина просвітників і гуманістів: [Родина Алчевських] // Кушнар'єв Є. П. 100 кроків Харківською землею / Є. П. Кушнар'єв. – Х., 2004. – С. 211–215.

Наталія Олійник

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗЕМСТВ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)

На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні, адаптації національної системи освіти до умов соціально орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське та світове співтовариство одним із актуальних завдань української освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя. Тому погляд в історію є доцільним для більш глибокого й критичного переосмислення вітчизняного педагогічного досвіду, зокрема, діяльності земств (1864–1918 рр.), які у час безграмотності більшості населення доклали значних зусиль щодо розширення можливостей підвищення його культурно-освітнього рівня, виховання національної самосвідомості, гідності, прагнення до самоосвіти.

У наукових дослідженнях Л. Вовк, Р. Гавриш, А. Гуз, Л. Дровозюк, Ж. Ільченко, Н. Калениченко, Є. Коваленко, В. Курченко, Н. Побірченко торкалися різноманітних питань просвітницької діяльності земств України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Однак у них недостатньо розкритий такий напрям просвітницької діяльності земств Чернігівської губернії, як створення умов для самоосвіти населення через налагодження бібліотечної справи і розповсюдження пізнавальної літератури.

Мета статті полягає у розкритті і аналізі одного з напрямів просвітницької діяльності земств Чернігівської губернії – створення шкільних і громадських бібліотек, бібліотек-читалень, розповсюдження серед населення корисної і доступної за ціною літератури в період 1880–1911 рр.

Помітним здобутком просвітницької діяльності земств стала організація земської, справді народної початкової школи, доступної дітям усіх верств населення. В боротьбі з неписьменністю дорослого населення значну роль відіграли недільні школи і вечірні заняття для дорослих. Але знання, набуті учнями у цих школах (на заняттях) і не підкріплені постійним вправлінням у читанні, швидко забувалися. Земства покладали значні сподівання на бібліотеки, які мали стати необхідним доповненням до школи, і тому сприяли поширенню бібліотек, доступних усім верствам населення. Земства прагнули створити умови для закріплення набутих знань, виховання у випускників шкіл і дорослого населення прагнення до самоосвіти, до читання корисних книг.

Перші шкільні бібліотеки в повітах Чернігівської губернії з'явилися у 80-х рр. ХІХ ст. До 1888 р. шкільні бібліотеки відкривалися й фінансувалися силами повітових земств. Суразьким повітом у 1881 р. на цю справу було виділено 50 руб., Мглинським у 1886 р. – 400 руб., Чернігівським у 1883 р. – 700 руб. А вже у 1887 р. Чернігівське повітове земство звітувало губернському земству, що бібліотеки засновані при всіх школах повіту [4, с. 66].

В Глухівському повіті перші шкільні бібліотеки було відкрито в 1885 р. Вони одразу набули популярності. Книги з бібліотек розбиралися добре, кількість читачів зростала. У 1887 р. Глухівське повітове земство витратило 200 крб. на відкриття 8 бібліотек і 100 руб. на укомплектування їх літературою. Станом на 1894 р. у Глухівському повіті бібліотеки функціонували вже при 20-ти школах і готувалися до відкриття ще 4 [4, с. 66–67].

У 1888 р. дев'ять повітових земств (Суразьке, Мглинське, Козелецьке, Новозибківське, Городнянське, Сосницьке, Остерське, Кролевецьке, Борзнянське) скористалися пропозицією губернської земської управи, отримавши кредит у розмірі 2000 руб. на придбання книг для шкільних бібліотек. Новгород-Сіверське земство питання про поповнення бібліотек новими надходженнями вирішувало силами свого повіту через Новгород-Сіверську учительську раду.

За даними загально-земського з'їзду, в 1911 р. бібліотеки вже існували при 586 з 783 земських шкіл Чернігівської губернії [6, с. 47].

Вміст шкільних бібліотек складався переважно з підручників, навчальних посібників, книжок про життя святих, кількох номерів "Детского Мира", "Труд кормит и лень портит"

тощо. Книг для позакласного читання, які користувалися особливим попитом серед населення, майже не було.

Починаючи з 1895 р., губернська земська управа допомагала повітовим земствам, компенсуючи половину їх витрат на поповнення учнівських бібліотек новою літературою. Кошти на бібліотечну справу видавалися (але не більше 5 руб. на бібліотеку) зі спеціального бібліотечного фонду, створеного в 1894 р. Чернігівським губернським земством [3, с. 17].

У деяких повітах таких, як Борзнянський, Сосницький, Ніжинський, земства самостійно вирішували питання організації шкільних бібліотек і поповнення їх літературою, виділяючи при цьому значні суми. Так, у 1895 р. Борзнянське і Сосницьке земства виділили відповідно 750 руб. і 410 руб. Ніжинське земство щорічно виділяло 500 руб., а в 1907 р. лише на поповнення бібліотек літературою – 750 руб. [7, с. 13].

Перші земські громадські бібліотеки створювали при повітових управах. Вони були засновані за приватною ініціативою у Сосниці (1872 р.), Мглині (1869 р.), Борзні (1870 р.), Кролевці (1893 р.), або за ініціативою повітових земств (Суражі (1879 р.), Глухові (1874 р.). Спеціально для вчителів початкових шкіл функціонували Козелецька (1878 р.) і Чернігівська (1893 р.) бібліотеки [5, с. 141].

Громадська бібліотека в м. Сосниця була заснована за приватною ініціативою А. Карпинського. Повітове земство щорічно виділяло на неї 200-300 руб. Борзнянська земська публічна бібліотека була заснована на гроші В. Тарновського. І хоча в 1894 р. була ліквідована посада бібліотекаря, видача книг не припинилася, вона здійснювалася службовцями канцелярії управи. Громадська бібліотека у м. Сураж фінансувалася повітовим земством впродовж 1879–1904 рр. [4, с. 91].

Користування громадськими бібліотеками було платним, бо ця частина доходу частково забезпечувала існування бібліотек. Плата за користування бібліотекою у повітах була різною. У Борзні читачі платили від 1,2 до 4,8 руб. на рік, у Кролевці – від 3 до 6 руб., у Мглині – 6 руб., у Козельці – 3 руб., у Сосниці від 1 до 6 руб. на рік. Постійні читачі Борзнянської бібліотеки мали право безкоштовно користуватись її послугами [5, с. 141].

Та особливо потрібно виділити громадські бібліотеки у Глухові (заснована у 1874 р.) і в Чернігові (1877 р.). Вони поєднували як комерційні, так і філантропічні завдання. Ці бібліотеки отримували субсидії від земства (по 200 руб. на рік), міста та з інших джерел. Цих коштів не вистачало, тому була встановлена плата за читання книжок, які видавалися додому, відповідно від 3 до 7 руб. на рік в одній і від 2 до 8 руб. – у другій. У Чернігівській громадській бібліотеці народні учителі користувалися книгами безкоштовно. Користування читальним залом у Глухівській бібліотеці коштувало 3 коп., у Чернігівській – було безкоштовним. При останній існував окремий відділ дитячої літератури. Кількість читачів у Чернігівській громадській бібліотеці щорічно становила близько 350–400, а взятих ними книг – 26 тисяч (у Глухівській відповідно 7 тис.). Найбільшим попитом користувалися твори Л. Толстого, О. Тургенева, Д. Григоровича, І. Гончарова, В. Короленка, В. Гаршина, О. Писемського, М. Гоголя, А. Чехова та інших корифеїв російської літератури [5, с. 142].

Губернське земство почало надавати допомогу повітовим земствам на розвиток громадських бібліотек з 1903 р., виділяючи 1000 руб. на відкриття і комплектування нових бібліотек літературою (на кожний повіт незалежно від кількості бібліотек); на щорічне поповнення бібліотек новими надходженнями (не більше 200 крб. на повіт), а також на нагальні потреби згідно з заявами, які розглядалися губернським зібранням в кожному окремому випадку [4, с. 90].

В Чернігівській губернії працювали також приватні бібліотеки, створені паном Сергєєвим у м. Погарі (1885 р.), пані Полдневою у Стародубі (1893 р.), паном Ідлісом у Чернігові і Бакримовим у Новозибкові [5, с. 142].

Згадані громадські і приватні бібліотеки були створені переважно в повітових центрах. Сільському ж населенню були доступні лише книжки, які діти приносили зі школи або випадково куплені.

З 1885 р. в губернії з'являються безкоштовні бібліотеки-читальні для сільського населення. Перші з них були відкриті на кошти Імператорського Вільно-економічного Товариства, Московського Товариства грамотності і частково повітових земств (наприклад, Глухівського, яке за період 1885–1895 рр. відкрило 28 народних бібліотек). Губернське земство почало надавати допомогу у 1894 р., виділивши з бібліотечного фонду 60 тис. руб. на відкриття

сільських бібліотек-читалень і комплектування їх книгами (4000 руб. на повіт). Повітові земства мали витратити ці гроші впродовж 4-х років. Ці кошти заборонялося витратити на шкільні бібліотеки, на випускання газет, журналів і недозволеної літератури. За період з 1896 р. по 1908 р. за кошти губернського земства було відкрито у Новгород-Сіверському повіті 34 бібліотеки-читальні, у Мглинському – 28, Городнянському – 27, Чернігівському – 21, Глухівському – 20, Борзнянському – 19, Сосницькому – 18 [4, с. 74–75].

У Чернігівській губернії було відкрито 18 Павленківських бібліотек на кошти відомого книговидавця Ф. Павленкова, за заповітом якого 100000 руб. призначалися на відкриття 2000 народних бібліотек у найбідніших і глухих поселеннях Росії із розрахунку 50 руб. на кожну бібліотеку за умови виділення такої ж суми (50 руб.) від повітового земства. Павленківські бібліотеки-читальні були відкриті у Конотопському, Кролевецькому, Мглинському, Остерському, Суразькому, Новгород-Сіверському, Сосницькому повітах [2, с. 124–128].

Допомога меценатів, якими завжди славилася Чернігівська земля, була відчутною й у створенні народних бібліотек. Особливої уваги заслуговує Семенівська бібліотека Новозибківського повіту, яка була створена у 1895 р. за ініціативою і на кошти князя М. Долгорукова. У 1905 р. в ній нараховувалося 1936 книг на суму 1778 руб. 44 коп. Бібліотеці допомагала Семенівська громада, а повітове земство щорічно виділяло 100 руб.

Найбільшим попитом серед читачів користувалася література з словесності, релігійної тематики, сільського господарства. Особливою популярністю серед читачів користувалися журнали "Хуторяни", "Сельский Вестник", "Крестьянское хозяйство" [4, с. 70, 83].

Починаючи з 1899 р., губернське земство взяло на себе половину витрат повітових земств на поповнення бібліотек новими надходженнями. В 1906 р. компенсація Чернігівського губернського земства склала 87 руб. 40 к., у 1907 р. – 202 руб. 90 к., у 1908 – 473 руб. 81 к., у 1909 – 481 руб. [4, с. 75].

Мережа сільських бібліотек поступово зростала, але тогочасний розвиток бібліотечної справи не можна вважати задовільним. По-перше, більшість бібліотек не мали окремих приміщень, вони були організовані при школах і керували ними вчителі цих же шкіл. По-друге, читалень при таких бібліотеках майже не було. Бібліотеки працювали лише двічі на тиждень, оскільки вчителі були зайняті виконанням основних шкільних обов'язків. По-третє, відсутність реєстрації видачі та повернення книг призводила до того, що частина книг не поверталася до бібліотек, бібліотечні фонди біднішали. По-четверте, поповнення бібліотек книгами здійснювалося не систематично. По-п'яте, не всі повіти використали гроші (4000 руб.), виділені губернським земством на влаштування бібліотек-читалень [4, с. 83].

Важливим кроком у налагодженні бібліотечної справи в Чернігівській губернії стало вироблення у 1896 р. і затвердження губернатором низки вимог стосовно народних бібліотек-читалень, згідно з якими вони мали бути безкоштовними; функціонувати і поповнюватися за рахунок грошових пожертвувань, зборів від проведених культурних заходів (концертів, вистав, літературних вечорів тощо); комплектування літературою і періодичною пресою мало здійснюватися згідно з вимогами, затвердженими міністром внутрішніх справ від 15 травня 1890 р. та іншими діючими розпорядженнями про "допущену" літературу; поповнення бібліотеки літературою, яка не входить до вищезазначеного переліку, здійснювати лише за умови дозволу управи; видача і повернення книг підлягали реєстрації; вводилися штрафні санкції за втрату або псування книг; вводилася звітність перед повітовим земським зібранням [1, с. 15–19].

Міністерство внутрішніх справ ретельно наглядало за комплектуванням бібліотек-читалень. В народних бібліотеках дозволялося мати книжки, написані російською мовою, переважно релігійного і повчального характеру.

Впродовж 1897–1906 рр. справа з відкриттям бібліотек просувалася дуже повільно. Виникали труднощі у відшуканні необхідного приміщення, не вистачало коштів на обладнання і утримання бібліотек. Та головною причиною була бездіяльність адміністрації, яка затягувала процедуру видачі дозволу на відкриття бібліотек, затвердження осіб на посаду завідуючого бібліотекою.

Потреба населення у читанні зростала. Випадковим вибором селяни нерідко купували низькоякісну літературу або з незрозумілим текстом. Тому постало питання як розширити можливості населення у придбанні пізнавальної і водночас дешевої літератури.

Суразький повіт перший серед повітів губернії почав вирішувати питання розповсюдження пізнавальної літератури серед населення. На асигновані 100 крб. були закуплені книжки, найбільш корисні для читання і самоосвіти народу, і організований продаж їх по закупівельній ціні через членів управи, а також через учителів народних сільських шкіл.

У 1895 р. через книжковий склад, створений 1 серпня 1895 р. при губернській управі, була організована книготоргівля в 14 пунктах 9 повітів [6, с. 126]. А в 1896 р. почали працювати філіали губернського книжкового складу при Суразькій, Стародубській, Мглинській, Новгород-Сіверській, Остерській і Сосницькій повітових управах, а в 1897 р. – при Кролевецькій і Борзнянській управах, в селищах Ічні, Івангороді, Шаповалівці, Комарівці, Атюші. Продаж книжок здійснювали також: через пересувну книжкову торгівлю (Чернігівський повіт, 1895 р.); з книжкових прилавків в людних місцях (Чернігівський повіт, 1896–1897 рр.; Сосницький повіт, 1900 р.); при державних винних лавках (Кролевець, починаючи з 1903 р.). Продаж спеціально відібраної літератури сприяв вихованню у населення естетичного смаку у виборі якісної, пізнавальної літератури [5, с. 143].

Висновки

Отже, через створення і налагодження роботи бібліотек (шкільних, громадських, бібліотек-читалень) як однієї з провідних ланок просвітницької діяльності, земства Чернігівської губернії прагнули створити умови для задоволення читацьких потреб населення, виховання культури читання, національної гідності, прагнення до самоосвіти, зростання його культурно-освітнього рівня.

Джерела та література

1. Доклады в связи с отчетом Черниговской уездной земской управы по народному образованию за 1896 год. – Чернигов: Тип. губ. земства, 1897. – 192 с.
2. Журналы Сосницкого уездного земского собрания чрезвычайного созыва 28 апреля и очередного 30 сентября. – Сосница: Тип. уездного земства, 1908. – 313 с.
3. Земские известия // Земский сборник Черниговской губернии. – 1903. – № 5. – С. 11–19.
4. Мельникова Е. Внешкольное образование в Черниговской губернии / Е. Мельникова // Земский сборник Черниговской губернии. – 1912. – № 1. – С. 57–93.
5. Русов А. Народное образование / Русов А. Описание Черниговской губернии. – Чернигов: Тип. губ. земства, 1899. – Т. 2. – С. 66–146.
6. Русова С. Ф. Українські земства в справі заведення народної освіти / С. Ф. Русова // Світло. – 1911. – Кн. 3. – С. 32–47.
7. Хижняков В. Народное образование в Черниговской губернии / В. Хижняков // Русская мысль. – М., 1897. – Кн. VII. – С. 1–24.

*Андрій Католик***ЧЕРНІГІВСЬКА ЗЕМСЬКА ФЕЛЬДШЕРСЬКА ШКОЛА:
МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ ІСТОРІЇ
(ДО 145-РІЧЧЯ ВІДКРИТТЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ)**

За часи античного суспільства "батько медицини" Гіппократ назвав найблагороднішим мистецтвом в історії цивілізації лікування людей. Згодом римський історик та письменник Плутарх Старший доповнив це ствердження великого лікаря висновком про те, що "немає мистецтва корисніше медицини". З цими думками видатних вчених минулого важко не погодитися. Справді, протягом століть лікарі майстерно поєднували у своїй діяльності найкращі людські якості – шляхетність і суспільна корисність – та іноді ціною власного життя рятували тисячі хворих, несли в "темні маси" провідні ідеї медичної науки.

Не є виключенням важка, місцями – трагічна, праця звичайного земського фельдшера Чернігівської губернії. Значний внесок у підготовку фахівців для сільської місцевості зроблено Чернігівською Земською фельдшерською школою, правонаступник якої, Чернігівський базовий медичний коледж, 8 травня 2013 р. відсвяткував свій 145-річний ювілей.

Історія навчального закладу, його зв'язок із процесом становлення земської медицини на Чернігівщині вже не перший десяток років досліджують краєзнавці та науковці міста і області. Чисельний статистичний матеріал, що міститься у журналах і звітах Чернігівських Губернських Земських зборів, Чернігівської Губернської Земської управи, дає можливість прослідкувати основні етапи розвитку школи, визначити проблеми та успіхи професійної підготовки фельдшерів регіону [4; 16]. Починаючи з 1968 р., в місцевій пресі з'являються ювілейні статті та публікації з історії школи [5]. Певний інтерес виникає у наукової громади до вивчення біографій відомих лікарів Чернігівської губернії – викладачів школи у різні часи [11]. У 2008 р. Н. А. Олійник захищена кандидатська дисертація з питань освітньої політики земств на Чернігівщині, у якій дослідниця розглянула організаційно-методичні аспекти функціонування навчального закладу [8].

Автор статті, спираючись на архівні матеріали та місцеві періодичні видання початку ХХ ст., спробує висвітлити маловідомі сторінки історії фельдшерської школи, які розкриті поверхово та майже не досліджувалися. Головна увага приділена розгляду об'єктивних причин відкриття Чернігівської Земської фельдшерської школи, уточненню норм правового регулювання фельдшерської праці в контексті законодавства Російської імперії, окресленню основних напрямків діяльності навчального закладу за часи Першої світової війни (1914–1918 рр.).

На перших етапах становлення земської медицини фельдшерські пункти Чернігівської губернії ставали ледве не основним центром більш-менш достатнього медичного обслуговування на селі. При цьому ставлення селянства до професійних можливостей фельдшера завжди визначалося консерватизмом, певним острахом та недовірою. Мешканці сіл небезпідставно вважали, що фельдшер – це "тот же доктор, но менее учёный". Сприйняття селянами фельдшерської праці ґрунтувалося на принципі: "Фельдшер меньше доктора знает, у него образованность не та и он – вроде ... подмастерья у доктора". Виключення, на думку дослідника історії земства Я. В. Абрамова, складала лише фельдшериця, які закінчили курси Георгіївської громади та школу фельдшериць і лікарських помічників Різдвяної лікарні у Санкт-Петербурзі [1, с. 39].

Незважаючи на те, що окремі фельдшери через брак професійної компетентності прагнули завойовувати довіру у селян "...своей отзывчивостью и добротой", дефіцит медичних кадрів та поширеність фельдшерської практики в Чернігівській губернії змусили земства відкрити у травні 1868 р. одну із перших у Російській імперії фельдшерських шкіл [10, с. 98].

Відкриття навчального закладу стало тільки початком переосмислення змісту фельдшерської праці. Реформа у сфері надання медичних послуг призвела до перегляду правового статусу фельдшера, його наближенню до потреб і викликів того часу. Згідно ст. 38 Лікарського Статуту (1905 р.) на службі у земства кожної губернії повинні були працювати не менше 1 лікаря на повіт. Кількість же фельдшерів, фельдшериць та повивальних бабок визначалася штатом і особливими положеннями, що приймалися земствами [17, с. 53]. Це

давало можливість брати на службу стільки спеціалістів, на скільки могли розраховувати земства з точки зору їх матеріального забезпечення та вимагали об'єктивні обставини (рівень захворюваності населення, епідемічна ситуація, воєнні дії тощо).

Для підвищення рівня медичного обслуговування земські установи поступово відмовляються від послуг малоосвічених ротних фельдшерів. Відповідно до припису ст. 52 вищезазначеного нормативного акту на посаду повітового фельдшера призначалися лише ті особи, які закінчили повні курси фельдшерських шкіл, де обсяг навчання був не нижче нормальної програми [17, с. 62]. Такі зміни у вимогах до професійної підготовки низового медичного персоналу змушували адміністрацію фельдшерської школи періодично переглядати навчальні програми, осучаснювати методи та форми роботи із вихованцями навчального закладу.

Необхідно підкреслити те, що фельдшерські працівники мали чисельний перелік зобов'язань, реалізація яких вимагала наявності відповідних медичних знань [7, с. 51]. Водночас, за нормами Статуту лікувальних закладів Міністерства Внутрішніх Справ, окрім виконання своїх безпосередніх обов'язків, фельдшери несли постійне чергування у лікарнях IV класу (від 16 до 60 штатних ліжок), "лечебницах" (від 6 до 15 штатних ліжок), "приёмных покоях" (до 5 штатних ліжок) [15, с. 13]. Принагідно зазначимо, що саме такі типи медичних установ були поширені у сільській місцевості як Чернігівської, так й інших губерній Російської імперії. Під час таких чергувань фельдшери іноді перебирали на себе функції лікаря, якщо він був у від'їзді до хворого або у відрадженні.

Не обійшли стороною навчальний заклад революційні події 190 –1907 рр. та їх наслідки. Вирішення національного питання урядом П. А. Столипіна внесло свої корективи у формування учнівського контингенту Чернігівської земської фельдшерської школи. Більшість учнів навчального закладу були вихідцями із селянського та козацького станів. На підставі припису особливого журналу Ради Міністрів (пункт 6) від 22 серпня 1909 р. та "Высочайшего указа об ограничении в приеме в средние и другие учебные заведения евреев" від 22 вересня цього ж року частка прийому осіб єврейської національності у фельдшерські та повивальні школи повинна складати 5% від норми в столиці, 10% – в іншій місцевості поза зоною осілости, 15% – у районі осілости [2, арк. 11]. Виключення складали лише "зубоврачебные школы" [9]. Отже, представників єврейського етносу серед вихованців навчального закладу майже не було.

За клопотанням губернської управи до Міністерства Внутрішніх Справ від 29 лютого 1908 р. № 2720 про зміну §16 діючого Статуту Чернігівської земської фельдшерської школи переглянуто максимальний вік для осіб, які приймалися до першого класу, а саме: учнями фельдшерської школи зараховувалися молоді люди віком від 15 до 18 років. Для ротних фельдшерів встановлена вікова межа до 30 років без права користування послугами фельдшерського інтернату [2, арк. 5].

Таблиця 1

Склад вихованців Чернігівської земської фельдшерської школи (1914 р.)

Повіти губернії	Стипендіат и	Своєкоштіні	Всього
Борзенський	4	4	8
Городнянський	2	3	5
Глухівський	2	2	4
Козелецький	5	7	12
Конотопський	2	10	12
Кролевецький	2	2	4
Мглинський	2	1	3
Н.-Сіверський	3	2	5
Новозибківський	4	7	11
Ніжинський	4	3	7
Остерський	6	2	8
Сосницький	5	5	10
Стародубський	-	-	-
Суражський	1	5	6
Чернігівський	1	15	19
Загальна кількість	46	68	114
З інших губерній	-	3	3
Разом	46	71	117

Як бачимо з таблиці, у рік початку Першої світової війни в школі навчалося 117 учнів (60,6% – своєкоштных, 39,4% – земських стипендіатів). Серед загальної кількості учнівського контингенту 97,4% осіб склали мешканці Чернігівської губернії, лише 2,6% – жителі інших губерній [18]. Більшість вихованців була представлена з Чернігівського, Козелецького, Конотопського та Новозибківського повітів, найменша – з Мглинського повіту. В 1914 р. з учнів IV класу повний курс навчання закінчили 19 осіб (10 стипендіатів і 9 своєкоштных).

Кошторис школи складав на цей рік 16672,30 рублів, а річне утримання учня – в середньому 142,50 руб. Тобто, на стипендіатів земство витратило більше третини запланованого бюджету – 6555 рублів (39,3% від загальної кількості коштів).

У 1915–1916 навчальному році в Чернігівській земській фельдшерській школі медичні знання здобували вже 120 учнів (в т.ч. – 44 земських стипендіата), які представляли повіти Чернігівської губернії наступним чином: Борзенський повіт – 8, Городнянський – 7, Глухівський – 4, Козелецький – 12, Конотопський – 10, Кролевецький – 5, Мглинський – 2, Новгород-Сіверський – 10, Новозибківський – 11, Ніжинський – 11, Остерський – 7, Сосницький – 9, Стародубський – 1, Суражський – 5, Чернігівський – 14 осіб. Чотири учня приїхали до Чернігова опанувати професію фельдшера з інших губерній (Мінської – 1, Могилевської – 2, Ковенської – 1 особа) [19]. Знову, як і в 1914 році, серед учнів школи переважали представники з Чернігівського, Козелецького та Новозибківського повітів. Стародубський повіт не мав представництва у 1914 р., але у 1915–1916 н.р. поповнив учнівський колектив школи однією особою. Переважну кількість учнів фельдшерської школи склали мешканці Чернігівської губернії (96,7%), а жителі інших губерній – 3,3%. Ці статистичні дані свідчать про зростання частки представників навчального закладу з інших місцевостей на 0,7% у порівнянні із 1914 р. З учнів IV класу повний курс навчання закінчили 25 осіб (у 1914 р. цей показник становив 19 осіб).

Кошторис школи на 1915–1916 н.р. нараховував 14909 рублів. На одного учня в рік у середньому витрачали 124,25 руб. У порівнянні із попереднім 1914 р. витрати на школу скоротилися на 1763,30 руб. (10,6%), утримання учня – на 18,25 руб. (12,8%). Цілком ймовірно, що такі зменшення фінансової підтримки та коливання учнівського контингенту (збільшення кількості вихованців та випускників з повною базовою освітою) були зумовлені:

- 1) витратами лівової частки бюджету Російської імперії на утримання армії під час воєнних дій;
- 2) епідемічною ситуацією, яка ускладнюється в Чернігівській губернії через зростання чисельності біженців на прифронтових територіях;
- 3) призовом на військову службу губернського (повітового) медичного персоналу.

Через брак коштів на оплату навчання та матеріальну скруту наприкінці Першої світової війни збільшується кількість звернень учнів навчального закладу про призначення учнівських стипендій. Так, 12 квітня 1918 р. до керівництва школи із проханням про грошову допомогу звертаються учень Дмитро Філон (підстава звернення – батько учня працював сторожем у Синявській лікарні, отримував лише 25 рублів на рік), Наталія Василенко з м. Конотоп (мати – вдова), Яків Ісаченко від Городнянського земства (проходив службу в батальйоні смерті ротним фельдшером з першого класу), Михайло Лютюв від Сосницького земства (через бідність) та ін. [3, арк. 1–11].

Не можна обминути увагою шкільний педагогічний колектив, що забезпечував навчально-виховний процес у буремні воєнні роки, згадати поіменно тих, хто "сіяв добре, вічне" на освітянській ниві. Протягом 1914–1916 рр. у фельдшерській школі працювало 14 викладачів, серед них – 11 чоловіків та 3 жінки-лікаря (таблиця 2). Половину викладацького колективу склали провідні спеціалісти Чернігівської Губернської Земської лікарні (7 осіб – 50%): 4 ординатори психіатричного відділення, 1 – хірургічного, 1 – гінекологічного, 1 – терапевтичного відділення [6, с. 55–56; 18, с. 5]. У зазначений період учні школи вивчали 35 навчальних дисциплін (27 профільних та 8 загальноосвітніх предметів). Найбільший обсяг навчальної роботи (3 дисципліни і більше) мали 5 викладачів (35,7% педагогічного колективу).

**Список викладачів
Чернігівської земської фельдшерської школи (1914–1916 рр.)**

№№ з/п	Прізвище, ім'я, по батькові	Посада, звання викладача	Навчальний курс (предмет)
1.	Іванов Олексій Ілліч	інспектор школи, ординатор хірургічного відділення Чернігівської губернської земської лікарні (далі – ЧГЗЛ)	хірургія, акушерство
2.	Діаконенко Микола Пантелеймонович	ординатор психіатричного відділення ЧГЗЛ	фармакологія, гігієна, зоологія, епідеміологія, нервові хвороби, заразні хвороби
3.	Ковальський-де-Шміден Олексій Максиміліанович	ординатор терапевтичного відділення ЧГЗЛ	приватна терапія, патологія
4.	Колесніков Никифор Данилович	фельдшер	медична звітність
5.	Котельников Михайло Миколайович	ординатор психіатричного відділення ЧГЗЛ	латинська мова, російська історія
6.	Котельникова Олександра Сергіївна	жінка-лікар, ординатор гінекологічного відділення ЧГЗЛ	десмургія, механургія, масаж
7.	Кранц Михаліна Марковна	жінка-лікар, завідувачка віспяним телятником	віспощеплення
8.	Ладухін Феоділ Федорович	викладач загальноосвітніх предметів	російська мова (письмові роботи з російської мови), фізика, арифметика, географія, геометрія, креслення, словесність
9.	Маслова Олена Олександрівна	жінка-лікар	очні хвороби, венеричні хвороби
10.	Маркс Микола Іванович	керівник аптеки губернського земства, провізор	хімія, фармацевтична хімія, фармакогнозія
11.	Масютін Микола Германович	ординатор психіатричного відділення ЧГЗЛ	загальна патологія, діагностика
12.	Миславський Василь Іванович	священик лікарняної церкви, протоієрей	Закон Божий, латинська мова, російська історія
13.	Пацюс Август Антонович	помічник аптекаря	ботаніка
14.	Розенель Альфред Германович	ординатор психіатричного відділення ЧГЗЛ	анатомія, фізіологія

Відповідно до журнальної постанови Медичної ради від 07.09.1910 р. № 1052, по закінченню кожного класу учні школи склали іспити з 10 предметів загальноосвітнього циклу (Закон Божий, російська мова, латинська мова, арифметика, геометрія, креслення, російська історія, зоологія, ботаніка, елементарна фізика) [2, арк. 8].

Крім вивчення теорії, вихованці школи систематично проходили медичну практику під керівництвом лікарів у лікарнях, в аптеках – під керівництвом провізора, у телятниках – під керівництвом завідувача. Учні підкріплювали набуті знання необхідними для успішної роботи медика практичними навичками: були присутні на розтинах, чергували у лікарняних палатах, приймали хворих в амбулаторіях [19, с. 3].

За часи воєнного лихоліття викладачі Чернігівської земської фельдшерської школи разом із учнями намагалися постійно підвищувати свій культурний рівень. У шкільній бібліотеці вихованці мали можливість перечитувати матеріали популярних газет і журналів того часу ("Нива", "Природа и Люди", "Вокруг света" та ін.). 21–22 жовтня 1916 р. в губернській лікарні на честь храмового свята лікарняної церкви учнями школи поставлені вистави за творами класика української літератури Г. Ф. Квітки-Основ'яненки "Сватання на Гончарівці" та "Бувальщина". На театральне дійство були запрошені головний лікар, лікарі, хворі (навіть – пацієнти психіатричного відділення), багато представників міської публіки. За спогадами очевидців, презентація вистав пройшла на дуже високому рівні, глядачі були задоволені, а "больные от души смеялись" [12, с. 2].

Для святкування 50-річчя від дня заснування школи в 1918 р. Спілка помічників лікарів у м. Чернігові (члени якої майже усі були випускниками фельдшерської школи) вирішила підготувати ювілейний нарис з історії навчального закладу, ілюстрованого портретами і фотографіями. Документальні матеріали та спогади випускників надсилалися до Ради спілки помічників, яка проводила свої засідання в будівлі Чернігівської губернської земської лікарні [20, с. 3]. В подальшому реалізація цих благородних намірів медичної інтелігенції Чернігівської губернії значно ускладнюється буремними революційним подіями та громадянською війною. Копітка робота по збору історичних матеріалів Радою Спілки помічників лікарів м. Чернігова залишається відкритою темою для подальшого наукового дослідження і чекає на свого дослідника.

Отже, за перші 35 років від дня відкриття навчального закладу кількість низового медичного персоналу в Чернігівській губернії зросла втричі (1870 р. – 92 спеціаліста, 1904 р. – 339 фельдшерів і акушерок). У 1911 р. на Чернігівщині працювало вже 487 фельдшерів, з них – 440 чоловіків і 47 жінок [13, с. 1–3]. На 1913 р. населення Чернігівської губернії обслуговувало 556 фельдшерів (485 чоловіків та 71 жінка) [14, с. 3]. Відчутним результатом наполегливої праці викладачів за 45 років існування Чернігівської Земської фельдшерської школи є зростання чисельності фельдшерів на Чернігівщині у порівнянні із показниками 1870 р. у 6 разів. За даними, які розміщені на офіційному сайті Чернігівського базового медичного коледжу, в дореволюційний період навчальний заклад підготував понад 800 спеціалістів [21].

Будемо сподіватися, що славні традиції Чернігівської земської фельдшерської школи, яка стала фактично *alma mater* сучасного Чернігівського базового медичного коледжу, не зникнуть на перехресті історії, а будуть слугувати гідним прикладом професіоналізму та відданості справі для майбутніх поколінь чернігівських медиків.

Джерела та література

1. Абрамов Я. В. Что сделало земство и что оно делает: (Обзор деятельности русского земства) / Я. В. Абрамов. – СПб.: тип. газ. "Новости", 1889. – IV, [2], 288 с.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. 763, оп. 1, спр. 10, 26 арк.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. 763, оп. 10, спр. 48, 129 арк.
4. Доклад № 73. Об изменении максимального возраста для лиц, поступающих в первый класс Черниговской фельдшерской школы // Журналы заседаний Черниговского Губернского Земского собрания чрезвычайной сессии 15–16 мая 1909 года. – Чернигов, 1909. – С. 1–2; Доклад № 70: Об отслуживании стипендий ученикам Черниговской фельдшерской школы // Журналы заседаний Черниговского Губернского земского собрания 1913 г. – Б.В.Д. – [563 с.]; Журнал педагогического совета Черниговской фельдшерской школы, бывшего 11 марта 1899 года // Журнальные постановления Черниговской Губернской Земской управы за 1899 год. – Чернигов, 1900. – С. 15–16.
5. Єфіменко М. Наш ювілей [Чернігівському медичному училищу 100 років] / М. Єфіменко // Деснянська правда. – 1968. – 31 травня; Леус В. Один із найстаріших навчальних закладів / В. Леус // Чернігівські відомості. – 2003. – 2 травня. – С. 9; Мисник О. Заслужили визнання

- / О. Мисник // Деснянська правда. – 1995. – 30 вересня; Рощина Т. Фельдшерська школа в Чернігові / Т. Рощина // Чернігівські відомості. – 1994. – 7 січня. – С. 4.
6. Календарь Черниговской губернии на 1916 год (издание Черниговского губернского статистического комитета). – Чернигов: типография Губернского Правления, 1915. – 472 с.
 7. Католик А. В. Професійна підготовка медичного персоналу Чернігівської губернії в другій половині XIX – на початку XX ст. / А. В. Католик // Матеріали науково-практичної конференції "Другі Фльорівські читання" (12 жовтня 2011 р.). – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. – С. 47–52.
 8. Олійник Н. А. Освітня діяльність земств Чернігівської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. А. Олійник. – К., 2008. – 22 с.
 9. О приеме евреев в фельдшерские и акушерские школы // Черниговское слово. – 1910. – № 1046 (6 июля). – С. 1.
 10. Попов Г. Русская народно-бытовая медицина (по материалам этнографического бюро князя В. Н. Тенишева) / Г. Попов. – СПб.: типография А. С. Суворина, 1903. – 404 с.
 11. Рахно О. Земський лікар А. Г. Розенель: віхи життя та діяльності / О. Рахно // Ніжинська старовина: Збірник регіональної історії та пам'яткознавства. – К., 2012. – Вип. 13 (16). – С. 129–135.
 12. Спектакль в губернской земской больнице // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 44 (28 октября). – С. 2.
 13. Статистический ежегодник России 1913 г. (год десятый) / СПб.: издание Центрального Статистического Комитета М.В.Д., 1914. – С. 1–15.
 14. Статистический ежегодник России 1915 г. (год двенадцатый) / СПб.: издание Центрального Статистического Комитета М.В.Д., 1916. – С. 1–17.
 15. Устав лечебных заведений ведомства Министерства Внутренних Дел // Земский сборник Черниговской губернии. – Чернигов: типография Губернского Земства, 1893. – № 8–10. – С. 6–24.
 16. Фельдшерская школа // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1898 год. – Чернигов, 1899. – С. 223–230; Фельдшерская школа // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1899 год. – Чернигов, 1900. – С. 236–242; Фельдшерская школа при больнице Черниговского богоугодного заведения // Свод постановлений Черниговского Губернского Земского собрания (XIX–XXXV сессий), 1883–1899 годов. – Чернигов, 1903. – Вып. 3. – С. 1483–1492; Фельдшерская школа в 1900 году // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1900 год. – Чернигов, 1901. – С. 323–330; Черниговская Земская фельдшерская школа (отчет за 1901/1902 учебный год) // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1902 год. – Чернигов, 1903. – С. 161–167; Фельдшерская школа: Отчёт за 1903–1904 учебные годы // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1904 год. – Чернигов, 1905. – С. 78–85; Фельдшерская школа // Свод постановлений Черниговского Губернского Земского собрания (XXXVI–XLVI сессий), 1900–1909 годов. – Чернигов, 1912. – Т. 1. – С. 422–428; Фельдшерская школа [в 1913 г.] // Отчёт Черниговской Губернской Земской управы за 1913 год. – Чернигов, 1915. – С. 188–196.
 17. Фрейнберг Н. Г. Врачебно-санитарное законодательство в России: Узаконения и распоряжения правительства по гражданской, медицинской, санитарной и фармацевтической частям, опубликованные по 1 января 1913 года (3-е изд., испр. и доп.) / Н. Г. Фрейнберг. – СПб.: издательство "Практическая медицина" (В. С. Этингер) О. В. Этингер, 1913. – 1071 с.
 18. Черниговская земская фельдшерская школа в 1914 г. // Черниговская земская неделя. – 1915. – № 47 (20 ноября). – С. 5.
 19. Черниговская земская фельдшерская школа в 1915/1916 году // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 22 (27 мая). – С. 3.
 20. 50-летие Черниговской фельдшерской школы // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 34 (19 августа). – С. 3.
 21. <http://chbmc.com.ua/history.html>

Ольга Коновал

ІСТОРІЯ ШКОЛИ НА ЛІСКОВИЦІ

Цей навчальний заклад розташований в одному з наймальовничіших і найдревніших мікрорайонів Чернігова – на Лісковиці. Оточена затишними вулицями, школа потопає в зелені садів. Вона є серцем і окрасою цього мікрорайону. У неї, як загалом у Лісковиці, особливе минуле, позначене і помітними подіями, і долями не одного покоління людей. І це не випадково – школа ця одна з найстаріших у місті.

Як не можливий Київ без Подолу, так важко увити Чернігів без Лісковиці. Лісковиця – історичне передмістя Чернігова, що тулиться до крутосхилів Болдиних гір. Ще півтора століття назад по мікрорайону протікала річка Стрижень, а низовинна місцевість і сьогодні вражає рукотворними і природними водоймами. Місцевість просто дихає історією. І в оточенні цієї благодійної аури живе наша школа.

Скупі архівні дані засвідчують, що перша школа на Лісковиці відкрилася в 1906 р. у приміщенні колишньої чайної, яке міська управа відремонтувала і добудувала. Це була чотирикласна школа, дерев'яне приміщення якої збереглося до наших днів. Нині в сучасному відремонтованому приміщенні школи розташовано Обласний центр дитячого та юнацького туризму та екскурсій. Дуже скоро стало зрозуміло, що "Чайна школа" не може вмістити всіх бажаючих навчатися в ній. У 1908 р. неподалік звели цегляне двоповерхове приміщення ще однієї школи. Споруда помітно виділялася на фоні одноповерхової забудови. Після революції 1917 р. навчальні заклади відповідно отримали назви – імені Григорія Сковороди та імені Бориса Грінченка.

У 1923 р. за наказом Чернігівської губернської освіти ці дві школи були об'єднані в одну – семирічну трудову школу, а директором призначено Бельмаса М. Ф. У 1930 р. був перший випуск семирічки.

Драматично складалася доля школи в роки німецько-фашистської окупації міста. Під час ворожого авіанальоту фугасна бомба поцілила в дерев'яне приміщення, почалася пожежа, гасіння якої організував дід Чевплянський, що жив поруч. А в приміщенні кам'яної школи під вивіскою школи дорожніх наглядців діяла школа німецьких диверсантів.

У жовтні 1943 р., через місяць після звільнення Чернігова від німецько-фашистських загарбників, у школі відновились заняття. Тоді ж вона стала четвертою міською школою. У зруйнованому місті ще не було ні світла, ні води, а в цій школі відбувся міський Пушкінський бал, традиція проведення якого була відновлена цього року. Поступово життя налагоджувалося, місто заліковувало рани, і 1 вересня 1945 р. до школи прийшли навчатися 282 першокласники, а взагалі в той час в школі було понад тисячу учнів.

Особливістю школи було те, що до неї стікалися учні не тільки з навколишніх вулиць, а й приміських сіл – Гущина, Жавинки, Малійок, Смолина, Киїнки.

Школа працювала в дві – дві з половиною зміни, класи були переповнені. В 1954 р. на місці величезної гори, яка опускалася від муру Єлецького монастиря до самої вул. Толстого, було споруджено нове приміщення школи – одне з найкрасивіших на той час у місті. І вже у вересні 1955 р. тут розпочалися заняття.

Абияк вдягнені, з полотняними торбинками, саморобними дерев'яними циркулями (які до речі зберігаються в шкільному музеї), поспішали дітлахи до знань. Не вистачало підручників, зошитів. Багато торішніх учнів згадують за щастя щоденні шкільні обіди, які складались із картопляного пюре та компоту.

Характерною рисою школи було і те, що в ній завжди навчалися діти з простих робочих сімей. Заможні люди ніколи не приводили до неї своїх нащадків, шукаючи чогось престижнішого, натомість школа навчала та виховувала і талановитих, і бешкетників.

Шкільний хор, яким у 60–70-ті рр. керував П. І. Давидов, був неодноразовим лауреатом міських конкурсів, шкільна команда з гандболу була кращою у місті, чернігівська футбольна команда "Десна" була наполовину укомплектована лісковицькими юнаками, а Валерій Кравчинський був її капітаном. В школі діяла теплиця, яка забезпечувала шкільну їдальню овочами.

Та й сьогодні, коли більшість міських шкіл в гонитві за престижем змінили свій статус – перетворилися на гімназії, ліцеї, лісковицька четверта школа "не перебирає" – навчає всіх, навіть тих, хто в початкових класах гордовито минав її, а потім змінив кілька шкіл, але потім приходив до нас. Нині в школі навчається 240 учнів, небагато. Тут всі добре знають одне-одного. "Школа-родина" – так ми її називаємо. Як написав у гімні школи місцевий чернігівський поет Василь Буденний, "За сто літ поширшало коло. В ньому правнуки вже й дідусі. Четверта чернігівська школо, тобою ми зріднені всі".

У 2006 р. школа відзначила свій столітній ювілей. Її гордістю є випускники. Їх долі не можна вимірювати тільки посадами та званнями – це тисячі простих трударів, які склали цілі династії на колишніх велетнях індустрії міста і всіх їх не назвати. Однак деякі з них стали далеко відомими за межами міста, країни. Хто тільки не сидів поруч за партами в нашій школі:

– Галушко (Коваль) Н. О. нагороджена орденами Жовтневої революції, Трудового червоного прапора, 30 років пропрацювала на КСК рівничницею, обиралась депутатом Чернігівської міської ради 4-х скликань;

– Лавриненко (Ятченко) М. П. все життя пропрацювала у дитячому садку № 35 м. Чернігова, біля 40 років була беззмінною завідуючою;

– Власенко (Ногіна) М. П. – головний інженер Чернігівської фабрики первинної обробки вовни;

– Буденний В. М. – відомий чернігівський поет;

– Яковлев В. Г. – балетмейстер Чернігівського музично-драматичного театру;

– Повод П. З., Гайдук С. М. – відомі чернігівські журналісти;

– Тарановская (Буяло) Л. О. – золота медалістка, відмінник освіти УРСР;

– Коптиль В. Г. – кандидат геолого-мінералогічних наук, автор 140 наукових праць, публікацій з мінералогії;

– Дрижак І. О. – полковник внутрішньої служби, очолював загін пожежної охорони області, який виконував роботи з ліквідації аварії на ЧАЕС, має високі урядові нагороди;

– Малишева (Песня) В. П. – одна з перших жінок на Чернігівщині організувала дитячий будинок сімейного типу;

– Рудько М. О. – кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник народної освіти України, Генеральний консул України в Санкт-Петербурзі;

– Прядко Г. П. – пожежник-чорнобильець. З перший днів аварії на реакторі. Нагороджений відзнакою МНС "За відвагу в надзвичайній ситуації" II ступеня.

– Коломієць П. Л. – полярний льотчик, учасник Великої Вітчизняної війни, Герой Радянського союзу;

– Цвет В. Д. – винахідник і раціоналізатор, лауреат Державної премії СРСР, нагороджений орденами Леніна та Знак пошани;

– Єщенко М. Ю. – генеральний директор коксохімічного комбінату в м. Запоріжжя;

– Колесников М. М. – генеральний директор об'єднання гумотехнічних виробів в м. Бобруйськ, заступник міністра хімічної промисловості Білорусії;

– Заворотний А. В. – кандидат медичних наук, обіймав посаду головного хірурга чернігівської області;

– Батог А. Є. – доктор технічних наук, професор, автор більше 400 наукових праць, публікацій, авторських свідоцтв;

Ще відомі спортсмени, срібний призер Олімпійських ігор у Сараєво з лижних гонок, заслужений майстер спорту Олександр Батюк, майстер спорту СРСР Алла Демиденко (Коротчаєва), яка 15 років виступала за збірну України з легкої атлетики і вже згаданий Валерій Кравчинський, чемпіон Євразії 2000 року з кікбоксингу, призер чемпіонатів світу серед військовослужбовців та студентів з боксу у своїй ваговій категорії, майстер спорту Володимир Кладько, випускники 2004 р. Анна Солодських, Ігор Якименко, Олександр Кравченко досягли вершин в біатлоні та картингу відповідно. Гідно підтримують традиції закладу нинішні учні – чемпіони міста по веслуванні на Драконах. Багато учнів успішно займаються туризмом.

Особливою гордістю школи є її музей "Історія Лісковиці". Готуючись до століття школи, було зібрано значний обсяг матеріалів, який було вирішено покласти в основу музею історії школи. Проте свої корективи вніс Г. Кузнєцов, який, хоч і не навчався в школі № 4, але дитячі і

юнацькі роки жив на Лісковиці. Він запропонував оргкомітету поглянути ширше і створити музей історії мікрорайону, адже Лісковиця ввібрала в себе всю історію міста, школа розташована на одній з найстаріших вулиць – імені Толстого, колишній Підмонастирській, а в часи Київської Русі – Великій, що історично засвідчують її роль в житті міста.

Школа знаходиться практично в оточенні чернігівських святинь – куди не глянь із шкільного подвір'я – скрізь бані храмів, чути передзвін їх дзвонів. Письмові згадки про Лісковицю сягають початку XII ст. І хоч тут ніколи не було великих підприємств, а забудова була одноповерховою і не досить щільною, жителі мікрорайону завжди були творцями історії краю. Тому експозиція музею – це своєрідна книга доль лісковичан. В 14-ти розділах музею представлена історія мікрорайону від часів Київської Русі і до сьогодення. Захоплення відвідувачів викликають чимало оригінальних речей: тут і археологічні знахідки, речі домашнього побуту, старовинні підручники, речі військового часу, етнографічний куточок (терниця, прядка, ткацький верстат, скриня та начиння до них), шкільна парта. З трепетом знаходять на світлинах нинішні учні своїх батьків, дідів та прадідів – історія школи займає чільне місце в експозиції музею.

Життя не стоїть на місці. Школа залишається практично єдиним освітнім центром в мікрорайоні Лісковиці, до речі територіально дуже великим. Накопичується матеріал в шкільному музеї, в 2012 р. відкрито картинну галерею, куди увійшли полотна місцевих художників Саранчова, Могучова, Шкурко, Сороки. Матеріали музею – предмет дослідження для багатьох учнів. Радою школи створено дві групи екскурсодів, наш музей відвідають студенти, учні шкіл, професійних ліцеїв, жителі та гості міста. Кожного року старшокласники використовують матеріали музею для конкурсу робіт МАН України. Це дослідження присвячені М. А. Антиоху-Вербицькому, О. М. Шльончику, П. Л. Коломійцю, дерев'яним мереживам Лісковиці. У музеї проходять уроки історії, виховні години, зустрічі з цікавими людьми.

Робота школи та музею "Історія Лісковиці" висвітлюється в ЗМІ, є навіть розділ "Про нас пишуть".

Завершити хочу словами із вірша моєї колеги, Олени Тризуб, присвяченого ювілею школи:

*Четвертая лесковицкая школа!
Не властны над тобой года!
Будь, как всегда, и мудрой, и веселой,
И оставайся вечно молода!*

Олександр Герасимчук

ПРОФЕСІЙНА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКА ОСВІТА В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В РОКИ СТОЛИПІНСЬКОЇ АГРАРНОЇ РЕФОРМИ (1906–1916 рр.)

У процесі здійснення столипінських аграрних перетворень на Чернігівщині на порядок денний постало питання надання агротехнічної допомоги новоствореним одноосібним господарствам. Головна роль у наданні агротехнічної допомоги населенню відводилась земським і урядовим агрономам. Втягуючи землеробів у повсякденну роботу з покращення господарювання, вони ставали керівниками агрономічних заходів, які проводились на селі [1, с. 70].

Необхідність надання агрономічної допомоги новоствореним індивідуальним господарствам визнавалась як центральною, так і місцевою владою. Виступаючи в березні 1910 р. в Державній Раді, Столипін проголосив: "Без одночасних, наполегливих заходів з дрібного кредиту, агрономічної допомоги, освіти духовної і світської, на нас чекають і невдачі, і розчарування" [2, с. 88]. Передові представники губернського земства теж розуміли важливість створення хуторів і зв'язку між столипінськими заходами по утворенню хутірського господарства і одночасному впровадженню нових агрономічних технологій. Представник губернського земства С. Іванов на засіданні економічної ради 19 грудня 1908 р. наголошував, що "враховуючи очікувані зміни в житті села після закону 9 листопада 1906 р., який відкрив вихід із общини, необхідні різні заходи, які спрямували б вільного господаря на правильний шлях, для чого треба пробуджувати його думки в цьому напрямку" [3, с. 49]. А неодмінний член Чернігівської губернської землевпорядної комісії В. Лихачов у доповіді про стан агрономічної допомоги населенню, зробив висновок, що "сумне становище селянського господарства в губернії пояснюється зовсім не відсутністю енергії і бажання в хуторян, а відсутністю знань, браком агрономічної допомоги і правильно поставленого кредиту" [4, арк. 10 зв.]. Один з дописувачів газети "Черниговская земская неделя" зазначав: "Невігластво, невміння використовувати дари природи, – це одна із істотних причин, яка затримує ріст народного добробуту. В теперішній момент всюди помітне прагнення землеробського населення підвищити культуру землі, проявляється бажання познайомитись з новими способами для підняття її продуктивності" [5, с. 10]. В нових умовах господарювання покращення стану агрокультури в Чернігівській губернії стало в роки столипінської аграрної реформи однією з найактуальніших проблем того часу.

Однак, для поширення агрономічних знань серед населення катастрофічно не вистачало кваліфікованих спеціалістів. У звіті Ново-Басаньського сільськогосподарського товариства за 1906 р., зокрема, зазначалося: "Просвітницька діяльність сільськогосподарських товариств щодо читань по сільському господарству, керівництву при виборі насіння і його посіву, і щодо купівлі знарядь дуже страждає від відсутності у товариства особи зі спеціальною освітою" [6, с. 143].

Заповнити цю професійну кадрову прогалину повинні були сільськогосподарські навчальні заклади губернії. Вищих аграрних навчальних закладів на Чернігівщині не було, а з середніх та "нижчих" діяли наступні: 1. Середній сільськогосподарський навчальний заклад при Новозибківському реальному училищі. Відкритий в 1899 р. 2. Майнівське нижче сільськогосподарське училище Козелецького повіту. До 1910–1911 р. це була сільськогосподарсько-реміснична школа, заснована в 1891 р. 3. Гетунівська сільськогосподарська школа. Відкрита в 1910 р. на хуторі Гетунів Стародубського повіту. 4. Борзенська школа садівництва. Розпочала роботу в 1908 р. 5. Петрівська школа садівників Глухівського повіту. Відкрита в 1903 р. 6. Нижче механіко-сільськогосподарське технічне училище в м. Ніжині. 7. Жіноча учительська семінарія в м. Мрин Ніжинського повіту, при якій було засноване сільськогосподарське відділення. 8. Дві приватні сільськогосподарські школи М. Неплюєва в Глухівському повіті: чоловіча (Воздвиженська), створена в 1885 р., і жіноча (Преображенська), створена в 1891 р.

Із наведеного переліку сільськогосподарських навчальних закладів Чернігівської губернії помітно, що кількість їх була надто нечисленна для губернії з трьохмільйонним населенням. Проблемаю було також те, що випускники цих шкіл часто не йшли працювати за спеціальністю,

а обирали собі іншу роботу. Це робило питання підготовки агрономічних працівників ще актуальнішим, оскільки впродовж періоду реалізації столипінських аграрних перетворень в губернії гостро відчувався брак кваліфікованих агрономів [5, с. 10–11].

Агрономічна організація була реформована в Чернігівській губернії в 1911 р., коли було створено інститут дільничної агрономії. Про швидке поширення агрономічної служби на Чернігівщині свідчить той факт, що вже в кінці 1911 р. в губернії було 36, а в 1912 р. 55 дільничних агрономів. Таке стрімке зростання кількості агрономічного персоналу стало можливим завдяки тому, що в 1911 р. постановою губернської землевпорядної комісії значна частина агрономічної допомоги і персоналу землевпорядних організацій перейшла в руки земства, а департаментом землеробства було виділено Чернігівській губернії на утримання дільничних агрономів 200 тис. руб. План дільничної агрономічної організації в губернії було затверджено губернськими земськими зборами влітку 1911 р. Він передбачав утворення в Чернігівській губернії 61 агрономічної дільниці, які за площею приблизно відповідали площі волостей, або їх груп, якщо вони були невеликі [7, с. 1–2]. До кінця 1913 р. в губернії було вже 66 агрономічних ділянок, 20 з яких були у підпорядкуванні землевпорядних комісій і 46 утримувались на кошти земств і Департаменту землеробства [8, с. 120]. Проте нестача агрономічного персоналу була актуальним питанням аж до завершення столипінських аграрних перетворень. Так, у Новгород-Сіверському повіті лише в 1914 р. вдалось заповнити вакансії на всіх чотирьох агрономічних ділянках, а до цього було 1–2 агрономи на увесь повіт, та й ті, як писала "Черниговская земская неделя", "приїзжали, об'їжджали і виїжджали, часто навіть не встигнувши розпакувати валізи". Причинами такого становища були: значна кількість обов'язків для однієї особи, відсутність належних умов для діяльності та надмірна кількість канцелярської роботи, за якою часто не було видно реальної справи [9, с. 8]. Помічник губернського агронома В. О. Л'Етьєн у 1913 р. акцентував увагу на тіснішій взаємодії землевпорядних комісій і дільничного агронома в справі надання агрономічної допомоги населенню, яка в такому значному обсязі для самого агронома непосильна: "Ці здичавілі і розкидані поля агроном покликаний оживити: він повинен здійснити диво як біблейський Ісус Навін, який зупинив сонце, він як чарівник, повинен зупинити ріст ярів, як фокусник із нічого щось зробити – на місці боліт створити прекрасні луки, на місці пісків – родюче поле... Такі вимоги, які висувались одними мовчки, іншими вголос до агронома: "Він це повинен зробити, за це він жалування одержує, а якщо він цього не може зробити, то який же він агроном". Оце і є програма діяльності агронома, продиктована населенням. Чи не занадто багато вимагається від однієї людини?" [10, с. 627–628].

Загальна картина агрономічної мережі Чернігівської губернії на 1 січня 1913 р. мала наступний вигляд (табл. 1) [7, с. 2].

Таблиця 1
Агрономічна мережа Чернігівської губернії станом на 1 січня 1913 р.

Повіти	Дільниць	Агрономів	З вищою освітою	Із середньою освітою
Борзнянський	3	3	1	2
Глухівський	3	3	-	3
Городнянський	4	4	2	2
Козелецький	5	5	5	-
Конотопський	3	3	1	2
Кролевецький	4	4	1	3
Мглинський	4	4	2	2
Н-Сіверський	4	2	-	2
Новозибківський	5	5	2	3
Ніжинський	5	5	4	1
Остерський	4	3	1	2
Сосницький	4	4	1	3
Стародубський	4	3	1	2
Суразький	6	4	1	3
Чернігівський	3	3	2	1
Всього	61	55	24	31

Як свідчать дані табл. 1 на початок 1913 р. агрономічні ділянки Чернігівської губернії були переважно забезпечені спеціалістами. У 1912 р. увесь рік агрономами обслуговувались 35 ділянок, ще 19 ділянок обслуговувались загалом більше 9 місяців впродовж року. З вищою освітою на Чернігівщині було 45% агрономів. Це були переважно випускники Київського політехнічного інституту. Місцеві спеціалісти із середньою освітою були переважно випускниками Новозибківського сільськогосподарського училища. Земство визнавало такий стан із забезпечення губернії спеціалістами більш-менш пристойним, хоч, наприклад, та ж Полтавщина мала 75% спеціалістів з вищою агрономічною освітою [7, с. 2].

Поступово діяльність агрономів завойовувала все більшої довіри серед населення. Якщо на початку століпінських аграрних перетворень селяни скептично ставились до агрономічних заходів, не вірячи, що "агроном-паніч" може бажати їм добра і давати корисні поради, то вже до 1913–1914 рр. це недовір'я повністю розвіялось. "Агрономічна допомога населенню з кожним роком все більше здобуває прихильність у цивільного населення. Те, в що не вірили не лише селяни-землероби, а й поміщики-землевласники, тепер вірять навіть найбільші прихильники допотопної сохи". "На агронома вже не дивляться як на підсланого для того, щоб він вивідував щось у населення і доносив потім тим, хто його підслав, для покарання чи обкладання новими податками", – так писали кореспонденти часопису "Селянин" в 1914 р. [11, с. 42; 12, с. 406].

На жаль, вступ Росії у війну в 1914 р. негативно позначився на реформі аграрної галузі Чернігівщини. До завершення століпінської аграрної реформи 10 агрономічних ділянок губернії так і залишились без діляничних агрономів [13, с. 109–110]. У грудні 1915 р. на Новгород-Сіверських повітових земських зборах було озвучено заяву про те, що, незважаючи на зусилля, сільське господарство повіту рухається "старим шляхом, без помітних покращень" [14, с. 10].

Таким чином, надання професійної агрономічної освіти в 1906–1916 рр. на Чернігівщині було надзвичайно актуальною і необхідною справою. Проте наявних професійних навчальних закладів було явно недостатньо для такої густонаселеної губернії. До завершення століпінської земельної реформи в губернії гостро відчувався брак висококваліфікованих спеціалістів аграрної галузі, що безумовно наклало свій відбиток на результатах аграрних перетворень в регіоні.

Джерела та література

1. Румянцев М. Столыпинская аграрная реформа: предпосылки, задачи, итоги / М. Румянцев // Вопросы экономики. – 1990. – № 10. – С. 63–74.
2. Зырянов П. Н. Крестьянская община Европейской России в 1907–1914 гг. / П. Н. Зырянов. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
3. Журналы заседаний Черниговского Губернского Экономического Совета 18–20 декабря 1908 г. – Чернигов: Тип-я Губ. Земства, 1909. – 54 с.
4. Відділ Держархіву Чернігівської області в м. Ніжині, ф. 1336, оп. 1, спр. 400, 29 арк.
5. Е. М. Сельскохозяйственное образование в Черниговской губернии / Е. М. // Черниговская земская неделя. – 1914. – № 16. – 18 апреля. – С. 8–9.
6. Из текущей деятельности сельскохозяйственных обществ Черниговской губернии // Земский сборник Черниговской губернии. – 1907. – № 10. – С. 119–156.
7. Минин Л. Агрономическая помощь в Черниговской губернии в 1912 г. / Л. Минин // Черниговская земская неделя. – 1913. – № 7. – 26 апреля. – С. 1–2.
8. Агрономические мероприятия в Черниговской губернии в 1913 г. // Селянин. – 1914. – № 5–6. – С. 120–126.
9. Ющенко А. Пути к поднятию экономического благосостояния Новгород-Северского уезда / А. Ющенко // Черниговская земская неделя. – 1915. – № 15. – 10 апреля. – С. 6–8.
10. Л'Етьенн В. О. Условия агрономической работы в Задесенском (Кролевецкий уезд) агрономическом участке (По отчету участкового агронома) / В. О. Л'Етьенн // Селянин. – 1913. – № 22. – С. 624–628.
11. Беловский. О развитии земской агрономической помощи / Беловский // Селянин. – 1914. – № 2. – С. 42–44.
12. Поталан Е. К вопросу о распространении сельскохозяйственных знаний / Е. Поталан // Селянин. – 1914. – № 15–16. – С. 404–406.
13. Половец В. Институт земських агрономів у системі кооперативного руху Лівобережної України (друга половина XIX – початок XX ст.) / В. Половец // Сіверянський літопис. – 2003. – № 5–6. – С. 109–116.
14. Вронский. К вопросу об улучшении местного сельского хозяйства / Вронский // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 2. – 8 января. – С. 9–10.

ДОПОМОГА ЧЕРНІГІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДУМИ ЕВАКУЙОВАНИМ ПОЛЬСЬКИМ ГІМНАЗІЯМ (1915–1916 рр.)

Перша світова війна, у вирі якої опинилися українські терени, спрямувала в інше русло діяльність міського громадського управління. Окрім традиційних, законодавчо визначених напрямів господарсько-побутового та соціального характеру, мусили першочергово дбати про потреби держави. Власне, йдеться про виконання таких обов'язків, як забезпечення військових частин, опікування пораненими й біженцями, розташування та матеріальна допомога установам і навчальним закладам, евакуйованим із західних губерній, що стали ареною військового протистояння.

Чернігів був віддалений від лінії фронту, тому швидко перетворився на один із багатьох осередків Лівобережжя, куди ринули потоки переселенців. Допомогали їм обживатися або мігрувати далі, у глиб Російської імперії, як чиновники губернського правління, так і представники муніципальної влади – земського і міського самоврядування. Проблематика функціонування Чернігівського громадського управління в роки Першої світової війни вже потрапляла у поле зору дослідників. Утім, була радше, фрагментарною, у контексті комплексного вивчення міст Лівобережної України 1914–1918 рр. побіжно згадувалося й про роботу самоврядних структур Чернігова. З-поміж наукових праць варто назвати статті В. М. Шевченка, О. Л. Вільшанської, В. І. Качмалої, де проаналізовано роль інституцій громадського міського управління у процесі забезпечення біженців, вирішення питань продовольчого постачання, регулювання цін на продукти харчування, предмети першої необхідності, паливо, фураж тощо [1]. Мета нашої розвідки полягає у тому, щоб схарактеризувати допомогу Чернігівської міської думи гімназіям, евакуйованим 1915 р. з Царства Польського. Означена тематика ще не була окремим об'єктом вивчення, а отже, має наукову актуальність й перспективу поглибленого студювання.

Влітку 1915 р. до Чернігова прибули дві чоловічі гімназії: Ковельська і 5-та Варшавська та дві жіночі – Люблінська і приватна пані Є. Кузенкової [2, арк. 402, 461]. Мешканці міста й очільники місцевої влади прихильно відреагували на появу нових навчальних закладів, оскільки перед ними нарешті відкрилася можливість задовольнити бажані здобути середню освіту. Хоча в означений час у Чернігові працювали п'ять середніх шкіл – чоловіча і три жіночі гімназії та реальне училище, але вони були переповненими. До інституцій громадського управління постійно надходили скарги від батьків, чиї діти не стали гімназистами. "... Наші гімназії переповнені, – із сумом констатував міський голова, – і їх недостатньо; з кожним роком це буде відчуватися все більше й більше" [2, арк. 461]. Міське самоврядування цілковито усвідомлювало потребу заснування ще однієї гімназії для хлопчиків. Ще перед війною Чернігівська дума ухвалила рішення про виділення землі під навчальний корпус і грошей для будівництва, однак, допоки оббивали пороги з клопотаннями, розпочалася Перша світова.

Евакуйовані польські навчальні заклади відновили надію задовольнити усіх спраглих отримати середню освіту. Директор Ковельської гімназії повідомив Чернігівську міську управу: "у гімназію приходять багато батьків із проханнями і за довідками, коли будуть відбуватися іспити для, хто буде вступати в гімназію наступного навчального року" [2, арк. 124]. Особливою популярністю користувалася Варшавська гімназія: "... про Варшавську гімназію пішла слава, що гімназія ця видатна, тому і в середині року були випадки переходу учнів із Чернігівської чоловічої гімназії до Варшавської" [2, арк. 120 зв.]. Вважалося, що заклад забезпечений викладачами найвищого гатунку й належним чином укомплектований у матеріально-технічному сенсі. Насправді ж під час евакуації було втрачено значну частину майна, і це навіть стало підставою для деяких педагогів наполягати на негайному переїзді до Києва. Вони сподівалися там швидко відновити матеріальну базу навчального закладу й отримати належні умови для продовження роботи.

Міське громадське управління Чернігова намагалося допомагати навчальним закладам наскільки дозволяли фінансові можливості й об'єктивні обставини в умовах загальнодержавної економічної кризи. Першочерговою стала проблема розміщення гімназій і відновлення освітнього процесу. Зробити це було вкрай складно, оскільки значна частина житлового фонду рекувізувалася військовим відомством, віддавалася різноманітним комітетам, новоутвореним фондам, лазаретам. Все ж для евакуйованих навчальних закладів виділили по кілька кімнат у міських гімназіях, але доводилося проводити заняття позмінно. Учні Варшавської гімназії навчалися у другу зміну у приміщенні приватної жіночої гімназії пані Н. Заостровської. У будівлі жіночої гімназії "Групи Батьків" у першу зміну навчалися її учні та підготовчий клас Ковельської гімназії, у другу – учні Чернігівського реального училища і 8 класів Ковельської

гімназії [2, арк. 120]. "Таке значне скупчення учнів у тісному приміщенні, – пролунало на засіданні міської думи, – і за відсутності належної вентиляції згубно позначається на здоров'ї учнів" [2, арк. 125]. Не витримувалися санітарно-гігієнічні норми, понад те, "у зимовий час температура у класах часто була 8–10 градусів... Більшість викладачів і учнів ... серйозно перехворіли, – повідомив міську управу директор Ковельського навчального закладу" [2, арк. 244 зв.].

Представники чернігівського самоврядування чітко усвідомлювали побутові труднощі біженців і широко прагнули допомогти, проте бюджетні ресурси виявилися обмеженими. Утім, незважаючи на брак коштів, але враховуючи нагальну потребу в ще одній гімназії, вдалися до лобювання ідеї залишення у Чернігові чоловічої польської. Задля цього використовували будь-яку нагоду, щоби клопотати перед владними інституціями. Так, весною 1916 р. делегували до Києва на педагогічний з'їзд гласного Миколу Рудіна. Він, попри визначену мету візиту, зумів поспілкуватися з попечителем Київського навчального округу Іваном Базановим стосовно залишення у Чернігові евакуйованого навчального закладу. Попечитель, зі слів М. Рудіна, "визнав необхідність для нашого міста наявність другої чоловічої гімназії", наголосивши при цьому, що таке бажання громадського управління вітається товаришем (заступником) міністра народної освіти А. Рачинським [2, арк. 269 зв.]. Неузгодженим було тільки питання про те, яка середньоосвітня alma mater мала зостатися – Варшавська чи Ковельська. Якщо керуватися постановою Петроградського з'їзду попечителів навчальних округів про залишення у містах евакуйованих гімназій з суміжних навчальних округів, то у Чернігові була би Варшавська. Ковельська входила до Київського навчального округу.

Перспектива розташуватися у губернському місті приваблювала адміністрацію Варшавської гімназії. Її директор пан Баран-Бутович подав на ім'я міського голови прохання наступного змісту: "... маю честь покійно просити... про залишення у Чернігові довіреного мені навчального закладу і на подальший час і про надання для нього з початком майбутнього навчального року приміщення, у якому могли би проводитися заняття у ранкові години і про умеблювання такого приміщення". У відповідь Чернігівська міська дума уповноважила управу підготувати офіційне подання про залишення у місті Варшавської гімназії [2, арк. 270 зв.]. Зужиті зусилля увінчалися успіхом. 24 серпня 1916 р. надійшла схвальна відповідь з Міністерства народної освіти. Варшавська 5-та чоловіча і Люблінська жіноча гімназії зоставалися у Чернігові до закінчення війни [2, арк. 402].

Міська дума запланувала на перспективу асигнувати з бюджету 20 тис. руб. і землю під будівництво навчального корпусу для Варшавської гімназії [2, арк. 384 зв.]. На жаль, революція 1917 р. внесла свої корективи.

Незважаючи на матеріальну скруту, міська влада погодилася допомагати і приватній жіночій гімназії пані Є. Кузенкової. Додатковий навчальний заклад для дівчаток не завадив би. Три місцеві та польський Люблінський були переповненими. 853 учениці виховувалися у чернігівській громадській гімназії, 391 – приватній Н. Заостровської, 300 – "Групи Батьків", 261 – Люблінській. Керівництво останньої, навіть, мусило відмовити у зарахуванні 22 дівчаткам, хоча ж ті успішно пройшли екзаменаційні випробування. Тому, коли Є. Кузенкова звернулася до чернігівського самоврядування з проханням виділити для навчально-виховного процесу 4 класні кімнати в одному з міських початкових училищ, то отримала позитивну відповідь. На засіданні думи від 12 жовтня 1916 р. виступили очільник училищної комісії та міський голова, які запропонували посприяти, наголосивши, що "... відкриття нової гімназії потрібно вітати, ... приміщення можливо надати..." [2, арк. 461].

Таким чином, і в складних умовах воєнного часу й зумовленої ними економічної кризи, Чернігівська міська дума звертала увагу на соціально значимі потреби. Існуючу ситуацію вважали тимчасовою, бачили у майбутньому мирні часи, тому націлювали свої зусилля на те, аби молоде покоління отримало належну освіту. Не маючи коштів для відкриття нових гімназій, домоглися залишення у Чернігові польських евакуйованих, надавши їм приміщення і запланувавши будівництво власних навчальних корпусів.

Джерела та література

1. Шевченко В. Проблема біженців на Чернігівщині в роки Першої світової війни / В. Шевченко // Проблеми історичного і географічного краєзнавства Чернігівщини. – Чернігів, 1999. – Вип. 4. – С. 54; Вільшанська О. Повсякденне життя населення України під час Першої світової війни / О. Вільшанська // Український історичний журнал. – 2004. – № 4. – С. 56–71; Качмала В. Наростання загальної кризи на Лівобережній Україні в роки Першої світової війни / В. Качмала // Краєзнавство: Науковий журнал. – К., 2011. – № 4. – С. 244.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. 145, оп. 2, од. зб. 1411, 546 арк.

*Тамара Демченко***ПОВСЯКДЕННІ ПРОФЕСІЙНІ ТУРБОТИ КЕРІВНИКІВ ТА ПРАЦІВНИКІВ
ЧЕРНІГІВСЬКИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ (1917–1918 рр.)**

В українській історіографії останнім часом зріс інтерес до досліджень повсякденності, яка трактується як "складне, багатопланове і багаторівневе явище". Трудова сфера (праця, навчання) теж виступає об'єктом вивчення прихильників цього напряму історичної науки. Вчені відзначають такі особливості "норм повсякденного життя": вони складаються поступово. Їх не можна спеціально програмувати, штучно конструювати, швидко реформувати. Вони шліфуються часом і обставинами, а точніше, практиками багатьох людей у безлічі повторюваних життєвих ситуацій. Повсякденність передбачає зрозумілість норм і правил для всіх членів соціуму (верстви, групи, суспільства), не виписаних спеціально, а на які люди зголошуються через їх прийнятність, доступність для кожного" [1, с. 28]. Історія повсякдення набуває "особливого значення" "у переломні епохи", бо "відбувається перехід до нових норм і стандартів життя, або формується культура опору/конформізму нав'язуваним цінностям, відповідно вдосконалюються/дисгармонізуються вже усталені структури повсякденності" [2, с. 182].

Зацікавленість різними аспектами багатогранного освітнього процесу доби Української національно-демократичної революції 1917–1921 рр. привела до появи низки наукових праць, у яких знайшли своє відображення ті зміни, що якнайповніше характеризують суть революційних перетворень в царині духовного, культурного та освітнього життя українського народу цієї доленосної доби [3; 4; 5; 6, с. 79–120].

У цілому погоджуючись з висновками відомих істориків освіти, ми пропонуємо декілька конкретних фактів з повсякденного, сповненого турбот і клопотів життя освітян Чернігівщини. Ця, хоча й розрізнена, інформація, вилучена з діловодної документації фонду 707 (Київський учбовий округ) Центрального державного історичного архіву України в Києві, в сукупності розширює наші знання про ту добу, дає унікальну можливість подивитися на ситуацію очима сучасників, краще зрозуміти їхні мотиви та стимули до діяльності, адекватніше оцінити вчинки, побачити з відстані часу досягнення і прорахунки. Таким чином, інтерпретуючи конкретні дії індивідів – рядових учасників освітнього процесу, ми актуалізуємо головні підходи антропологічного методу історичних досліджень, який зосереджує свою увагу не на подіях ("подієва історія"), а на ментальних рисах суспільства або певних соціальних груп. В умовах революції особливого значення набувають політичні цілі, цінності, а практика стає визначальною. Однак, "непрофесійні учасники політичного життя беруть участь в політичному дискурсі для того, щоб знайти відповідний політичний засіб реалізації власних, часом цілком конкретних, прагнень, і підтримку для власних цілком непрактичних візій світового ладу. Це проявляється у підтримці таких політичних опцій, які дають шанс на реалізацію особистих чи партикулярних цілей та цінностей" [7, с. 267]. Водночас "через всебічне відтворення життя одного з рядових представників тієї чи іншої соціальної верстви" можна зафіксувати якісь суттєві риси епохи, соціуму, історичного процесу [8, с. 286].

Найвизначнішим політичним проявом революції для вчительства України в цілому стало питання українізації освітнього процесу.

Українізація породила чимало проблем для учителів та керівництва шкіл різного рівня. Багато хто сприйняв цю спрямованість народного секретарства освіти як довгоочікувану відповідь на давно назрілі питання, чимало було й таких, хто вороже поставився до новачій нової влади. В монографії А. Боровика йдеться про те, що директора чернігівської чоловічої гімназії д. Оппокова у квітні 1918 р. звільнили з посади, бо "його діяльність викликає заколот у школі та незадоволення і протести місцевого громадянства" [3, с. 41]. Подібні ексцеси були не поодинокими. Так, з канцелярії Київського учбового округу надіслали догану ("вимову") інспектору народних училищ 9 району Чернігівської губернії за те, що він повернув писаний українською мовою документ з резолюцією, що він такої мови "не розуміє" [9, арк. 59].

Директор учительської семінарії Ф. Владимирський, очевидно, теж належав до не дуже палких шанувальників українства, але діяв іншими методами. У листі до попечителя Київського учбового округу від 8 серпня 1917 р., він, повідомляючи, що вчитель ручної праці Г. І. Дружинін (36 років, уродженець Вологодської губернії, закінчив Архангельське нижче механіко-технічне училище, має звання учителя начального училища і "за своїми моральними

якостями, службовою і громадсько-корпоративною діяльністю" цілком задовольняє дирекцію), збирається виїхати з Чернігова, стверджував, що "основним мотивом бажання Г. Дружиніна перевестись до Московського учбового округу є побоювання насильницької "українізації" шкільної Південної Русі, яке лякає викладачів великоросів усіх навчальних закладів Малоросії. Але Г. Дружиніну як учителю ручної праці "українізація", мені здається, не може погрожувати будь-якими наслідками, бо "українізувати" заняття ручною працею (підкреслення автора. – Т. Д.), навряд чи можливо" [10, арк. 24, 24 зв., 25]. Тут спостерігаються ознаки і м'якого шантажу (викликати у київських очільників страх втратити вчителів-"великоросів"), і завуальована спроба вияснити, які ж дисципліни підлягають обов'язковій українізації та як далеко планує освітнє керівництво зайти в своїх намірах.

З іншого боку, вчителька Ічнянської церковно-парафіяльної школи Олена Євгенівна Множинська хоча й скаржилася, що Борзенська земська управа не взяла школу на баланс через непорозуміння з парафією, відтак і сама вона не отримує платні, але найбільше їй боліло, що вона на власні кошти купила на Полтавщині для дітей українські букварі, а тепер "приїхав з війни учитель і знищив українізацію". Вчителька просила посприяти, щоб Борзенське земство "прийняло" школу, віддало їй "жаловання", залишило на посаді і дало "підручників на українській мові" [9, арк. 67, 67 зв.] Проте більшість педагогічного загалу була заскочена зненацька саме тому, що не знала, що конкретно і як в даний момент робити. Цікаво, що у 1917 р. до Київського учбового округу з Чернігівської учительської семінарії надійшов запит навіть про те, яку російську мову вимагати від абітурієнтів на вступних екзаменах – "прежнюю или вновь реформированную" [10, арк. 12]. Рік по тому міський голова м. Борзни допитувався у чиновників Міністерства народної освіти: "на яких підручниках буде провадитись навчання по школах у майбутньому шкільному році: чи на українських, чи на попередніх російських (в тім числі й по закону Божому)". Міську управу це питання цікавило насамперед з фінансового боку, бо придбати всі підручники вона не мала змоги [9, арк. 25].

Кошти на заходи з українізації освітнього процесу Міністерство видавало дуже скупо. Так, у серпні 1918 р. директору учительської семінарії Ф. Владимирському відмовили у проханні надати грошову допомогу вчителям М. Чебурахіну і Д. Іванову (по 350 крб. кожному) для поїздки на курси українознавства до Києва [11, арк. 1, 6]. Не відомо, чи заплатили самому директору, який просив за 2 ділових відрядження 340 крб. [12, арк. 1 зв., 4]. Щоправда, вчителю П. Федоренку дозволили виплатити 100 крб. для покриття витрат на поїздку до Києва, звідки він привіз книги і наочні посібники [11, арк. 11]. З викладанням української мови у семінарії виникли труднощі, бо, як доповідав директор: 8 листопада вчитель української мови та письменства Петро Клуний "уїхав невідомо куди без мого відому і без відпустку" [11, арк. 32]. 21 листопада педагогічна рада семінарії ухвалила: просити про "негайне призначення на згадану посаду одногосно обраної педагогічною радою семінарії вчительки Чернігівської Громадянської жіночої гімназії Зіновії Тессен-Полетикової, котра вільно володіє українською мовою і вже викладала ці предмети в гімназії та у середній технічній школі" [11, арк. 33, 33 зв.]. Виконавча дисципліна, як бачимо, була не на висоті. Проте й сам директор не відзначався обов'язковістю: 2 липня 1918 р. Ф. Владимирського "негайно" викликали до Києва, 8 липня він відгукнувся телеграмою: "Приеду при первой возможности" [11, арк. 12, 13]. Така відкрита зневага до директив вищої інстанції була неможливою ні за царату, ні за радянської доби. І рід, на нашу думку, не лише в тім, що Ф. Владимирський вороже ставився до української влади, значно більшу роль відіграли матеріальні й фінансові труднощі семінарії й практично усіх інших навчальних закладів. Автори "Нарисів історії українського шкільництва" просто констатували саботаж антиукраїнських сил і брак коштів на нормальне забезпечення навчального процесу, але, очевидно, існував причинно-наслідковий зв'язок між цими суттєвими факторами погіршення ситуації в освітній сфері [6, с. 80].

Конфлікт між адміністрацією семінарії та київським керівництвом і, скоріш за все, чернігівським комісаром з народної освіти Г. Стаднюком назривав ще з 1917 р. Причому були, як причини, зумовлені різким падінням соціально-побутових умов життя у Чернігові (директор клопотався про дозвіл закінчити навчальний рік наприкінці березня 1917 р., бо вихованцям бракує навіть хліба, вони не спроможні заплатити за квартиру, а міські органи самоуправління відмовили в допомозі [10, арк. 5 зв.]), так і приводи до напруження відносин, яких можна все-таки було уникнути. Так, новий навчальний рік (1917–1918) закінчився 25 жовтня 1917 р. через "вкрай" загострене становище, бо майже всі приміщення, (а, отже, й квартири для семінаристів) у місті були реквізовані "для воєнних потреб" якраз 1 вересня [10, арк. 61, 39]. До речі, вчителя

української мови й літератури на цей невдалий рік адміністрація семінарії таки підшукала: заняття погодився вести викладач 5-ої чоловічої Варшавської гімназії (евакуйованої до Чернігова у 1915 р.) Дмитро Заушкевич [10, арк. 62].

Водночас деяких дратівливих моментів при наявності бажання й поміркованості можна було цілком уникнути. Так, уже за гетьманату, директор клопотався, щоб декількох учнів, які перейшли із семінарії до гімназій, що відкрилися в їхніх рідних містах, увільнили від повернення "скарбових стипендій" через "крайню матеріальну потребу", але дозволу не отримав [11, арк. 15, 16]. Інший сюжет нагадує проблему безсмертного Акакія Акакійовича Башмачкіна. Викладачі семінарії так зубожіли, що на педраді 24 жовтня 1918 р. ухвалили просити кредити по 500 крб. кожному для придбання "мануфактури". Чернігівський комісаріат відмовився піднімати відповідне клопотання перед міністерством [11, арк. 17, 19]. 16 листопада директор звертається до міністерства з проханням дозволити використати "для покупки мануфактури" лишки від утримання в розмірі 3363 крб. [11, арк. 30]. Чим закінчилося це питання, з'ясувати не пощастило.

І хоча Рада Міністрів Української Держави за підписом П. Скоропадського затвердила 5 листопада 1918 р. закон про "встановлення роспису нових закладів платні служачим вчительських інститутів та вчительських семінарій", згідно з яким річне утримання вчителів трикласної семінарії (якою була чернігівська) встановлювалося в 3600 гривень [13, арк. 131], але, ймовірно, викладачі та й студенти вже не встигли скористатися цим підвищенням. Педрада семінарії ухвалила 27 листопада 1918 р. своєрідний ультиматум: якщо в першій половині грудня, не надійдуть з казначейства необхідні суми для виплат стипендій і платні викладачам, 14 грудня припинити навчальний процес до 1 лютого 1919 р. [11, арк. 36, 36 зв.]. Проте вихор революційних перемін дуже швидко перетворив цей "грізний" ультиматум на нікчемний клаптик паперу, який, щоправда, зберіг своє значення як артефакт доби.

Таким чином, повсякденне побутування учительської семінарії та й інших освітніх закладів за доби Української революції, хоча й визначалися цілою низкою факторів, але поза ідейно-політичним дискурсом найчастіше характеризувалися балансуванням на грані виживання як учительського, так і учнівського колективів.

Джерела та література

1. Коляструк О. Інтелігенція УСРР. 1920-ті роки: повсякденне життя / О. Коляструк / [відп. ред. В. М. Даниленко]. – Харків, 2010. – 386 с.
2. Коляструк О. Предмет історії повсякденності: історіографічний огляд його становлення у зарубіжній та вітчизняній історичній науці / О. Коляструк // Український історичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 174–184.
3. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернігів, 2008. – 368 с.
4. Даниленко В. Основні напрями реформування шкільної освіти в Україні за доби Центральної Ради / В. Даниленко, Н. Ротар // Центральна Рада і український державотворчий процес (до 80-річчя створення Центральної Ради): Матеріали наук. конф. 20 березня 1997 р.: у 2-х ч. – К., 1997. – Ч. 2. – С. 234–244.
5. Зубалій О. Ф. Освітній рух в Україні у добу національно-державного відродження (1917–1920 рр.) / О. Ф. Зубалій, Д. С. Рященко // Український історичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 174–184.
6. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / [О. В. Сухомлинська та за ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1996. – 304 с.
7. Вжосек В. Історія – Культура – Метафора. Постановня неklasичної історіографії; Про історичне мислення / В. Вжосек / [пер. з польськ.]. – К., 2012. – 296 с. – (Серія "Ідеї та історії"; Вип. 7).
8. Коник О. О. Депутати Державної думи Російської імперії від губерній Наддніпрянської України (1906–1917 рр.) / О. О. Коник / [наук. ред. С. І. Світленко]. – Дніпропетровськ, 2013. – 454 с.: табл.
9. Центральний державний історичний архів України у Києві (далі ЦДІАК), ф. 707, оп. 311, од. зб. 434^г (1917–1918 рр.).
10. ЦДІАК, ф. 707, оп. 299, од. зб. 24 (1917 р.).
11. ЦДІАК, ф. 707, оп. 311, од. зб. 27.
12. ЦДІАК, ф. 707, оп. 311, од. зб. 450 (1918 р.).
13. ЦДІАК, ф. 707, оп. 311, од. зб. 1 (1918 р.).

Світлана Фомська

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА "ПРОСВІТА" НА ЧЕРНІГІВЩИНІ В ПЕРШІ РОКИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ (1919–1922 рр.)

На початку 20-х років відбувався процес уніфікації національно-культурного життя. В цей період під гаслом боротьби з "буржуазним націоналізмом" почалося викорчовування цілих шарів національної культури. Одним з яскравих прикладів цієї боротьби була "співпраця" радянського керівництва з товариствами "Просвіта". За роки Лютневої революції "Просвіти" стали невід'ємною частиною розвитку національної самосвідомості українського народу. А під час громадянської війни "Просвіта" нерідко ставала захисником не тільки національно-культурних, а й соціально-політичних потреб українців. Авторитет культурно-просвітницьких товариств серед трудящих розуміли більшовики, які в цей період намагались опанувати економічну, соціальну і культурну сфери життя українського народу.

Просвітницька діяльність товариства загалом привертала увагу фахівців і певною мірою відображена в історичній літературі [1; 2; 3; 4; 5]. Та, на жаль, робота товариств за доби радянської влади залишається малодослідженою. Мета даної розвідки – з'ясувати, як товариства "Просвіта" на Чернігівщині у період становлення радянської влади докладали зусиль у реалізації завдань просвітницького виховання.

В процесі культурного будівництва чимала роль відводилася духовному вихованню трудящих і селян. Зокрема, на Чернігівщині просвітнє виховання зосереджувалось у позашкільних відділах Наркомосвіти. За повідомленням колеги Ніжинського відділу Наросвіти у грудні 1919 р. вся просвітня робота в повіті була зосереджена в "Просвіті". Відповідно до інструкції для місцевих органів щодо співпраці з товариствами, потрібно було надавати матеріальну та моральну підтримку "Просвітам", яка б полягала у відрядженні інструкторів для налагодження роботи по селах, видачі літератури і посібників для проведення лекцій та бесід, наданні театральних декорацій та іншого майна для проведення вистав і концертів [6, с. 1–3]. За умов такої підтримки протягом 1919–1920 рр. по всій губернії зростає кількість культурно-просвітницьких товариств. Так, за архівними даними загальна кількість "Просвіт" на Чернігівщині складала 427 товариств, за кількістю організацій перші місця посіли: Ніжинський повіт – 65 товариств, Глухівський повіт – 54, Кролевецький повіт – 58, Городнянський повіт – 50, Борзнянський повіт – 42, Конотопський повіт – 37, Козелецький повіт – 31 [7]. Попри все вищезгадане, в інструкції вказувалося – не залишати на чолі товариств елементів ворожих до робітничо-селянської революції [5, с. 78–79]. В подальшому такий вид співпраці самовідданих просвітян та владних структур призводив до затримань та покарань діячів товариств, що досить розповсюджено було і на Чернігівщині.

Відповідно до статуту, "Просвіти" мали на меті організувати та проводити просвітницьку діяльність, яка полягала в розповсюдженні українських пісень, підготовці театральних вистав, організації проведення читань та лекцій, висвітлюючи сторінки української культури та історії [8, с. 1–2]. Відтак, поставлені цілі скеровували діяльність товариств у потрібному напрямку.

Протягом 1919 р. в Коропському повіті на національно-освітній ниві працювала Бахмач-Вознесенська "Просвіта". За статутом товариства членські внески в розмірі 12 руб., внесли 30 членів товариства, які спромоглися за півроку організувати 5 зібрань, 1 лекцію, 1 літературний вечір, 8 вистав, 2 бесіди з організацією мітингів (остання була обов'язковою вимогою радянської влади) [9, с. 6]. У складі 97 членів працювала "Просвіта" в с. Дмитрівка того ж повіту. При товаристві працювала бібліотека, яка нараховувала 520 томів літератури, музичну, хорову та театральну секції, які проводили музичні вечори та театральні вистави, на жаль за відсутності власного приміщення та спеціалістів-інструкторів просвітяни не могли організувати роботу школи для дорослих, проведення лекцій та бесід. Основним джерелом фінансування "Просвіт" були членські внески та зібрання з вистав [9].

Незважаючи на матеріальні перешкоди, достатньо плідно працював культурно-просвітницький гурток товариства "Просвіта" на станції Крути Чернігівського повіту.

Протягом 1920 р. заходи товариства відвідали мешканці 13 сусідніх сіл, ешелони червоно-армійців, робітники станції. Кількість глядачів складала часом до 900 чоловік. Для проведення своїх заходів просвітяни використовували стару будівлю, яка не зовсім відповідала естетичним нормам. Саме там розміщувалася бібліотека, духовий оркестр, який налічував 18 інструментів, придбаних на власні кошти, струнний оркестр та хор. Концерти, мітинги, вистави збирали чимало прихильників культурно-просвітницької справи, котрі своїми внесками становили основне джерело матеріального забезпечення діяльності "Просвіти" [10]. За вимогою партійної політики, товариство перейшло на новий статут за радянським зразком. Відповідно до змісту статуту, метою діяльності організації була допомога в культурному та політичному розвитку службовців станції та населення сусідніх сіл на основі розповсюдження соціального світогляду [10]. Ці нововведення в роботі "Просвіт" відповідали основним вимогам інструкторської колегії при позашкільному відділі Наросвіти Чернігівщини, збори якої відбулися 28 жовтня 1920 року. Відповідно до протокольних даних, у нових "Просвітах" необхідно було стерти всі риси національного антагонізму [11].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що товариства, вимушено перейшовши на "нові" статuti, намагалися впроваджувати в життя поставлені цілі. Виставляючи театральні вистави, реалізовувалось естетичне виховання населення, на літературно-музичних заходах просвітяни надавали знання з історії, літератури та музичної сфери. Проводячи мітинги та бесіди, населення отримувало первинні знання з економічної та політичної сфер життя.

Так, у роботі "Просвіти" Новгород-Сіверського повіту, котра була заснована у вересні 1920 р., активно працювала театральна секція. Репертуар трупи складала революційні п'єси, побутові та історичні п'єси, склад трупи працював під керівництвом Морозенка М. Р. Такі вистави як, "Сватання на Гончарівці", "Степовий гість", "Назар Стодоля", "На перші гулі", "По ревізії", "Бувальщина", "Розумний та дурень" та інші виставлялись до 10 разів на місяць [12]. За півроку товариство проводило до 40 вистав, організовувало щомісяця концерти та інші культурні заходи. Театральні вистави були розповсюдженою формою спілкування між просвітянами та селянином, саме це допомагало усвідомити та розпізнати задуми авторів даних творів простому неосвіченому прошарку населення. На жаль, бібліотечна секція працювала менш злагоджено через брак літератури. Не дивлячись на те, що діяльність лекційної секції носила стихійний характер, все ж таки проводились лекції. За змістом вони поділялись на економічні – "О переходе к четырехпольной системе землепользования", "Значение кооперации в настоящий момент" та політичні – "Что такое советская власть", "Парижская коммуна", "Невидимые враги и друзья человека". До роковин Т. Г. Шевченка проводилися читання: "Життєпис Шевченка", "Значение Шевченка", "Значіння Шевченка як борця за волю". Загалом слухачів налічувалося до 50 душ, вік яких в середньому становив 14–35 років [13]. Нестача літератури та відсутність інструкторів негативно вплинули на організацію педагогічних курсів для населення [12].

Проводячи структурний аналіз звітних документів щодо діяльності просвітницьких товариств по Чернігівській губернії, можна зробити висновок, що розповсюдженою формою роботи були театральні вистави, вони були доступними за змістом для населення і єдиним джерелом фінансування для просвітян. Не менш популярними залишалися лекції та бесіди, але вони організовувалися рідше. Незважаючи на труднощі сільськогосподарського життя, населення надавало перевагу культурним формам відпочинку замість пияцтва та хуліганства.

З часом відносини більшовицької партії до "Просвіт" ставали імперативними. На початку 1922 р. по всій території Чернігівської губернії організовувалися засідання інструкторських колегій щодо діяльності в сфері позашкільної освіти, в першу чергу звертали увагу на реорганізацію просвітницьких товариств. За даними відділу політичної пропаганди, в Конотопському повіті "Просвіти" були дієвими ланками політпросвітньої роботи, при яких діяли агітсправочні столи [14]. В Ніжинському повіті "Просвіти" перетворювалися на хати-читальні, якими керували інструктори клубних секцій політпросвітньої роботи [15]. Як наслідок, збільшувалася кількість формальних "Просвіт", які практично існували лише на паперах. Наприклад, в Дроздовицькій волості нараховувалось 11 товариств, з них 4 (Алешанський хутор, с. Ільмаво, с. Кузничі, с. Кусей) не діяли. У Ново-Боровицькій волості було 7 товариств, з них діяло лише 3 (с. Жоведь, с. Горськ, с. Єльна) [16].

Залишається незмінним той факт, що радянська влада проводила програму поступового захоплення комуністами членського складу товариств, начебто для боротьби з неписьменністю серед сільського населення. Таким чином викорінювалися національно-свідомі елементи зі складу "Просвіт", на зміну яким приходили представники більшовицької влади [17]. Невдовзі підвідділ позашкільної освіти було перетворено в Політпросвіту. Після цього розпочався процес переслідувань керманічів "Просвіт", який призвів до розколу просвітницького руху по всій Україні. Одні товариства намагались утриматися "на плаву" та переходили на "червоні статuti", але і надалі проводили свою культурну діяльність, щоправда вже приховуючи це від більшовицької влади. Інші – залишались "офіційно" вірними своїм поглядам і закривалися під тиском комуністів. Також практикувалося переробляти "Просвіти" в хати-читальні, сільбуду, фабрично-заводські клуби, кустарні артілі [18].

Підводячи підсумки, слід відмітити, що товариства на початку становлення радянської влади в організації просвітницької діяльності приймали активну участь. "Просвіти" були невід'ємною ланкою культурно-просвітницького руху, направлено на виховання та інформування дорослого населення Чернігівщини з питань економічного і суспільно-політичного життя країни.

Джерела та література

1. Золотоверхий І. Д. Становлення української радянської культури (1917–1920 рр.) / І. Д. Золотоверхий. – К.: Видавництво Академії Наук Української РСР, 1961. – 424 с.
2. Сірополко С. Історія освіти в Україні [від початку нашої історії до початку ХХ ст.]: [Монографія для істориків, вчителів, студ.] / Ст. "Життєвий шлях подвижника і патріота" Т. Т. Бернаржової / С. Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
3. Афанасьєв В. Нариси історії культурно-освітньої роботи на Україні (1917–1941 рр.) / В. Афанасьєв, В. Ветров, С. Канавенко. – Х.: Прапор, 1968. – 322 с.
4. Шевчук Г. М. Культурне будівництво на Україні у 1921–1925 роках / Г. Шевчук. – К.: Видавництво Академії Наук Української РСР, 1963. – 433 с.
5. Євселевський Л. І. "Просвіта" у Наддніпрянській Україні: Історичний нарис / Л. І. Євселевський, С. Я. Фарина. – К.: ВУТ "Просвіта", 1993. – 128 с.
6. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп 1, спр. 8, 1–3 арк.
7. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 144, 12, 13, 17 арк.
8. Статут Українського товариства "Просвіта" в Чернігові. – Чернігів, 1906 р. – 15 с.
9. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 15, 6, 18 арк.
10. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 311, 11, 12, 34, 36–37 арк.
11. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 318, 9–10 арк.
12. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 10, 14, 15, 20–21 арк.
13. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 711, 12–13 арк.
14. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 713, 17–18 арк.
15. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 715, 24 арк.
16. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 1145, 16, 18–19, 20 арк.
17. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 712, 19–20 арк.
18. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-593, оп. 1, спр. 650, 13, 37–38 арк.

Дарія Дедович

РЕМОНТНІ КАМПАНІЇ У ШКОЛАХ ЧЕРНІГІВЩИНИ у 20-ті рр. ХХ ст.

Створення та розвиток освітньої системи – складний процес, що включає багато компонентів – розробку самої системи, створення навчальних програм та підручників, підготовку спеціалістів, створення мережі навчальних закладів. Будівництво нових та ремонт старих шкільних будівель займає не останнє місце у цьому переліку, адже нормальне функціонування навчальних закладів без належних приміщень неможливе.

Сучасні українські науковці приділяють значну увагу історії української освіти у 20-ті рр. ХХ ст., тим не менш, питання фінансування та здійснення ремонтних кампаній у школах Чернігівщини у 20-ті рр. ХХ ст. залишається поза увагою істориків. О. О. Войнович, О. Б. Бистрицька, В. В. Липинський, Л. В. Потапова, В. М. Гололобов побіжно торкалися цього кола проблем у своїх дослідженнях [1, с. 128].

У статті здійснено спробу проаналізувати особливості та труднощі проведення ремонтних кампаній у школах Чернігівщини у 20-ті рр. ХХ ст.

У зазначений період головними завданнями влади були формування мережі трудових шкіл та охоплення навчанням якомога більшої кількості дітей шкільного віку (від 8 до 15 років). Для цього необхідно було щороку ремонтувати шкільні приміщення та будувати нові, для розширення шкільної мережі.

Територія Чернігівської губернії під час громадянської війни зазнала значних руйнувань. Частина шкільних будівель була зруйнована, частина перебувала у стані, непридатному для експлуатації. Слід зазначити, що причин такого становища декілька – відсутність ремонту у роки беззавладдя, руйнація безпосередньо через військові дії та, звісно, крадіжки шкільного майна місцевим населенням. Можна сказати, що у Чернігівській губернії на початку 20-х рр. ХХ ст. не було жодної шкільної будівлі, цілком придатної до навчання у ній дітей. Якщо шкільний будинок не був зруйнований артилерійськими ударами, то справу руйнування довершували солдати та місцеві мешканці, які витягали скло з шибок, розбирали печі й навіть стіни на цеглу, зривали покрівлю, забирали стільці, столи та шафи.

Після закінчення громадянської війни на території губернії значна кількість шкільних будівель була зруйнована. Ті будівлі, які вціліли, знаходилися у стані, непридатному для навчання у них дітей. У більшості з них не було шибок у вікнах, дверей, печі вийшли з ладу або були розібрані, у непридатному для експлуатації стані знаходилися дахи та ганки. Фактично, на Чернігівщині не було жодної вцілілої шкільної будівлі, яка б за усіма показниками була придатною для навчання дітей [2, арк. 22]. Усередині шкільних класів лежали купи сміття, підлога була глиняною, через що у приміщеннях було вогко та холодно, не більше 10 градусів за Цельсієм.

На початку кожного навчального року завідувачі шкіл надсилали до губнаросвіти відомості про становище шкільних будівель, проведений ремонт та готовність до роботи. Більшість шкіл так і починала навчання у екстремальних умовах. Так, 4-річна Олишівська школа 1923/1924 навчальний рік почала 1 жовтня без скла у шибках, навчального приладдя та дров [2, арк. 25].

У Чернігівському повіті на початок 1920 р. працювало близько 200 шкіл I ступеня – чотирирічних, та декілька шкіл II ступеня – семирічних. Їхні працівники були змушені проводити пропаганду ремонтної кампанії серед населення, щоб воно шукало матеріали та здійснювало роботи з ремонту шкіл. [3, с. 2].

Чернігівський губернський відділ соціального виховання отримував лише частину необхідних на господарські витрати коштів. Зазвичай їх вистачало тільки на освітлення та дрібний ремонт. Згідно з його звітом у грудні 1922 р. сільська школа перебувала у критичному становищі. Не всі укладені договори з самообкладання виконувалися [4, арк. 138]. У тих селах, де договори не були укладені, населення допомагало школі лише дрібними ремонтами. Сума коштів, призначених для ремонту, визначалася на місцях комісією у складі завідувача школи,

голови сільвиконкому, члена волвиконкому та завідувача господарством школи і вносилися у договір [5, арк. 23].

На початок 1926 р. на Чернігівщині діяла 361 школа. Того ж року було розпочато будівництво 24 нових шкіл, а будівництво 10 шкіл було повністю завершено. Таким чином, 1927 р. у регіоні функціонувало 372 школи. Влада щороку виділяла біля 70 тис. крб. на зведення нових шкіл, але цих коштів було замало. Сільські мешканці були змушені збирати левову частку коштів власними силами [6, с. 4].

У середині 20-х рр. ХХ ст. ремонтна кампанія у школах проводилася за рахунок фінансових надходжень з трьох джерел, а сама дотацій з державного бюджету, коштів, виділених окружним виконавчим комітетом та спеціальних коштів навчальних закладів. Спецкошти формувалися з оплати, яку вносили батьки за навчання дітей, допомоги підприємств та організацій та коштів, що надходили за оренду земельних ділянок, які належали школам. Зважаючи на загальний стан економіки УСРР та слабкі місцеві бюджети, основний тягар з утримання шкіл у належному стані лягав на плечі населення.

Так, населення Ніжинської округи виявляло ініціативу в справі шкільного будівництва. У 1927–1928 н.р. з коштів самообкладання населення було виділено на цю мету 54483 крб. Це значна сума, але вона була недостатня для капітального ремонту старих та будівництва нових шкіл. Потрібні були дотації з державного бюджету. Сума, виділена на будівництво та ремонт шкіл у Ніжинській окрузі з місцевого бюджету та з Центрального будівельного фонду складала 266527 крб. Навіть з коштами, зібраними під час кампанії самообкладання сільських мешканців, сума була недостатньою [7, арк. 111].

Окружні інспектури народної освіти постійно зверталися до центральних органів влади з проханням збільшити розміри позик з державного бюджету. Так, згідно з листом, надісланим до Народного комісаріату освіти та підписаним старшим інспектором Ніжинської окріно Лебеденком, на 1929–1930 н.р. мінімальна сума, здатна вирішити частину шкільних проблем, становила 120–150 тис. крб. Заради успішного проведення ремонтної кампанії "для створення грошової бази постановлено ввести грошовий збір 12 коп. з людини. Повинно з Ніжинського району бути 4241 крб. 76 коп." [7, арк. 114].

Проблеми з підготовкою шкільних приміщень до навчального року відчувалися і у Чернігові. Так, для ремонту школи імені Леніна в 1925 р. потрібно було мінімум 1800 крб., з бюджету було виділено лише 400 крб. на засіданні планового комітету Окрінінспектури народної освіти було вирішено дозволити збирати з батьків учнів "доброхотні пожертви". Розмір пожертв не мав перевищувати 3 крб. з батьків одного учня. Мінімальна пожертва становила 50 коп. Бідарі, сироти, діти з дитячих будинків та безробітні, що отримували допомогу з Страхакаси, звільнялися від пожертв. Шкільна рада сподівалася зібрати 500–700 крб. [8, арк. 46]. Керівництво школи зверталось до Окріно з проханням дозволити взяти решту коштів, необхідних на ремонт школи, з сум, які надходили за оплату навчання у школі.

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. ситуація з державним фінансуванням ремонтних кампаній поступово покращувалася, але коштів постійно не вистачало. Так, на засіданні міжвідомчої комісії з розподілу коштів на ремонт шкіл, дитячих садочків та інших установ народної освіти основним питанням порядку денного були кошториси закладів освіти на ремонтно-будівельні роботи на 1930 р. Було ухвалено виділити на ремонт у навчальних закладах Чернігова 5000 крб. з комунального фонду МФКТ та 10000 з міського бюджету. Отже, кошти було розподілено таким чином: школа № 1 отримала 2000 крб., школи № 2 та № 8 отримали по 300 крб., школи № 3, № 10 та № 12 – по 500 крб., школі № 4 надали 3000 крб., школа № 9 отримала 250 крб., а школа № 11 – тільки 150 крб. [9, арк. 10].

Згідно з листом директора школи № 10 О. Павловського, школа № 10 потребувала термінового ремонту: потрібно було переробити 3 печі, що коштувало 90 крб. за одну піч, відремонтувати та пофарбувати дах, що коштувало 160 крб., та поставити ворота та огорожу навколо школи, на це потрібно було 200 крб. Були також ремонтні роботи, які не були життєво важливими для проведення навчального процесу у школі та могли дещо зачекати – потрібно було пофарбувати вікна та двері в усій будівлі та покрити сарай залізним дахом замість дерев'яного. Це мало коштувати школі 474 крб. Очевидно, що 500 крб., виділених школі № 10, було недостатньо [10, арк. 1].

Таким чином, у 20-ті рр. ХХ ст. проведення ремонтних кампаній у школах стикалося з рядом труднощів, таких як зруйнованість шкільного будівельного фонду під час військових дій,

недостатність державного фінансування та безініціативність населення у справі допомоги школам. На початку 20-х рр. ХХ ст. більша частина шкільних будівель знаходилася у непридатному до використання стані. Ситуація погіршилася через переведення шкіл на місцевий бюджет. Суттєве покращення у справі ремонту та будівництва шкільних будівель спостерігається з кінця 20-х рр. ХХ ст.

Джерела та література

1. Ситніков О. П. Освіта в Українській СРР (1920-ті роки): історіографія: дис. ... кандидата іст. наук: 07.00.06 / Ситніков Олександр Пантелійович. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 188 с.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-600, оп. 1, спр. 705, 436 арк.
3. Школа в Чернигове // Красное знамя. – 1922. – 3 января.
4. Держархів Чернігівської обл., ф. р-942, оп. 1, спр. 4715, 317 арк.
5. Держархів Чернігівської обл., ф. р-800, оп. 1, спр. 11, 203 арк.
6. Освіту, знання – селу // Червоний стяг. – 1927. – 13 березня. – № 358.
7. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-598, оп. 1, спр. 121, 191 арк.
8. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-600, оп. 1, спр. 79, 55 арк.
9. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-600, оп. 1, спр. 285, 90 арк.
10. Держархів Чернігівської обл., ф. Р-600, оп. 1, спр. 1541, 96 арк.

Олена Пригорницька

СОЦІАЛЬНИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ СКЛАД СТУДЕНТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ (1920-1930 РР.)

У вересні 1920 р. у зв'язку з модернізацією системи освіти в СРСР і відповідно в УСРР у Чернігові було створено Інститут народної освіти (далі – ЧІНО) для підготовки педагогічних кадрів – адміністраторів та інструкторів системи соціального виховання (соцвиху), робітників дитячих будинків та шкільних робітників відповідно до двох основних форм дитячого колективу – дитячого будинку і школи [5, с. 60]. Побіжно торкалися теми студентського складу та життя інститутської молоді В. С. Кролевець, В. У. Чорноус, В. Ф. Шморгун [8], І. В. Непотенко [7, с. 47–50], О. Ф. Явоненко [9]. На жаль, дослідниками не було здійснено комплексного вивчення проблеми соціального й національного складу студентів даного вищого навчального закладу періоду 20-х–30-го рр. ХХ ст. У даній статті зроблено спробу висвітлити цю проблему.

Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. вищі навчальні заклади УСРР у роботі з підготовки висококваліфікованих працівників і, зокрема, педагогічного профілю, керувалися розпорядженнями Народного комісаріату освіти (Наркомосу). Так, у відповідності з його інструкцією від 8 травня 1920 р., до вузів у першу чергу приймалися трудящі та їх діти [1, с. 56]. Для відбору кращої частини молоді з робітників і селян на навчання в педагогічні вузи складалися рознарядки і надсилалися в різні громадські організації, а для навчальних закладів визначалася норма прийому представників різних соціальних груп. Роз'яснювальна робота щодо прийому доручалася не тільки викладачам, а й студентам-практикантам і випускникам. Плани прийому і його підсумки щорічно затверджувалися ЦК КП(б)У [10, с. 200].

У Чернігові на практиці це відобразилося в тому, що до вступних іспитів допускали осіб, які мали відрядження партійних, професійних, військових органів, комсомольських, комнезамівських (комітети незаможних селян (КНС) органів, та які досягли 18-річного віку [6, с. 73]. Місця, не використані тією чи іншою організацією для направлення до інституту своїх представників, могли використовувати кандидати інших організацій. Вони надавалися в першу чергу відрядженим державними закладами, а потім – приватним громадянам [2, с. 48]. Від вступних іспитів звільняли осіб, які закінчили робітничі факультети УСРР і профшколи нормального типу із встановленим стажем [6, с. 73].

Робота приймальної комісії ЧІНО, яка складалася, відповідно до § 1 Правил прийому в інститути і технікуми УСРР у 1923 р., з представника Губпрофосвіти (голова комісії), представника Губради профспілок і представника Управління Інституту чи Комітету Технікуму, у 1923–1924 навчальному році відобразилася в таких цифрах: прийнято на навчання 11 осіб-кандидатів Губради профспілок з 11 поданих ними заяв, 4 особи-кандидати комнезаму з 4 поданих ними заяв не пройшли вступних іспитів до вузу, 6 осіб від інших організацій успішно склали іспити і були зараховані до Інституту [3, с. 21]. Ці дані яскраво підтверджують продовження тенденції, відображеної в загальних статистичних даних інститутів народної освіти, зафіксованої в 1920 р.: у числі прийнятих було майже 40% направлених, у тому числі організаціями РКП(б) – 1%, комсомольськими організаціями – 0,5%, профспілками – 6,3%, комітетами незаможних селян – 10,5%, відділами народної освіти – 9,3%, військовими організаціями – 0,9% і 60% було прийнято за індивідуальними заявами [10, с. 200].

Що ж стосується ЧІНО, то облік студентів, які навчалися в ньому, проводився за різними ознаками: партійністю, соціальним станом, національністю, віком, статтю, належністю до профспілок, інвалідністю. Так, станом на 1923–1924 навчальний рік у ЧІНО навчалася 176 осіб, з них 4 члени КП(б)У, 3 – КСМУ (Комуністичної спілки молоді), 14 членів КНС, а безпартійних було 157 осіб. За соціальним складом переважали діти службовців (62 особи), не набагато менше навчалася у вузі дітей селян (57), майже однаково в кількісному відношенні було вихідців з робітників (13) і духівництва (15). За національністю серед студентів переважали українці – 140 осіб. Значно менше було євреїв (17), росіян (12), поляків та представників інших національностей (7). Основна вікова група студентства, представлена в ЧІНО, коливалася в межах 21–25 років – 85 осіб. Наздоганяла її за кількісною ознакою молодша група (в межах 19–20 років), представлена 63 слухачами. Меншу частку складали представники віком 26–30 років і старше, яка об'єднувала 28 осіб. Студентки більш ніж удвічі переважали за кількістю студентів: 122 і 54 особи відповідно. Слухачі ЧІНО входили до складу різних профспілок. Так, до "Робітосвіти" належало 67 осіб, працівників медичної галузі – "Медикосанпраці" – 2 особи, Всеросійської професійної спілки робітників мистецтв – 1 особа [5, с. 50]. Інвалідів серед студентів не було [4, с. 7]. Стипендіати отримували державні – таких налічувалося 67 – та господарські стипендії – 1 [5, с. 50]. Відповідно до інструкції голови центральної стипендіальної комісії при перегляді списку студентів-стипендіатів, при розгляді заяв від комуністів і безпартійних, які бажали отримувати стипендії в даному вузі, встановлювалися наступні 4 категорії: перша – члени партії, які вступили в її лави до вступу до вузу, які мали громадсько-революційний і виробничий стаж та виконували громадсько-політичну роботу при вузі. Друга категорія – члени партії, які вступили в партію у вузі, члени КСМ, КНС і безпартійні робітники – члени профспілок, які мали громадсько-революційний і виробничий стаж, брали участь у громадсько-політичному житті вузу. Третя категорія – безпартійні: члени профспілок, КСМ, КНС, вихідці з робітничого й бідняцького середовища, але без громадсько-революційного і виробничого стажу. Четверта категорія – вся решта студентства, яка не входила за соціальним і майновим становищем до вище вказаних трьох категорій.

Перша категорія зараховувалася на стипендії, які надавалися господарськими, громадськими й адміністративними державними органами і лише за нестачі таких, решта студентів першої категорії зараховувалася на державні стипендії.

Друга категорія зараховувалася на державні стипендії і переводилася на стипендії господарських органів лише за умови, якщо перша категорія повністю була задоволена відповідними стипендіями. При розподілі стипендій між студентами першої та другої категорій та при переміщенні загалом враховували активність того чи іншого студента, його громадсько-політичну роботу у вузі, академічну успішність і сімейний стан.

Третя категорія зараховувалася на стипендії після задоволення першої та другої категорій.

Четверта категорія зараховуванню на стипендії не підлягала зовсім [2, с. 171].

Усього в 1923–1924 навчальному році було розподілено 70 стипендій в розмірі 3 карбованці 75 копійок (усього виділено на місяць 262 карбованця 50 копійок), а на кінець навчального року – 4 карбованці (усього виділено на місяць 280 карбованців). Відпускав стипендії Народний комісаріат освіти. Статистичні дані зафіксували, що за належністю до організацій отримали стипендії 9 членів КНС, 38 членів профспілок, а неорганізовані особи (діти вчителів, матеріально досить погано забезпечених і т. д.) отримали 23 стипендії. Стипендіати за соціальним походженням і заняттями батьків розподілялися так: діти робітників – 3, селяни і діти селян – 23, службовці й діти службовців – 17, учителі та діти вчителів – 23, інші – 4.

Окрім звичайних стипендій 4 студенти-члени КП(б)У та один комсомолец отримали губвиконкомівські стипендії у розмірі 15 рублів на місяць (усього виділено на місяць 60 рублів).

Кількість студентів не була сталою. Протягом 1923–1924 навчального року вона зменшилася на 27 осіб. Причинами цього стали невідвідування лекцій, низька успішність, переведення в інші вузи [5, с. 51], перереєстрація студентів реєстраційною комісією Виконбюро для пролетаризації та оновлення студентського колективу, шляхом видалення ворожого елемента. Результатами роботи комісії, очолюваної політкомісаром ЧНО, у складі 7 осіб: 1 від Виконбюро студентів, 1 від Бюро ЧНО, 1 від осередку КП(б)У вузу, 1 від осередку КСМ, 1 від губполітосвіти, 1 від Губради профспілок, стало умовне звільнення 10 чоловік, з яких двоє пізніше звільнені остаточно [5, с. 45].

Отже, комплектування студентського контингенту в Чернігівському інституті народної освіти в 1920–1930 рр. відбувалося за всесоюзною схемою задля збільшення його робітничого та комуністичного складу. За національною ознакою переважаючи більшість складала українці, решту становили євреї, росіяни, поляки та представники інших національностей.

Джерела і література

1. Вища школа Української РСР за 50 років. У двох частинах (1917–1967 рр.). Частина перша (1917–1945 рр.) / Керівник авторського колективу, відповідальний редактор видання В. І. Пітов. – К.: Видавництво Київського університету, 1967. – 396 с.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. р–183, оп. 1, спр. 166, 220 арк.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. р–608, оп. 1, спр. 89, 26 арк.
4. Держархів Чернігівської обл., ф. р–608, оп. 1, спр. 100, 22 арк.
5. Держархів Чернігівської обл., ф. р–608, оп. 1, спр. 175, 62 арк.
6. Держархів Чернігівської обл., ф. р–608, оп. 1, спр. 122, 181 арк.
7. Непотенко І. В. Повсякденне життя студентства Чернігова у 1920-х роках / І. В. Непотенко // Матеріали науково-практичної конференції "Перші Фльорівські читання" (12 жовтня 2010 р.). – Чернігів, 2010. – С. 47–50.
8. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. – К.: Рад. шк., 1966. – 100 с.
9. Явоненко О. Ф. Наш інститут (1916–1996) / О. Ф. Явоненко // Початкова школа. – 1996. – вересень. – № 9 (327). – С. 4–6.
10. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.) / Г. І. Ясницький. – К.: Видавництво Київського університету, 1965. – 256 с.

ВНЕСОК ЄВГЕНА РИХЛІКА В РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (1913–1925 рр.)

Доля будь-якої держави складається з життєвих історій людей, які прислужилися своєму народові. Часто життя однієї людини є точною ілюстрацією, віддзеркаленням певної історичної доби. Тому історична біографістика викликає сьогодні особливий інтерес науковців і дозволяє досить об'єктивно реконструювати ті аспекти української історії, які мають значні прогалини і потребують залучення до їхнього вивчення всіх джерел та методик.

Стаття присвячена розвитку вітчизняної освіти у першій третині ХХ ст. На цю проблему пропонується подивитись крізь призму педагогічної діяльності відомого мово- і літературознавця, вченого-слависта, етнолога, краєзнавця і громадського діяча Євгена Антоновича Рихліка – фахівця в галузі дослідження чеської та польської літератури першої половини ХІХ ст., одного з лідерів руху за національно-культурне відродження українських чехів 1920-х рр., засновника Кабінету з вивчення національних меншин України при Етнографічній комісії Всеукраїнської Академії наук (далі – ВУАН), фундатора українського нацменознавства. Він має безпосереднє відношення до становлення вищої школи на Чернігівщині. Останні п'ять років його життя до арешту пройшли у місті Ніжині, де він працював в інституті народної освіти.

Педагогічну діяльність Євгена Рихліка можна умовно поділити на три періоди: 1) від першого досвіду вчителювання за часів студентства до викладацької діяльності на посаді доцента і професора у Києві та Самарі (1909–1920 рр.); 2) "чеський період", пов'язаний із відродженням чеської шкільної освіти на українських теренах (1921–1924 рр.); 3) "ніжинський період", коли Є. Рихлік працював у Ніжинському інституті народної освіти (1925–1930 рр.). Дана наукова розвідка є результатом аналізу перших двох етапів, третьому була присвячена окрема стаття [1].

Євген Рихлік був носієм дореволюційних педагогічних традицій. Він походив з родини чеських колоністів Волині [2, арк. 4]. Початкову освіту отримав в Урядовому народному однокласному училищі с. Вільшанка та реальній школі в Празі [3, арк. 24 зв.]. Після завершення навчання у престижній 5-ій Києво-Печерській гімназії вступив до Київського університету Св. Володимира на відділення слов'янської філології історико-філологічного факультету. Отримавши диплом першого ступеня та золоту медаль за випускню конкурсну роботу, Євген Антонович вступив до магістеріуму рідного навчального закладу для підготовки до професорського звання [2, арк. 2, 4; 3, арк. 24 зв.].

Свою педагогічну діяльність Євген Рихлік почав ще за часів студентства. З 1909 р., навчаючись на першому курсі, самостійний юнак заробляв собі на життя приватними уроками з філології, а також упродовж усього навчання в університеті виконував обов'язки вихователя дітей одного зі своїх викладачів [2, арк. 4, 85; 3, арк. 25].

9 травня 1913 р. Є. Рихлік отримав "Тимчасове посвідчення за № 2550", що дозволило йому розпочати офіційну педагогічну діяльність [2, арк. 1]. Талановитого і перспективного випускника запросили викладати гуманітарні дисципліни у середніх та вищих навчальних закладах Києва. 8 квітня 1913 р. Рада Вечірніх Вищих жіночих курсів обрала Є. Рихліка викладачем слов'янської філології [3, арк. 17]. Наказом Попечителя Київського навчального округу від 23 липня 1913 р. за № 27376 він був допущений з 1 серпня 1913 р. до викладання 6 уроків російської мови, 2 уроків методики граматики і 10 уроків педагогіки у Київській жіночій гімназії Євсєєвої [2, арк. 15].

Того ж таки року Є. Рихліка було запрошено читати педагогіку у гімназії Жеребцевої [2, арк. 34]. Наказом Попечителя Київських жіночих гімназій відомства установ Імператриці Марії від 1 вересня 1913 р. за № 58 Є. Рихліка було допущено до викладання російської мови у Києво-Подільській гімназії [2, арк. 16]. О. Трофимовська, К. Гардецька, Л. Єршова, К. Кобченко вказують на високі вимоги до професіоналізму викладачів, яких обирало для роботи керівництво закладів середньої та вищої освіти для українського жіноцтва [4, с. 689–690; 5, с. 187; 6, с. 67]. Запрошення на викладацьку роботу Є. Рихліка свідчать про високу оцінку його фахової майстерності.

Наступний етап його педагогічної діяльності припав на складні та трагічні роки Першої світової та громадянської війни. 1 вересня 1917 р. після двох обов'язкових вступних лекцій вчений став приват-доцентом Київського університету [3, арк. 4]. Водночас його було обрано

лектором з курсу історії польського письменництва у Київському українському народному університеті [2, арк. 38], заснованому 1 вересня 1914 р. Науковим товариством та Центральним Кооперативним Комітетом з метою "широкого розповсюдження систематичної наукової освіти і прикладних знань" [7, арк. 2]. За Статутом, лекторами запрошувались "особи, які мають вчений ступінь та які заслужили собі певне становище своїми працями в літературі, науці чи в даній галузі навчання, чи відомі своїми знаннями" [8, арк. 2].

Навесні 1918 р. Є. Рихлік переїхав до Самари. В одній з автобіографій вчений назвав причиною такого рішення обрання на вищу посаду [2, арк. 55 зв.]. 25 березня 1918 р. Педагогічний інститут Самарського губернського земства в Пам'ять 19 лютого 1861 р. (згодом – університет) обрав вченого екстраординарним професором кафедри слов'янської філології [2, арк. 21, 23]. Аналіз матеріального становища і перспектив кар'єрного росту вченого дозволяє висунути ще одну версію від'їзду Є. Рихліка з Києва. Початок 1918 р. характеризувався погіршенням у роботі університету. Виплата заробітної платні викладачам та службовцям у навчальних закладах Києва здійснювалась нерегулярно. До того ж, уряд змушений був повернутися до ставок 1917 р., які абсолютно не відповідали реаліям тогочасного життя [9, с. 321–324]. За таких обставин Є. Рихліку важко було утримувати родину.

З 9 вересня 1918 р. вчений виконував обов'язки секретаря Університетської Ради [2, арк. 42 зв.]. Проте з початком викладацької роботи у Самарському педінституті вчений зіткнувся з низкою серйозних проблем. По-перше, йому не вдалося вивезти до Самари дружину з пасинком [2, арк. 55 зв.]. Залишаючись без чоловіка і батька у розореному Києві, окупованому більшовиками, вони наражалися на небезпеку. По-друге, як наукова, так і педагогічна робота Є. Рихліка була неможливою без необхідної літератури, "без якої заняття в Самарському університеті мають бути припинені". Вчений був змушений клопотати про перевезення власної бібліотеки, яка у 1918 р. мала досить великий обсяг – 50 пудів [2, арк. 70].

Крім того, на межі 1918–1919 рр. на теренах України точилася жорстока боротьба між більшовицькою армією та військами Директорії Української Народної Республіки. На залізничних вокзалах панували паніка та безлад. Було важко дістати квитки для проїзду, зберегти багаж. І третьою, найголовнішою, проблемою стала фактична ізоляція вченого від наукового життя Києва. З цих причин вже через рік Є. Рихлік почав шукати можливостей повернутись додому. 7 березня 1919 р. він вирушив до Києва у наукове відрядження, де і залишився [2, арк. 70].

Опинившись знову у Києві, вчений повернувся до Київського університету, який саме в цей час переживав реформаційні зміни. До процесу перебудови старого закладу активно приєднався і Є. Рихлік. На базі університету Св. Володимира були створені Київський Російський державний університет і Київський Перший український університет. В обох закладах він працював на посаді доцента протягом 1919–1920 рр. 8 листопада 1919 р. Є. Рихлік був обраний штатним викладачем кафедри слов'янської філології Київського Російського державного університету і виконуючим обов'язки секретаря історико-філологічного факультету. Водночас він викладав українською мовою "Вступ до мовознавства", "Живі слов'янські мови" та інші курси у Київському Першому українському університеті після обрання його штатним викладачем 8 червня 1919 р. [2, арк. 43 зв.] Ці події Є. Рихлік згадував з гордістю: "У колег по університету я мав тоді репутацію активної і передової людини, таким чином, коли відбулася перша велика реформа старого Київського університету і замість старого факультету був створений радянський, мене вибрали його відповідальним секретарем" [3, арк. 25 зв.]. У 1920 р. вченого запросили читати українську мову у 4-у Київську гімназію [2, арк. 34].

Влітку 1920 р. родина Рихліків опинилась у дуже скрутному становищі через серйозну хворобу подружжя – загострення хронічного туберкульозу. Їм необхідно було виїхати з Києва і деякий час пожити на батьківщині вченого – в селі Вільшанка на Житомирщині. Принаймні, цю причину від'їзду називав Є. Рихлік [3, арк. 25 зв.].

За роки русифікаторської політики царського уряду на Волині була повністю знищена чеська шкільна мережа. Чеській мові та літературі дітей навчали батьки та неофіційно приватні вчителі. До цієї справи долучився і вчений. Та після проголошення політики "коренізації" у 1923 р. Євген Антонович одразу ж виступив із пропозицією зробити початкову школу у Вільшанці осередком національного виховання. 31 березня 1923 р. Полонський повітовий відділ народної освіти доручив вченому організувати чеську трудову школу [2, арк. 43 зв.], відкриття якої планувалося на 1 жовтня 1923 р. Ціле літо працював Є. Рихлік над шкільною програмою, розробляв новий курс чеської мови та літератури. З 10 травня 1923 р. Житомирським окружним відділом народної освіти Є. Рихліка було призначено завідуючим

Вільшанської трудшколи. 1 жовтня школа готова була прийняти перших учнів [2, арк. 24]. "Я вважав, що національне виховання вільшанських чехів – це мій обов'язок перед ними", – писав вчений у 1931 р. [3, арк. 26 зв.].

У червні 1923 р. Є. Рихлік став членом місцевого виконавчого комітету Чуднівської районної професійної спілки Робітників освіти (далі – Робітос), що збільшило його можливості впливати на освітній процес у районі [2, арк. 34]. 6 червня того ж таки року за дорученням районного партійного комітету він взяв участь у Житомирській окружній профсоюзній конференції Робітос як делегат від Чуднівського району [2, арк. 42].

Під час перебування на Житомирщині, а потім у Києві Є. Рихлік підтримував зв'язки з представниками Чеської місії, яка надавала реальну допомогу справі чеського відродження в УСРР, забезпечуючи чеських учнів зошитами, олівцями, книжками та ін., двічі їздив до представництва Місії у Києві. У 1923 р. голова Місії І. Чермак відвідав школу у Вільшанці в якості ревізора і побачив на власні очі умови, в яких Є. Рихлік проводив заняття з сільськими дітьми [3, арк. 27 зв.]. Він позитивно оцінив роботу вченого і від імені Місії дав директиву: "Зберегти чехів в Україні для самостійної чехословацької держави і для проведення тут її інтересів в майбутньому економічному і торговому просуванні Чехословаччини на Схід" [3, арк. 55 зв.].

З 30 жовтня 1923 р. Є. Рихлік прийняв завідування новоствореною хатою-читальнею [2, арк. 26]. Тривала активна робота серед неписьменної частини населення [3, арк. 27]. Того ж таки року він заснував драматичний гурток, залучивши до співпраці всіх бажаючих [3, арк. 26 зв.]. За відсутності будь-яких культурних заходів вистави користувались значною популярністю. З травня по серпень 1923 р. Є. Рихлік керував педагогічним гуртком перекваліфікації вчителів Чуднівського району, передаючи свій досвід роботи з чеськими дітьми в умовах повної відсутності навчальних посібників [2, арк. 93 зв.]. 17 травня 1924 р. він представляв спілку Робітос Чуднівського району на конференції профспілок.

Восени 1924 р. Євген Антонович, виконавши свою "рятувальну місію", відродивши чеську початкову школу, повернувся до Києва для продовження своєї наукової та педагогічної діяльності. Його було призначено завідуючим Київською чеською трудовою школою № 105 на Шулявці, де він пропрацював один навчальний рік, встигнувши забезпечити викладання чеської мови на високому професійному рівні і посприяти будівництву театру "Стромовка" при школі та заводі "Більшовик" [3, арк. 18 зв., 2, 43 зв.].

Останні роки до арешту Є. Рихлік прожив у Ніжині, сполучаючи активну громадську, педагогічну і наукову діяльність.

5 січня 1931 р. Євгена Антоновича Рихліка було заарештовано Ніжинським відділом ДПУ [3, арк. 42]. Після нетривалого слідства його було звинувачено в шпигунській діяльності на користь Чехословацької республіки і засуджено до 10 років виправних робіт у таборах Сиблагу, де він і помер за нез'ясованих обставин [3]. Проте ім'я талановитого вченого і педагога сьогодні повернуто до наукового обігу, а його внесок у становлення та розвиток вітчизняної освіти високо оцінений.

Джерела та літератури

1. Павленко Л. А. Євген Рихлік і Ніжинська вища школа / Л. А. Павленко // Література і культура Полісся. – Ніжин, 2006. – Вип. 31. – С. 189–196.
2. Відділ Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжин (далі – НВ Держархіву Чернігівської обл.), ф. Р–6121, оп. 2, спр. 3301, 119 арк.
3. Держархів Чернігівської обл, ф. Р–8840, оп. 3, спр. 7753, 283 арк.
4. Трофимовська О. Жіноча освіта / О. Трофимовська, К. Гардецька // Енциклопедія українознавства. Загальна частина: в 3 тт. – К.: Віпол, 1994. – С. 689–691.
5. Єршова Л. Маріїнська жіноча гімназія в системі середніх учбових закладів Волині / Л. Єршова // Велика Волинь: минуле і сучасне: Тези міжнародної красназничої конференції. – Житомир, 1993. – С. 186–188.
6. Кобченко К. А. "Жіночий університет св. Ольги": еволюція прав Київських вищих жіночих курсів / К. А. Кобченко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. – 2004. – № 71–72. – С. 65–69.
7. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (далі – ІР НБУВ), ф. 10, спр. 10956, 4 арк.
8. ІР НБУВ, ф. 179, спр. 232–235, 4 арк.
9. Історія Київського університету / [відп. ред. проф. О. З. Жмудський]. – К.: Видавництво Київського університету, 1959. – 629 с.

Ірина Еткіна

СТАНОВИЩЕ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ В ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ ЗА ЩОДЕННИКОМ УЧИТЕЛЯ С. АВДІЙКА ПОНОРНИЦЬКОГО РАЙОНУ ДМИТРА БРАЖЕНКА

Тематика воєнного повсякдення, в тому числі становище освіти у період окупації, сьогодні закономірно стала предметом зацікавлення та дослідження провідних наукових установ та істориків України [1; 2; 3]. Однак дана тема, як і всі інші аспекти Другої світової війни потребують подальшого збагачення джерелами особового походження. Саме вони створюють ґрунт для комплексного дослідження феномену війни насамперед в антропологічному, а не суто військовому, політичному чи економічному вимірах, що дає можливість зрозуміти внутрішні мотиви вчинків людини за умов, коли життя вибилося із звичайної колії мирного часу [4, с. 17–18].

Основні характеристики цього унікального для вивчення історії воєнного повсякдення джерела та біографія Дмитра Захаровича Браженка вже оприлюднені нами, започатковане і повне видання щоденника [5; 6]. Усі цитати оригіналу щоденника до даної статті подані без жодної орфографічної чи синтаксичної редакції. Оскільки сторінки оригіналу щоденника не нумеровані і зшиті не в хронологічному порядку, в посиланнях виставлені не номери сторінок, а хронологічні дати.

26 грудня 1941 р. колишній радянський учитель історії та географії, кандидат у члени ВКП(б), Дмитро Браженко отримав при окупаційному режимі посаду завідуючого Авдіївською школою. Він навіть документ про своє призначення повністю переписав до щоденника, підкресливши цим значення посади для себе, тим більше що виграв її у конкурентній боротьбі із колегою Лазаренко Ольгою Андріївною. Які мотиви мав для цього автор щоденника? Адже зробити інтерпретацію джерела можна лише, зрозумівши особистість самого автора. Виходячи з тексту щоденника, мотиваційних імпульсів було принаймні декілька. По-перше, Дмитро Захарович був людиною амбіційною та конформною, такі становлять опору державного апарату будь-якого авторитарного чи тоталітарного режиму. Влітку 1941 р. до приходу німецьких військ він добивався цієї посади так само послідовно [9, 11 серпня 1941]. А побічні завдання у процесі просування кар'єрними сходами, як то участь у розкуркуленні 1932 р. або агітація виїзду на примусові роботи до Німеччини у 1943 р. на Полтавщині, він пояснював для себе і нащадків існуванням відповідних законів, які він, зі свого боку, "не перекручував" [9, 16 вересня 1941].

По-друге, призначення на посаду завідуючого школою певним чином захищало автора від потрапляння до "чорних списків" окупаційної влади як комуністичного активіста, учасника колгоспного руху. Цей страх абсолютно виправданий, а не надуманий, оскільки він був зятем і жив приймаком у колишнього голови колгоспу Петра Мусійовича Жука (якого влітку 1942 р. таки розстріляли німці) та свояком розстріляного у перші дні окупації Федора Чепурного (директора МТС і чоловіка Євгені – сестри жінки Браженка – Дуні) [7]. Тому Браженко так панічно боявся наклепів розкуркулених односельців і появи партизан, що в рівній мірі могло закінчитися для нього розстрілом.

По-третє, посада директора давала можливість на отримання продуктового пайка за твердими цінами, а в тих умовах це давало надію на виживання сім'ї, оскільки невелика кількість відпрацьованих у обшинному господарстві (колишньому колгоспі) трудоднів не забезпечувала родину хлібом, на ринку вівся виключно натуральний продуктообмін.

Не можна відкидати і того факту, що Дмитру Браженку широко подобалося вчителювати (а не працювати колгоспним чорноробом, маючи вищу освіту, що в селі тих часів траплялося нечасто), він всерйоз переймався неушкодженістю майна школи, під час підпалу німцями школи у с. Вергунах на Полтавщині при відступі 1943 р. автор щоденників сміливо кинувся її рятувати. Як бачимо, Дмитро Браженко мав достатньо мотивів, щоб застосовувати свою індивідуальну стратегію виживання у тих нелюдських умовах, створених за військового протистояння гітлерівського та сталінського режимів у 1941 р.

Приймаючи школу, новий директор перелічує все її нехитре начиння, крім самого будинку, погребу та сараїв збереглися: 3 столи, 16 лав, 2 ослони, 5 дощок, 2 рахівниці, 9 віконних шибок. А де ж поділися всі парти, стільці, начиння кабінетів авдіївської середньої школи? Все розтягли селяни по домівках. Уважно стежачи за всіма справами школи, Браженко знав, чиїх то рук справа, і розпочав складати списки жителів села, що брали участь у пограбуванні школи. Для нього така поведінка свідчила про невігластво односельців. Вже наступного дня від імені сільуправління була написана об'ява про необхідність негайного повернення майна школи, спроби ухилитися каралися за законами військового часу [9, 28 грудня 1941]. Оголошення повторювали як у церкві, так і в обшинному дворі (колишньому колгоспі) "Веселий Гай". З соромом селяни почали зносити розтягнуте по дворах майно, починаючи з музичних інструментів, закінчуючи лижами та ковзанами, які поверталися з особливою неохотою. Дмитро Захарович як фахівець особливо радів появі атласу СРСР. Але збирання шкільного майна не обійшлося без наживання ворогів: "Так і тепер чомусь окремі громадяни стали нарікати на мене і кричати на всі лади, звиваючи часто непристойними словами. І це здійсмають гамір ті баби, які найбільше потягли шкільного майна. Враховуючи їх несвідомість і дурість я не зацікавлений донести про них в старостат". [9, 3 січня 1942] На початку січня 1942 р. автор щоденників складає кошторис ремонту школи, власноруч вставляє шибки у вікна, бо сидіти склавши руки не звик. Підтримки з боку громадськості села не відчував.

Аж ось 11 лютого 1942 р. нагрянуло повідомлення про початок шкільних занять з 15 лютого. Стало відомо, що відкривають 4-річну школу (до цього автор щоденника не вірив, що німці обмежать навчання тільки початковою освітою). Підраховали, що в Авдіївській школі буде відкрито сім класів, а столів вистачало тільки на два. Дмитро Захарович майже щодня їздив у Понорницю (районний центр) з'ясовувати розпорядження з приводу відкриття шкіл. Виявилось, що учителями не дозволено працювати колишнім комсомольцям і членам партії. Кожного претендента на вчительство мали перевіряти в Сосницькій комендатурі. Майже всі радянські педагогічні кадри підпадали під ці категорії, тому пропонувалося набрати молодих вчителів без досвіду роботи. Автор щоденників надав документи щодо своєї партійної приналежності. З комсомольського віку він вже вийшов (мав 30 років), а до партії прийняти ще не встигли. Але Д. З. Браженко брав участь у кампанії з розкуркулення, і його перебування на посаді залишалося під питанням. При цьому конкуренція за отримання посади зростала: "Здивував сьогодні мене толк одної людини, що хоче робити в школі. В одному місці він заявив, що колиб Браженка убили, то його поставили б завшколою. Безглузда і дурна та людина коли бажає моєї крові. Кровожадна гіена і не що інше. А ще має освіту за учительський інститут" [9, 16 лютого 1942].

Окремі розпорядження були зовсім безглуздими – з ідеологічних причин дозволялося користуватися тільки дореволюційними підручниками. Але навряд чи вдалося б такі роздобути, адже вони були заборонені і давно вилучені звідусіль радянською владою.

Відкрити школу 15 лютого звичайно не вдалося, в другій половині місяця якраз закипіла робота: возили та різали дрова для опалення, білили класи, збивали столи, ослони, склили вікна, вимивали школу. Все це лягло на плечі колгоспників двох авдіївських господарств (за трудовні, як і при радянській системі). 25 лютого відбулася перша нарада вчителів школи. Підбір кадрів автор щоденників вважав невдалим, адже з семи вчителів лише двоє – він і Кочкарда, мали досвід роботи. Зате планування спрощувалося, і завідуючий школою отримував значні повноваження.

Перший дзвоник у школі припав на 27 лютого 1942 р. Явка дітей до школи дорівнювала 25% від заявлених у списках, що завідуючий пов'язував з необізнаністю селян. Проте вже в наступні дні з'ясувалося, що батьки не хочуть віддавати дітей до школи, особливо четверокласників (завідуючий школою вів один з 4-х класів), оскільки їх можна було залучити до роботи по господарству нарівні з дорослими. Однак Дмитро Браженко вважав справою честі зосередити всі свої зусилля на залученні дітей до навчання і ввечері у заметіль бігав по хатах на окраїнах села (одні назви – Забігайлівка і Чепурнівка говорять за себе), роз'яснюючи батькам важливість науки для подальшої долі дітей [9, 5 березня 1942]. Однак добитися покращення відвідуваності школи практично не вдалося. З початком весняних сільськогосподарських робіт ситуація тільки погіршилася. Діти наймалися пасти кіз, а Дмитро Захарович обурювався: "Науку міняють на пастушество. Дивна поведінка їх батьків! Хіба не можна обійтись без цього

учня якихось три неділі? Інші батьки спираються на те що не хоче їх дитина ходити в школу. Не хоче треба заставити. Ви ж батьки, а не нейтрати." [9, 24 квітня 1942]

Автор щоденників нарікав, що змушений був "товктися на одному місці", бо давати новий матеріал при відсутності більшості класу не мало сенсу. Але окремі батьки були незадоволені тим, що він давав "непосильний матеріал" для четвертого класу. Дмитро Захарович нарікав на несумлінну працю попередніх учителів, оскільки учні не тільки не знали таблиці множення, але й назв місяців та їх належності до пор року [9, 9 квітня 1942].

З перших же днів роботи школи у віруючого колеги Кочкарди з'явилася ідея повісити у школі ікони (в будинку клубу вже відправляли церковну службу). Однак радянська атеїстична пропаганда глибоко врізалася у свідомість Дмитра Браженка, який сподівався, що у Німеччині школа позбавлена релігійної пропаганди: "Молись в церкві, учись в школі. Там ікони, а тут учебні прилади, картини, карти повинні бути богом". [9, 6 березня 1942] Розбіжності у релігійних поглядах Дмитра Браженка з його колегою та старостою села приводили до подальших конфліктів. Кочкарда відпускав дітей з уроків під час релігійних свят, з уроків співу під час посту. Браженко звинувачував його у "розгільдяйстві" та недисциплінованості, мотивуючись тим, що спеціальних наказів зверху з цього приводу не було, а співи можна замінити арифметикою. Староста був на боці Кочкарди, закидаючи Браженку "більшовицьку струнку" [9, 21 березня 1942].

10 березня 1942 р. Дмитру Браженку вдалося у Понорниці поспілкуватися з інспектором народівити Новгород-Сіверської округи ("гебіти") Ніною Павлівною Зюсковою. З'ясував найболючіше питання – ставки учителів: вони коливалися в залежності від освіти (частина кадрів мала лише середню) та стажу від 300 до 360 крб. За завідування школою додавалося ще 100 крб. Отже, заробітна плата Дмитра Браженка становила 430 крб. (з яких вираховувався прибутковий податок у 10%) , що за цінами на ринку того часу дорівнювало двом пудам хліба. Завідуючий та учителі працювали не заради зарплати: їх рятував пайок, що надавався у вигляді борошна за твердою ціною.

Дозволено було користуватися радянськими підручниками, але викресливши і заклеївши все "шкідливе в настоящий момент". Малися на увазі всі кліше радянської ідеології та портрети Сталіна. Для вихованого в дусі радянської ідеології Браженка це було болісно: "Днем закреслював і заклеював шкідливе для учнів в даний момент. Коли ще якбутьто вчора говорив про великого й мудрого Сталіна, а сьогодні приходиться його ім'я закреслювати. Від непривички аж не віриш цьому і почуваш, що робиш великий злочин" [9, 15 березня 1942].

В школі було настільки холодно, що вода замерзала навіть у канцелярії. Директор заняття проводив в кожусі. Санітарний лікар та інспектор народівити відвідали школу: "Було указано на антисанітарний стан учнів, що вони занімаються в верхньому одязі і частина з них не стрижені" [9, 24 березня 1942]. Дмитро Захарович сподівався усунути ці недоліки в роботі школи. Ще одна перевірка нагрянула у травні: Зюскова Ніна Павлівна відвідала уроки, побувала на уроці німецької мови Дмитра Захаровича (німецька вивчалася з другого класу), однак жодних зауважень нікому не висловила [9, 5 травня 1942].

Навчальний рік закінчився 20 травня, але оскільки він тривав лише три місяці, було вирішено не переводити учнів у наступні класи, а залишити у попередніх. Учителям призначили відпустку у 12 днів, з розрахунку по 4 дні за відпрацьований місяць, решту часу до початку навчання вони мусили працювати в об'єднаному дворі. Завідуючому залишили посаду та оплату у 100 крб., яку потім підняли до 300 крб., але ціна пуда хліба вже зросла до 400 крб.

До Понорниці прийшла новина про плани на відкриття у наступному навчальному році семирічних шкіл, в тому числі у с. Авдіївка. На ремонт школи, було виділено близько 9 тис. крб. Ремонт школи і займався влітку Дмитро Захарович.

У липні 1942 р. у м. Новгороді-Сіверському були влаштовані курси для вчителів. Історикам була прочитана історія України від стародавніх часів до 1917 р., географам – географія Нової Європи і України. Викладачі німецької мови були поділені на дві групи для I–IV кл.; і для V–VII кл. Курси відвідували молоді учителі, що не мали педагогічної освіти. Браженко боявся конкуренції і вважав, що двохтижневі курси не замінять базової освіти і не можуть надавати право працювати у середній школі [17 липня 1942].

Однак у серпні плани Дмитра Браженка різко змінилися. 21 серпня 1942 р. він змушений був із дружиною та дітьми виїхати із с. Авдіївки Чернігівської області до своєї рідні в с. Ново-Аврамівку Хорольського району Полтавської області. Причиною переїзду стало посилення

німцями репресій в селі Авдіївка, від яких постраждала родина дружини Євдокії: були розстріляні батько – Жук Петро Мусійович (колишній голова колгоспу "Перемога") та брат – Жук Назар Петрович (учитель, член підпільної групи у с. Верби Понорницького району) [6]. За день до цього Д. Браженко передає школу Стеблині Олексію Івановичу, отримує розрахунок і найцінніше – пайок за серпень у розмірі 27 кг борошна, а також продає райнаросвіті свій диван за 600 крб. Його подальша педагогічна діяльність продовжиться вже на Полтавщині, що дає змогу історику порівняти стан освіти в окупаційний період у зоні військової управління (на Чернігівщині) та в Райхскомісаріаті "Україна" (на Полтавщині) на основі щоденника.

Отже, щоденник учителя Дмитра Захаровича Браженка є унікальним джерелом з історії окупації України, в тому числі з проблеми шкільної освіти. Факти влаштування окупантами лише початкової освіти із пропагандистськими обіцянками запровадження середньої, цензури підручників, критерії відбору учителів висвітлені у науковій літературі за допомогою документів окупаційної влади [1; 2; 3] та преси [8]. Однак саме щоденник Дмитра Браженка надає можливість з'ясувати мотиви радянського громадянина до обіймання посади завідуючого школи в окупаційний період, ставлення селянства до шкільної освіти, внутрішнє життя школи, відносини з вищим керівництвом, умови навчання дітей та підготовки педагогічних кадрів, ставлення учителів до релігійного питання і багато інших, що становлять суть дослідження воєнного повсякдення.

Джерела та література

1. Гінда В. Культура, освіта і спорт під час окупації / В. Гінда // Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI століття. Історичні нариси / [Ред. кол.: В. А. Смолій (голова колегії), Г. В. Боряк, Ю. А. Левенець, В. М. Литвин, О. Є. Лисенко (відп. ред.), О. С. Онищенко, О. П. Реєнт, П. Т. Тронько] / НАН України. Інститут історії України. – К.: НВП "Видавництво "Наукова думка, НАН України", 2011. – Кн. 1. – С. 697–732.
2. Гінда В. Освітня політика нацистів в райхскомісаріаті "Україна" / В. Гінда // Сторінки воєнної історії України: Зб. Наук. статей / [Відп. ред. В. А. Смолій] / НАН України. Інститут історії України. – К., 2012. – Вип. 15. – С. 71–75.
3. Шайкан В. Українська освіта в добу гітлерівської окупації як засіб ідеологічного протистояння (за матеріалами вітчизняних архівосховищ) / В. Шайкан // Сторінки воєнної історії України: Зб. Наук. Статей / відп. ред. В. А. Смолій / НАН України. Інститут історії України. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 211–217.
4. Лисенко О. Історія повсякденності як галузь наукового знання (повсякденна історія війни: методологічні нотатки) / О. Лисенко // "Історія повсякденності: теорія та практика": матеріали Всеукр. наук. конф. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – С. 11–19.
5. Еткіна І. Чернігівщина напередодні німецької окупації очима сільського вчителя (Дмитра Захаровича Браженка) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2012. – № 3–4. – С. 44–60.
6. Еткіна І. Понорницький край Чернігівщини на початку німецької окупації (за щоденником Дмитра Захаровича Браженка) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2013. – № 2. – С. 71–89.
7. Інтерв'ю з Лазаренком Анатолієм Миколайовичем (онуком автора щоденників).
8. Греченко Г. Чернігівщина на шпальтах окупаційних газет / Г. Греченко // Сіверянський літопис. – 1999. – № 2. – С. 82–102.
9. Щоденник Д. З. Браженка. Рукопис.

*Ервін Міден***ДОЛЯ СЕДНІВСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ,
ЗАГИБЛИХ У РОКИ ВЕЛИКОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВІЙНИ
(1941–1945 рр.)**

Стаття присвячена вчителям смт. Седнів, доля яких була перервана Великою Вітчизняною війною. Робота базується на спогадах старожилів, а також на матеріалах з приватних архівів родин загиблих.

Незадовго до окупації Седнева, що розпочалася 28 серпня 1941 р., містечко було піддано жорстокому авіабомбардуванню. П. А. Шимко у своїх спогадах зазначив: "Приблизно за тиждень до початку бойових дій у центрі містечка зібралися люди: мешканці Седнева та радянські вояки, які вирушали на фронт. Пам'ятаю, як на центральному майдані містечка стояв трактор-тягач з гарматою і танк. Раптом у небі з'явилися три німецькі літаки. Люди не злякалися – летять, то хай і летять собі далі. Проте літаки почали знижуватись, заревіли мотори і полетіли бомби, що розривалися у місцях скупчення радянської військової техніки. Бомбардування йшло кілька хвилин, проте загинуло багато людей: 18 радянських солдатів та близько 10 цивільних осіб" [6].

Згідно зі спогадами Г. П. Талалая, серед загиблих був учитель української мови та літератури, а також музики Седнівської середньої школи Микола Олексійович Талалай разом зі своєю дочкою Надією, яка в 1941 р. тільки-но закінчила Чернігівський учительський інститут. Будинок сім'ї Талалаїв знаходився на центральному майдані смт. Седнів. Коли розпочалося бомбардування, М. О. Талалай разом з донькою був на подвір'ї, а його дружина Пауліна Іванівна перебувала у самому будинку. При перших вибухах Микола Олексійович з Надією кинулися до будинку. Пауліна Іванівна, не розуміючи що відбувається, вибігла в коридор, куди вже заскочила донька. Микола Олексійович пропустив першою Надію, а сам ще залишився надворі. У цю мить, в коридор влучила авіабомба. Пауліну Іванівну відкинуло вибуховою хвилею. Коли вона опритомніла, перед її очима лежали мертві тіла доньки та чоловіка [5].

Серед загиблих вчителів Седнівської школи був і вчитель молодших класів Пилип Ілліч Дяченко (1914–1941 рр.). Про свого першого вчителя згадує П. А. Шимко: "У 1936 р. діти, яким виповнилося 8 років, пішли навчатися до першого класу Седнівської початкової школи.

Першим нашим учителем був Дяченко Пилип Ілліч. Саме він зумів зацікавити нас навчанням. Кожний день, перебуваючи у школі, ми відчували турботу про нас, його постійне бажання навчити маленьких діточок писати, читати, рахувати, малювати. На уроках письма він сідав за парту поряд з учнем і навчав правильному пропису кожної букви та цифри. На уроках читання він стояв поруч з учнем, який читав, уважно слухав, поклавши руку на голову. Відчувалося тепло та щирість вчителя.

У 1941 р. почалася війна. Пилип Ілліч був мобілізований до лав Червоної Армії і відправлений на фронт. Там він і загинув у боях із ворогом. Це повідомлення залишило глибоку рану в серцях кожного з його учнів. Проїшли роки, повиростали першочки. Кожний знайшов свою життєву дорогу в тяжкі післявоєнні роки. Однак, ми завжди пам'ятаємо Пилипа Ілліча – нашого першого вчителя" [6].

П. І. Дяченко загинув у бою за станцію Лоухі Карело-фінської РСР 2 вересня 1941 р. і був похований у братській могилі поряд з оз. Єловим [9].

Пам'ятають у Седневі і Артема Федотовича Силенка (1905–1941 рр.), який до війни працював завгоспом у Седнівській середній школі. 25 червня 1941 р. він був призваний до діючої армії. Протягом півтора місяця він надіслав дружині та дітям сім листів. До нашого часу збереглося тільки три. Один з них містить такі рядки (наводимо зі збереженням орфографії автора листа): "8 липня 1941 року. Из дороги на позицію.

Здравствуйте родная и любимая, незабвенная семья: жена Любовь и сыночки Миша и Юрунчик. Шлю Вам пламенный привет. Желаю Вам всего наилучшего в жизни Вашей. Любовь, от всей души желаю Тебе прожить с нашими детками в полном здоровьи и благополучии, яких dorostit' и вывести в люди, утешаться ими, давать хорошие наставления и быть матерью ім до конца твоей жизни, дабы хотя и без меня, но прожили счастливо...

Миша! Я твой отец! Умоляю тебя, будь послушным, старательным, заботливым, смелым, почитай Маму, жалей ее как родную свою кормилицу, помогай во всем ей в работі, не обижай братика Юру. Не забивай на учебу, добивайся, как бы ни трудно было, потом легче будет тебе в жизни. Не забудьте о Юрочке, его надо выучить, чтобы с него были люди. Я обращаюсь к Вам, Любовь и сын Миша, я знаю, что Мама здоровьем слаба, я знаю, что ты, сынок Миша, еще молодой и малый, что тебе самому еще нужна большая помощь, но что ж сделаешь, что тебе выпало на долю рано принять заботу большую. Я это чувствую глубоко от всей души, потому что я знал тоже это с малых лет... Я хотел вам [пожелать] всего наилучшего. Но судьба такая постигла нас, то не обижайтесь...

Прощайте детки и жена Любовь, до конца преданный вам ваш отец и муж. Целую вас всем сердцем. Прощайте и не забывайте. Ваш А. Силенок" [1].

Уже на початку серпня 1941 р. А. Ф. Силенок зник безвісти в районі м. Полтава [10]. Інформація про його подальшу долю відсутня.

Варто зауважити, що згаданий у листі Артема Федотовича старший син Михайло, 1925 р.н., у 1943 р. був мобілізований у Седневі, відправлений на фронт і загинув, визволяючи один з латвійських населених пунктів, 22 лютого 1945 р. [8].

Володимир Іванович Шарий (1908–1944 рр.), уродженець Коропського району Чернігівської області, напередодні війни перебував на посаді директора Седнівської середньої школи. Своім учням запам'ятався талантом у викладанні хімії, адже на кожному уроці він проводив наочні досліди з використання хімічних речовин. До того ж, він опікувався шкільними гуртками – шаховим та любительської фотографії. Володимир Іванович вчив самостійно дітей робити знімки та проявляти фото.

В. І. Шарий призваний до армії 21 лютого 1944 р. Чернігівським РВК і направлений в 114 сд. 26 липня 1944 р. він загинув під час визволення с. Борткуни Литовської РСР [7]. Вдома у Седневі його так і не дочекалися син Віталій та дружина Ольга Іванівна Шара – вчителька Седнівської середньої школи, яка у повоєнні стала її директором.

Міненок Т. Я., молодша сестра учителя математики Седнівської середньої школи Бориса Яковича Аніщенка (1907–1944 рр.), надала детальну біографію свого брата: "Борис Якович Аніщенко народився 26 липня (за ст. ст.) 1907 р. в родині вчителів. Після закінчення школи Борис спочатку навчався у Чернігівському технікумі, потім – у Київському державному університеті, по закінченню якого він отримав кваліфікацію викладача математики та фізики. Після університету Борис був направлений викладачем математики на робітфак КДУ м. Славутич. Після ліквідації робітфаків Борис повернувся в Чернігівську область і був призначений вчителем математики у Седнівську середню школу.

Це був 1935/1936 навчальний рік. Я тільки-но закінчила семирічку, тому брат взяв мене з собою для продовження навчання. Коли ми переїхали до Седнева, завуч Седнівської школи Микола Федорович Мглінець допоміг нам знайти кімнату в будинку Талалаїв. Школа була розташована в надзвичайно мальовничому місці. Це був великий одноповерховий будинок (колись він належав поміщику Лизогубу). А навкруги – чудовий парк і сад. Біля доріжки від воріт до школи росла величезна липа, величне дерево, а біля липи стояв пам'ятник-погруддя Т. Г. Шевченку з написом, що поет свого часу відвідував Лизогуба і писав тут поему "Відьма". Пам'ятаю, що весною, коли була пора цвітіння, парк і сад були дуже гарними, вечорами, особливо святковими, люди збиралися, ходили по парку і співали чудові українські пісні.

Вважаю, що вчителі дуже серйозно ставилися до нових програм нової школи. Борис дуже любив свій предмет – математику, – і добре його викладав, але був педантичним і суворим вчителем. Учні він називав на "Ви", і це було тоді законно, тобто за правилами міністерства освіти, ніколи не кричав, але його поважали. Це ж був перший набір у 8-й клас у Седневі, і в нашому класі були учні різного віку, були ті, що закінчили 7 класів не в цьому році, а раніше. Також були хлопці й дівчата не седнівські, а й з навколишніх сіл. У школі я була приємно вражена доброзичливістю та культурністю учнів по відношенню один до одного.

Коло інтересів брата Бориса було дуже широким та різнобічним: він багато читав, добре знав літературу, передплачував багато газет і журналів, вивчав мови, в тому числі есперанто, добре грав у шахи. Колись його й молодшого брата Євгена (різниця у віці в них була 3 роки) батько навчив нотам та грі на скрипці. Борис дуже цікавився астрономією і організував у школі астрономічний гурток. У нього не було родини і було не дуже добре здоров'я. У брата Бориса давно вже були проблеми із серцем та зором, тому він був білобілетником, не проходив

військової підготовки, і, коли почалась війна, він не був мобілізований. Коли підійшов фронт і Чернігівщина була окупована, він прийшов в Андріївку до матері, де зібралася вся наша сім'я.

Роки окупації були дуже тяжкими. Коли прийшли радянські війська, була величезна радість. Боїв біля нас майже не було. Війська вступили пізно ввечері, і, коли вони проходили селом, всі це почули, виходили, вітали і пригощали їх, хто чим міг. Та війна ще продовжувалася.

Після звільнення Андріївки від фашистів у 1943 р. Борис, не дивлячись на своє звільнення від військової служби у зв'язку зі станом здоров'ям, за власним рішенням пішов на фронт разом із земляками. Новобранців відправили в напрямку Дніпра, де йшли тяжкі бої. Згодом наша сім'я отримала повідомлення з с. Бехи Житомирської обл., датоване 27 травня 1944 р., що брат загинув у бою" [4]. Варто зазначити, що на Обеліску Слави в с. Бехи вказано, що Б. Я. Аніщенко загинув у 1943 р. [2]. Додаткова інформація відсутня.

Кожна людина живе доти, доки її пам'ятають. Звертаючись до людської пам'яті про вчителів, котрі загинули у роки Великої Вітчизняної війни, доповнюючи її архівними матеріалами, ми повертаємо з небуття призабуті долі як приклад для наступних поколінь.

Джерела та література

1. Лист А. Ф. Силенка до сім'ї [Рукопис] / А. Ф. Силенок // Приватний архів родини Силенків. – [б.м.]. [8 липня 1941 р.].
2. Список к учетной карточке № 546 воинского захоронения с. Бехи Коростенского района Житомирской области [Електронний ресурс] // ОБД Мемориал. – Режим доступу до списку: <http://obd-memorial.ru/html/info.htm?id=83800483>.
3. Спогади Зеленського Івана Йосиповича, 1931 р.н.
4. Спогади Міненок Тетяни Яківни, 1919 р.н.
5. Спогади Талалая Григорія Петровича, 1930 р.н.
6. Спогади Шимка Петра Андрійовича, 1928 р.н.
7. Центральний архів Міністерства оборони РФ, ф. 58, оп. 18002, спр. 714.
8. Центральний архів Міністерства оборони РФ, ф. 58, оп. 18003, спр. 592.
9. Центральний архів Міністерства оборони РФ, ф. 58, оп. 818884, спр. 45.
10. Центральний архів Міністерства оборони РФ, ф. 58, оп. 977523, спр. 396.

Микола Боровик

ЧОРНОУС ВАСИЛЬ УСТИНОВИЧ – ОСТАННІЙ ДИРЕКТОР ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (1953–1954 рр.)

Через три роки виповнюється сторіччя Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, який пройшов тернистий шлях перетворень і реформувань. Важливу роль на шляху від учительського до педагогічного інституту відіграв його директор Василь Устинович Черноус. Саме його діяльності буде присвячене наше дослідження, адже публікації про цього керівника відсутні.

Народився 14 липня 1917 р. у с. Вовчок Олишівського району Чернігівської області. Батьки займався сільським господарством. У період Великої вітчизняної війни батько перебував у радянській армії, після демобілізації повернувся у село і працював у колгоспі. В 1952 р. – помер. Братів і сестер не мав.

У 1933 р. Василь після закінчення семирічної школи поступив до Чернігівського педагогічного інституту на фізико-математичний факультет і закінчив його у 1936 р. Після його закінчення отримав направлення до Новоград-Волинської залізничної школи № 40, у якій викладав фізику та математику в 5–10 класах до жовтня 1939 р. В жовтні був відряджений до другої Чкаловської військово-авіаційної школи для проходження дійсної військової служби. Спочатку служив червоноармійцем, потім заступником політкерівника військової школи, а липня 1942 р. і до самої демобілізації (жовтень 1945 р.) працював секретарем політвідділу школи.

З жовтня 1945 р. до січня 1946 р. не працював. У січні-лютому 1946 р. працював інспектором Чернігівського обласного відділу народної освіти. В березні цього року був зарахований слухачем Харківської річної партійної школи, яку закінчив у жовтні 1946 р. Після закінчення її працював майже 4 роки в Чернігівському обкомі КП(б)У інструктором та заступником завідувача відділу пропаганди та агітації. У вересні 1950 р. виїхав на навчання до вищої партійної школи при ЦК КПРС у Москві. У липні 1953 р. закінчив ВПШ і у вересні цього ж року отримав призначення на посаду директора Чернігівського учительського інституту [1, арк. 4–4 зв.].

З 1931 р. по 1941 р. був членом ВЛКСМ, а з вересня 1942 р. – член КПРС. Під судом і слідством не перебував.

Був одруженим. Дружина – Черноус (Полегенько) Тетяна Григорівна, працювала зубним лікарем першої поліклініки м. Чернігова. Донька Валентина 1948 року народження [2, арк. 4 зв.].

На час призначення Черноуса В. У. директором Чернігівського учительського інституту штатним розписом на 1953/1954 навчальний рік було затверджено 25,5 штатних одиниць викладацького персоналу. Серед них було 3 доценти і кандидати наук, 13 старших викладачів і 9 асистентів, з яких 15 членів КПРС, 10 безпартійних. За національністю 18 українців, 5 росіян, 1 єврей, 1 білорус. 12 викладачів мали педагогічний стаж більше 10 років, 7 – від 5 до 10 років [3, арк. 6]. На 1 квітня 1954 р. зі вченими ступенями і званнями були кандидат історичних наук М. С. Красіко, кандидат філологічних наук О. С. Шева та доцент психології І. П. Львов [4, арк. 15]. Сам директор ще не мав наукового ступеня та вченого звання, але саме в даний час він розпочав роботу над кандидатською дисертацією.

Інститут на час призначення директором В. У. Черноуса розміщувався у триповерховому приміщенні по вулиці Ласалія, 1. Крім того, він мав житловий одноповерховий цегляний флігель у колишній садибі інституту по вулиці Селюка, буд. 34/2, корисною площею 46 м², де жили викладачі інституту, який потребував ремонту. Крім того інститут мав несправну вантажну автомашину "Форд" та 3 коней [5, арк. 2, 27].

У 1953/1954 навчальному році контингент студентів інституту становив 254 чоловіки стаціонарної форми навчання і 926 заочників. У їх розпорядженні було 2 аудиторії, розраховані на 100 чоловік, 6 аудиторій – на 50 слухачів, а також кабінети літератури, математики та марксизму-ленінізму – у кожного з яких було по дві кімнати, кабінет педагогіки і психології знаходився у одній кімнаті, а також клуб інституту на 250 чоловік. Три кімнати були зайняті

під квартири викладачів інституту. 22 студентки – сироти жили у маленькому будинку на подвір'ї інституту, всі інші студенти проживали на приватних квартирах [6, арк. 3–4].

У бібліотеці інституту станом на 15 листопада 1953 р. нараховувалося 40896 книг і брошур. На абонементі було записано 950 читачів, враховуючи студентів-заочників. Проте, бібліотека була недостатньо забезпечена літературою з російської та української мов, української літератури, а також методичними журналами, тощо. Бібліотека займала чотири кімнати загальною площею 148 м². З них дві кімнати (96 м²) були відведені під книгосховище і місце обробки літератури. Одна кімната (48 м²) була відведена під читальний зал, інша площа була відведена під зберігання обмеженого книжкового фонду і навчальних посібників. У 1953 р. було розпочато складання систематичного та алфавітного каталогів [7, арк. 7].

Протягом 1953/1954 навчального року бібліотека поповнилася 1685 томами нових книг та журналів. Продовжувався обмін книгами з бібліотеками інших учительських інститутів [8, арк. 5].

Основними вадами матеріально-технічної бази інституту за час керівництва Черноусом В. У. залишалися відсутність спортивного залу для проведення занять з фізичної культури, існувала гостра потреба у транспортних засобах, відсутність необхідної кількості книг за педагогічними спеціальностями та упорядкованого бібліотечного фонду, сучасного оснащення кабінетів та лабораторій та відсутність студентського гуртожитку й квартир для викладачів. До того ж до цього часу не було вирішено питання про відбудову, зруйнованих під час війни приміщень довоєнних навчального корпусу та студентського гуртожитку, хоча проектно-кошторисна документація була своєчасно підготовлена для проведення будівельних робіт. А самі приміщення були передані на відбудову та користування військовому відомству.

З метою покращення кадрового складу викладачів та набуття статусу педагогічного інституту адміністрація навчального закладу зобов'язувала викладачів складати екзамени кандидатського мінімуму, обирати теми дисертаційних досліджень і прикріпитися до провідних вищих шкіл для написання дисертацій. Викладачі кафедр інституту були зобов'язані оформити своє прикріплення для роботи над дисертацією до вищих шкіл України. Для значної кількості викладачів (17 осіб) були встановлені календарні строки складання кандидатських екзаменів [9, арк. 10–12]. У грудні 1953 р. старший викладач кафедри літератури А. С. Шева захистив у вченій раді Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка кандидатську дисертацію "Джерела повісті "Фата моргана" М. Коцюбинського" [10, арк. 10].

Наступного року директор інституту видав наказ № 11 від 21 січня 1954 р. "Про підсумки науково-дослідної роботи за 1953 р.". У ньому, зокрема, зазначалися певні позитивні зрушення у науково-дослідній роботі викладачів. Закінчили підготовку кандидатських дисертацій викладачі В. С. Кролевець, А. А. Берлізов, С. А. Хатюков, Л. П. Подлужна, З. В. Дудко. Ряд викладачів закінчили складання кандмінімуму і опублікували теоретичні статті у фахових виданнях. Однак рівень науково-дослідної роботи у інституті не відповідав вимогам, які висувались до викладачів вищої школи. Більшість їх не виконали своїх планів науково-дослідної роботи. Це пояснювалося перевантаженням навчальною роботою та не чітким плануванням наукової роботи. Не було встановлено порядку у наданні творчих відпусток, тим хто готував дисертації. З метою покращення науково-дослідної роботи було наказано всім викладачам терміново надати у навчальну частину календар виїздів у наукові відрядження. Створювалися більш сприятливі умови для наукової роботи та захисту кандидатських дисертацій, а тим хто не бажав займатись науковою роботою існувала загроза пониження в посаді або звільнення з інституту [11, арк. 11–13].

Спроби керівництва інституту покращити житлові умови студентів і викладачів не знаходили підтримки у Міністерстві освіти УРСР, яке не давало коштів на відбудову гуртожитку і навчального корпусу, будівництво квартир для викладачів.

Директор інституту Черноус В. У. неодноразово звертався до урядових установ з проханням, забезпечити нормальні умови матеріально-побутового життя та навчання студентів: зобов'язати торгові організації забезпечити студентів триразовим і достатнім по калорійності харчуванням, одягом і взуттям відповідно потреб [12, арк. 12].

Проведена директором учительського інституту Черноусом В. У. значна робота по покращенню матеріальної бази навчального закладу, а також кадрового складу викладачів привела до того, що Міністерство освіти УРСР наприкінці 1954 р. прийняло рішення про реорганізацію Чернігівського учительського інституту в педагогічний. А у зв'язку з цим

інститутом мав керувати директор – кандидат наук. Ось тому наказом Міністерства освіти від 25 грудня 1954 р. Василь Устинович був звільнений з даної посади і призначений на посаду викладача кафедри марксизму-ленінізму. 11 січня 1955 р. він передав справи новопризначеному директору і приступив до виконання обов'язків викладача [13, арк. 8]. На цій посаді працював до початку 1959 р.

З лютого 1959 р. до лютого 1960 р. перебував у річній аспірантурі при Інституті підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук при Київському державному університеті імені Т. Шевченка.

21 червня 1961 р. у спеціалізованій вченій раді Київського державного університету імені Т. Шевченка захистив кандидатську дисертацію на тему "Діяльність Чернігівської губернської організації КП України в 1919–1920 рр.". 13 жовтня 1965 р. Вища атестаційна комісія СРСР присвоїла вчене звання доцента кафедри політекономії [14, арк. 11].

З лютого 1960 р. до жовтня 1965 р. працював старшим викладачем, а потім аж до смерті доцентом кафедри філософії та політекономії.

За час своєї науково-педагогічної діяльності підготував значну кількість наукових публікацій, в тому числі: "Партійна організація Чернігівщини в перші роки Радянської влади". Чернігів, 1958, 44 с. "Півстоліття невтомної праці. Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка. К., 1966, 99 с. (У співавторстві). "Нариси історії Чернігівської обласної партійної організації". К., 1970, 414 с. Автор III та IX розділів та член редколегії. У 1980 р. вийшло в світ друге видання нарисів в якому Василь Устинович був співавтором кількох розділів [15, арк. 13].

Відзначений 6 медалями та грамотою Президії Верховної Ради УРСР від 4 травня 1966 р.

Помер Василь Устинович Чорноус 21 вересня 1989 р. Похований у м. Чернігові.

Отже, за 16 місяців керівництва інститутом Василь Устинович зміг покращити матеріальну базу навчального закладу, намагався створити нормальні побутові умови життя викладачів і студентів, зумів налагодити чітку систему контролю за підготовкою наукових кадрів. Це дало змогу підвищити статус учительського інституту до вищого навчального закладу – педінституту. Проте його становлення як науковця відбулося пізніше.

Джерела та література

1. Архів Чернігівського національного педагогічного університету (далі – архів ЧНПУ), ф. Р.–608, оп. 1-о, спр. 1129.
2. Там само.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. Р.–608, оп. 2, спр. 324.
4. Там само, спр. 142.
5. Там само, спр. 111.
6. Там само, спр. 324.
7. Там само, спр. 111.
8. Там само, спр. 324.
9. Центральний державний архів вищих органів влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 1481.
10. Держархів Чернігівської обл., ф. Р.–608, оп. 2, спр. 155.
11. Там само.
12. Там само, спр. 21.
13. Архів ЧНПУ, ф. Р.–608, оп. 1-о, спр. 1129.
14. Там само.
15. Там само.

СЕКЦІЯ П

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Ірина Кулик

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Істотні соціальні, політичні, економічні, культурні зміни, що характеризують сучасний розвиток України, зумовлюють необхідність реформування існуючої системи освіти. Нині перед школою і суспільством стоїть проблема розвитку особистості, формування свідомого громадянина; активного, творчого, самобутнього суб'єкта історичного процесу. Метою педагогічного процесу проголошується розвиток особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє ефективно діяти в повсякденному житті, адекватно вирішувати різноманітні проблеми.

Виходячи з цих концептуальних положень, постало завдання оптимізації педагогічного процесу. Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток та саморозвиток особистості.

Умови й фактори розвитку особистості в педагогічному процесі обґрунтували Л. Виготський, Л. Занков, І. Лернер та ін. Світоглядно-теоретичні основи педагогічних технологій досліджували В. Беспалько, М. Кларін, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін. Суттєві ознаки поняття "педагогічні технології" обґрунтували В. Беспалько, І. Дичківська, І. Зязюн, В. Паламарчук, Г. Селевко та ін. Суттєві ознаки особистісно орієнтованого навчання розкрили спеціалісти-дидакти О. Балл, О. Бондаревська, І. Якіманська та ін.

Мета наукової роботи – розкрити значення інноваційних технологій навчання для гармонійного розвитку особистості.

У глумачному словнику поняття "технологія" трактується як "сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь" [2, с. 1448]. Технологія походить від грецьких слів: "techne" – мистецтво, майстерність і "logos" – слово, вчення [6, с. 891]. Отже, в буквальному перекладі педагогічна технологія означає вчення про педагогічну майстерність.

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США трактує поняття "педагогічна технологія" як "комплексний, безупинний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності з аналізу проблем і планування, сприяє забезпеченню, здійсненню вирішення проблем, що відносяться до всіх аспектів засвоєння знань" [5, с. 275]. У "Глосарії термінів з технологій освіти" (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульовано як "системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти" [5, с. 275].

Поняття "педагогічні технології" відоме з 20-х рр. ХХ ст. В українській і російській педагогічній історіографічній традиції існують різноманітні визначення поняття "педагогічні технології": процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов); мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану (В. Шепель); змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько); система дій вчителя та учнів (І. Волков); набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат (С. Сисоєва). І. Дичківська визнає суттєвою ознакою педагогічної технології можливість

гарантування кінцевого результату, проектування майбутнього навчально-виховного процесу та виділяє концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти педагогічних технологій.

Г. Селевко трактує поняття педагогічна технологія як синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і сучасних тенденцій. Дослідник виділив критерії технологічності: концептуальність (опора на певну наукову концепцію); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність); керованість (можливість планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність (ефективність за результатами і оптимальність за витратами, гарантування досягнення певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування: повторення, відтворення педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб'єктами). Г. Селевко обґрунтував джерела та складові частини педагогічних технологій: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; наука – педагогічна, психологічна, суспільні науки; досвід минулого (вітчизняний і зарубіжний); народна педагогіка (етнопедагогіка). Автор розкрив й обґрунтував науковий, процесуально-описовий та процесуально-дієвий аспекти педагогічних технологій [4, с. 17–18].

О. Пометун впевнена, що педагогічна технологія відповідає на запитання "як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання" [5, с. 275]. Дослідниця виділила наступні компоненти педагогічної технології: заплановані результати; засоби оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, ефективних для даної конкретної ситуації; набір моделей навчання, розроблених вчителем. О. Пометун схарактеризувала критерії технологічності, яким повинна відповідати педагогічна технологія: системності, керованості, ефективності, відтворюваності.

М. Гадецький і Т. Хлебнікова впевнені, що педагогічна технологія найбільшою мірою пов'язана з навчальним процесом: діяльністю вчителя і учня, її структурою, засобами, методами, формами. Тому виділяють структурні компоненти педагогічних технологій: концептуальна основа; змістовна частина навчання (цілі, зміст навчального матеріалу), процесуальна частина (організація, методи і форми діяльності вчителя та учнів, діагностика навчального процесу, діяльність з управління процесом засвоєння навчального матеріалу) [3, с. 80].

Таким чином, у сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень понять освітні, навчальні, педагогічні технології, але, узагальнюючи наукові розвідки, можна зробити висновок, що педагогічні технології – це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених блоків: концептуального, цільового, мотиваційного, процесуального, емоційно-вольового, контрольного-регулюючого, результативного, що орієнтується на запланований (заданий) результат та відображає шлях освоєння навчально-виховного матеріалу, виходячи з конкретних психолого-педагогічних умов.

Детально аналізує складові традиційної технології навчання відомий педагог К. О. Баханов. Говорячи про суттєві риси традиційного навчання, він узагальнює: "...навчальний процес розглядається як взаємодія двох автономних діяльностей: навчальної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учня; переслідується мета засвоєння учнями певної суми знань; учитель займає позицію, орієнтовану на предмет навчання, переважно виконує інформаційну та контролюючу функції; стиль спілкування переважно авторитарний, ініціатива учнів гальмується; пізнавальна діяльність будується на виконанні учнями репродуктивних завдань, дій за зразком, вправ за заданими способами рішення; цілі і плани їх досягнень задаються вчителем; основною формою навчання є фронтальна..., акцент на розвиток пам'яті і окремих розумових умінь учнів, відкидання власного досвіду учнів у навчанні; переважання в учнів мотиву обов'язку та уникнення невдач..." [1, с. 72].

Таким чином, учні виступають об'єктом педагогічного впливу, навчально-виховний процес скеровано на засвоєння предметних знань.

Паралельно К. О. Баханов узагальнює складові інноваційних технологій навчання: "...навчальний процес є цілісною взаємодією двох рівноправних його учасників – учня та вчителя; основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня; позиція вчителя зорієнтована на особистість учня, переважають організаційна і стимулююча функції; стиль спілкування – демократичний, ініціатива учнів підтримується; у пізнавальній діяльності на перший план висувуються творчі і реконструктивні завдання, які визначають вибір репродуктивних завдань; цілі і завдання розробляються спільно вчителем і

учнями; основними формами навчання є групова та індивідуальна, що ґрунтується на довірі до дитини, опорі на її здатність відповідати за себе, стимуляції почуття гідності та самоповаги; максимальне залучення до навчання власного досвіду учнів, мислення, фантазії тощо; основу мотивації учнів становить досягнення успіху і самореалізації особистості" [1, с. 87].

К. Баханов виділив три групи інновацій (за об'єктом перетворення):

Методологічні – зміни у підходах до навчання, до розуміння історії як науки, що впливає на обґрунтування мети, завдань навчання історії в школі.

Змістовні – зміни у змісті шкільної освіти (нові пріоритети, визначення необхідних умінь і навичок). Змістовні інновації конкретизуються у навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, дидактичних матеріалах.

Організаційно-технологічні – нові моделі, технології навчання, тобто зміни в організації процесу навчання [1, с. 88–89].

Отже, інновації – це певні комплексні зміни, що сприяють удосконаленню, оновленню процесу навчання з метою отримання оптимальних результатів. Інноваційна діяльність передбачає насамперед застосування ефективних методів та оптимальних форм навчання.

На нашу думку, останнім часом в освітньому просторі України створені необхідні умови для використання інноваційних педагогічних технологій:

– обґрунтування нової філософії освіти (особистісно орієнтоване спрямування освіти, "суб'єкт – суб'єктна" парадигма освіти);

– затвердження державних стандартів освіти, де закріплено державні вимоги щодо навчальних досягнень учнів, які дозволяють зробити результати освітнього процесу передбачуваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв для кожного ступеня навчання;

– критерієм оцінки навчальної діяльності учнів на сучасному етапі розвитку освіти є не тільки обсяг матеріалу, що залишається в пам'яті, а вміння його аналізувати, узагальнювати, використовувати в нестандартній ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу.

Інноваційні технології орієнтовані на методологію особистісно орієнтованого навчання. Для проектування та реалізації в практику роботи навчальних закладів особистісно орієнтованої системи навчання важливим є визнання низки позицій: педагогічний процес повинен забезпечувати розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з вивчення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; учні виступають активними учасниками навчально-пізнавальної діяльності, суб'єктами педагогічного процесу; пріоритетними аспектами є розвивальна взаємодія вчителя та учнів; опора на самостійну пізнавальну діяльність школярів; необхідність максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя, близьких школярам; розв'язання проблем формування гуманістичного світогляду учнів, що визначає їхнє ставлення до подій у світі і допомагає їм знайти своє місце в ньому.

Таким чином, для інноваційних технологій характерні наступні педагогічні ідеї: визнання індивідуальності, самобутності кожної особистості; зміст освіти, його засоби й методи добирають і організують так, щоб учень міг розвинути свої природні задатки та реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці; віра в творчі можливості дитини; цінність співпраці, взаємодії в педагогічному процесі; повага до учня; демократичний стиль спілкування.

Джерела та література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Х.: Основа, 2005. – С. 108–125.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. редактор В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2007. – 1736 с.
3. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. В. Гадецький, Т. М. Хлебнікова. – Х.: Ранок, 2004. – С. 43–56, 64–67.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи: [учебн. пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 325 с.
6. Пустовіт Л. О. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. М. Цимбалюк. – К.: УНВЦ Рідна мова, 2000. – 1014 с.

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Питання ефективного використання мультимедійних технологій в освіті залишаються відкритими. В методичній пресі відсутні рекомендації по застосуванню мультимедійних презентацій на уроках історії. У більшості своїй автори презентацій лише описують власний досвід їх використання без методичного обґрунтування [3; 4; 5; 6; 7; 8; 14; 15; 16; 17; 18; 19]. Тому постає проблема наукового обґрунтування вимог до створення та застосування презентації, а також розробки методичних рекомендацій щодо її застосування.

Ефективність застосування мультимедійної презентації, виготовленої за допомогою програми PowerPoint в першу чергу залежить від врахування психолого-педагогічних, дидактичних і методичних факторів [1; 2; 9; 10; 12; 13]. Її створення і застосування буде визначатися принципами сприйняття інформації, розміщення її за законами дизайну і композиції. Створення презентації також підпорядковується певним ергономічним вимогам. Існуючі мультимедійні презентації, які виготовляються та застосовуються вчителями історії, засвідчують необхідність їх розробки в контексті не тільки ергономічних, але й дидактичних вимог. Це пояснюється невідповідністю таких мультимедійних презентацій обґрунтованим ергономічним та дидактичним вимогам.

Слід зазначити відсутність презентацій за навчальними програмами з історії України та всесвітньої історії для загальноосвітніх навчальних закладів виготовлених видавництвами.

Водночас, кількість презентацій в Інтернеті також обмежена. Це можна пояснити відсутністю у вчителів необхідних знань і можливостей роботи в Інтернеті. Презентацій для старшокласників з історії України та всесвітньої історії виготовлених за програмовими вимогами, також дуже мало через низький рівень Інтернет послуг. Адже обсяг презентації досить значний і її перегляд передбачає високу швидкість передачі даних в мережі Інтернет.

Аналіз російських сайтів засвідчив набагато більшу кількість сайтів, на яких розміщені готові презентації, які можуть бути використані у викладанні історії. Але зазначимо, що ці презентації стосуються шкільних програм з історії, що використовуються в Російській Федерації. Наведемо деякі адреси сайтів, на яких розміщені великі колекції презентацій:

http://www.rusedu.ru/subcat_32.html – архів навчальних програм і презентацій, на якому розміщено 91 презентацію;

<http://som.fio.ru/subject.asp?id=10000189> – сайт "На допомогу вчителю". На вказаній сторінці розміщена велика кількість презентацій: 382 презентації О. Чернова, 134 презентації О. Худобця, 88 презентацій інших вчителів;

<http://www.pedagog.by/prist.html> – сайт "Планування та презентації уроків". На сторінці розміщено назви учнівських презентацій, підготовлених за шкільним програмами, що використовуються в Білорусі. На сайті розміщено більше 400 презентацій, колекція яких постійно поповнюється.

Крім цього, існує велика кількість сайтів, на яких розміщені лише декілька або лише одна презентація. Переважна кількість представлених в мережі Інтернет російськомовних презентацій може бути використана у навчальному процесі, деякі необхідно адаптувати під вимоги навчальних програм.

Аналіз презентацій українських авторів ускладнений, як ми зазначали, через незначну кількість сайтів з розміщеними презентаціями. Можна назвати сайт "Острів знань" (електронна адреса – <http://ostriv.in.ua>), на якому розміщені декілька презентацій О. Худобця.

Практично не розроблені методичні підходи до систематичного й ефективного використання мультимедійних технологій (як готових програмних продуктів або інтернет-ресурсів, так і створюваних вчителями й учнями) у навчальній діяльності. Враховуючи те, що методика застосування мультимедійної презентації у викладанні історії перебуває у стадії розроблення, існує реальна загроза перетворення викладання історії на формальне механічне відтворення фактів з використанням ефектного відеоряду.

Ми визначаємо методику застосування мультимедійної презентації як сукупність правил,

способів і прийомів, що забезпечують досягнення найкращих результатів у сприйнятті і засвоєнні навчального матеріалу з допомогою мультимедійної презентації.

Методика застосування мультимедійних презентацій стосується пред'явлення елементів мультимедіа з допомогою можливостей програми PowerPoint. Ці елементи стають джерелами історичних знань:

- текст може бути використаний на всіх етапах уроку, при поясненні нового матеріалу вчителем, для відпрацювання навичок аналізу історичного джерела, для самостійного вивчення учнями нових понять, для аналізу їхнього змісту учнями;
- умовно-графічна та картографічна наочність (таблиця, схема, карта тощо) застосовується для пояснення нового матеріалу, для аналізу учнями історичного матеріалу, як опорний конспект при відповіді учнів, для підготовки домашнього завдання, для повторення, систематизації знань учнями;
- образна наочність (фотографія, малюнок, плакат, картина тощо) виступають як ілюстрація, як історичне джерело, що призначається для аналізу;
- анімація – як складова пояснення вчителі, при відпрацюванні навичок роботи учнів з історичним матеріалом, при відповіді учня;
- відео/аудіо матеріали – як додатковий наочний матеріал при поясненні нового уроку, як історичне джерело.

Методика застосування МП має наступну логіку побудови:

- аналіз змісту уроку щодо можливостей застосування презентації;
- розробка мультимедійної презентації;
- застосування її на уроці.

Реалізація правил, способів і прийомів здійснюється у поєднанні між собою так само, як і одночасне поєднання технологічних можливостей програми по створенню та застосуванню презентації. Можна стверджувати, що ефективність навчання історії із застосуванням мультимедійної презентації, залежить від вміння вчителя по застосуванню даних правил, способів і прийомів.

Розробка мультимедійної навчальної презентації базується на виконанні певної послідовності технологічних етапів. У процесі її створення ми виділяємо єдиний технологічний ланцюжок, що містить у собі три етапи:

- методико-теоретичне обґрунтування;
- технічну реалізацію;
- тестування і використання.

Кожний з перерахованих етапів являє собою сукупність технологічних операцій. Представляється важливим відзначити, що перший етап створення є основним, оскільки в його рамках визначається мета застосування навчальної мультимедійної презентації, розробляється сценарій, структура викладу нового навчального матеріалу, відбирається й обробляється навчальний зміст. Тому змістовна організація мультимедійних презентацій (як на етапі проектування презентації, так і в процесі її застосування) є пріоритетною.

Презентація істотно змінює методи навчальної роботи завдяки тому, що вона має можливість показати розвиток явищ, їх динаміку, повідомляти навчальну інформацію визначеними дозами і керувати індивідуальним процесом засвоєння знань. Мультимедійні презентації по-новому, ніж це робиться за допомогою друкованих засобів навчання, організує і направляє сприйняття учнів, об'єктивує зміст; виконує функцію джерела навчальної інформації; стимулює пізнавальні інтереси учнів; створює, за певних умов, підвищене емоційне ставлення учнів до навчальної роботи; дозволяє проводити контроль і самоконтроль знань.

Таким чином, маємо взаємний вплив загальної методики вивчення матеріалу на методику застосування презентації і навпаки. Дуже важливим є також встановлення поєднання методичних прийомів по використанню мультимедійної презентації на уроках історії, вибір яких визначається функціональними особливостями мультимедійної презентації як електронного засобу навчального характеру.

Джерела та література

1. Аствацатуров Г. О. Педагогический дизайн мультимедийного урока / Г. О. Аствацатуров. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_45/cd_site/Articles/art_1_2.htm.
2. Дементієвська Н. П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. [Електронне наукове фахове видання]. – 2007. – № 1 (2). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/emg.html>.
3. Дорожкіна Н. И. Современный урок истории: использование мультимедийпрезентаций: 5–11 классы / Н. И. Дорожкіна. – М.: ВАКО, 2009. – 176 с.
4. Драхлер А. Б. Великая французская революция XVIII в. (методика проведения серии уроков с использованием новых информационных технологий) / А. Б. Драхлер // Преподавание истории в школе. – 2006. – № 9. – С. 72–78.
5. Жерлыгина С. П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории / С. П. Жерлыгина // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 8. – С. 67–69.
6. Журавлев А. В. Использование новых информационных технологий на уроках истории / А. В. Журавлев. – Режим доступу: <http://www.rusedu.info/Article79.html>
7. Комаров Ю. С. Використання мультимедійного комплексу у викладанні історії / Ю. С. Комаров // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 36–37.
8. Його ж. Комп'ютер і викладання суспільнознавчих дисциплін / Ю. С. Комаров // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 1. – С. 35.
9. Його ж. Мультимедийный урок: проблема эффективности / Ю. С. Комаров. – Режим доступу: <http://www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=579>.
10. Мокрогуз О. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні історії / О. П. Мокрогуз // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету: Збірник наукових праць. Випуск 24: Педагогічні науки / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв: МДУ, 2009. – С. 76–86.
11. Його ж. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз. – Х.: Вид. група "Основа": "Триада+", 2007. – 192 с.
12. Срібняк О. Педагогічний дизайн мультимедійного уроку / О. Срібняк, О. Худобець // Історія України. – 2008. – № 37. – С. 10–12; № 38. – С. 11–13; № 39. – С. 9–11.
13. Худобець О. А. Microsoft Power Point як інструментальне середовище вчителя історії / О. А. Худобець // Історія та правознавство. – 2006. – № 5. – С. 25–27.
14. Його ж. Використання комп'ютерного супроводу на уроках історії стародавнього світу в 6 класі / О. А. Худобець // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 33–36.
15. Його ж. Використання технології презентації на уроках історії / О. А. Худобець // Історія України. – 2005. – № 29–32. – С. 88–91.
16. Його ж. Доповнити, а не підмінити :З досвіду роботи щодо застосування презентаційних технологій при проведенні уроків історії / О. А. Худобець // Історія в школах України. – 2005. – № 3. – С. 2–5.
17. Його ж. З досвіду роботи із застосуванням презентаційних технологій під час проведення уроків історії / О. А. Худобець // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 2. – С. 31–33.
18. Його ж. Новітні інформаційні технології: навчити учителя / О. А. Худобець // Історія України. – 2006. – № 17. – С. 17–18.
19. Худобець О. А. Використання технології презентацій в практичній роботі шкільного вчителя історії / О. А. Худобець, Ю. Н. Чебослаев // Історія та правознавство. – 2005. – № 25. – С. 19–21.

Лариса Бондаренко

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ТВОРІВ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

XXI століття вимагає від звичайної людини компетентності, активності, широкого кругозору, а від шкільного вчителя – не тільки професійних якостей та знання методики, але й уміння формувати цілісне уявлення про світ, літературу та культуру. Вирішенню даної проблеми допоможе впоратися саме компаративістика – порівняльно-історичний метод, який зайняв почесне місце у літературознавстві, філології, історії тощо.

Ще у далекому XV ст. великий німецький мислитель, учений та церковно-політичний діяч Ніколаус Кузанус говорив : "Будь-яке дослідження засноване на порівнянні і користується засобом зіставлень". Дослідники XIX ст. (Т. Бенфей, Ф. Буслаєв, М. Драгоманов, М. Шашкевич та інші) у своїх працях заклали підвалини майбутньої компаративістики, а остаточно принципи компаративізму були сформовані О. Веселовським. Він вважав, що завдання порівняльно-історичного літературознавства полягає у тому, щоб простежити, "як новий зміст проникає у старі образи". Вчений зауважував, що подібність мотивів, сюжетів, образів є не тільки результатом запозичень, але й результатом подібних життєвих обставин. Згодом "порівняльно-історичне літературознавство поступово трансформувалося в літературознавчу компаративістику, перенісши основну увагу з побудови паралелей літературного розвитку на з'ясування між літературних взаємин: контактів, запозичень, впливів, взаємовпливів, взаємозапозичень" [1, с. 12].

На сучасному етапі на необхідності і раціональності використання компаративізму наголошують провідні українські фахівці в галузі літератури: Л. Мірошніченко, Ю. Ковбасенко, О. Ніколенко. Зокрема, у своєму підручнику "Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах" Л. Мірошніченко наголошує: "Зважаючи на те, що сьогодні школярі вивчають два або й три окремі літературні курси, учитель повинен прагнути до їхньої інтеграції хоча б у межах свого предмета, адже сприймаючи літературні курси як паралельні, що існують незалежно один від одного, учні не усвідомлюють сутнісної єдності духовного поступу людства, не розуміють спільності законів розвитку літератури як такої" [2, с. 99–100].

О. Трішина у своїй статті "Компаративний аналіз художнього твору на уроках зарубіжної літератури у 9 класі" наголошувала на виховній функції компаративного аналізу: "Метою шкільного компаративного аналізу є не тільки знаходження у творі відповідностей і відмінностей, тобто здійснення порівняння заради порівняння, а й необхідність формування гуманістичного світогляду учнів, шанобливого ставлення до чужинців" [3].

Шкільні уроки літератури відкривають нові можливості для вчителя, який бажає займатися компаративістикою. Це і порівняння історій створення книг, і перекладів одного тексту різними авторами, і зіставлення художніх образів, і спільність сюжетів. Так, під час вивчення поеми Д. Байрона "Мазепа" доцільно запропонувати учням інший погляд на образ усесвітньо відомого історичного діяча та гетьмана. Вчителю слід дібрати такі твори для прочитання, які висвітлюють абсолютно протилежні думки про Мазепу (В. Сосюра "Мазепа", О. С. Пушкін "Полтава" та інші). Компаративний аналіз, використаний під час вивчення цього образу, дає можливість учням не тільки зрозуміти глибину трагічності й величі образу Мазепи, пізнати багатогранність думок щодо постаті гетьмана України, а головне, обрати власну позицію стосовно героя.

Результатом такої роботи на уроці може стати таблиця 1.

Компаративістика дає можливість учителю розширити світогляд учня шляхом залучення творів, що не включені до шкільної програми. Так, у 10 класі під час вивчення роману Льва Толстого "Анна Кареніна" був проведений урок компаративного аналізу образів Анни Кареніної та Жюлі де Шаверні (за новелою П. Меріме "Подвійна помилка"). Учнім був запропонований літературний путівник для характеристики жіночих образів:

– портрети героїнь;

- соціальний статус;
- сімейний стан;
- ставлення світського товариства до героїнь (до фатальних зустрічей);
- стосунки з чоловіками;
- зміни у поведінці героїнь;
- фінал життя.

Таблиця 1

	Байрон "Мазепа"	Пушкін "Полтава"	Сосюра "Мазепа"
Спільне	Історія життя Мазепа Поема Опис кохання з Терезою Мазепа на чужині після поразки Полтавського бою	Історія життя Мазепа Поема Опис стосунків із різними жінками Мазепа на чужині після поразки Полтавського бою	Історія життя Мазепа Поема Опис стосунків із Мотрею Кочубей Мазепа на чужині після поразки Полтавського бою
Відмінне	1818 р. створення Романтична пригода молодості Романтичний герой Поразка Карла Спогади Мазепа Не підтверджена легенда про кохання Мазепа Змалювання одного епізоду з приватного життя	1828 р. створення Останнє кохання, зрада Мазепа Інтереси Росії Уславлення родини Кочубея Розповідь автора Історична правда про любов із Мотрею Подвійне ставлення до Мазепа	1959 р. створення Історія життя Мазепа Патріот України Душевні страждання Мазепа після поразки і втечі з України Розповідь автора + діалоги Любовні романи як тло для розвитку подій та створення образу Мазепа – патріот України

Результати власних досліджень учні занотували до таблиці 2.

Таблиця 2

	Анна Кареніна	Жюлі де Шаверні
Спільне	Молоді, вродливі; багаті дворянки, заміжні, але нещасливі в шлюбі; світське товариство вважає їх ідеальними, гідними наслідування; намагаються будувати нові стосунки; їх дратує присутність чоловіків, вони намагаються знайти і підкреслити їхні недоліки; не одразу і нелегко зав'язують стосунки, бо розуміють свої обов'язки перед родиною, мають чесне ім'я та гарне виховання; кохання виявляється нещасливим, призводить героїнь до смерті. Чоловіки Анни та Жюлі щиро переживають втрати	

Відмінне	Щиро закохується у Вронського, намагається побудувати з ним справжні стосунки: народжує доньку, залишає сім'ю, живе у громадянському шлюбі. Каренін виховує доньку Анни та Вронського	Фліртує з Шатофором, з появою Дарсі увага Жюлі зосереджена на колишньому коханому; Шатофор нещиро переживає смерть Жюлі
-----------------	--	--

Вивчаючи твір Джека Лондона "Любов до життя", вчитель має можливість провести паралелі з оповіданням О. Довженка "Воля до життя". В ході бесіди з'ясуємо:

- За яких умов ми зустрічаємося з героями обох творів? (Екстремальні)
- Подумайте, що було причиною того, що головні герої обох творів опинилися в екстремальних ситуаціях? (власна воля людини, бажання розбагатіти та необхідність захищати свою землю від ворогів)
- Прочитайте уривки з творів: "Вони ступали, кульгаючи, до річки; сходячи вкритим каменюками берегом, передній заточився і мало не впав. Обидва були стомлені й виснажені, з облич'ям не сходив вираз тупого терпіння, що його карбують тривалі незгоди. На спині вони несли важкі клунки, загорнені в покривала і підтримувані ремінцями, які вони накиннули на лоби. Кожен ніс рушницю. Вони ступали, схиливши низько плечі, а ще нижче голову, втупившись очима в землю". "Ах, як не хотілось йому падати, як не хотілось кидати автомата! Та автомат уже випав з рук, і вже нічим було його підняти з брудної землі. Праву руку, правда, тільки злегка зачепило мінним осколком. А ліва, товариші, висіла, скривавлена вщент, і кров біла фонтаном з жахливо скаліченого плеча. Що робити? Спинити кров? Чим? Не спинається. Тече!"
- Порівняйте фізичний стан героїв творів, що у них спільного?
- Скільки героїв на початку твору Джека Лондона? Чому лишився тільки один? Оцініть його вчинок.
- Які поранення мали персонажі творів? Порівняйте стан їхнього здоров'я (Іван Карналюк – тяжке поранення обох рук, газова гангрена; Невідомий – травма ноги, голод, сердечний біль, запаморочення голови, галюцинації)

Учитель. Тож, за різних умов, у різний час, із різних причин головні герої обох творів опинилися в екстремальних ситуаціях, кожен із них був на межі життя і смерті, але вони не здалися, бо хотіли жити, і це бажання було сильнішим за смерть.

Повний текст уроку з медіапрезентацією можна знайти в Інтернеті на сайті Освіта. ua. (Форум педагогічних ідей).

Помилковою є думка, що метод компаративного аналізу слід використовувати тільки в старших класах. Вивчаючи нову програму світової літератури для 5 класу (згідно нових державних стандартів середньої та базової освіти), дійшли висновку, що елементи компаративістики можна використовувати при вивченні народних казок: індійська народна казка "Фарбований шакал" та казка І. Франка "Фарбований лис", японська народна казка "Іссумбосі, або Хлопчик-мізинчик" та казка Ш. Перро "Хлопчик-мізинчик".

Отже, як казав Клод Адріан Гельвецій: "Будь-яке порівняння передбачає увагу; будь-яка увага передбачає зусилля, а будь-яке зусилля – спонування до дії". Тож, порівняйте, формуйте увагу, прикладайте зусилля і спонукайте до дій, і тоді кожен ваш урок стане неповторним витвором мистецтва.

Джерела та література

1. Гром'як Р. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / Р. Гром'як. – Тернопіль, 2002. – 212 с.
2. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Мірошніченко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 327 с.
3. Трішина О. Компаративний аналіз художнього твору на уроках зарубіжної літератури у 9 класі: [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу: Освіта.ua.

Любов Боровик

З ДОСВІДУ ВІДНОВЛЮВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ АФАЗІЇ, ДИЗАРТРІЇ ТА ПОРУШЕННЯХ ГОЛОСУ РІЗНОЇ ЕТИОЛОГІЇ

Проблеми відновлювально-корекційної роботи певною мірою набули висвітлення у наукових виданнях [1–5]. Вищі коркові функції людини реалізуються в результаті діяльності двох півкуль кори головного мозку і його підкіркових структур. Останні відіграють роль певних енергетичних блоків, які задають тонус корі обох півкуль і складаються з двох потиличних, двох скроневих, двох тім'яних і двох лобних долей, кожна з яких виконує свою функцію в роботі головного мозку. Людський мозок – це дуже складний механізм, і найменше порушення в його роботі може привести до найсерйозніших наслідків, які не завжди вдається до кінця ліквідувати. Запорука надійної роботи мозку – це його кровообіг. Якщо він порушується, настає голод нервових клітин (ішемія). За декілька хвилин ішемія призводить до загибелі тканин, що в свою чергу тягне за собою втрату вищих коркових функцій – мовлення, читання, письма, голосу і т.д.

В даній статті ми спробуємо розкрити основні принципи, методи і прийоми корекційно-відновлювальної роботи при мовних та голосових дефектах різної етиології. Основною метою даної статі є допомога практикуючим логопедам, які працюють як в закладах охорони здоров'я, так і в спец закладах освіти і ставлять собі за мету відновлення у дітей та підлітків та дорослих втрачених мовних та голосових функцій.

Заняття з хворими, які мають мовні порушення внаслідок органічного ураження головного мозку розпочинаємо на ранньому етапі захворювання, що продиктовано одним з основних принципів відновлювального навчання. Ці заняття націлені на загальне розгальмування мовлення, опираючись при цьому на всі збережені аналізатори: слух, ритміку, зір і т.д.

Іншим провідним принципом організації відновлювального навчання є принцип диференціації методів в залежності від форми афазії, характеру основної її передумови. Тому перш, ніж приступити до відновлювального навчання, проводимо старанний нейропсихологічний аналіз порушення функції, тісно співпрацюючи з лікуючим лікарем, аналізуємо результати всіх обстежень хворого, особливо комп'ютерної томографії. У хворих з органічним ураженням головного мозку процес відновлювального навчання проводимо поетапно, починаючи з того моменту, коли дозволяє стан хворого. На ранньому етапі відновлювального навчання використовуємо методичні засоби, націлені на розгальмування і стимулювання тимчасово пригнічених, під впливом зміненої нейродинаміки мозку, функцій. Визначальною рисою цих вправ є те, що вони безпосередньо націлені на розгальмування дефектної сторони мовлення шляхом втягування хворого в мовне спілкування з допомогою поєднаної, елементарної діалогічної чи інших видів мови[4, с. 57]. Першочерговим завданням на цьому етапі вважаємо відновлення мовлення по оральній аналогії з опорою на зоровий аналізатор. Хворий дивиться картинку і намагається назвати предмет, зображений на ній. Якщо у нього не виходить або з'являється багато вербальних чи літеральних парафазій, "словесний вінегрет", то логопед сам вимовляє слово чи відповідає на поставлене запитання, чітко промовляючи кожний звук. Звертаємо увагу хворого, щоб він слідкував за рухом губ, язика. За мовною аналогією хворому простіше правильно повторити слово. Особливе значення при розгальмуванні мовлення відводимо відновленню автоматизованих форм мови: лічба, повторення днів тижня, місяців, таблиці множення. При тяжких розладах чи при їх тотальному характері спочатку для встановлення контакту і активації пробуємо залучити хворого в немовні форми діяльності (малюнок, ліпка), а також використовуємо засоби імітації.

Першочерговим завданням на ранньому етапі вважаємо повторення хворим "обрису" слова, його звукової оболонки, по оральній аналогії за логопедом. Після досягнення такої мети працюємо над розширенням словникового запасу і логічно правильно побудованої фрази. Слід відмітити, що результативність роботи на всіх етапах відновлювального навчання значною мірою залежить від повноти використання логопедом збережених елементів мовлення і інших сторін психічної діяльності хворого як опори при компенсаторній перебудові дефектних мовних функцій. Особливо відповідальним є і початковий етап роботи з хворим, період

відновлення перших контактів, і кінець реабілітаційного періоду, коли хворий "виходить в життя" [5, с. 35].

Поступово, дозовано і з урахуванням індивідуальних особливостей, привчаємо хворих до усвідомлення своїх дефектів, поєднуючи з показом їх досягнень. Якщо підсумувати все вище сказане, то логопедична робота при моторній афазії включає такі напрямки:

1. Відпрацювання вимови слів різної складової структури.
2. Активізацію лексичного запасу і подолання наявного аграматизму.
3. Формування зв'язного мовлення і виховання навичок зв'язного повідомлення.
4. Відпрацювання артикуляторних диференційовок.
5. Ліквідація порушень читання і письма.

При сенсорній афазії основним дефектом є порушення диференційованого сприйняття звуків. Тому, працюючи з такими хворими, звертаємо увагу на загальмованість непродуктивного мовлення і відновлення фонематичного слуху, обов'язково з опорою на зоровий аналізатор, переключення хворого з мовлення на невербальні (трудові, ігрові) дії. І тільки після невербальних методів спілкування поступово починаємо вчити хворих слухати і розуміти звернену до них мову оточуючих, працюємо над змісторозрізнаючою роллю звуків [2, с. 163].

Якщо систематизувати всю корекційну роботу при сенсорній афазії, то буде наступне:

1. Відновлення у хворих фонематичного сприйняття і розуміння зверненої мови оточуючих.
2. Робота над диференційованим розумінням слів, близьких за звучанням, але різних за значенням.
3. Відпрацювання навичок слухового контролю за власним мовленням і мовою оточуючих.
4. Відпрацювання навичок грамотного письма на слух.

Слід також відмітити, що під час роботи над відновленням того чи іншого психічного процесу (мовлення, пам'яті та іншого) у відновлювальному навчанні широко застосовуємо предметну діяльність хворого. Методи відновлення мови (пам'яті, сприйняття мовлення та ін.) застосовуємо не ізольовано від предметної діяльності, а через неї.

Під час роботи з хворими, у яких мають місце дизартричні розлади мовлення, особливу увагу звертаємо на відновлення м'язового тону губ, язика, твердого та м'якого піднебіння. Для цього систематично і посилено перед відпрацюванням артикуляції порушених звуків працюємо над відновленням тону м'язів з допомогою дихальної і артикуляційної гімнастики.

З покращенням рухомості м'язів відпрацьовуємо з хворими вимовляння порушених звуків на мовному матеріалі. Мовний матеріал підбирається з урахуванням мовної патології і ускладнюється з поборою дефекту. Артикуляційна гімнастика займає особливе місце в роботі з дизартричними розладами мовлення. Метою її є вироблення правильних повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для правильного вимовляння звуків і об'єднання простих рухів в складні – артикуляційні уклади різних фонем [2, с. 221].

Для досягнення позитивних результатів в роботі з хворими, у яких гостро порушувався мозковий кровообіг, значну увагу приділяємо роботі з рідними та близькими. Консультуючи родичів таких хворих щодо організації щоденної роботи по відновленню мовлення, зосереджуємо їх увагу на тому, що необхідно постійно працювати над цією проблемою в сім'ї, бути з ними уважними, тактовними, але вимогливими щодо виконання обов'язків і розпорядку дня.

Хворі з порушеннями голосу різної етіології направляються лікарями отоларингологами до логопеда, коли гострий період чи період загострення хронічних захворювань позаду. До початку систематичних занять з'ясовуємо:

- рівень голосового порушення і його характерні особливості;
- можливості хворого в оволодінні навичками корекційної роботи;
- психолого-педагогічні умови успішного формування голосоутворення.

Визначаємо методіку колекційної роботи, обов'язково проконсультувавшись з лікуючим лікарем, спираючись на результати допоміжних обстежень (УЗД, ларингоскопію, анамнез). Після такого огляду і дослідження приступаємо до курсу занять по відновленню голосу, який включає:

- психотерапевтичну бесіду;
- корекцію фонаційного дихання в поєднанні з ортофонічними вправами;
- автоматизацію правильної фонації голосовими вправами [1, с. 98].

Психотерапевтична бесіда має за мету вивчення допоміжних даних про стан хворого (емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності і особистості в цілому, а також пошук

збережених сторін психіки хворого, пошук компенсаторних можливостей, відношення хворого до свого дефекту).

Використовуємо наступні прийоми відновлення голосу:

– утворити в роті положення "куполу": зуби розімкнені, а губи зімкнуті і вимовити спокійно, не натужуючись, але різко, відривисто звук "у". При цьому струмінь повітря спрямовується в центр твердого піднебіння. Після того, як визвали перший звук, відразу переходимо до закріплення цього звука протягом 2–5 хвилин:

– повторення поштовхоутворенням, попарно у-у, у-у-у з інтервалом 2-3секунди;

– розспівування цього звука шляхом "музикання" з закритим ротом і розімкненими зубами [1, с. 112].

Заняття продовжується 15–20 хвилин. На наступних заняттях йде повторення уже засвоєних вправ з введенням ряду інших, а саме: коротко, відривисто, "в маску" ма-ма, а-а, о-о, е-е, і-і, на-на, но-но, ми-ми, ни-ни, мм-ма-ма, нн-на-на, мм-мо-мо, нн-но-но. Варіації голосний-носовий, носовий-голосний е-е-емма, і-і-інна, мі-а, мі-о, ні-а, ні-о. При цьому звуки і звукосполучення вимовляємо і просимо повторити різко, відривисто "на твердій атаці", але резонаторною подачею "в маску".

Після закріплення вимови коротких звуків і звукосполучень переходимо до проговорювання цифр – лічба до 10 і назад. Проспівування знайомих мелодій з закритим ротом. З кожним наступним заняттям ускладнюємо мовний матеріал, але в процесі відновлення голосу особливе місце відводиться резонаторній вимові звуків.

Контроль правильної вимови звука – "в маску" – вібрація крил носа, відчуття вібрації в ділянці твердого піднебіння. При парезах і паралічах гортані, рубцевих змінах, гіпертрофічних і гіперпластичних ларингітах відновлення голосу передбачає наступне:

1. З допомогою задньо-гортанних звуків і їх сполучень з голосними зміцнюємо допоміжні м'язи шії, гортані: ка-ка, ке-ке, ки-ки-ки, ко-ко, та-та, то-то, ти, те.
2. Проговорюємо словосполучення з grosуванням звука "р": кра, кро, кру, кри, кро-ко-ко, кру-ку-ку, кре-ке-ке, рр-р-р-р.
3. Вимовляємо подвійні склади з наголосом на другому складі: так-ак, ту-ук, ти-ик, ти-и-и-к, т-ек.
4. Працюємо над голосними звуками, розспівуючи їх: а~а, о~о, у~у, и~и, е~е з наголосом на другому складі.
5. Після засвоєння відновлених голосних звуків переходимо до вправ з йотованими звуками ай-яй-яй, ой-йой-йой, ей-йей-йей, уй-юй-юй
6. Відпрацьовуємо звукосполучення носовий-голосний, голосний-носовий: е-мма, і-і-інна, а-нна.
7. І на закінчення йде вправа, яка називається "гойдалка", що передбачає погойдування голосних звуків в закритому і відкритому положенні губ з резонаторною подачею [3, с. 11].

Одужанням вважається утворення гучного, звучного голосу на фоні правильного дихання і відсутності скарг хворого на різні неприємні відчуття в горлі. Ефективність відновлення знаходиться в прямій залежності від того, коли початі заняття з моменту захворювання.

Отже, своєчасно розпочаті заняття при дотриманні етапів і суворого дозування навантажень активніше мобілізують компенсаторні можливості гортані, попереджують утворення патологічного процесу голосоведення і розвиток невротичних реакцій у дітей та дорослих, сприяють повному одужанню пацієнтів.

Джерела та література

1. Зарицкий Л. А. Практическая фонология / Л. А. Зарицкий, В. А. Тринос, Л. А. Тринос. – К.: Вища школа, 1984. – 252 с.
2. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Швелева, Т. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 412 с.
3. Мілоченко Т. Г. Методичні рекомендації / Т. Г. Мілоченко, Л. О. Тринос. – К.: Київський НДІ отоларингології МОЗ України ім. проф. О. І. Коломійченка, 1991. – 53 с.
4. Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений 2-е изд., перераб. / М. К. Шохор-Троцкая. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 272 с.
5. Визель Т. Г. Как вернуть речь / Т. Г. Визель, М. В. Секачев. – М., 2005. – 224 с.

Тетяна Завада

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИБОРУ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Входження країни у світовий інформаційний простір вимагає проведення масштабних реформаційних процесів, спрямованих на фундаменталізацію, гуманізацію, гуманітаризацію змісту освіти в сучасній школі, формування інтегративного типу мислення. Реалізація вказаних завдань неможлива без перетворення учня в активного суб'єкта навчально-виховного процесу, що володіє широким арсеналом навичок та умінь організації процесу самоосвіти, реалізації різних видів творчої діяльності.

Важливу роль відіграє проблемне навчання, що спрямоване на активізацію розумової діяльності учнів у процесі оволодіння системою наукових знань, інтенсифікацію самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей учнів.

Важливим структурним компонентом теорії проблемного навчання є проблемні методи. Саме вони дають змогу включати учнів в активну розумову діяльність у процесі створення проблемних ситуацій, вирішення теоретичних і практичних проблем. Аналіз робіт Н. Герун [1], В. Омеляненко [2], І. Сущенко [3], О. Топузова [4], А. Фурман [5], Н. Янц [6] та інших дослідників дозволяє виділити наступні напрямки вивчення проблемних методів навчання: сутність, структура та функціональне призначення; класифікація і характеристика окремих видів; оптимальні умови вибору та використання; методика використання при вивченні окремих предметів та їх циклів.

Повноцінне вирішення питання використання проблемно-пошукових методів навчання неможливе без з'ясування умов, що забезпечують їх доцільне та ефективне застосування як на дидактичному, так і на методичному рівнях. Однак вивчення психолого-педагогічної і методичної літератури свідчить про те, що з'ясовані дидактичні умови вибору окремих проблемних методів навчання, їх груп, загальнодидактичні умови вибору методів навчання переносяться на процес вибору проблемних методів навчання. Проблема визначення дидактичних умов вибору всього комплексу проблемних методів навчання при вивченні предметів гуманітарного циклу взагалі та історії як навчального предмету зокрема, досліджена недостатньо.

Аналіз літератури, що висвітлює теоретичні та методичні засади проблемного навчання та такий його структурний компонент, як проблемно-пошукові методи, змісту навчальних програм та підручників з історії, дозволяє виділити умови, які необхідно враховувати при використанні проблемно-пошукових методів навчання. Включення проблемно-пошукових методів навчання в реальний навчальний процес потребує урахування цілої низки дидактичних умов, що визначають характер та сутність процесу засвоєння знань, навичок та умінь. Серед цих умов можна виділити такі: загальні цілі навчання, виховання та розвитку; індивідуально-типологічні особливості учнів; рівень їх загального розвитку; цілі та завдання конкретного навчального предмету; наявні засоби навчання; рівень теоретичної та методичної підготовки вчителя і т.д.

Отже, існує велика кількість умов, що впливають на вибір методів навчання на уроці. Врахування всіх цих дидактичних умов неможливе та недоцільне. В реальному навчальному процесі необхідно враховувати лише ті умови, що є необхідними та достатніми для оптимальної організації навчально-виховного процесу, а саме: характерні риси навчального предмету; зміст та рівень засвоєння матеріалу конкретної теми; реальні навчальні можливості учнів; кількість часу, що відводиться на засвоєння змісту теми, розділу, курсу; рівень теоретичної та практичної підготовки вчителя.

Зміст та рівень засвоєння матеріалу конкретної теми має значний вплив на вибір методів її вивчення. Зміст освіти з конкретної теми може бути засвоєний на емпіричному і теоретичному рівнях. Елементи проблемності містяться переважно в темах, що вивчаються на теоретичному рівні.

Історія як наука і навчальний предмет фіксує у своєму змісті велику кількість об'єктивно зафіксованих проблем, що мають різний характер та ступінь складності. В темах, де формулюються складні теоретичні поняття, закони, закономірності, теорії, вивчаються складні соціальні об'єкти (монархія, первісний лад, феодалський лад, натуральне господарство, демократія і т.д.), що характеризуються складною системою ознак, властивостей, якостей та

суджень, що, на перший погляд, можуть мати заперечливий характер. Для того, щоб зрозуміти сутність цих соціальних явищ, об'єктів, процесів та сформулювати різного роду узагальнення ці заперечливі властивості, судження і т.д. треба погодити між собою, а значить і вирішити певні проблеми.

Історія переважно наука індуктивна. В процесі наукового пізнання більшість понять, різних видів теоретичних знань утворюються як теоретичні узагальнення, що формуються на широкому колі наукових фактів та уявлень. Індуктивна логіка побудови історії як науки переноситься на логіку побудови історії як навчального предмету. Індуктивні методи введення понять, теоретичних знань використовуються в навчальних програмах, підручниках з історії не лише для середніх, а і старших класів, незважаючи на те, що особливості психічного розвитку учнів старших класів вимагають вже широкого використання дедуктивної логіки подання інформації. Дедуктивний шлях вирішення проблем використовується тоді, коли з'ясується сутність подій, явищ, процесів. Він, зазвичай, спрямований на з'ясування специфіки проявлення загальних законів, закономірностей, теорій у кожному конкретному випадку (на території країни, її окремого регіону, в процесі життя людей, що утворюють певний соціальний прошарок населення і т.д.).

Переважаючий індуктивний шлях викладення матеріалу в підручниках історії дозволяє використовувати різноманітні проблемні методи навчання та забезпечувати поступове ускладнення їх структури: проблемний виклад, різноманітні варіанти частково-пошукового, а потім і дослідницького методів навчання.

Якщо взяти за вихідний критерій наявність і співвідношення емпіричних і теоретичних знань, то всі теми, що містяться в навчальних планах, підручниках з історії, можна розподілити на три групи: теми емпіричні; теми комбінованого або змішаного характеру; теми переважно теоретичні.

До першої групи відносяться теми, що містять наукові факти, уявлення, емпіричні поняття. Об'єктивно зафіксовані проблеми у таких темах відсутні, або ж мають локальний характер та поєднують навколо себе невелику кількість навчального матеріалу. На емпіричному рівні, як правило, вивчаються теми, що присвячені культурі, теми-описи (військових, політичних, державних діячів, природних умов, географічного положення, умов життя і т.д.).

Емпіричні теми прості для розуміння, але складні для запам'ятовування. Процес вивчення таких тем будується на основі використання репродуктивних методів навчання. Елементи проблемності тут можуть бути зафіксовані в структурі прийомів навчання, що полегшать процес запам'ятовування навчального матеріалу.

Теми комбінованого або змішаного характеру фіксують як емпіричну, так і теоретичну групи знань. В них, окрім значної кількості наукових фактів, одиничних та загальних уявлень, емпіричних понять, присутні теоретичні поняття, різні види теоретичних знань. Це теми середнього ступеня складності, що оптимальні для розуміння та запам'ятовування, мають різноманітні логічні зв'язки з вже набутими знаннями, навичками, уміннями, життєвим досвідом учнів та домінують у кількісному відношенні в змісті навчальних програм та підручників.

У змісті тем комбінованого або змішаного характеру міститься велика кількість об'єктивно зафіксованих проблем, що мають різний характер та ступінь складності. Елементи проблемності тут об'єднують навколо себе значну кількість емпіричних знань та можуть бути розв'язані шляхом використання широкого набору проблемних методів навчання: проблемний виклад, різні варіанти частково-пошукового та дослідницького методів навчання.

До третьої групи відносяться теми, що містять переважно теоретичні знання. Слід зазначити, що у шкільних програмах, підручниках чисто теоретичні теми відсутні, але є теми, в яких по кількості, функціональному призначенню домінують узагальнюючі, міжпредметні поняття, різні види теоретичних знань. Такі теми у незначній кількості присутні в навчальних програмах, підручниках історії для старших класів. Вони розкривають сутність та закономірності становлення суспільно-економічних формацій, сутність та структуру базису, надбудови певного типу суспільства і т.д.

Ці теми складні, перш за все, для розуміння, а потім вже для запам'ятовування, не мають чітких логічних зв'язків з набутими раніше знаннями, навичками, уміннями, життєвим досвідом учнів. Кожна з таких тем фіксує в своєму змісті декілька об'єктивно зафіксованих проблем різного характеру та ступеня складності. Їх можна розглядати як низку взаємозв'язаних проблем чи як одну глобальну, вирішенню якої підпорядковане розв'язання локальних проблем. Вивчення таких тем доцільно будувати шляхом сполучення проблемного і репродуктивних методів навчання.

Отже, включення проблемних методів у реальний навчальний процес потребує урахування цілого ряду дидактичних умов, що визначають характер та сутність процесу засвоєння знань, навичок, умінь та є необхідними та достатніми для оптимальної організації навчально-виховного процесу, а саме: характерні риси навчального предмету; зміст та рівень засвоєння матеріалу конкретної теми; реальні навчальні можливості учнів; кількість часу, що відводиться на засвоєння змісту теми, розділу, курсу; рівень теоретичної і практичної підготовки вчителя.

Джерела та література

1. Герун Н. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних і творчих здібностей учнів / Н. Герун // Директор школи. – 2006. – № 26–27. – С. 6–11.
2. Омеляненко В. Застосування проблемного методу навчання в школі / В. Омеляненко // Все для вчителя. – 2004. – № 13–14. – С. 15.
3. Сущенко І. Методи навчання, які використовує вчитель в навчальному процесі / І. Сущенко // Все для вчителя. – 2004. – № 13–14. – С. 111–115.
4. Топузов О. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні / О. Топузов // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 6–8.
5. Фурман А. Роль і функції проблемної ситуації в навчанні / А. Фурман // Психологія. – 1998. – № 27. – С. 40–52.
6. Янц Н. Етапи розвитку ідеї проблемного навчання молодших школярів у другій половині ХХ ст. / Н. Янц // Гуманітарний вісник. – 2010. – № 22. – С. 259–262.

Людмила Іваненко

ПРАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ

Світоглядні зміни, які відбуваються останнім часом в нашому суспільстві, на перший план висувають прагматичні інтенції, позаяк духовному аспекту людської особистості приділяється дедалі менше уваги. Школярі захоплюються комп'ютерними іграми, мало читають, непопулярним стали відвідування театрів, вернісажів, бібліотек. До цього додається складна економічна ситуація нашої країни, коли люди часто опиняються на межі виживання і змушені більше дбати про матеріальний бік життя, залишаючи духовний світ своєї дитини поза увагою. Ситуацію ускладнює і майже неконтрольований потік насильства, джерелом якого є ЗМІ, в тому числі й інтернет, жорстокі комп'ютерні ігри. Часто доводиться спостерігати, як підлітки, які стали свідками бійки чи іншої неприємної ситуації зі сторонньою (а інколи і не сторонньою) людиною, не намагаються надати допомогу постраждалому, а стоять і спокійно фільмують ситуацію на мобільний телефон.

На жаль, доводиться констатувати, що сучасним школярам бракує такої важливої складової моральності, як милосердя. Показовим також є той факт, що саме поняття "милосердя" чимало педагогів, психологів, соціальних робітників ХХІ ст. стали називати "феноменом".

Про практичні засоби виховання милосердя у вітчизняній педагогіці говорили ще Г. Сковорода, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Але на сьогодні цьому аспекту виховання приділяють небагато уваги. І це в той час, як за кордоном вже давно діють потужні державні і приватні суспільні програми, мета яких – виховання милосердя в школярів, у Росії цій складовій морального виховання особистості також приділяється значна увага і не тільки на рівні окремих розвідок, але й численних дисертаційних досліджень, наприклад, В. А. Шутової [8], Т. А. Недоводєєвої [4], Л. С. Ощепкової [5]. В Україні ж ці питання все ще потребують актуалізації та більшої уваги науковців. Значна частина праць присвячена загальним питанням морального виховання. Натомість милосердя є предметом уваги небагатьох дослідників, з-поміж яких варто виділити дисертаційну роботу Ю. О. Глінчук [3] та окремі розвідки, наприклад, О. Скриль [6] та Н. Вишнівської [1], присвячені здебільшого вихованню милосердя в окремих категорій дітей. Водночас в їх працях практичним методам виховання милосердя у школярів приділено відносно небагато уваги.

Виховання милосердя починається з дошкільного віку дитини. Втім, основний процес формування цієї надзвичайно важливої складової моральної зрілості особистості припадає саме на шкільний період.

До теоретичних засобів виховання милосердя відносять бесіди, розповіді, роз'яснення. В педагогічній літературі є чимало прикладів проведення бесід на морально-етичні теми. Але набагато складніше втілити ці теоретичні аспекти на практиці, коли саме суспільство страждає на брак цієї важливої якості особистості, коли часто батьки через матеріальні турботи позбавлені можливості приділити увагу цьому фактору розвитку своєї дитини.

На нашу думку, саме практична діяльність може стати ефективним засобом виховання милосердя. Адже, як говорить східна мудрість, "у вихованні важливо, щоб слова проникали не тільки у вуха, але й у серце дитини". Відтак, на особливу увагу заслуговує антропологічна система відомого українського педагога К. Д. Ушинського, який виділяв милосердя внутрішнє і зовнішнє (розрізняючи, таким чином, милосердя як власне духовну якість, та милосердя як зовнішній соціальний прояв, як правило, у вигляді доброчинності) [7, с. 160]. Він зазначав, що тільки внутрішнє милосердя є справжнім і може в будь-який час спонукати людину чинити добро по відношенню до іншого. Але виховувати його потрібно не "вморалізовуваннями", а повсякденною діяльністю.

Аналізуючи практику виховної роботи з виховання милосердя, Н. В. Вишнівська зазначає, що в цьому напрямку роботи відсутня системність, переважають вербальні методи і форми роботи, а тому виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні милосердної людини на всіх рівнях сучасного життя і нерозробленістю теоретичних і методичних аспектів виховання [1, с. 116]. Відтак, саме практичні заходи можуть сприяти формуванню милосердя не тільки як простого соціального акту, але й як справжньої духовної складової особистості.

Базовим і найбільш доступним шляхом формування милосердя в класному колективі може стати особиста допомога школярів один одному, взаємодопомога і піклування. Налагодження такого спілкування між учнями значною мірою залежить від класного керівника. Доцільно запропонувати учням відвідати хворого однокласника, зателефонувати йому, поспілкуватись, підтримати. Також варто влаштовувати "уроки взаємодопомоги" – коли більш успішні учні допомагають робити домашні завдання своїм невстигаючим однокласникам. Такий вид допомоги знімає і взаємне напруження в класі, яке виникає коли "двієчники" стають об'єктом насмішок з боку відмінників.

У школах за часів Радянського Союзу в кожному класі збирали канцелярію для дітей інших країн, влаштовувались ярмарки доброчинності, на яких діти мали можливість продавати те, що вироблено своїми руками (дівчата пекли печиво, хлопчики виготовляли вироби з дерева, паперу тощо). Відбувалися змагання між класами, хто зібрав більше коштів. І діти при цьому мали можливість усвідомлювати, що роблять добру справу, що вилучені кошти будуть спрямовані тим, кому вони дійсно потрібні.

Сьогодні, на жаль, такі благодійні акції в школах стали рідкістю. Позаяк саме в такий спосіб у колективі виховується милосердя. Хорошим рішенням може стати не просто благодійна акція по збору речей, іграшок, які вже більше непотрібні, на доброчинність, але й особисте відвідування класом дитячого будинку. В такий спосіб учні могли би побачити своїх однолітків, позбавлених батьківської уваги і тепла, і з підготованими речами могли би з рук в руки особисто передати їм часточку своєї уваги. Такі хвилини безпосереднього спілкування значно більш ефективно сприятимуть формуванню милосердя, ніж кілька годин вербальних комунікацій на цю тему.

Вартий уваги і такий практичний шлях виховання милосердя, як допомога літнім людям. Такі заходи мають заздалегідь плануватися класним керівником. Для старшокласників можна організувати волонтерську команду, яка може займатись вирішенням поточних господарських, побутових, правових проблем літніх людей.

Інколи діти, особливо молодшого та середнього шкільного віку, ніяковіють у ситуації, коли могли б надати реальну допомогу сторонній людині. Часто відбувається так, що дитина просто проходить мимо проблеми, не помічає її. Подолати таку нерішучість можуть практичні вправи. Вчитель може дати завдання (наприклад, на тиждень чи два) знайти ситуацію, в якій хтось потребує термінової допомоги – і надати таку допомогу. Це стосується передусім незапланованої допомоги стороннім людям (наприклад, часто на вулиці чи в транспорті виникають ситуації, коли потрібно допомогти підняти річ, яка упала у іншої людини, особливо літньої, чи у жінки, допомогти бабусі перейти дорогу, допомогти знайти дорогу чи будинок, якщо запитують, допомогти, зрештою, піднести важку сумку літній жінці тощо). Через

тиждень-два на спеціально відведеній класній годині провести опитування, хто і як зміг реалізувати це завдання. Проаналізувати успіхи однокласників і відзначити найкращі вчинки. В цьому ж контексті варто порадити дитині спитати власних батьків, яку допомогу потрібно їм надати (наприклад, чи треба допомогти мамі нести сумку з продуктами, чи щось допомогти по дому). Це допоможе дитині самостійно проявити свідоме бажання виявити милосердя, дасть можливість усвідомити, що прояв милосердя може бути (і має бути) не тільки відповіддю на суспільний запит, але й особистою ініціативою.

Ще одним дієвим засобом виховання милосердя у школярів є інклюзивна освіта, коли діти з різними вадами (фізичними чи психічними) навчаються в одному класі зі здоровими дітьми, у звичайній загальноосвітній школі. Щоправда, інклюзивне навчання наразі сприймається скоріше як революційний прорив, нововведення, яке має не тільки прихильників, але й противників, часто-густо навіть з боку самих батьків. Але як засвідчує практика, така освіта не тільки сприяє кращому розвитку і швидкій соціалізації хворих дітей (наприклад, дітей-інвалідів), але й моральному вихованню їх здорових однолітків. Адже поставлені в ситуацію щоденного долучення до спілкування з дитиною, що потребує особливої уваги та піклування, звичайні діти мимоволі починають сприймати таких дітей як своїх друзів, як рівню собі, вчать надавати їм допомогу, нарешті, вкарбовують у пам'ять сам образ такої особливої людини, яка так само має право на активне життя в суспільстві. Ймовірно, однокласник інваліда-візочника, ставши дорослим, відкриваючи власний ресторан, навряд чи забуде побудувати пандус, як це часто роблять ті, хто ніколи не стикався з проблемами інвалідів.

Варто також наголосити, що будь-який практичний захід ("вправа") по вихованню милосердя потребує попередньої підготовки. Доцільно проводити спеціальну заохочувальну бесіду, в якій актуалізується необхідність допомоги, вказуються основні прийоми та форми роботи. Після заходу варто провести відзначальну бесіду, де аналізуються результати, підкреслюється значущість зробленої справи, що дає можливість дитині відчутти себе самостійною, дорослою, усвідомити цінність свого вчинку, значущість для суспільства.

Таким чином, найбільш ефективними способами виховання милосердя є практичні форми й методи. Загалом виховання милосердя, як педагогічна проблема, наразі потребує подальшого ретельного дослідження.

Джерела та література

1. Вишнівська Н. В. Специфіка виховання милосердя в учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів / Н. В. Вишнівська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 15. – Кн. II. – С. 116–124.
2. Гайдаева Т. В. Воспитание милосердия у подросткающего поколения средствами волонтерской деятельности / Т. В. Гайдаева, Т. И. Толокнеева // Всероссийской научно-практической конференции, г. Сочи, 4–6 октября 2012 г. / [под редакцией И. Н. Макаровой, Е. В. Поступинской]. – Сочи, 2012.
3. Глінчук Ю. О. Виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Ю. О. Глінчук. – Вінниця, 2011. – 22 с.
4. Недоводеева Т. А. Воспитание милосердия у студентов медицинского училища: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)" / Т. А. Недоводеева. – Кострома, 2006. – 21 с.
5. Ощепкова Л. С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ощепкова Любовь Серафимовна. – Пермь, 2001. – 171 с.
6. Скриль О. І. Висвітлення питання виховання милосердя як складника морального становлення підлітків у науковій літературі другої половини ХХ ст. / О. І. Скриль // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 5. – С. 61–68.
7. Ушинський К. Д. Твори. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології [Том I] / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1952. – С. 21–441.
8. Шутова В. А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Шутова Виктория Александровна. – Смоленск, 1999. – 214 с.

Світлана Ничипоренко

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*Вчитель готується до гарного уроку все життя.
Така духовна й філософська основа професії й
технології нашої праці: щоб дати учневі іскорку
знань, вчителеві необхідно вбрати ціле море світла.*

В. А. Сухомлинський

Суспільство завжди ставило і буде ставити до вчителя найвищі вимоги. Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України проголошують: "Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру" [1]. "Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти" ("Національна доктрина розвитку освіти").

Для того, щоб вчити інших, потрібно знати більше, ніж усі інші. І ці знання не повинні обмежуватися предметом і методикою його викладання. Учитель повинен бути в курсі передових технологій, мати знання в різних сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній політиці, економіці та інше. Учитель повинен вчитися всьому постійно, тому що сама його робота пов'язана з постійним оновленням. Щороку до вчителя приходять нові учні, що несуть із собою новий етап розвитку суспільства. Педагог перший стоїть на порозі завтрашнього дня.

Сучасна школа відчуває потребу у вчителях нового типу, які володіють високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатних об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку особистості та творчою самореалізацією педагогів, новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти.

Саме тому основною метою самоосвіти вчителя, на наш погляд, є досягнення бажаного рівня професійної компетентності шляхом оновлення та удосконалення наявних у фахівця знань, умінь і навичок.

Самоосвіта – це потреба, яка захищає особистість від інтелектуального зубожіння, це усвідомлений процес пізнавальної діяльності, це вдосконалення будь-яких якостей людини або його навичок.

Важливою рисою самоосвіти вчителя є те, що результатом його роботи виступає не лише власне самовдосконалення в особистісному й професійному плані, а й розвиток учнів. Учитель повинен досягти успіху, щоб його досягли учні. Я впевнена, що самоосвітню діяльність вчителя можна розглядати як сукупність декількох "само-":

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Саме формуючи цю сукупність "само-" можна передбачати свідому самоосвітню діяльність вчителя [2].

З чого ж треба почати? Перш за все, вчитель має визначитися зі своїми інтересами. Саме вони повинні стати фундаментом його розвитку. Звичайно, можна змусити людину робити те, що їй не подобається, але в самоосвіті це буде мов крапля води, що падає у розпеченій пустелі на пісок – вона встигне випаруватися, навіть не досягнувши мети. Інтерес – це те, що задасть тонус усій самоосвітній діяльності.

Зрозумівши свої інтереси в даний період часу, вчитель має визначитися з напрямками своєї роботи у поточному році. Ці напрями залежатимуть від навантаження, від того, чи є класне керівництво, гурток, факультатив і т.п. Після цього бажано вивести для себе проблему, яку потрібно опрацювати. Проблема та напрями роботи повинні визначати напрями самоосвітньої діяльності. Ось деякі з них:

- **професійний** (предмет викладання);
- **психолого-педагогічний** (орієнтоване на учнів та батьків);
- **психологічний** (імідж, спілкування, мистецтво впливу, лідерські якості та ін.);
- **методичний** (педагогічні технології, форми, методи і прийоми навчання);
- **інтелектуальний** (орієнтовано на поповнення загальноосвітніх знань);
- **інформаційно-комунікативні технології** (ознайомлення і придбання навичок роботи з новими технологіями);
- **духовний** (мистецтво театральне, образотворче, вокальне, танцювальне, фотографування, відео зйомка);
- **охорона здоров'я і спорт** (розвиток фізичної форми) [3].

Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно удосконалюється професійна майстерність учителя, як наслідок, формується авторитет педагога серед учнів, батьків, колег. Модель сучасного вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у постійному творчому пошуку.

"Творчість – це виживання". Творчо працюючи педагог сам створює свій особливий імідж. Імідж, який сприймається, – це той образ, який бачать інші. Частіше бажаний імідж формується згідно із соціально прийнятою моделлю вчителя-майстра.

Модель вчителя-майстра

Професійність	Особисті якості:
Знання предмета діяльності (учитель повинен вільно і гучно оперувати інформацією, бачити зв'язок в складній структурі доказів, уміти легко подавати учням знання і націлювати їх на оволодіння ними); Любов до дітей (віра в потенційні можливості учнів); Розумна вимогливість (дисциплінує учня); Педагогічний такт (створення толерантних стосунків); Педагогічне передбачення (уміння визначити можливі утруднення); Інноваційність науково-педагогічного мислення.	Високий рівень соціальної відповідальності; Прагнення до самоосвіти (тісно пов'язане із зацікавленістю вчителя, натхнення до роботи, що, у свою чергу, підвищує емоційно-вольовий вплив педагога на учнів); Духовна культура, справжня інтелігентність; Гуманність, оптимізм, почуття гумору; Критичність і самокритичність; Креативність мислення.
Компетентності	Творчі якості
Інтелектуальна компетентність (наукові знання); Психологічна компетентність; Управлінська компетентність (базові вміння); Мотиваційна компетентність; Проективна компетентність; Методична компетентність.	Креативність (здібність виробляти нові ідеї); Інтуїція (виявлення суттєвості); Дивергентність (здібність мати декілька підходів до рішення однієї проблеми); Оригінальність (наявність творчої уяви до підходу); Асоціативність (вміння проводити аналогію).

Наслідком цього є продуктивність:

- зростання професійного рівня;
- сучасність та ефективність виконання прийнятих рішень;

- високий ступень навченості учнів;
- високий рівень вихованості учнів [4].

Одним із сучасних методів професійного самовдосконалення є метод "портфоліо". Портфоліо – це впорядкована збірка матеріалів, підібраних з певною метою. Найчастіше відповідником цього поняття вважають слово "портфель", бо воно й справді нагадує портфель з різними матеріалами [5].

Портфоліо (підсумкове, результуюче), як одна з форм оцінювання роботи вчителя, сьогодні набуває популярності. Вміст такого Портфоліо допомагає оцінювати професіоналізм вчителя.

Учительське професійне портфоліо може містити набір кращих конспектів уроків, поурочних і тематичних планів, дидактичних матеріалів, документів, статей, фотографій, вирізок з популярних та наукових видань, різних форм оцінювання учнів, кращих учнівських робіт та прикладів, розроблених вчителем для учнів. Таке Портфоліо можна переглянути і оцінити.

Створення Портфоліо – це процес збирання, перегляду, поповнення змістової, методичної інформації, що стосується певної навчальної чи дослідницької теми, уроку, різних форм оцінювання діяльності учнів, прикладів їх робіт, відгуків інших людей.

Працюючи над Портфоліо, потрібно враховувати:

- цільову аудиторію – для себе чи для перегляду іншими;
- мету (наприклад, створення Портфоліо для того, щоб показати ефективність застосування комп'ютерних технологій у навчанні учнів);
- структуру – можна розміщувати документи, а також "живі свідчення" виконаної чи запланованої роботи (стандарти та програми, плани уроків, приклади учнівських робіт);
- відгуки про роботу вчителя, рекомендаційні листи.

Комп'ютерні технології дозволяють створювати електронні Портфоліо. Це дуже зручний спосіб показати роботу вчителя адміністрації школи, що передбачає можливість впорядкування тем, видів робіт (лабораторні чи контрольні). Комп'ютерні програми дозволяють створювати, редагувати, видаляти, доповнювати, компактно зберігати документи, здійснювати їх швидкий пошук та у відповідній формі презентувати їх вміст.

Вдосконалення якості навчання та виховання в сучасній школі безпосередньо залежить від рівня підготовки педагога. Для того, щоб вчити інших, потрібно знати більше. Учитель повинен вчитися всьому постійно, тому що перед ним кожен рік змінюються тимчасові етапи, поглиблюються і навіть змінюються уявлення про навколишній світ. А хто не хоче відставати, мусить рухатися вперед, і не зупинятися, досягнувши вершини, а підійматися вище. У цьому полягає основна місія сучасного учителя.

Джерела та література

1. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Малихін О. В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті / О. В. Малихін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2000. – 24 с.
4. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х.: "Основа", 2006. – 126 с.
5. Тевлін Б. Резерви підвищення професійної майстерності вчителів / Б. Тевлін // Завуч (Шкільний світ). – 2004. – № 11. – С. 3–6.
6. Темченко О. Впровадження інноваційних підходів для підвищення компетентності педагогів / О. Темченко // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 13. – С. 10.

Юлія Петровська

**СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
"ІСТОРІЯ ДЕРЖАВИ І ПРАВА УКРАЇНИ"
В ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ, ЕТНОЛОГІЇ ТА ПРАВознавства
ІМЕНІ О. М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО
ЧЕРНІГІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

Навчальний курс "Історія держави і права України" в Інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка викладається впродовж двох семестрів першого курсу студентам спеціальності "Історія" зі спеціалізацією "Правознавство". Метою даного навчального курсу є ознайомлення студентів із особливостями розвитку держави і права України в різні конкретно-історичні періоди та формування у них цілісної картини процесу становлення вітчизняної державно-правової традиції.

Щодо даного навчального курсу, то А. С. Чайковський наголошує на тому, що "предметом історії держави і права України як наукової та навчальної дисципліни є вивчення загальних закономірностей і характерних особливостей виникнення, функціонування, зміни різних типів та форм держави і права українського народу на всіх етапах його розвитку" [1, с. 4]. П. П. Захарченко вважає, що "предметом науки історії держави і права України є історія виникнення, становлення, розвитку різноманітних типів і форм держави і права, а також державно-правових інститутів і суспільно-політичних систем, що функціонували на території України, в їхній історичній конкретності та хронологічній послідовності" [2, с. 3]. На думку І. Я. Терлюка, "предмет вивчення історії держави і права України як історико-правової науки і навчальної дисципліни складають такі конкретні суспільні явища, як держава та право українського народу в історичному розвитку, а також зародження державно-правових відносин і державно-правові інститути сусідніх народів на території України в окремі періоди вітчизняної історії" [3, с. 3]. Таким чином, у авторів сучасних підручників та навчальних посібників із історії держави і права України не виникає принципових розбіжностей щодо предмету цієї навчальної дисципліни, адже об'єднуючим стрижнем їхніх підходів, безумовно, виступають такі складові елементи суспільного буття українського народу, як держава та право.

Щодо хронологічних меж навчального курсу, слід пам'ятати про відсутність єдиного підходу до визначення нижньої хронологічної межі. Так, наприклад, І. Я. Терлюк, П. П. Захарченко та ін. нижню хронологічну межу пов'язують із становленням перших державних утворень на території Північного Причорномор'я. Натомість П. П. Музиченко не погоджується з таким підходом, наголошуючи на відсутності фактів, "які б достовірно свідчили про участь автохтонного українського населення у формуванні державно-правових інститутів політичних утворень Північного Причорномор'я" [4, с. 11]. Вчений також звертає увагу на те, що "відомостей про державний і суспільний устрій, суд та процес, правову систему цього періоду небагато" [5, с. 12], а відтак пропонує історію державності та права українського народу починати "з формування політичної організації Київської Русі" [6, с. 12]. Необхідно зазначити, що студент не тільки повинен зрозуміти сутність проблеми періодизації, але й має в випадку необхідності запропонувати свій варіант її розв'язання з обов'язковою аргументацією обраної ним точки зору. Верхня хронологічна межа навчального курсу внаслідок об'єктивних причин постійно змінюється, а тому визначається терміном "сучасність" або "сучасний період".

Хронологічно курс "Історія держави і права України" поділяється на два великі періоди. Перший охоплює питання, присвячені становленню та розвитку державно-правових інститутів Київської Русі та Галицько-Волинської держави, формуванню суспільно-політичного ладу та права на українських землях у складі Великого князівства Литовського, Королівства Польського, Речі Посполитої. Крім того, до першого періоду входять теми, присвячені вивченню військово-політичного устрою і права Запорозької Січі та Гетьманщини, а також теми, що дозволяють з'ясувати специфіку державно-правового устрою українських земель у

складі Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій. Другий період охоплює питання, присвячені становленню та розвитку державно-правових інститутів за доби Української Центральної ради, Української гетьманської держави, Української Народної Республіки часів Директорії, а також Західноукраїнської Народної Республіки. Також у межах другого періоду вивчаються теми, присвячені формуванню, становленню та розвитку радянської державності та права в Україні. Закінчується другий період опануванням матеріалу, що стосується розвитку держави, а також становленню основних галузей вітчизняного права на сучасному етапі.

Важливість навчального курсу полягає в тому, що в процесі його викладання викладач не тільки знайомить студентів-першокурсників із закономірностями розвитку держави та права України в різні конкретно-історичні періоди, але й створює базу знань, необхідних їм у майбутньому для опанування таких фундаментальних юридичних дисциплін, як "Теорія держави та права", "Кримінальне право", "Цивільне право" та ін. Тобто в даному випадку, як слушно зазначає І. Я. Терлюк, "Історія держави та права України" як наука і навчальна дисципліна, що перебуває на стику історії та юриспруденції, розглядається як своєрідний вступ до спеціальних юридичних дисциплін [7, с. 4].

У результаті вивчення навчального курсу "Історія держави і права України" студенти мають чітко визначати його предмет, принципи та методи пізнання історико-правових явищ, функції, відтворювати періодизацію, виокремлювати етапи та розкривати основні проблеми історіографії. З метою з'ясування закономірностей державно-правового розвитку України студенти повинні знати зміст основних історико-правових пам'яток, що побутували в той чи інший конкретно-історичний період, називати причини їх появи, а також визначати їхнє значення для процесу подальшого державо- і правотворення. Разом із тим студент повинен навчитися працювати з пам'ятками правової культури та вирішувати на основі аналізу відповідних правових норм запропоновані викладачем практичні задачі.

Методичне забезпечення навчального курсу включає програму навчальної дисципліни, робочу програму, плани семінарських занять (із методичними рекомендаціями щодо їх підготовки), дидактичне забезпечення самостійної роботи, критерії оцінювання знань та вмінь студентів, питання до іспиту. Більша частина вищезазначених матеріалів зосереджена в окремому "Інформаційному пакеті", який існує як у друкованому, так і електронному вигляді, тому кожен студент має змогу ознайомитися з ним у будь-який зручний для себе момент та спосіб (такі "Інформаційні пакети" існують для всіх кафедральних дисциплін). Також студентам надаються електронні варіанти всіх історико-правових пам'яток (Руської Правди, Статутів Великого князівства Литовського і т.д.), необхідних як для підготовки семінарських занять, так і для виконання самостійної роботи. Крім того, на кафедрі знаходиться спеціальна тека з роздрукованими варіантами історико-правових пам'яток, яку викладач бере з собою на лекційні та практичні заняття.

Лекційні заняття з "Історії держави і права України" комплексно охоплюють увесь навчальний курс. На початку кожної лекції викладачем оголошується тема заняття, формулюється мета, надаються питання плану, а також перелік джерел та список літератури, із якими студент може ознайомитися додатково. Після розгляду кожного питання лекції обов'язково надаються висновки, наприкінці лекції – загальний висновок. У ході лекційного заняття студенти не лише отримують інформацію "в готовому вигляді", але й усіяко заохочуються до самостійного пошуку матеріалу, особливо з дискусійних питань. Зазначимо, що на лекційних заняттях, як правило, з'ясовуються особливості державного та суспільного ладу, судової системи та судового процесу в конкретно-історичні проміжки часу. Натомість на семінарських заняттях акцент робиться на вивченні окремих галузей права на основі використання студентами першоджерел. Наприкінці лекційного заняття викладач повідомляє студентам тему наступної лекції і пропонує їм відтворити в пам'яті основні події відповідного історичного періоду.

Семінарське заняття з "Історії держави і права України", перш за все, має навчити студента-першокурсника працювати з історико-правовими пам'ятками. Саме тому, даючи відповідь на будь-яке питання семінарського заняття, студент має не лише відтворити відповідні положення, наприклад, кримінального права доби Київської Русі, але й розв'язати на основі попереднього опрацювання Короткої або Розширеної редакції Руської Правди запропоноване викладачем практичне завдання, яке може містити детальний опис змодельованої ним життєвої ситуації, із якою довелось зіткнутися представникам поширених у

той час соціальних категорій (наприклад, убивство холопом огнищанина). Плани семінарських занять містять контрольні запитання, різнорівневі тестові завдання, а також творчі завдання (наприклад, надання викладачем схеми, за якою студенти мають реконструювати судовий процес в Литовсько-Руській державі). До кожного семінарського заняття додаються термінологічний словник та хронологічні таблиці, які мають сприяти кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу, а також добираються історико-правові пам'ятки, обов'язкові для опрацювання. Студентська відповідь має супроводжуватися цитуванням статей безпосередньо з першоджерел, авторськими таблицями та схемами, які, як правило, або відображаються студентами на дошці, або оформлюються ними у вигляді презентації на комп'ютері.

Найпоширенішою формою проведення семінарського заняття є форма, за якої студенти попередньо готують перелік питань, а безпосередньо на семінарському занятті дають на них відповіді, оприлюднивши перед тим список використаних ними джерел та літератури. Такий підхід дає можливість викладачу оцінити ступінь підготовки до семінарського заняття не лише конкретного студента, але й решти його одногрупників, оскільки останні, як правило, активно доповнюють відповідь свого товариша власним матеріалом. Під час розв'язання практичного завдання версії студентів можуть виявитися абсолютно протилежними, відтак мета викладача полягає в спрямуванні студентської дискусії у вірному напрямку, докладанні максимуму зусиль для того, аби студенти самостійно знайшли правильну відповідь. Значна увага викладача в ході семінарського заняття приділяється формуванню у студентів уміння аргументовано обстоювати власну позицію, формулювати й задавати проблемні питання, грамотно рецензувати відповіді інших студентів, а також вести логічну та коректну дискусію. До кожного семінарського заняття викладач пропонує студентам спеціальну літературу, яка поділяється на основну, тобто обов'язкову для опрацювання кожним студентом, а також додаткову, яка використовується, наприклад, із метою написання рефератів. Окрім того, студентам також пропонується перелік електронних ресурсів, доступних у мережі Інтернет (електронні журнали, документи і т.д.). Наприкінці кожного семінарського заняття викладач підводить його підсумки, аналізує й оцінює відповіді студентів.

Також для студентів передбачені різні форми перевірки самостійної роботи. Найпоширеніші з них – це складання колоквиумів та виконання контрольних робіт. Складання колоквиумів передбачає опрацювання студентами переліку наукових статей та монографій, присвячених певній проблемі, представників дорадянської, радянської та сучасної історіографії, а також подальше обговорення їх концептуальних положень разом із іншими студентами та викладачем. Виконання контрольних робіт передбачає попереднє опанування студентом визначеного переліку, здебільшого, дискусійного характеру питань навчального курсу та відтворення окремих із них безпосередньо під час проведення контрольної роботи, а також розв'язання конкретної практичної задачі на основі заздалегідь опрацьованих історико-правових пам'яток. Самостійна робота має не лише орієнтувати студентів на більш ґрунтовне вивчення матеріалу з історії держави та права України, але й спонукати їх до активізації наукової роботи, результати якої можуть бути представлені в вигляді статей у збірці студентських наукових праць "Juvenia studia", яка щороку видається в Інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського.

Джерела та література

1. Історія держави і права України: підручник / [А. С. Чайковський (кер. авт. кол.), В. І. Батрименко, Л. О. Зайцев, О. Л. Копиленко та ін.]; за ред. А. С. Чайковського. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 512 с.
2. Захарченко П. П. Історія держави і права України: [підручник] / П. П. Захарченко. – К.: Атіка, 2004. – 368 с.
3. Терлюк І. Я. Історія держави і права України (Доновітній час): [навчальний посібник] / І. Я. Терлюк. – К.: Атіка, 2006. – 400 с.
4. Музиченко П. П. Історія держави і права України: [навч. посіб. – 6-те вид., перероб. і доп.] / П. П. Музиченко. – К.: Знання, 2007. – 471 с.
5. Там само.
6. Там само.
7. Терлюк І. Я. Вказ. праця.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Основне завдання школи – це не озброєння системою наукових знань, а формування навичок і умінь, що забезпечують здатність самостійного здобуття, логічного опрацювання та практичного використання засвоєної інформації.

Сучасний випускник відповідно до освітнього стандарту повинен уміти: самостійно здобувати нові знання; застосовувати набуті знання та життєвий досвід для розв'язання пізнавальних проблем; працювати з різними видами інформації та здійснювати їхнє логічне опрацювання; критично мислити та шукати раціональні шляхи розв'язування проблем; бути комунікабельним у колективі, у різних соціальних групах, гнучко адаптуватися в змінних життєвих ситуаціях.

Важливу роль у вирішенні даного завдання відіграє проблемне навчання, що спрямоване на розвиток творчих здібностей учнів та розумової активності учнів.

У психолого-педагогічній, методичній літературі висвітлюються наступні напрямки розробки теорії проблемного навчання: цілі та завдання (М. Махмутов [5], О. Топузов [7] і т.д.); характеристика процесу розумової діяльності в процесі реалізації (М. Левіна [3], А. Фурман [8] і т.д.); умови побудови (Н. Герун [2], А. Фурман [8] і т.д.); класифікація проблемних ситуацій та етапи їх вирішення (Н. Герун [2], М. Махмутов [5] і т.д.); характеристика та умови вибору проблемних методів навчання (І. Лернер [4], С. Галкін [1] і т.д.); методичні аспекти використання проблемного навчання (І. Лернер [4], І. Сущенко [6] та ін.).

Однак далеко не всі аспекти розробки та впровадження теорії проблемного навчання отримали своє повне висвітлення. Зокрема, це стосується і методичних аспектів використання проблемного навчання в умовах модернізації змісту історичної освіти в сучасній школі.

Видозміни у змісті історичної освіти, що обумовлені прискоренням темпу розвитку та оновлення наукових знань, підвищенням їх теоретичного рівня вимагають урізноманітнення як організаційних форм навчання, так і сукупності проблемно-пошукових методів як засобів реалізації проблемного навчання в практиці роботи сучасної школи.

Саме тому в практиці роботи ми використовуємо різноманітні організаційні форми навчання: проблемні уроки, уроки-роздуми, уроки-заліки, проблемні лекції, лабораторно-практичні заняття, семінарські заняття та колоквиуми. Їх сукупність створює необхідні умови для накопичення різних видів наукових знань, формування передбачених навчальними програмами предметних та загальнонавчальних навичок та умінь, розвитку пізнавальних можливостей та наукового світогляду учнів.

Лекції проблемного характеру плануються таким чином, щоб процес пізнання учнів був максимально наближеним до творчої науково-дослідної діяльності вченого. Таким чином, створюється умови для повноцінного засвоєння системи наукових знань розвитку теоретичного мислення та формування мотиваційної сфери навчання.

В процесі підготовки та проведення проблемних лекцій приділяємо значну увагу створенню проблемних ситуацій та залученню до їх аналізу якомога більшої кількості учнів, вчимо учнів бачити проблемні ситуації, що об'єктивно зафіксовані в змісті матеріалу, який вивчається. Активна участь учнів у пошуці, аналізі проблемних ситуацій дозволяє їм свідомо формулювати різні види навчальних проблем, що значно підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Учні виконують творчі роботи з аналізу інтерпретацій минулого у вигляді есе, що мають форму письмових робіт, де висвітлюються власні позиції учнів відносно дискусійних питань. Наприклад, більшовики проголошували, що радянська влада – це влада трудящих, що зосереджена в руках робітників і селян. Чи погоджуєтесь ви з цією точкою зору? Конкретизуйте свою точку зору прикладами з історії країни у 1920–1922 рр.

Після вивчення теми "Нова економічна політика і особливості її впровадження в Україні" цікаво розглянути питання: О. Субтельний з приводу введення НЕПу писав: "І знову до гри вступила завидна тактична майстерність Леніна, його готовність зробити крок назад, щоб

згодом просунути соціалізм на два кроки вперед – знамените ленінське "танго". Чи погоджуєтесь ви з такою характеристикою ленінського рішення щодо НЕПу? Чому? Доведіть свою думку конкретними фактами.

Вивчаючи тему "Директорія", пропоную обговорити питання: у художньому фільмі "Весілля в Малинівці" режисера О. Тутишкіна Гриціан Таврічеський створює в Малинівці свою адміністрацію і навіть свою грошову одиницю. Як ви думаєте, чому саме для України було характерне таке явище, як отаманщина? Якими були соціальні причини її виникнення?

В практику увійшло проведення уроків-роздумів, коли вчитель під час викладання матеріалу вголос розмірковує над причинами подій, їх перебігом, оцінює можливі варіанти їх подальшого розвитку, залучає учнів до роздумів.

У процесі вивчення історії достатньо часто вивчають теми, що в явному чи прихованому вигляді фіксують глобальні історичні проблеми ("Подія 14 грудня 1825 р. у Росії: повстання чи акт громадянської непокори?", "Жовтневі події 1917 р. у Росії: переворот чи Велика революція?"). Тут саме формулювання теми відіграє роль проблемного завдання, що проголошується перед учнями на початку уроку. Учитель або спеціально підготовлені учні викладають фактичний матеріал, уникаючи будь-яких оцінок історичних подій. По тому вчитель знову зосереджує увагу учнів на проблемі, висловлює точки зору вчених, що мають дискусійний характер. Після цього учні формулюють власні судження та висувають аргументи, з метою їх доведення.

Сьогодні проблемне навчання розглядають як технологію розвивальної освіти, спрямовану на активне здобуття знань, формування прийомів дослідницької діяльності, формування соціально значущих рис особистості. Цей вид навчання спрямований на реалізацію таких цілей, як формування навичок та умінь самостійного здобуття знань, оволодіння методологією наукового мислення.

Тому, вивчаючи тему "Перша світова війна (1914–1918 рр.)", учні вирішують проблемне завдання: в чому полягає перспективність і безперспективність Першої світової війни для держав, які брали в ній участь? На уроках з теми "Україна в роки Першої світової війни" дискусію викликають питання: чи можна вважати, що Перша світова війна не тільки дала поштовх до зростання української національної свідомості, але й призвела до розколу українського національного руху? Чи можна вважати, що окупаційна політика Російської та Австро-Угорської імперії була свідомо направлена на знищення українського національного руху і привела до розколу українства?

Урок за технологією проблемного навчання досить часто виглядає як ланцюг із навчальних проблем, які вчитель створює в процесі діалогічних видів роботи з учнями. На початку викладення матеріалу вчитель моделює проблемну ситуацію і по ходу заняття організовує пошукову діяльність учнів.

Вивчаючи тему: "Українська державність в 1917–1921 роках" для активізації пізнавальної активності учнів пропонуємо наступні питання: чи можна стверджувати, що I Універсал сприяв подальшому розвитку української революції? Обґрунтуйте свою відповідь. Чому Тимчасовий уряд спочатку пішов на компроміс з Центральною радою, а потім відмовився від нього? Поясніть, чому III Універсал Центральної ради не мав такого схвального відгуку в суспільстві, як I Універсал?.

При вирішенні проблемних завдань велика увага приділяється роботі з першоджерелами. Це праці М. Грушевського, П. Дорошенка, Н. Полонської-Василенко, М. Аркаса та інших дослідників. У процесі роботи з літературними джерелами учні самостійно знаходять аргументи для доведення висунутих тез, виділяють заперечливі судження для створення проблемних ситуацій, шукають наукові факти, уявлення для конкретизації висунутих узагальнень і т.д.

Велику увагу у своїй роботі приділяємо проведенню семінарських занять. Їх використання дає змогу не лише засвоювати навчальну інформацію на теоретичному рівні, а й використовувати широкий набір проблемних методів навчання: диспути, дискусії, діалектичний аналіз інформації, евристична бесіда, дослідницький метод навчання та ін.

Завжди викликає дискусію на семінарах питання: зміст якого універсалу частково відзеркалює ситуацію в Україні початку 90-х рр. XX ст.? Або питання: сьогодні можна почути твердження, що українці ніколи не мали держави. Як ви ставитеся до цього?

Важливим видом роботи на заняттях є слухання та обговорення доповідей та повідомлень, самостійно підготовлених учнями.

Так, учні отримують завдання написати вдома роздум-мініатюру про В. Винниченка як політика або твір на тему: "Внесок М. Грушевського у формування програми розбудови Української держави за часів Центральної Ради". Проводячи семінарське заняття з теми: "СРСР у роки "Відлиги" 1953–1964 рр." ставимо перед учнями проблемне питання: дайте характеристику М. С. Хрущову як державному діячеві. Що характеризує його як реформатора і як керівника адміністративно-командної системи.

Різноманітні проблемні ситуації, проблеми виникають тоді, коли учні не лише слухають, аналізують, досліджують, але й готують власні промови з проблем сучасності: "Я народний депутат", "Мій виступ в ООН", "Що, на мій погляд, треба зробити в Україні для повної реалізації Конституції", "Куди йде Україна", "Моя програма відродження українського села".

Основні вимоги сучасного суспільства до засвоєння змісту курсу історії в школі можна сформулювати у вигляді таких критеріїв, як активність, особистісне ставлення, толерантність, історичний аналіз. Використання проблемного навчання створює оптимальні умови для їх практичної реалізації.

Джерела та література

1. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці / С. Галкін // Завуч. – 2004. – № 30 (жовтень). – С. 9–12.
2. Герун Н. Проблеми навчання як засіб формування пізнавальних і творчих здібностей учнів / Н. Герун // Директор школи. – 2006. – № 27. – С. 6–11.
3. Левина М. К опоросу о теории методов обучения / М. Левина // Новые исследования в педагогических науках. – 1990. – № 1. – С. 34–56.
4. Лернер И. Дидактические основы методов обучения / И. Лернер. – М., 1981. – 186 с.
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М., 1997.
6. Сущенко І. Методи навчання, які використовує вчитель в навчальному процесі / І. Сущенко // Все для вчителя. – 2004. – № 13–14. – С. 111–115.
7. Топузов О. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні / О. Топузов // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 6–8.
8. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні / А. В. Фурман. – К., 1991. – 191 с.

*Олександр Солдатенко,
Олена Третьяк*

ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ НА РІВЕНЬ І ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. В умовах зростаючих вимог до рівня та якості підготовки майбутніх вчителів шкіл естетичного виховання гостро постає проблема формування у них готовності до запровадження різних форм музичної творчості у роботі з учнями. Разом з тим, виникає суперечність між потребою формування вмінь та навичок у студентів до використання різних форм музичної творчості у роботі з учнями та недостатньою розробкою педагогічних умов, що дозволяють формувати у них досвід їх запровадження.

Метою статті є визначення форм музичної творчості, що впливають на рівень та якість підготовки майбутніх вчителів шкіл естетичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. На необхідність створення психолого-педагогічних умов як підґрунтя для розвитку вмінь та навичок у майбутніх вчителів, у т.ч. і вчителів музики на основі запровадження різних форм, що стимулюють творчу активність студентів, вказували такі науковці, як Л. В. Беземчук [1], В. Ф. Орлов [4], С. О. Сисоєва [3] та ін.

Зокрема, Л. Беземчук, посилаючись на праці О. Білоус, А. Зайцева, В. Мішеченко та ін., наводить ряд умов, що сприяють прояву педагогічної творчості, а саме: ситуації загального пошуку, стимулювання і заохочення самостійних підходів, оригінальних пропозицій;

колективне обговорення, конкурси, олімпіади; евристичні програми, рекомендації; позааудиторна робота студентів, насамперед у рамках безвідривної педагогічної практики.

Інший дослідник цього питання, В. Ф Орлов [4], вказує на те, що засадами професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін є: оволодіння вихідними положеннями і способами самостійного прийняття рішення; самовдосконалення; розвиток професійної культури та професійного становлення; використання новітніх виховних педагогічних технологій; комплексне застосування системного, особистісно зорієнтованого підходу; забезпечення зв'язку між професійною педагогічною і спеціальною художньо-естетичною підготовкою; усвідомлення єдності спеціального і фахового знання та досвіду; самоусвідомлення власних емоційних, інтелектуальних, вольових, мистецьких можливостей особистості вчителя, рефлексивної активності. При тому, автор звертає увагу на необхідність оволодіння, у ході професійного становлення молодого викладача, крім особистісного і ділового, і "конфронтаційною" манерою спілкування, яка спонукає до дискусій, діалогу з опонентами. Зазначаючи це, в організаційно-педагогічну основу підготовки В. Ф. Орлов покладає таку форму спілкування в освітніх системах як "викладач – творець мистецтва – студент", що забезпечує, на його думку, єдність психолого-педагогічної і мистецької підготовки та неперервність професійного розвитку. Аспектним фактором професійного становлення вважається поетапне включення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін в осмислення досвіду, знань на основі рефлексивних дій (репродуктивних, реконструктивних, творчих) з урахуванням рівнів сформованості професійних якостей. Наводячи етапи професійного виховання, він співвідносить корекцією його рівнів з етапами самовиховання:

- пізнання себе і прийняття рішень про необхідність викоринювати (заміщати) небажані якості;
- постановка мети і розробка програми самоорганізації;
- практична реалізація самовиховання (саморегуляція, коригування художньо-педагогічної діяльності).

На методичному рівні ним пропонується застосовувати такі форми роботи, як: категоріально-нормативний аналіз творчих завдань і художньо-педагогічних ситуацій, варіативності спілкування через мистецтво, що дозволяють поетапно набувати індивідуального досвіду. Разом з тим, В. Орлов вказує на те, що досі не вирішена проблеми мотивації та стимулювання прагнення до оволодіння професією вчителя; розвиток професійних якостей студентів, формування творчої особистості вчителя у спілкуванні з учнями та ін.

С. Сисоева [3] виділяє основні умови, що мають створювати викладачі для здійснення позитивних впливів на студентів: творча атмосфера; завдання різної складності; структура заняття, що надає можливість ставити запитання, висувати гіпотези, розвивати логічну уяву; особистий приклад з боку викладача.

В основу практичної підготовки майбутнього вчителя дослідниця покладає такі умови, як: забезпечення студентів мовним матеріалом; наближення умов навчання до реальних життєвих ситуацій; зміна позиції викладача і студента, при якій перший виконував би роль помічника, консультанта і не був лише носієм інформації та контролером, а другий брав би активну участь у плануванні та організації навчання.

Ряд авторів виділяють створення умов, що сприяють прояву педагогічної творчості (ситуації загального пошуку, стимулювання і заохочення самостійних підходів, оригінальних пропозицій, колективне обговорення, конкурси, олімпіади, доброзичливість при виправленні помилок); формування навичок використання реальних джерел педагогічної творчості (досягнення психолого-педагогічної науки, провідні закономірності і принципи виховання і навчання, передовий педагогічний досвід, впровадження особистої практики майбутньої професійної діяльності, розвиток критичного осмислення зробленого у процесі аналізу роботи і виправлення помилок); введення в навчальний процес спеціальних елементів, що орієнтують у творчій діяльності (нежорсткі правила, евристичні програми, рекомендації); використання системи організації творчої діяльності, в тому числі й колективної, в позааудиторній роботі студентів, насамперед у рамках безвідривної педагогічної практики.

Таким чином, проблема впливу різних форм музичної творчості на рівень і якість підготовки майбутніх вчителів шкіл естетичного виховання залишається актуальною.

Виклад основного матеріалу. Важливим компонентом професійного становлення студентів, як майбутніх вчителів музики шкіл естетичного виховання, виступає оволодіння

цілою низкою методичних прийомів, що дозволяють виробити навички музичного супроводу: етюдів, хореографічних композицій, вокалу, хорового співу тощо.

Проведене нами опитування серед студентів та аналіз змісту навчальних програм показали, що слухацькій і виконавській творчості студентів приділяється достатньо уваги і вони проходять ґрунтовну підготовку як музиканти-педагоги, оскільки їх вчать спілкуватися з дітьми.

Дійсно, опанування технікою гри на певному інструменті, та компонентами виражальних засобів у цілому, є важливими засобами розвитку творчих здібностей студентів, їх музичної пам'яті, уміннями досконало володіти інструментом, композицією та імпровізацією, здібностями до цілісного сприйняття музики і засобів музичної виразності, узгодженістю гри при акомпанементі, вміння грати в ансамблі на різних інструментах.

Музичну творчість поділяють на слухацьку, виконавську та імпровізаційну. При тому Н. Ветлугіна [2] зазначає, що слухання учнями складається з таких дій як: слухання творів; слухання в процесі розучування пісень, хороводів, танців; слухання з метою визначення властивостей звуку в дидактичних іграх. Другим видом музичної діяльності автор називає дитяче виконавство, тобто спів. Ще одним видом є ритміка, яка дозволяє цілісно сприймати музику та виражати її властивості через рухи у процесі музичних ігор, хороводів, танців.

Наступною формою організації занять з учнями є музичні ігри, в основі яких саме музика підказує хід дій, музичну характеристику персонажів.

Окрім цього, гри учнів на певному інструменті, в багатьох випадках, передують гра на дитячих музичних інструментах, коли вони спочатку знайомляться з ними, вивчають розташування високих і низьких звуків, оволодівають прийомами гри. Поступово вивчають теорію музики, оволодівають необхідною технікою гри на інструменті, імпровізацією. Імпровізація (лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий) виступає як вид музичної творчості й означає складання музики водночас з процесом її виконання.

На підставі вищенаведених педагогічних підходів до умов, які впливають на ефективність процесу підготовки студентів, форм роботи з учнями, ми розробили завдання, виконання яких сприятиме формуванню необхідного досвіду щодо запровадження даних форм майбутніми вчителями шкіл естетичного виховання у своїй роботі. Наведемо приклади таких завдань (табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток умінь студентів до запровадження різних форм музичної творчості в роботі з учнями

Форми музичної творчості	Завдання	
	Індивідуальні заняття	Групові заняття
Слухання музики	Вивчення вікових та типологічних особливостей окремих учнів. Врахування рівня фізичного, розумового та естетичного розвитку учня. Окреслення порядку надання індивідуальної допомоги, навчання і виховання учня.	Підбір ритмічних вправ, слідом за ними слухання музики. Підбір музичного твору для хорового співу, музичної гри (танцю). Встановлення критеріїв розвитку музичних здібностей в учнів у процесі придбання навичок, знань, засвоєння музичних творів. Забезпечення зв'язку та послідовності видів діяльності учнів та розучуваного матеріалу. Підбір різних вправ з урахуванням вікових можливостей учнів, навчальних завдань з урахуванням їх послідовності. Формулювання завдань музично-сенсорного розвитку дітей, навчання різним способам виконання музичних завдань, творчі музичні завдання. Підбір та обробка творів для дітей написаних на національній або класичній основі. Підбір технічних засобів "слухової наочності".

Форми музичної творчості	Завдання	
	Індивідуальні заняття	Групові заняття
Виконавська	Упровадження музичних творів, вивчення яких сприяє формуванню й розвитку виконавської майстерності учня, а також збагаченню педагогічного репертуару студента творами народної танцювальної та балетної музики. Самооцінка власної підготовки.	Навчання учнів у спеціальних класах (основного та додаткового музичних інструментів, акомпанементу та імпровізації) на принципах інтегративного підходу. Готовність до музично-естетичного виховання школярів, до публічного виступу, диригентсько-хорової діяльності, накопичення виконавського досвіду.
Імпровізаційна	Порядок визначення в учнів імпровізаційної реакції на музичний матеріал, здатності до миттєвого переведення імпровізаційного образу в музичні знаки та ритми. Визначення здатності до творчого (компо-зиторського) типу мислення. Визначення критеріїв оцінки музично-імпровізаційних здібностей учнів (високого – виконавського професіоналізму, достатнього – виконавської компетентності, середнього – виконавської грамотності, низького – виконавської індиферентності)	Імпровізація в народній та джазовій музиці. Розробка критеріїв інтонаційної виразності та гнучкості виконання, його технічності і стабільності, сценічна свобода та художня доцільність використання виконавських імпровізаторських прийомів.

Висновки

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що запровадження різних форм музичної творчості у процесі навчання впливає на рівень і якість підготовки майбутніх вчителів шкіл естетичного виховання і формує готовність студентів не лише до інструментально-виконавської діяльності, а й сприяє розвитку у них мотиваційно-вольових, ціннісно-орієнтаційних, креативних якостей. Опанування методиками музично-творчої діяльності, закріплення знань, умінь і навичок у ході педагогічної практики становить основу формування готовності студентів до творчої самореалізації.

Джерела та література

1. Беземчук Л. В. Педагогічні умови формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики / Л. В. Беземчук. – [Електронний ресурс]: Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Bezem.pdf. – Назва з екрану.
2. Ветлугина Н. О. Теория и методика музыкального воспитания в детском садике / Н. О. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
3. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія / Сисоєва Світлана Олександрівна. – Х.; К.: Каравела, 1998. – 150 с.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: [монографія] / Валерій Федорович Орлов; [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

РОЛЬ ІСТОРИЧНИХ КАРТ У ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Розвиток демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні вимагають адекватних змін у навчально-виховному процесі школи. Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Запроваджений разом із відбудовою національної освіти курс на її гуманізацію й гуманітаризацію значно підвищує роль суспільствознавчих предметів у загальній середній освіті й обумовлює необхідність якісного оновлення їхнього змісту й методів навчання.

Сучасний стан навчання історії безпосередньо залежить від дослідження перспективних напрямів методики навчання історії. Одним з таких напрямів є формування просторової компетентності учнів.

Формування просторової компетентності учнів дозволяє враховувати вікові та психологічні особливості мислення підлітків, оптимізувати навчальний процес, полегшити сприйняття й засвоєння учнями складного матеріалу, одночасно навчаючи їх логічному та історичному мисленню.

Методиці роботи з картою на уроках історії присвячено багато досліджень. Так, за радянських часів вивченням цієї проблеми займалися Г. Годер, Ф. Коровкін [1; 2]. Саме вони заклали методичні основи роботи з історичною картою. Розробку цього питання продовжили вже сучасні науковці. Зокрема, О. Пометун, О. Фідря у своїх працях розглянули шляхи формування просторових та картографічних умінь учнів [3; 4]. О. Летошко приділила увагу формуванню просторової компетентності засобами електронних картографічних джерел [5].

Успішна реалізація головної мети курсу історії – підготовка учнів до успішного опанування систематичних курсів історії України та всесвітньої історії – неможлива без формування просторових компетенцій і картографічних вмінь і навичок, адже всі події, які вивчаються, розглядаються у просторі й часі.

Для кращого розуміння проблеми зупинимося більш детально на визначенні поняття "просторова компетентність". У шкільній програмі просторові та картографічні вміння, навички представлені дещо загально ("знаходити", "показувати"), що призводить до дублювання курсу географії. О. Фідря умовно пропонує поділити картографічні вміння та навички на картографічні описові та картографічні аналітичні [4]. Всі вищезазначені просторові вміння, які необхідно формувати, належать до першої групи і носять репродуктивний характер, що є основою для картоописових умінь. У той же час треба пам'ятати, що при вивченні історії саме друга група вмінь, яка полягає у баченні за умовно-площинними зображеннями конкретних історичних фактів, подій, явищ, і є основою. Оволодіння ними дозволяє учням відбирати, систематизувати та пояснювати факти; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Тому вже з п'ятого класу доцільно привчати учнів не просто використовувати карту для показу об'єктів, про які йде мова, а й звертати увагу на вплив природно-географічних умов на певні історичні події, заняття, побут, релігійні вірування, культуру населення, тобто вчити школярів "читати" історичну карту [6].

Знайомство з історичною картою доцільно розпочати вже на вступному уроці. На розгляд необхідно представити географічну та історичну карти. Вчителю доцільно нагадати, що кожна карта має свої умовні знаки, спираючись на які необхідно з'ясувати відмінності історичної карти від географічної. Вчитель має звернути увагу школярів на те, що звичні кольори для географічних карт на історичних картах мають інше значення. Зеленим кольором показують не тільки низовини, але й найдавніші райони землеробства і скотарства. Географічна карта – статична, а на історичній легко побачити виникнення держав, зміну їх територій, напрямки військових походів тощо. Пересування людей, військові удари на карті показують стрілками, місця боїв – схрещеними мечами, райони повстань – крапками або вогнищами [5].

Подальше знайомство з історичною картою продовжується на наступних уроках. Використання карти доцільне і необхідне на всіх етапах навчання: при вивченні нової теми, під час закріплення й узагальнення вивченого, при перевірці знань та умінь школярів. Успіх цього виду діяльності залежить від ретельної підготовки вчителя, добре продуманих питань, пов'язаних з використанням карти; від дотримання певних правил роботи з картою. Під час демонстрації історичної карти вчителю необхідно стояти біля карти так, щоб не закривати джерело світла та об'єкт; указку тримати в тій руці, яка ближче до карти. Поступово до цього будемо привчати й учнів. Перед показом вчитель має дати словесний опис географічного розташування пункту, місця події, спираючись вже на відомі учню орієнтири або звертаючись до фізичної карти – "на північ від..."; "вище за течією річки знаходиться.", "на північному березі Чорного моря, на території сучасного міста Керч була заснована грецька колонія Пантікапей".

Описуючи кордони, необхідно називати не тільки фізико-географічні орієнтири, але й сусідні держави, народи. Річки необхідно показувати від витoku до гирла; міста – крапкою; кордони держави безперервною лінією. Звернемо увагу й на те, що учнів не можна переважувати великою кількістю об'єктів, тому треба акцентувати увагу на найбільш важливих картографічних даних з точки зору подальшого вивчення історії – "на правобережжі середньої течії Дніпра жили поляни, назва яких походила від місця проживання – серед поля. Племянним центром полян був Київ. На північ і захід від полян, між ріками Россю і Прип'яттю, в лісі, жили древліяни, тобто ті, хто сидить на деревах, з центром у Іскоростені; на заході від полян по верхній течії Південного Бугу – волиняни; південніше від полян у Південному Подніпров'ї – уличі, а ще далі на південний захід, у басейні Дністра – тиверці. Були й інші слов'янські племена, з якими ми ближче познайомимося, коли будемо вивчати історію у сьомому класі" [7].

З'ясувавши словами місце розташування об'єкту та показавши його на карті, вчитель може записати назву на дошці і запропонувати учням знайти цей об'єкт на карті підручника. Для перевірки, наскільки учні добре засвоїли нову інформацію після показу об'єкту вчителем, доцільно викликати когось з учнів і запропонувати йому знайти новий пункт на настінній карті. Від учнів треба вимагати не тільки швидкого та точного показу картографічних даних, пов'язаних з відповіддю, але й розвивати у них вміння "читати карту". Домогтися останнього можна тільки завдяки поєднанню об'єкта з важливими явищами та подіями, які його супроводжують.

Для подальшого удосконалення умінь "читати карту" необхідно постійно тренувати просторові умінь та навички школярів за допомогою спеціальних вправ:

1. Якби ти жив у Київській Русі, який би обрав шлях, щоб дістатися до столиці Візантії – Царграда? (шлях "із Варяг у Греки", який пролягав із півночі на південь).
2. Порівняй місце розташування Ольвії та тієї місцевості, де розташована наша школа. Де погода буде більш теплою? Чому? (в Ольвії, бо вона знаходилася на півдні нашої країни).
3. Перед вами карта "Перші державні утворення на території України", що означають фіолетові лінії? (район розселення скіфів).

Для закріплення отриманих просторових знань можна проводити гру "Хто швидше збере карту Київської Русі за часів правління Володимира Великого, Ярослава Мудрого". Для розкриття внутрішніх зв'язків досліджуваних подій та явищ використовують карти-схеми, які відтворюють у спрощеному вигляді якусь історичну подію чи явище ("Національно-визвольна війна під проводом Б. Хмельницького"). Важливим засобом практичного навчання історії, розвитку пізнавальної діяльності учнів, закріплення отриманих знань виступають контурні карти [3].

Локальність історичних подій вивчається за допомогою таких схематичних посібників, як історичні карти, плани місцевості, картосхеми. Всі вони застосовуються для демонстраційних цілей і допомагають виявити зв'язки між історичними подіями, їхню сутність і динаміку. Схематичні посібники застосовуються як джерело історичних знань і як засіб їхньої систематизації. Особливе місце займають контурні карти, що допомагають у засвоєнні історичного матеріалу [3].

На відміну від іншого наочного приладдя, наприклад, навчальних картин, карти не дають конкретизованого наочного уявлення про події, а лише відтворюють просторово-тимчасові структури, використовуючи абстрактну мову символів. Історичні карти створюються на географічній основі та є зменшеним узагальненим образно-знаковим зображенням історичних

подій або періодів. Зображення даються на площині в певному масштабі з урахуванням просторового розташування об'єктів. Карти в умовній формі показують розміщення, сполучення та зв'язки історичних подій і явищ, що відбирають і характеризують відповідно до призначення певної карти [4].

Історичні карти поділяються щодо охоплення території (світові, материкові, карти держав); за змістом (оглядові, узагальнюючі та тематичні); за своїм масштабом (великомасштабні, середньо і дрібномасштабні). На узагальнюючих картах у межах певного місця й часу відбиті всі основні події і явища, передбачені розділами шкільної програми й Державного стандарту. У назві зазначені місця й час подій. Оглядові карти показують події певного періоду. При роботі з картами варто врахувати, що учням складно співвіднести загальну й тематичну карти. Тому на уроці на початку вивчення теми варто мати дві карти, що показують місце розташування того або іншого об'єкта (держави) на загальній карті, наприклад, карті світу, а потім уже на тематичній. Застосовувати карти доцільно з використанням різних видів наочності, наприклад апікацій [1].

Історичні події відбуваються як у часі, так і в просторі. В історії просторово-тимчасові зв'язки виражаються у твердженнях. Лише у зв'язку з певними просторовими умовами можуть бути зрозумілими багато історичних подій. Віднесення подій до конкретного простору й опис географічного середовища, у якому воно відбулося, називається локалізацією. Так, значення річок як шляхів сполучення в Древній Русі учні зрозуміють лише в тому випадку, якщо їм пояснити, що Східноєвропейська рівнина була покрита непрохідними лісами та болотами.

При переході від однієї карти до іншої важливо забезпечити наступність. Якщо на картах відзначені різні регіони, то визначаються їхні просторові взаємини. Цьому допомагає узагальнююча карта, що охоплює обидва ці регіони. Потім з'ясовуються тимчасові відносини між картами – різний час або синхронність подій історії, відбитих на картах. Для встановлення міждисциплінарних зв'язків на уроках доцільно одночасно застосовувати синхронно карти з вітчизняної та загальної історії, наприклад: "Друга світова війна 1939–1945 рр." і "Велика Вітчизняна війна Радянського Союзу 1941–1945 рр.". Одночасна робота з кількома картами допомагає учням знаходити потрібні історико-географічні об'єкти незалежно від розмірів карти, її масштабу й охоплення території.

Щоб створити уявлення про простір і місце розташування досліджуваної країни на карті земної кулі, застосовують одночасно історичну та географічну (фізичну) карти або загальну й тематичну. На них розміщений той самий об'єкт, але він зображений у різних масштабах. Навчання може йти від одиничного до загального або від загального до одиничного. У першому випадку вчитель демонструє історичну карту (одиничне), потім за конфігурацією суші й морів, контурах берегової лінії, напрямках рік учні знаходять цю ж територію на фізичній карті півкуль (загальне). Учні переконуються, що на історичній карті відображена менша частина земної поверхні. Її обриси крейдою вчитель наносить на фізичну карту, і учні ще раз порівнюють положення рік, морів з контурами історичної карти.

В іншому випадку вчитель демонструє, наприклад, карту "Давні держави світу" (загальне). Потім за допомогою крейди виділяє на ній місце розташування Стародавнього Єгипту у вигляді трикутника (одиничне). Цей район можна збільшити. Учитель показує апікацію Єгипту й накладає її на карту "Стародавній Схід. Єгипет і Передня Азія" [5].

На уроці "Природа та заняття жителів Стародавнього Єгипту" історична карта і зміст підручника допомагають учням усвідомити особливості природно-географічного середовища, виявити умови, сприятливі та несприятливі для землеробства [4].

Розвитку просторових уявлень учнів сприяє одночасне застосування карти та навчальної картини. Картина розкриває умовні позначки карти, створюючи уявлення про реальну місцевість і простір. Так, розповідаючи про завоювання монголів, учитель сполучить показ по карті з описом місцевості та демонстрацією картини "Сухі степи". Або ж, характеризуючи шлях "з варяг у греки" і створюючи подання про цей великий східнослов'янський водний шлях, поряд з картою "Російські князівства в XII – початку XIII в." він залучає картину "Дніпровські пороги".

У старших класах учні переконуються, що існують різні способи та прийоми картографічного зображення історичних подій. Карта відбиває певні погляди на історію конкретних груп людей або навіть цілих народів тих або інших держав. Якщо для досліджуваних тем немає відповідної карти, то її не можна замінити картою іншого історичного

періоду. У такому випадку в учнів будуть формуватися помилкові історичні уявлення. Краще використати фізичну карту, що не має кордонів, або провести заняття з атласом або картою підручника [7].

У результаті роботи вчителя відповідно до програмних вимог в учнів мають бути сформовані такі картографічні знання, уміння та навички:

а) знати, що назва карти відбиває тему і її основний зміст; що історична карта відбиває дійсність у певний хронологічний період; на ній можуть бути показані різночасні події; події, що змінювалися, можуть зображуватися на одній історичній карті, причому послідовність у часі передається як сусідство в просторі; карти мають масштаб; умовні позначки розшифровуються в легенді карти;

б) уміти: дізнаватися та називати зображений на карті географічний простір; визначати послідовність і час відображених на карті подій; правильно читати й описувати словами відбиту на карті дійсність; передавати зміст карти графічними засобами; зіставляти позначені на карті явища; порівнювати розміри територій; знаходити на карті та називати включені в легенду знаки; знаходити зображену на невеликій карті територію на картах, що охоплюють більший простір; порівнювати відстані на карті з відомими відстанями; виділяти зміни в території, нові риси в господарстві; застосовувати карту при аналізі причин і наслідків подій; аналізувати соціально-економічний, політичний розвиток народів світу; зіставляти й систематизувати дані декількох історичних карт; зіставляти різномасштабні карти та плани; читати карти та картосхеми [5].

Таким чином, просторові компетентності та картографічні знання й уміння є частиною історичного знання учнів. Складний процес формування просторової компетентності учнів вимагає від учителя якісної предметної підготовки, творчого ставлення до організації роботи з картою та іншими видами умовної наочності. Тільки за таких умов можна домогтися досягнення рівня програмних вимог.

Вважаємо, що розробка проблеми формування просторової компетентності учнів на уроках історії потребує подальшої роботи як вчених, так і учителів-практиків. Педагоги та методисти мають працювати над удосконаленням методів і методичних прийомів, які мають підвищити ефективність роботи учнів з картографічною наочністю. Наслідком такої роботи повинно стати впровадження ігрових форм організації навчальної діяльності учнів з наочним матеріалом, використання інформаційно-комп'ютерних технологій і застосування особистісно-орієнтованого підходу, що дозволить значно активізувати роботу учнів із картографічною наочністю на уроках історії та сформувати просторові компетентності учнів.

Джерела та література

1. Годер Г. И. Преподавание истории в 5-м классе: пособие для учителя / Г. И. Годер. – М.: Просвещение, 1985.
2. Коровкин Ф. П. Методика обучения истории в средней школе / Ф. П. Коровкин. – М.: Просвещение, 1978.
3. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005.
4. Фідря О. Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів / О. Фідря // Історія в школі. – 2003. – № 3. – С. 18–23.
5. Летошко О. Формування в учнів просторової компетентності засобами електронних картографічних джерел / О. Летошко // Історія України. – 2011. – № 10. – С. 13–16.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 10–11 класи. Профільний рівень. Суспільно-гуманітарний напрям, історичний профіль [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.ua.
7. Моцак С. І. Формування просторової компетентності учнів засобами історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.info-library.com.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ ШЛЯХОМ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

Щоб прийняти історичний виклик ХХІ ст., освіта повинна мати випереджальний характер, тобто бути націленою у майбутнє, на розв'язання проблем нового століття. Час зумовлює необхідність актуалізації змісту освіти української школи, переосмислення технологій становлення особистості учня як суб'єкта. Випускник ХХІ ст. має бути конкурентноспроможною особистістю, яка вмє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Саме через освіту ми повинні виховати людину, здатну творити й сприймати зміни, нововведення. Для того, щоб готувати людину й суспільство до інноваційного типу життя, необхідно реформувати освіту, зробити її інноваційною за характером.

Реформування освіти сьогодні це не стільки реформа методів, скільки реформа всього життя дитини, розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху. Інноваційний тип освіти передбачає розвиток здатності людини до пошуку нових знань, творення, оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми діями і вчинками. Важливою домінантою інноваційної освіти є збереження, розвиток творчого потенціалу людини, уміння добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел.

Ключовою інновацією в освіті сьогодні вважається компетентнісний підхід. У проєкті "Концепції викладання історії в школах" вказується, що "комплексним показником рівня історичної освіти є історична компетентність учнів, тобто здатність пізнавати минуле, заснована на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання" [1].

Проблемою компетентнісного підходу у викладанні історії займаються ряд відомих науковців: С. Клепко, А. Хуторський, Г. Фрейман, О. Пометун [2; 3; 4; 5] та ін. Перелік предметних компетентностей з історії О. Пометун викладає наступним чином: хронологічна, просторова, інформаційна, мовленева, логічна та аксіологічна [5, с. 3].

Хронологічна передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі, співвідносити події та явища з епохами, орієнтуватися в науковій періодизації.

Просторова передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі, співвідносити розвиток історичних явищ з географічним положенням країн та природними умовами, користуючись географічною картою.

Інформаційна передбачає вміння учнів працювати з історичними джерелами інформації, самостійно вмєти робити вибір інформації та аналіз змісту документа, систематизувати інформацію, складати таблиці, плани, схеми, критично аналізувати та оцінювати історичні джерела.

Мовленнева передбачає вміння учнів будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних фактів, постатей, теорій.

Логічна передбачає вміння учнів здійснювати відбір фактів за певною ознакою, розпізнавати факти, події та явища, визначати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, процесами.

Аксіологічна передбачає вміння учнів формулювати оцінки та версії історичного руху і розвитку, тобто порівнювати й оцінювати факти, пояснювати власне ставлення до подій і явищ, історичних постатей.

Яким же чином компетентнісний підхід забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів? Справа в тому, що компетентнісний підхід – це справжня альтернатива традиційним вимогам, адже його суть полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями загальних здатностей виконувати певний вид діяльності. При такому підході кожен учень може реалізувати свої здібності, а, відтак, і відчувати свою успішність, що є стимулом для подальшого засвоєння знань. Компетентність базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. Вона є показником успішності останнього.

Як показує практика, учителю доцільно застосовувати різнорівневі завдання для перевірки сформованості вже названих компетенцій. Так, для визначення рівня *хронологічної компетентності* ефективними стануть завдання на встановлення хронологічної послідовності, наприклад:

1. Розташуйте у послідовності їх видання найвідоміші пам'ятки українського книгодрукування:

- А "Прогностична оцінка поточного 1483 року" Юрія Дрогобича;
- Б "Біблія руська" Франциска Скорини;
- В "Часословець" Швайпольта Фіоля;
- Г "Острозька Біблія" Івана Федорова. (Історія України, 8 клас).

2. Розташуйте поняття і терміни, що стосуються історії підрадянської України, у хронологічній послідовності:

- А неп;
- Б Голодомор;
- В українізація;
- Г індустріалізація;
- Д "воєнний комунізм".

Перевірити рівень *просторової компетенції* допоможуть завдання з контурною картою:

1. Укажіть рядок, у якому цифри відповідають назвам заштрихованих на картосхемі зон нацистської окупації України часів Другої світової війни:

А 1 – рейхскомісаріат "Україна"; 2 – дистрикт "Галичина"; 3 – Трансністрія; 4 – території, підпорядковані Вермахту.

Б 1 – дистрикт "Галичина"; 2 – Трансністрія; 3 – рейхскомісаріат "Україна"; 4 – території, підпорядковані Вермахту.

В 1 – дистрикт "Галичина"; 2 – рейхскомісаріат "Україна"; 3 – Трансністрія; 4 – території, підпорядковані Вермахту.

Г 1 – Трансністрія; 2 – рейхскомісаріат "Україна"; 3 – території, підпорядковані Вермахту; 4 – дистрикт "Галичина".



2. Коли відбулося звільнення від німецьких та румунських окупантів територій України, заштрихованих на картосхемі?

- А На 18 листопада 1942 р.
- Б На 25 березня 1943 р.
- В На 30 вересня 1943 р.
- Г На 17 квітня 1944 р.



(Історія України, 11 клас)

Визначити рівень *інформаційної компетенції* цілком можливо в результаті наступної постановки завдань:

1. Коли відбулися події, про які згадував Михайло Грушевський?

"Під час, коли українське життя в Росії штучно руйнувалося, спинялося, заморожувалося всіма способами, галицьке нищилося ще більше грубо, насильно й варварськи. Через кілька тижнів потому, як узято Львів... нова російська адміністрація тутешня з Бобринським на чолі стала розвивати свою програму ліквідації здобутків українського культурного життя в Галичині. Припинено українські часописи, позакрито книгарні, просвітні, а далі взагалі всякі українські товариства. Почалися арешти й висилка до Росії "небезпечних" і "підозрілих" українських діячів..."

2. Робота з картиною, фотографією, плакатом тощо. Наприклад, роботу з плакатом можна побудувати за таким планом:



- 1) Що зображено на плакаті?
- 2) Для кого він був призначений?
- 3) Яку мету переслідував?
- 4) Які почуття повинен був викликати?
- 5) Наскільки він був дієвим на той час?
- 6) Які думки та почуття він викликає у вас зараз?

Для аналізу фотографії можливі такі питання:

- 1) Кого ви бачите цієї на фотографії?
- 2) Коли, на вашу думку, було зроблено цей знімок?
- 3) Що вам відомо про події, зафіксовані на фото?
- 4) Яку нову інформацію ви отримали про ці події?
- 5) Які інші історичні джерела могли б допомогти вам перевірити достовірність висновків щодо цієї фотографії?



(Історія України, 11 клас)

Для визначення мовленнєвої компетенції доцільно використовувати наступні завдання:

1. Складіть історичний портрет...
2. Опишіть хід битви...
3. Опишіть картину...

Перевірити рівень логічної компетенції допоможуть завдання з відбором фактів за певною ознакою, наприклад:

1. Позначте "традиційні" товари, що становили основу давньослов'янського експорту:
А скляні вироби; Г мед і віск;
Б хутра; Д вино;
В срібло і золото; Е зерно. (Історія України, 7 клас).

2. Чим характеризувався культурно-освітній процес в УРСР у другій половині 1930-х років?

- А Існуванням різноманітних мистецьких шкіл та напрямків.
- Б Репресіями проти представників української інтелігенції.
- В Згортанням українізації, зокрема поступовим зросійщенням середньої та вищої освіти.
- Г Впровадженням експериментального навчання в школі: скасуванням класно-урочної системи, оцінок тощо.
- Д Викладанням у школі базової навчальної дисципліни "Історія України". (Історія України, 10 клас).

Логічну компетенцію визначає також систематизація, групування фактів, які пов'язані з характеристикою (діяльністю) історичної особи. Завдання такого типу можна сформулювати наступним чином:

1. Позначте факти, що стосуються життєпису князя Костянтина Острозького:
 - А Ініціатор укладання Кревської унії.
 - Б Очільник збройних сил – гетьман Великого князівства Литовського.
 - В Здобувач перемоги над московськими військами під Оршею.
 - Г Керівник антипольського повстання 1508 року.
 - Д Володар близько 60 тис. підданих, представник п'ятірки найзаможніших осіб Великого князівства Литовського.
 - Е Переможець у битвах з ординцями, зокрема під Вишнівцем на Волині та на річці Ольшаниця, що на Київщині (Історія України, 8 клас).

До логічної компетенції відноситься також встановлення відповідності та визначення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами, процесами:

1. Установіть відповідності між термінами та їх визначеннями:

А Бліцкриг	1	співпраця громадян окупованої держави з окупантами на шкоду цій державі;
Б Гетто	2	політичний рух, ідеологія, державний режим, зокрема в Німеччині, що обґрунтовує расистські погляди та право на панування обраних націй;
В Колабораціонізм	3	територія для ізольованого проживання меншин, що їх дискримінують за певною ознакою;
Г Нацизм	4	план блискавичної війни.
2. Позначте логічний ланцюжок, що об'єднує імена та прізвища діячів українського національного самостійницького руху Опору:
 - А Сидір Ковпак, Олександр Сабуров, Олексій Федоров;
 - Б Іван Кожедуб, Микола Ватутін, Кузьма Дерев'янка;
 - В Михайло Дереза, Василь Касіян, Іван Іжакевич;
 - Г Герман Герінг, Генріх Гімлер, Еріх Кох;
 - Д Степан Бандера, Максим Боровець, Роман Шухевич.

3. Визначте наслідки Другої світової війни. (Історія, 11 клас).

Щоб визначити рівень *аксіологічної компетентності*, можна запропонувати учням завдання на аналіз та оцінку історичного джерела, при цьому варто поставити приблизно такі завдання:

- 1) визначити особу автора документа та час, коли відбувались події описані в ньому;
- 2) визначити ставлення автора до описаних подій;
- 3) з'ясувати значення подій та явищ, про які йдеться в документі;
- 4) визначити цінність джерела та своє ставлення до нього.

Переконана, що процес формування компетентностей не лише активізує пізнавальну діяльність учнів на уроці, а й розвиває критичне мислення, вміння висловлювати власну точку зору, займати позицію в проблемних ситуаціях, приймати свідомі та відповідальні рішення, розуміти правила поведінки в суспільстві, оволодівати культурою спілкування, а значить – бути готовим до життя!

Джерела та література

1. Концепція та програми викладання історії України в школі (проект). Матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України "Концепція історичної освіти": [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memo.gov.ua>.
2. Клепко С. Ф. "Компетенізація освіти": обмеження і перспективи / С. Ф. Клепко. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-методичний посібник. – Запоріжжя: Центріон, 2004. – 23 с.
3. Хуторський А. В. Методика личностно-орієнтованого обучения. Как учить всех по-разному? / А. В. Хуторський. – М.: Унтер, 2005. – 86 с.
4. Фрейман Г. Ціннісна складова компетентності як основа реалізації змісту суспільствознавчої освіти (на прикладі навчання історії в старших класах / Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2007. – № 8. – С. 7–10.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У 7 КЛАСІ З ТЕМИ "КИЇВСЬКА РУСЬ"

Однією з центральних проблем, що все частіше підіймається в науково-методичній літературі, є використання документального матеріалу на уроках історії в школі. Більшість дослідників і вчителів-методистів схиляються до думки, що потрібно збільшити використання історичних джерел на уроках, оскільки це, з одного боку, підсилює аргументованість, доказовість, науковість розповіді вчителя, унаочнює її, а з іншого – є формою самостійної роботи та способом активізації пізнавальної діяльності учнів. Також це сприяє кращому розумінню ними історії та підвищує результативність її вивчення. Завдяки цьому учні в доступній формі знайомляться з методами історичного дослідження, вчать самостійно творчо здобувати знання [1, с. 36]. Під час використання історичних документів на уроках історії, учні більше засвоюють і запам'ятовують, вчать мислити, встановлювати зв'язки між певними подіями і явищами, а це сприяє посиленню образності у формуванні понять та уявлень, вони дискутують, висловлюють на основі документів свої думки, вчать доводити свою позицію. Завдяки цьому підвищується інтерес до історії, їх активність і розвивається інтелект школярів [2, с. 16].

Утім використання документів на уроках історії створює деякі проблеми, серед яких М. Черваков називає підбір джерел для вивчення на уроці та організацію роботи з ними [3, с. 47]. Тому використовувати історичні джерела на уроках доцільно зважаючи на вік, психологічні особливості учнів, а також на рівень їх підготовленості.

Виходячи з мети уроку, змісту навчального матеріалу, підготовленості класу, потрібно обрати прийоми роботи з документами, серед яких найефективнішим і найдоцільнішим є самостійне вивчення текстів історичних документів, розміщених у підручнику та хрестоматії. К. Лісова пропонує такий прийом, як самостійне читання учнями документу з пошуком відповідей на питання та попередньою і заключною бесідою. Питання в такому випадку можуть визначити мету пошуку та його напрями [4, с. 145–148]. Л. Задорожна рекомендує використовувати інтеграційний метод роботи з документом, тобто організація самостійної роботи з метою здобуття історичних знань за допомогою першоджерел [5, с. 41].

К. Баханов пропонує метод послідовно-текстуального вивчення джерел, що заснований на логічно послідовній роботі із засвоєння необхідної інформації і складається з 4-х основних дій:

- обробка основних ідей джерела;
- аналіз авторських питань (робота над питаннями, висунутими автором джерела, вироблення відповідей на них, порівняння своїх відповідей з авторськими);
- аналіз подій, фактів та персоналій;
- зіставлення історичного досвіду з дійсністю (вибір з джерела конкретного прикладу для аналізу, підбір аналогів з історії, пошук того, в чому ці аналоги знайшли розвиток в сучасності, роздуми над можливою реалізацією історичного досвіду в сьогоденні) [6, с. 13].

М. Богуславський підсумовує, що від аналізу конкретних історичних свідчень, коли в класі відповідають на питання, потрібно переходити до порівняння джерел, до виявлення в них протиріч та спільних рис, певних проблем. На цій основі в учнів формуються навички реконструкції історичних подій шляхом співставлення та синтезу низки джерел, що сприяє кращому формуванню історичних образів [7, с. 15]. При вивченні багатьох писемних джерел за певних період історії доцільно використовувати метод порівняльного аналізу однорідних джерел з метою визначення причин відмінності подібних джерел про одні й ті ж події та більш глибокого розуміння історичної події, явища та процесу в цілому [8, с. 110].

К. Баханов пропонує вивчати історичні документи поетапно, за допомогою триетапного алгоритму дій:

Підготовча робота (перший етап): з'ясування термінології джерела, яка несе змістове навантаження; з'ясування причин, часу та умов створення; аналіз основних фактів та подій, внесених автором до тексту; з'ясування якісних характеристик особистостей, згадуваних автором. До другого етапу відноситься засвоєння змісту джерела – виділення вузлових питань

джерела; виокремлення аспекту курсу, що вивчається; з'ясування ідей і положень, які набули розвитку у наступні періоди історії; оформлення конспекту (робочих записів змісту джерела). Третій етап полягає у виконанні узагальнюючих і практичних завдань – визначення взаємозв'язку ідей та положень джерела між собою (узагальнення); з'ясування значення ідей джерела для історичного періоду, що вивчається, та сучасності; виконання практичних завдань на основі аналізу подій і процесів сучасності [6, с. 14].

С. Терно пропонує наступний алгоритм аналізу історичного документу: хто створив джерело? Який статус мала ця людина?; Про що розповідає джерело? Про що замовчує?; Коли воно було створено? Які ідеї або характерні риси історичного періоду вплинули на нього?; З якою місцевістю пов'язана подія?; Чому було створено? Чи мало специфічну мету?; Як дане джерело було створено? Які висновки можна зробити після порівняння його з іншими джерелами? Чи містяться в ньому "білі плями"? Під час роботи з документом учні повинні застосовувати метод історичного пізнання (визначення цілей історичної особи за її діями і наслідками цих дій). Не можна цілком довіряти джерелу, тому оцінювати потрібно в поєднанні з іншими джерелами [9, с. 45–47].

Л. Задорожна присвятила вивченню використання історичних документів на уроках історії дисертаційне дослідження, де виділила методичні прийоми роботи з історичними джерелами на уроках історії, їх відбір, розроблено алгоритм аналізу документів на уроках та пізнавальні завдання в 10–11 класах [10]. Отже, проблема використання історичних документів на уроках історії в школі в 7 класі до кінця не вирішена на методичному рівні, що пов'язано також із запровадженням нової навчальної програми з історії для 5–9 класів загальноосвітніх шкіл.

Вона передбачає практичні заняття за визначеною темою майже після вивчення кожного тематичного розділу [11]. Зокрема, це стосується і вивчення історії України періоду Київської Русі в 7 класі, на що відведено 19 навчальних годин, серед яких 3 практичні заняття та 3 уроки узагальнення [11, с. 14–15]. Одне з практичних занять безпосередньо присвячене дослідженню літописів та творів давньоруської літератури як історичних джерел, що відкриває можливості для використання фрагментів документів протягом цілого уроку.

На практичному занятті, присвяченому вивченню літературних пам'яток часів Київської Русі, яке є узагальнюючим з теми "Виникнення та становлення Київської Русі", можна запропонувати розглянути кілька фрагментів історичних джерел різного типу, що відображають окремі аспекти політичного, соціально-економічного, культурного та релігійного життя. Учні вже мають певний набір знань з історії Русі, який їм допоможе досліджувати запропоновані джерела. Перед цим вчитель дає завдання учням додому з'ясувати поняття "літопис", "Повість временних літ", "Руська Правда", з фрагментами з яких учні будуть працювати на уроці. Доцільно давати диференційовані завдання для учнів у залежності від рівня сформованості в них вміння аналізувати документи та історичних знань, що спрощує оцінку їх навчальних досягнень за 12-бальною системою.

Спершу варто проаналізувати *уривок з "Повісті временних літ" щодо прийняття християнства Володимиром Святославичем*: "...Володимир послав посланців своїх по всьому городу, говорячи: "Якщо не з'явиться хто завтра на ріці – багатий чи убогий, чи старець, чи раб, – то мені той противником буде". І, це почувши, люди з радістю йшли, радуясь, і говорили: "Якби се не добре було, князь і бояри сього не прийняли". І зійшлося людей без ліку, і влізли у воду, і стояли – ті до ший, а другі – до грудей. Діти ж не виходили од берега, а інші немовлят держали. Дорослі ж бродили у воді, а попи, стоячи, молитви творили" [13, с. 66]. До цього джерела можна запропонувати наступні диференційовані запитання:

I рівень:

1. Яким чином відбувалося хрещення киян? Чому саме так князь Володимир зорганізував хрещення?

2. Чому кияни погодилися прийняти хрещення?

II рівень:

1. Як ставиться до прийняття хрещення літописець?

2. Чому він зафіксував цю подію у літописі?

III рівень:

Чи було хрещення киян одномоментним явищем?

Наступне джерело відображає державний лад та суспільний устрій Русі XI ст. – це **"Руська Правда" (Коротка редакція кінця XI ст.):**

"1. Якщо уб'є вільна людина вільну, то за нього мають право помститися брат за брата, або син за батька, або батько за сина, або сини брата та сестри; якщо хто з них не бажає або не має можливості помститися, то нехай одержить 40 гривень за вбитого; якщо вбитий буде русин, чи гридин, чи купчина, чи ябедник, чи мечник, якщо він ізгой буде, чи словенин, то сплатити за нього 40 гривень".

6. Якщо палець відрубає у будь-кого, то сплатити потерпілому 3 гривні за кривду.

А за вирваний вус або жмут бороди сплатити потерпілому 12 гривень.

12. Якщо хтось вкраде чужого коня, або зброю, одяг, або знайде крадене у своїй общині, то дістає своє та 3 гривні за кривду.

16. Якщо холоп ударить вільного чоловіка та сховається в хоромах свого пана, а той не схоче його видавати, то залишає холопа в себе і сплачує скривдженому 12 гривень; а потім, якщо де зустрине побитий кривдника холопа, то має право побити його" [6, с. 69–70].

Запитання – I рівень:

1. З якою метою написано джерело?

2. Які соціальні верстви існували на Русі з огляду на "Руську Правду"? Яке їх було соціальне і правове положення?

II рівень:

1. Як Ви можете пояснити наявність грошових штрафів за вбивство людини або за нанесення їй тілесних ушкоджень?

2. Чим можна пояснити різну суму штрафів за різні кривди людини?

III рівень:

Чому "Руська Правда" закріпила пережитки минулого, такі як помсту родичів, кругову поруку (відповідальність общини за своїх членів і їх вчинки)?

Метою аналізу "Повчання дітям" Володимира Мономаха є виділення основних напрямків політики князя Володимира Всеволодовича та розвиток вміння характеризувати історичних діячів, розкриваючи їх місце в історичному процесі [6, с. 80].

Фрагмент з "Повчання дітям" Володимира Мономаха (початок XII ст.):

"А тепер повідаю вам, діти, як трудився я в походах і на ловах з тринадцяти років.

Послав мене Святослав у Польщу, ходив я до Чеського лісу, і ходив у тих землях чотири місяці. Коли Святослав помер, знов я ходив у Смоленськ, а із Смоленська повернувшись, пройшов крізь половецькі війська з боєм до Переяслава і застав там батька, який повернувся з походу. А потім того ж літа ходили ми з батьком до Чернігова битися з Борисом і Олегом і перемогли їх. Знов ганялися за половцями, і гнали їх за Хорол, і обоз їхній великий взяли. А на весну посадив мене батько в Переяславі вище всіх братів. І билися ми з половцями, і ходили до Дніпра за річку Супій... І вступили в місто Прилуки. А наступного дня пішли ми до Білої Вежі: перебили дев'ятсот половців і двох князів їхніх узяли... Після смерті батька, на Стугні билися ми з половцями до вечора, бились біля Халепа, села над Дніпром, а потім мир уклали з їхніми князями.

А потім Олег Святославич на мене прийшов з усією половецькою землею до Чернігова, і билися дружина моя з ним вісім днів за малий рив і не дала їм увійти в місто. Пожалів я християнські душі, села палаючі та монастирі і сказав: "Хай не похваляються своєю силою погані!" І віддав Олегові стіл його батька в Чернігові, а сам пішов стіл свого батька – в Переяслав.

...Сидів я в Переяславі три літа і три зими з дружиною своєю, і багато лиха і біди випало нам від війни і голоду.

З Чернігова ж і до Києва я разів сто їздив до батька на коні, верстаючи всю дорогу за один день до вечірні. А всього походів було вісімдесят три великих, а решту і не згадаю менших. Уклав я мирів з половецькими князями без одного двадцять...

А ось трудився на ловах-полюванні, коли сидів у Чернігові: коней диких ловив я своїми руками в пущах і на рівнині і зв'язував їх живими... І з коня я падав багато разів, і голову собі двічі розбивав, і руки та ноги в юності ламав, не дорожив своїм життям і не щадив своєї голови..." [14, с. 59–60].

Запитання – I-й рівень:

1. Про що розповідає Мономах в "Повчання дітям"?

2. Як Мономах боровся з половцями?
3. Як можна схарактеризувати чернігівський період його князювання?

II-й рівень:

1. Як склалися відносини Володимира Всеволодовича і Олега Святославича? Чому він про це пише?

2. Чому він поступився Черніговом на користь Олега?

III-й рівень:

1. Яким зображує себе в "Повчанні" Володимир Мономах?

2. Які можна виділити позитивні та негативні риси в політиці князя Володимира Мономаха?

3. З якою метою Володимир Всеволодович написав це джерело?

Останній із запропонованих *фрагмент з "Повісті временних літ"* присвячений вже регіональній історії, початковому етапу існування Чернігівського князівства – першому князю Мстиславу, який доцільно розглядати на уроці історії рідного краю давньоруської доби:

"1022. У сі ж часи Мстислав, брат Ярослава, пробував у Тмуторокані. І пішов він на Касогів, а почувши це, князь касозький Редедя виступив супроти нього... І сказав Редедя Мстиславі: "Не оружжям давай битися, а боротись". І взялись вони боротися кріпко, і довго обидва боролися, і став знемагати Мстислав, бо був великий і сильний Редедя. І сказав Мстислав: "Пресвятая богородице, поможи мені! Якщо бо одолію я його, споруджу церкву на честь твою". І, це сказавши, ударив він ним о землю, і, вийнявши ножа, ударив його в гортань ножем, і був тут зарізаний Редедя. І, ввійшовши в землю його, він узяв усе майно його, і жону його, і дітей його, і данину наклав на касогів. А коли вернувся він до Тмутороканя, то заложив церкву святої Богородиці..."

1024. ...Прийшов Мстислав із Тмутороканя до Києва. Та не прийняли його кияни, і він, пішовши, сів на столі в Чернігові.

... І Ярослав із Якумом рушив на Мстислава. Мстислав же, почувши про це, виступив супроти них обох до Листвена... І пішов Мстислав, а Ярослав – насупроти, і зступилися в лоб варяги з сіверянами, і трудилися варяги, рубаючи сіверян, а після цього рушив у наступ Мстислав із дружиною своєю і став сікти варягів, і була січа сильна і страшна. Побачивши ж Ярослав, що його перемагають, побіг із Якумом, князем варязьким... І послав Мстислав услід за Ярославом посла, говорячи: "Сиди ти на столі своїм у Києві, оскільки ти еси старший брат, а мені хай буде ся сторона"...

1026. Ярослав зібрав воїв многих, і прийшов до Києва, і вчинив мир із братом своїм Мстиславом коло Городця. І розділили вони по Дніпру Руську землю: Ярослав узяв сю сторону, а Мстислав – ту. І стали вони жити мирно і в братолюбстві..." [13, с. 85–86].

Запитання – I рівень:

1. Яку політику проводив князь Мстислав у Тмуторокані?

2. Завдяки чому він сів у Чернігові?

3. Які риси характеру були притаманні Мстиславу?

II рівень:

1. Порівняйте особистість і політику князя Ярослава і Мстислава.

2. Як Ви вважаєте, чому Мстиславу не вдалося сісти на князівський престол у Києві, а він став чернігівським князем?

3. Чому князь Мстислав отримав прізвисько "Хоробрий"?

III рівень:

1. Як Ви вважаєте, завдяки чому Мстиславу вдалося утримати і Тмуторокань, і Чернігів?

2. Чому Мстислав, хоч і переміг Ярослава, але й не сів у Києві? Чи вважаєте Ви справедливим рішенням?

3. Яке ставлення літописця до описуваних ним подій у Тмуторокані та під Черніговом?

Таким чином, наявність у новій навчальній програмі з історії для 5–9 класів практичних занять забезпечує широкі можливості з використання історичних документів не лише на цих уроках, але і як методичний прийом у будь-якому структурному елементі уроку історії з метою посилення розповіді, пояснення, ілюстрації, закріплення навчального матеріалу та самостійної роботи учнів на уроках історії. Особливо це доцільно робити безпосередньо на практичних заняттях з учнями 7 класу з теми "Київська Русь", яка забезпечена різними видами історичних джерел.

Джерела та література

1. Храпченкова З. Работа с историческими документами / З. Храпченкова // Преподавание истории в школе. – 1986. – № 1. – С. 36–39.
2. Кушнерёва Ю. Использование исторических источников на уроках / Ю. Кушнерёва // История. – 1999. – №28 (июль). – С. 16. Приложение к газете "1-е сентября".
3. Черваков Н. Организация работы с документами на уроке / Н. Черваков // Преподавание истории в школе. – 1999. – № 8. – С. 47–50.
4. Лисова К. Использование документов на уроках истории и народоведения / К. Лисова // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 145–149.
5. Задорожна Л. Діалектичний метод роботи з історичними документами / Л. Задорожна // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 41–44.
6. Баханов К. Дослідницька робота учнів на уроках історії / К. Баханов. – Харків, 2004. – С. 13–17; 68–88.
7. Богуславский М. Как работать с историческим источником / М. Богуславский // Педагогический вестник. – 1998. – №11 (июнь). – С. 15.
8. Вяземский Е. Приёмы работы с историческими документами / Е. Вяземский, О. Стрелова // Вяземский Е. Методические рекомендации учителю истории / Е. Вяземский, О. Стрелова. – М., 2001. – С. 105–115.
9. Терно С. Формування методологічної культури в учнів та організація роботи з історичними документами / С. Терно // Терно С. Технологія формування історичних понять в учнів 9 класу загальноосвітніх шкіл. – Запоріжжя, 2002. – С. 41–49.
10. Задорожна Л. Методика використання історичних документів на уроках історії в загальноосвітній школі: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання історії" / Л. Задорожна. – К., 2005. – 19 с.
11. Навчальна програма з історії для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 12. – С. 3–25.
12. Шашура Л. Нестандартні уроки з історії України та всесвітньої історії в школі / Л. Шашура. – Тернопіль, 2004. – С. 4–15.
13. Літопис Руський. За Іпатіївським списком / [переклад Л. Махновця]. – К.: Дніпро, 1989.
14. Хрестоматія з історії України / [упор. та автор коментарів О. Уривалкін]. – К.: КНТ, 2007. – 520 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Бондаренко Л. Л.** вчитель Козелецької ЗОШ № 3
- Боровик А. М.** доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Боровик Л. І.** логопед Чернігівської міської лікарні № 1
- Боровик М. А.** асистент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Гаврилов В. М.** к.і.н., доцент кафедри історії та археології України, заступник директора Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Гейда О. С.** к.і.н., доцент кафедри історії та археології України Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Герасимчук О. М.** асистент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Дедович Д. В.** викладач історії Чернігівського технікуму транспорту та комп'ютерних технологій
- Демченко Т. П.** к.і.н., доцент кафедри історії та археології України Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Еткіна І. І.** к.і.н., доцент кафедри історії Центрально-Східної Європи Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Завада Т. О.** к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Іваненко Л. В.** старший викладач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Католик А. В.** старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Клопот В. М.** вчитель історії Чернігівської ЗОШ № 19
- Коваленко О. О.** к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Коновал О. В.** вчитель історії Чернігівської ЗОШ № 4
- Кулик І. О.** к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Міден Е. Л.** студент 42 групи Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

- Мокрогуз О. П.* к.пед.н., завідувач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Ничипоренко С. М.* вчитель-методист ЗНЗ № 9 м. Чернігова
- Олійник Н. А.* к.пед.н., доцент кафедри педагогіки, психології та методики навчання фізики й математики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Павленко Л. А.* к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Петровська Ю. М.* к.і.н., доцент кафедри правових дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Потій Н. М.* к.і.н., старший викладач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Пригорницька О. Ю.* аспірант кафедри історії та археології України Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Рахно О. Я.* к.і.н., доцент, в.о. завідувача кафедри історії та археології України, заступник директора Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Рубан С. В.* директор колегіуму № 11 м. Чернігова
- Солдатенко О. І.* аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Тимошенко Т. М.* старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Третяк О. С.* д.пед.н., професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Фомська С. М.* аспірантка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Халімон Н. М.* директор Ковчинської ЗОШ імені Л. Демолович Куликівського району
- Циляк Н. О.* к.і.н., старший викладач кафедри етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Чугаєва І. К.* к.і.н., старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Шара Л. М.* к.і.н., доцент кафедри історії Центрально-Східної Європи Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

Передмова	3
 СЕКЦІЯ I. ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ	
 <i>Анатолій Боровик</i>	
Реабілітований історією: Василенко Григорій Андрійович – директор Чернігівського учительського інституту (1935–1937 рр.)	5
 <i>Олександр Рахно</i>	
Повсякденне життя та побут викладачів і студентів Чернігівського педагогічного інституту у повоєнний час	9
 <i>Володимир Гаврилов</i>	
Відбудова закладів освіти як складової системи соціальної інфраструктури Чернігівщини в роки першої повоєнної п'ятирічки (1946–1950 рр.)	13
 <i>Ірина Петреченко</i>	
Розвиток освіти на Чернігівщині за даними праці О. Ф. Шафонського "Черниговского наместничества топографическое описание"	17
 <i>Наталія Циляк</i>	
Викладання педагогіки в Чернігівській духовній семінарії	20
 <i>Ольга Гейда</i>	
Викладання історичних дисциплін у Чернігівській духовній семінарії у XIX ст.	22
 <i>Ольга Коваленко</i>	
Г. О. Милорадович і розвиток освіти на Чернігівщині у другій половині XIX ст.	25
 <i>Наталія Потій</i>	
Підготовка вихованців Чернігівської учительської семінарії (1870–1878 рр.) до практичної діяльності в початковій школі	28
 <i>Вікторія Клопот</i>	
Освітня діяльність Христини Алчевської	31
 <i>Наталія Олійник</i>	
Деякі аспекти просвітницької діяльності земств Чернігівської губернії (кінець XIX – початок XX ст.)	35
 <i>Андрій Католик</i>	
Чернігівська земська фельдшерська школа: маловідомі сторінки історії (до 145-річчя відкриття навчального закладу)	39
 <i>Ольга Коновал</i>	
Історія школи на Лісковиці	45

<i>Олександр Герасимчук</i> Професійна сільськогосподарська освіта в Чернігівській губернії в роки столипінської аграрної реформи (1906–1916 рр.)	48
<i>Любов Шара</i> Допомога Чернігівської міської думи евакуйованим польським гімназіям (1915–1916 рр.)	51
<i>Тамара Демченко</i> Повсякденні професійні турботи керівників та працівників чернігівських освітніх закладів (1917–1918 рр.).....	53
<i>Світлана Фомська</i> Просвітницька діяльність товариства "Просвіта" на Чернігівщині в перші роки радянської влади (1919–1922 рр.)	56
<i>Дарія Дедович</i> Ремонтні кампанії у школах Чернігівщини у 20-ті рр. ХХ ст.....	59
<i>Олена Пригорницька</i> Соціальний і національний склад студентів Чернігівського інституту народної освіти (1920–1930 рр.).....	61
<i>Людмила Павленко</i> Внесок Євгена Рихліка в розвиток вітчизняної освіти (1913–1925 рр.).....	64
<i>Ірина Еткіна</i> Становище сільської школи на Чернігівщині в період німецької окупації за щоденником учителя с. Авдіївка Понорницького району Дмитра Браженка.....	67
<i>Ервін Міден</i> Доля седнівських вчителів, загиблих у роки Великої Вітчизняної Війни (1941–1945 рр.)	71
<i>Микола Боровик</i> Чорноус Василь Устинович – останній директор Чернігівського учительського інституту (1953–1954 рр.)	74

**СЕКЦІЯ П.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ
ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

<i>Ірина Кулик</i> Інноваційні педагогічні технології як провідний фактор розвитку особистості	77
<i>Олександр Мокрогуз</i> Мультимедійна презентація на уроках історії: методичний аспект	80
<i>Лариса Бондаренко</i> З досвіду використання компаративного аналізу творів на уроках світової літератури	83
<i>Любов Боровик</i> З досвіду відновлювально-корекційної роботи при афазії, дизартрії та порушеннях голосу різної етіології	86
<i>Тетяна Завада</i> Дидактичні умови вибору проблемних методів навчання	89
<i>Людмила Іваненко</i> Практичні прийоми виховання милосердя	91
<i>Світлана Ничипоренко</i> Організація самоосвітньої діяльності вчителя – необхідна складова педагогічної майстерності	94
<i>Юлія Петровська</i> Специфіка викладання навчального курсу "Історія держави і права України" в Інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.....	97
<i>Світлана Рубан</i> Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі вивчення курсу історії в школі	100
<i>Олександр Солдатенко, Олена Третьак</i> Вплив різних форм музичної творчості на рівень і якість підготовки майбутніх вчителів шкіл естетичного виховання	102
<i>Тетяна Тимошенко</i> Роль історичних карт у формуванні просторових компетентностей учнів	106
<i>Наталія Халімон</i> Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроці історії шляхом компетентнісного навчання	110
<i>Ірина Чугаєва</i> Методика використання історичних документів на практичних заняттях у 7 класі з теми "Київська Русь"	114
<i>Відомості про авторів</i>	119

Матеріали
науково-практичної конференції
"ТРЕТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ"
(15 жовтня 2013 р.)

М 33 **Матеріали науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання".** – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2013. – 124 с.

ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10
УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання історії та суспільних дисциплін.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти і культури.

Технічний редактор

О. Клімова

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Клімова, І. Чугаєва

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.*

Підписано до друку 26.09.2012 р. Формат 70x108 1/16. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 53,10. Ум. друк. арк. 41,65. Наклад 350 прим. Зам. № 605.

Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99