

## **РОЗВИТОК МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

**УДК 371.32:94(09)(043.3)**

**В. М. Мартинюк**

Для правильного розуміння та вирішення сучасних методичних проблем, що виникають у зв'язку з викладанням пропедевтичного курсу історії, необхідним є аналіз, узагальнення і творче осмислення та використання методичного досвіду, нагромадженого за весь період розвитку шкільної історичної освіти України, зокрема і другої половини ХІХ ст.

Проблеми розвитку історичної пропедевтики та відповідної методики навчання стали предметом дослідження багатьох учених. Насамперед, це стосується праць методистів-істориків К. Баханова, В. Бернадського, А. Булди, М. Васильєвої, Н. Ворожейкіної, Г. Герасимової, Л. Геллерштейна, І. Гітгіс, Т. Голубєвої, Є. Звягінцева, В. Карцова, П. Козіка, Я. Кулжинського, В. Мисана, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Рапаєвої, І. Сукневич, В. Уланова, Г. Фреймана та інших, які надають нам можливість ознайомитися з особливостями методики викладання пропедевтичних курсів на тому чи іншому етапі розвитку школи.

Мета статті – висвітлити проблеми розвитку методів навчання історії у проміжку 1850–1891 рр., що нами визначений як формувальний етап у розвитку методики навчання історії в початковій школі України.

Історія як навчально-виховний предмет, особливо в початковій школі, у першій половині ХІХ ст. не стала об'єктом методичного інтересу. Усе в її навчанні – вибір, розподіл, виклад матеріалу – було результатом випадку або відбувалося за усталеною схемою. У другій половині ХІХ ст. бажані методи навчання влада формалізувала в навчальних програмах і в інструкціях викладачам. Оскільки на початку 50-х рр. ХІХ ст. початковий історичний курс практично викладався лише в гімназіях, то важливим джерелом для аналізу рекомендованої методики навчання є програма курсу історії (1856 р.) [1]. З неї видно, що методика гімназійного навчання мала спрямовувати учнів на

встановлення хронологічного зв'язку між історичними подіями, учні повинні були отримати навички складання синхроністичних таблиць, креслення історичних карт, складання конспектів [2, с. 97]. Учитель спрямовувався на використання випереджальних завдань за текстом підручника, ознайомлення учнів із текстом історичних джерел.

Для гімназійного навчання рекомендувалося “переважне використання способу акроаматичного, який складається з викладу предмета учителем. Але цей виклад повинен містити в собі умови, необхідні для формування любові до предмета та самодіяльності учнів” [2, с. 461].

Щодо прогімназій, то визнавалася необхідність відмінності викладання в цих закладах від власне гімназій. “У прогімназіях, відповідно до віку і розвитку учнів, найбільш доцільно використовувати катехизичний спосіб навчання. Постійна бесіда з учнями, уміння вести всю роботу переважно в класі під своїм керівництвом – ось ті завдання, реалізувати які повинен викладач прогімназії” [2, с. 459].

У цей час навчальна програма визначалася як основне методичне керівництво для учителя. Але М. Пирогов мав іншу думку: “...програма необхідна для недосвідченого та посереднього учителя; досвідчений і талановитий учитель не потребує програми: вона в нього в голові, а не на папері” [2, с. 475].

Найбільшою популярністю у російських педагогів середини ХІХ ст. користувалася система освіти Німеччини та відповідні методики навчання. На противагу англійському вихованню в Німеччині основна увага спрямовувалася на розумовий розвиток учня і на накопичення знань на основі ґрунтовних та значних за обсягом навчальних програм.

Німецький методичний досвід у 1861 р. описав на сторінках журналу “Виховання” М. Овсянников [3]. Він проаналізував культурний і регресивний методи К. Бідермана, метод таблиць Д. Пальмана. Перекладена російською мовою стаття К. Бідермана “Викладання історії в училищах, його недоліки та план його реформи” була опублікована в серпневому номері “Журнала

Министерства народного просвещения” за 1865 р., де пропагувався “культурний метод” навчання історії [4].

Проблеми методики навчання історії в початковій школі з початку 60-х рр. розглядалися на вчительських з’їздах. Так, у 1862 р. на з’їзді педагогів Харківського навчального округу делегати висловлювали думку про переобтяжливість змісту курсу історії в народних училищах. Пропонований обсяг матеріалу з всесвітньої історії у 2 класі і російської історії у 3 класі не надавав змоги ефективного її викладання. Пропозиції щодо структурування навчального курсу були такими:

- відмінити програму та “надати право учителю самому для себе бути програмою”;
- виключити з курсу всесвітню історію, залишивши лише вітчизняну;
- розподілити навчання таким чином: 1 клас – окремі біографічні оповідання, 2 і 3 класи – систематичний курс вітчизняної історії;
- відокремлення історії від географії та викладання її окремим учителем.

Але основна думка, що пройшла через усі засідання і відображена в рішеннях – це вимога та бажання “щоб у найближчий час було здійснено енергійні заходи для компетентного обговорення способів навчання по всіх предметах нижчих навчальних закладів для остаточного визначення найкращого способу викладання і для укладання за цим способом підручників та навчальних книг... Без цього всі намагання підняти народну освіту залишаться лише побажаннями” [5, с. 36].

Слід зазначити, що впродовж другої половини ХІХ ст. у дидактиці не було чіткості стосовно визначення методів, способів, прийомів і форм навчання [6, с. 11]. Методи чітко розподілялися лише на загальнонаукові, логічні (аналіз, синтез, індукція, дедукція) та спеціально-педагогічні або дидактичні [6, с. 12].

Оскільки єдності в трактуванні поняття “методи навчання” серед тогочасних педагогів не було, то під методами розуміли і внутрішню, логічну послідовність повідомлення знань (аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний методи), і форми, в яких вони викладаються: питальна

(єротематична, катехизична) та слухальна (акроаматична), і способи, що використовуються вчителем у повідомленні інформації (наочний, абстрактний тощо), і різновиди структурування та викладу навчального змісту (поступальний (лінійний), регресивний, концентричний), і ті прийоми, які використовуються педагогом у викладанні предмета (читання, диктування, відповіді тощо) [6, с. 13].

Але вперше над проблемою визначення теоретичних засад методів та їх класифікації у початковому навчанні замислився відомий у XIX ст. теоретик народної школи С. Миропольський. Він, аналізуючи проблему методів навчання в народній школі, наголошував, що в педагогічній літературі 60–70-х рр. відбувалося змішування понять “метод” і “прийом”. “Найчастіше в нас змішують метод із прийомами викладання, із способом застосування метода” [7, с. 50].

З початку 60-х рр. XIX ст. на хвилі реформування системи освіти й активізації професійного інтересу до освітньої діяльності науковці та методисти почали виокремлювати з методів, способів і прийомів навчання ті, які доцільно було використовувати для організації роботи в початковій школі. Так, український педагог П. Юркевич зауважував, що вся методика навчання поділяється на загальну та спеціальну [8, с. 178]. У початковому навчанні методика повинна застосовуватися частинами і зі значними обмеженнями. Так, для зміцнення пам'яті рекомендувалося привчати дитину до логічного структурування матеріалу, який запам'ятовується. Для формування спостережливості педагог мав розвивати в учня здатність та навичку формулювати загальні раціональні питання або питання, що застосовуються до конкретного випадку [8, с. 179].

Учителю рекомендувалося звертатися то до пам'яті учня, то до його мислення, залежно від властивостей предметів навчання. У першому випадку учень утворював судження на підставі досвіду, в останньому – на підставі міркування. П. Юркевич наголошував, що якщо вчитель примушував учня пізнавати міркуванням те, що могло бути пізнане лише з досвіду, як факт, то

він привчав його до резонерства і перешкоджав розвитку здорового мислення. Якщо, навпаки, учню повідомлялись знання у формі фактів, які нав'язуються пам'яті, стосовно того, що могло бути пізнане міркуванням, то це перешкоджало розвитку сильного та гострого мислення і схиляло дитину до розумової лінії. Отже, резюмує П. Юркевич, спостереження та мислення, споглядання і міркування, спогад та логічна діяльність розуму повинні бути поряд, указуючи один одному міру і час застосування [8, с. 179].

До спеціальних методів навчання П. Юркевич відносив наочний (ілюстративний), який поділяв на: 1) природне споглядання (демонстрацію предметів наочності) та 2) штучне споглядання (розповідь, опис тощо). Крім того, обмеженість безпосередніх спостережень учитель повинен компенсувати мистецтвом: “колекції предметів природи, моделі, карти, атласи повинні бути в школі. Діти повинні вміти креслити, вирізати, робити зліпки, – ці заняття формують у них увагу до форм і складу речей” [8, с. 181].

П. Юркевич також виокремлював форми навчання: акроаматичну й еротематичну. До способів реалізації акроаматичної форми навчання він відносив диктування, розповідь, опис, читання. До еротематичної – катехизичний, сократичний, діалогічний способи [8, с. 182].

Формалізація методики навчання історії у початковій школі почала здійснюватися в методичних працях 70–80-х рр. У 1878 р., спільно з Я. Михайловським, Я. Гуревич детально проаналізував методику початкового навчання історії у “Систематичному огляді російської народно-навчальної літератури” [9]. Основними методами навчання історії в початковій школі автори визначали прогресивно-хронологічний, регресивний або ретроспективний, культурно-історичний; колективно-календарний; колективно-категоричний; біографічний; концентричний, реальний чи хрестоматійний. Основними прийомами початкового навчання історії визнавалися акроаматичний та катехизичний. Вони зазначали, що обидва ці прийоми тісно й органічно між собою пов'язані і складають суттєву частину будь-якого методу історичного навчання, не виключаючи навіть реального або хрестоматійного,

який також не обходиться без акроаматики, а тим більше без катехизації. Але в порядку викладання перше місце природно займає прийом акроаматичний: спочатку треба повідомити учням знання, а потім вже осмислити та зміцнити їх у пам'яті і свідомості. Мета акроаматики полягає в тому, щоб в усному оповіданні повідомити учням історичні знання якомога вірніше, цілісніше, наочніше і цікавіше. Успішне виконання цієї, у навчальному відношенні ледь-чи не найсуттєвішої та важкої, частини будь-якого методу залежить, в основному, від дотримання таких чотирьох умов:

а) змісту оповідання, того, в якому вигляді переданий учневі предмет розповіді;

б) тону, в якому ведеться в класі історична розповідь;

в) форми викладу навчального матеріалу;

г) кількості і ступеня участі пізнавальних здібностей дітей у засвоєнні розповіді;

д) наочних посібників та способу, як користуватися ними на практиці при навчанні історії [9, с. 562].

Що стосується катехизації, то її мета у навчанні історії в початковій школі в основному полягала в тому, щоб зміцнити у свідомості учня повідомлені йому історичні знання, осмислити їх і таким чином зробити навчання найбільш продуктивним у навчально-виховному відношенні. Досягалася ця мета належною постановкою вчительських питань у класі, їх формою й особливо змістом. Я. Михайловський наголошував, що визначеність, точність та стислість питань вчителя тільки може викликати з боку учня за формою відповідні їм відповіді. За змістом питання можуть бути такими:

1) питання, які мають на увазі допомогти учневі орієнтуватися серед безлічі повідомлених у класі історичних фактів, систематизувати його враження, відокремлюючи суттєві факти від несуттєвих і таким шляхом закріплюючи їх у свідомості дитини;

2) питання на синтез розсіяних по розповіді різних ознак одного і того ж предмета. Наприклад, на запитання вчителя: “Якими особливостями характеру

відрізняється та чи інша історична особистість?” – учні відповідають перерахуванням цих особливостей, розподілом їх за ступенем важливості, звичайно, з деякою допомогою вчителя, виокремленням великих рис від дрібних, суттєвих від несуттєвих, що в свою чергу може призвести до не менш повчальних питань і зіставлень;

3) питання на порівняння: порівняти, наприклад, характер та діяльність Володимира Мономаха, Олександра Невського, показати схожість між ними і відмінності;

4) питання на зіставлення: можна зіставити кілька історичних особистостей або побутових предметів з вимогою зазначити причини доречності зробленого зіставлення;

5) питання на визначення: коротко визначити засвоєні учнями в конкретній формі історичні поняття та процеси (наприклад, дружина, опричнина, феодалізм тощо);

6) питання на узагальнення: на підставі повідомлених уже окремих конкретних фактів про ту чи іншу особистість можна зробити загальний висновок про характер і діяльності цієї особистості; на підставі даних, які свідчать про поступове покращення життя, вивести положення, що і на майбутнє слід очікувати такого ж покращення;

7) питання на виявлення особистих думок та почуттів учнів щодо того чи іншого предмета, тієї чи іншої особистості, тієї чи іншої епохи. Розбіжність у поглядах учнів на відомий предмет може спонукати дітей до повчальних дебатів між собою і до співбесіди їх з учителем [9, с. 574].

У 1885 р. вийшла книга “Методика історії за Кригером” І. Виноградова та А. Нікольського [10]. Посібник з методики навчання німецького педагога Кригера було перекладено, значно доповнено і перероблено методистами І. Виноградим та А. Нікольським і надруковано під прізвищами цих авторів, які компілятивно описали найбільш відомі методи навчання: прогресивний, регресивний, біографічний, колективно-категоричний, реальний та хрестоматійний. Але визначення методу навчання автори давали досить

неконкретно: “Поняття метод настільки ж означає шлях, що веде до пояснення навчального матеріалу, скільки і спосіб вивчення; настільки шлях вивчення, який пропонується самою властивістю досліджуваного предмета, скільки і прийоми, що залежать від досвідченості та їх застосування”. Висунутий авторами на перший план культурний елемент на кінець XIX ст. уже не міг бути визнаний змістом особливого, цілком розвинутого методу.

На нашу думку, завершується формувальний етап розвитку методики навчання історії у початковій школі у 1890 р. виходом книги О. Кролюницького “Досвід методики елементарного курсу історії” [11].

Ця книга мала характер хрестоматії, складеної зі статей різних авторів, і статті ці, за оцінками сучасників, було вибрано взагалі вдало та доцільно. Автор узагальнив усі напрацювання з методики історичної освіти у початковій школі за останні 25–30 років перед виходом книги. Весь матеріал було поділено на розділи і на 16 глав, до кожної з яких пропонувалася вступна стаття автора. Аналізуючи зміст, методи та форми викладу історичного матеріалу в елементарному курсі, О. Кролюницький акцентував увагу на тому, що відбір та обсяг історичного матеріалу, тобто програма курсу, не перебуваючи в прямому зв’язку з прийомами навчання, впливають лише на застосування прийомів у навчанні, звужуючи це застосування у випадку обмеження курсу.

У третьому розділі автор навів прийоми для викладання історії: розповідь, катехизація, повторення історичних фактів і хронології. Власні висновки О. Кролюницький підкріпив посиланнями на відомих німецьких істориків Кампе та Пранге. У контексті повторення вивченого матеріалу автор методики навів приклади хронологічних таблиць А. Язвинського і німецького педагога Дехента.

О. Кролюницький відкидав зубріння та вимагав свідомого засвоєння історичного матеріалу, створюючи в учнів конкретні уявлення і розвиваючи їх уяву, шляхом “засвоєння історичного матеріалу в більш зв’язаному вигляді, діяльністю не лише пам’яті, але також і розумовою діяльністю” [11, с. 10]. Історичний матеріал має засвоюватися учнями за допомогою яскравої й

образної розповіді вчителя та бесіди, в якій з'ясовується, наскільки учні зрозуміли навчальний матеріал. Автор висунув низку нових ідей з методики елементарного викладання історії: читання історичної художньої літератури, проведення історичних екскурсій тощо. Основна думка, що автор проводить через весь посібник – навчання історії в початковій школі не повинно підпорядковуватися лише одній моралі, збуджувати патріотизм і вказувати на божественний промисел. Історія має формувати систему відповідних знань та, як наслідок, особистісних ставлень учня до минулого й адекватного віку дитини розуміння сьогодення.

Поява методичного посібника О. Кролюницького з викладання елементарного курсу історії стала важливим чинником активізації методичної роботи з учителями. Так, наприклад, у Київському навчальному окрузі піклувальник округу дозволив викладачам історії збиратися в кращих школах, бути присутніми на зразкових уроках і брати участь в їх аналізі. Крім того, вчителі м. Києва проводили педагогічні збори, на яких вирішувалися різні питання (наприклад, якими методами можна встановити в класі дисципліну; про обсяг знань, які можна піднести учням місцевих училищ з історії; тощо). Зокрема, говорилося про необхідність подавати учням невелику, доступну їм кількість історичних знань [12].

Отже, на початок 90-х рр. XIX ст. завершилася розробка основних засад методики початкового навчання історії, про що свідчать методичні праці Я. Гуревича, Я. Михайловського, О. Кролюницького. Методика навчання як навчальна дисципліна була включена в навчальні плани учительських інститутів, семінарій, педагогічних класів жіночих гімназій. Проблеми методики навчання елементарного курсу історії обговорювалися в педагогічній періодиці та на вчительських з'їздах, на засіданнях історичних університетських товариств. З формуванням змісту і структури навчального курсу початкового вивчення історії, появою перших посібників з методики навчання елементарного курсу завершився формувальний етап розвитку методики викладання історії в початковій школі України.

## Список використаної літератури

1. Программы курса преподавания в гимназиях и в уездных дворянских училищах Киевского Учебного Округа. – К. : Унив. тип., 1856. – 217 с.
2. Шмид, Г. К. История средних учебных заведений в России : пер. с нем. А. Ф. Нейлисова / Г. К. Шмид. – СПб. : Типография В. С. Балашева, 1878. – 684 с.
3. Овсянников, Н. Обзор мнений о преподавании истории / Н. Овсянников // Воспитание. – 1861. – Том X. – С. 405–433.
4. Бидерман, К. Преподавание истории в училищах, его недостатки и план его реформы / К. Бидерман // Журнал Министерства народного просвещения. – 1865. – № 115. – С. 147–169.
5. Лавровский, Н. Обозрение учительских съездов в 1862 году в Харьковском учебном округе / Н. Лавровский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1863. – № 118. – С. 15–59.
6. Рапаєва М. В. Методи навчання історії у вітчизняній школі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Рапаєва Марина Володимирівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 205 с.
7. Миропольский, С. Народная школа / С. Миропольский // Семья и школа. – 1873. – Книга 2. – Ч. 2. – С. 29–101.
8. Антология педагогической мысли России второй половины ХІХ – начала ХХ века / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
9. Систематический обзор русской народно-учебной литературы / сост. по поручению Комитета грамотности, состоящего при Императорском вольном экономическом обществе. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1878 – 743 с.
10. Методика истории по Кригеру / сост. И. Виноградов и А. Никольский. – М. : Издание Типографии А. А. Карцева, 1885. – 176 с.
11. Кролюницкий, А. В. Опыт методики элементарного курса истории. С прил. программы курса, хрестоматии из статей разных авторов и библиографических списков кн., карт и картин, относящихся к курсу истории / А. В. Кролюницкий. – СПб. : Издание акц. общ. печ. дела “Издатель” (Паровая скоропечатня Я. И. Либермана), 1899. – 377 с.

12. Пометун, Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун ; под ред. чл.-корр. АПН Украины Г. П. Шевченко. – Луганск : Изд. Восточноукраинского гос. ун-та, 1995. – 200 с.

*Рецензент: кандидат педагогических наук, доцент Рева Ю. В.*