

Навчально-науковий 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



ЧЕТВЕРТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ

МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Чернігів - 2015

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.

Коваленко О. Б.

Герасимчук О. М. (відповідальний редактор)

М 33 **Матеріали науково-практичної конференції "Четверті Фльорівські читання".** – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 124 с.

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

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "Четверті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання історії і виховання.

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

Рекомендовано до друку вченою радою
Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства
імені О.М. Лазаревського
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка
(протокол № 3 від 28 жовтня 2015 року)

© Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства
імені О.М. Лазаревського Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, 2015
© Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти імені К. Д. Ушинського, 2015

ПЕРЕДМОВА

Уже вчетверте 15 жовтня 2015 р. відбулися Фльорівські читання, організовані кафедрою педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін. Проїшли вони на базі Навчально-наукового 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 в місцевих гімназіях та кадетському корпусі. У 1913–1916 рр. – працював у Петербурзі, де викладав у кадетському корпусі, Олександрівському ліцеї, Павловському військовому училищі.

З 1916 – до січня 1919 рр. працював першим директором Чернігівського учительського інституту. Із встановленням радянської влади в м. Чернігові в січні 1919 р. його відсторонили від займаної посади. З березня 1919 р. викладав у інституті курс літератури. Але на засіданні атестаційної комісії при Чернігівському управлінні народної освіти 23 жовтня 1923 р. прийнято рішення – Фльорова О. П. "знять с преподавателя литературы в виду его религиозно-нравственного мировоззрения". Багаторазові звернення Олексія Павловича до владних структур про надання йому можливості продовжити займатись викладацькою роботою не дали бажаних результатів.

За довгий час педагогічної діяльності О. Фльоров зарекомендував себе висококваліфікованим викладачем і керівником навчального закладу, але його світогляд не відповідав новим ідеологічним стандартам радянської влади. Ось тому він

і став непотрібним навчальному закладу. У 57 років Олексій Павлович втратив можливість працювати в інституті, який сам і створював.

Перу Олексія Павловича належить понад 200 наукових і публіцистичних праць з педагогіки, проблем народної освіти. За його підручник "Грамматика древнього церковно-славянського язика 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 продовжував упорядкування навчальних посібників та друкування наукових статей. 5 серпня 1954 р. О. П. Фльорова не стало.

Цього року читання присвячені 100-річчю Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, який бере свій початок від учительського інституту, створеного в 1916 р. У подальші роки, у залежності від завдань, які стояли перед суспільством і школою, навчальний заклад неодноразово реорганізовувався в інститут народної освіти, інститут соціального виховання, педагогічний. 13 березня 1998 р. йому надано статус педагогічного університету, а 8 січня 2010 р. – статус національного.

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 й 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 й визначити напрями подальшого її удосконалення.

Фльорівські читання проводяться раз на два роки. Це дає змогу всім тим, хто вивчає історію освіти та проблеми організації навчання історії, ознайомити своїх колег та студентів з результатами своїх досліджень.

На обговорення в ході пленарного та секційних засідань було подано більше сорока доповідей учасників конференції. Виступи їх надруковані в цьому збірнику.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Анатолій Боровик



ПІСЛЯВОЄННЕ ВІДРОДЖЕННЯ ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ. ЛЕОНОВСЬКИЙ ЛЕОНІД ЄВМЕНОВИЧ

Нетривалий період часу керівником учительського інституту був Л. Є. Леоновський, на долю якого випали важкі випробування післявоєнного відродження навчального закладу. В історичній літературі ці питання не мають належного висвітлення. Саме з'ясування історії післявоєнного відродження учительського інституту та ролі в цьому процесі директора навчального закладу ми і ставимо за мету даного дослідження.

Народився 30 липня 1905 р. у м. Борзні Чернігівської області в сім'ї малоземельного селянина. З дитинства працював у господарстві батька. У 1921 р. закінчив Борзнянську трудову школу. Після неї вступив на підготовче відділення Борзнянських педкурсів, які закінчив у 1922 р.

У 1922–1923 рр. працював у м. Києві на різних роботах і займався самоосвітою. У 1923–1924 н.р. навчався на другому курсі Борзнянських педкурсів.

За відрядженням Конотопського окружного комнезаму в 1924 р. вступив до Київського вищого інституту народної освіти, який закінчив у 1928 р. й отримав спеціальність фізика. Одночасно з навчанням у 1924–1925 рр. працював у Київських механічних майстернях на посаді слюсаря-штампувальника. Після закінчення вузу був направлений на стажування у фізичну лабораторію Київського науково-дослідного рентгенівського інституту, а з кінця листопада 1928 р. за направленням Наркомосу України був відряджений до Волинського агротехнікуму (м. Нова Чорторія Бердичівського округу). Пропрацювавши один рік, у 1928–1929 н.р. разом з агротехнікумом був переведений до м. Житомира, де був зарахований на роботу в новоутворений Волинський сільськогосподарський політехнікум, який, в свою чергу, був перетворений у Житомирський сільськогосподарський інститут технічних культур, в якому пропрацював до 28 серпня 1935 р. на посаді доцента фізики й сільськогосподарської метеорології. У 1931 р. отримав звання доцента фізики.

У 1935–1936 н.р. за запрошенням працював у Бухарському педінституті та учительському інституті на посаді доцента й завідувача кафедри фізики.

У 1936–1937 н.р. працював на посаді доцента й завідувача кафедри фізики Тюменського педагогічного інституту.

З 1 вересня 1937 р. повернувся на роботу до Бухарського педінституту, де працював до 1 квітня 1944 р. на посаді доцента й завідувача кафедри фізики, а з квітня 1940 р. – деканом фізико-математичного факультету та тимчасово заступником директора з навчальної роботи інституту.

З квітня 1944 р. за вказівкою відділу кадрів ЦК ВКП(б) був відряджений у розпорядження ЦК КП(б)У, а з 20 травня 1944 р. призначений директором Чернігівського учительського інституту.

Член ВКП(б) з червня 1943 р. [1, арк. 129–129 зв.].

Л. Є. Леоновський у травні 1944 р. переїхав до м. Чернігова й приступив до виконання обов'язків директора. Він здійснив велику організаційну, господарську й педагогічну роботу, щоб відкрити інститут та навчальний процес у ньому.

Ознайомившись із станом справ у інституті, Л. Є. Леоновський 20 червня 1944 р. звертається з доповідною запискою до завідувача шкільним відділом обкому КП(б)У т. Масола. Він розповідає про інститутські проблеми та можливі шляхи їх вирішення. По-перше, він вказав, що виділене приміщення інституту не лише не ремонтується, а й зайняте військовою частиною.

По-друге, колишня садиба інституту не була взята під господарський контроль інститутом, у результаті чого там господарюють і проживають приватні особи у вцілілому від пожежі флігелі інституту. При огляді зруйнованого приміщення інституту він побачив, що більшість водопровідної, опалювальної мережі розкрадена. Дверні та віконні проїми вибиті й використовуються його жителями для опалення. Огорожа інституту майже повністю зруйнована, а дерева на подвір'ї вирубуються.

По-третє, для ведення оперативної канцелярської роботи відсутні умови. Уся кореспонденція інституту йде на випадкові приватні квартири.

По-четверте, ніякого обліку матеріальних цінностей не ведеться, ніяких фінансових операцій не виконується, не відкритий рахунок інституту в Держбанку.

По-п'яте, підсобне господарство відсутнє. Від нього відмовився П. В. Владимирський, мотивуючи це тим, що відсутній контингент студентів як робоча сила. Насінневий фонд, призначений для інституту, був розподілений Чернігівським облвн по школах області. Як висновок до вищесказаного, новий директор звинуватив свого попередника в бездіяльності [2, арк. 89–89 зв.].

Директор пояснив також, що зроблено за місяць керівництва інститутом. Ним було поставлене питання перед міською владою про виселення з помешкань інституту по вул. 1 Травня, 2 приватних осіб, де за задумом Л. Є. Леоновського буде розміщена канцелярія навчального закладу. Він вважав за необхідне виконати рішення Чернігівської міської прокуратури, в якому пропонувалося міському житловому управлінню до 2 червня виселити приватних осіб з інститутського приміщення. Але й це рішення не виконане. Затримка з публікацією в пресі оголошення про набір студентів обумовлена відсутністю адреси інституту, куди б вступники могли надсилати свої заяви.

Директор також пояснював, що в розмові з начальником штабу військової частини, яка займає будівлю колишньої школи глухонімих і яка передана інституту, немає впевненості, що приміщення буде звільнене хоча б за місяць до початку навчального року.

На завершення доповідної записки директор просив Чернігівський обком КП(б)У сприяття в справі звільнення приміщень інституту, які необхідно готувати до навчального року. Уже підготовлений кошторис для проведення відновлювальних робіт на 1944–1945 рр., але відновлення буде залежати від допомоги партійних і радянських органів. Л. Є. Леоновський просив обговорити питання про відбудову інституту на спільному засіданні обкому КП(б)У та облвиконкому не пізніше 1 липня 1944 р. [3, арк. 90–90 зв.].

Фінансові операції інституту почали здійснюватися з червня 1944 р. Паралельно розпочався підбір кадрів викладачів і співробітників, відбувалося створення кафедр, набір контингенту студентів, вирішувалося питання з ремонтом навчального корпусу та гуртожитку для студентів.

Після закінчення Вітчизняної війни інститут переживав особливі труднощі. Не вистачало кваліфікованих кадрів, підручників, навчального обладнання, приміщення для навчання, житла для викладачів і студентів. Тим часом з фронтних частин, партизанських загонів та евакуації почали повертатися колишні викладачі, співробітники й студенти. Наркомос УРСР направляв необхідні педагогічні кадри відновленому інституту.

Вже 1 червня 1944 р. заступником директора з науково-навчальної частини був призначений направлений Наркомосом УРСР викладач І. І. Чабаненко. Було створено шість кафедр, на яких працювало 28 викладачів. Кафедру педагогіки і психології очолив

М. Ф. Проценко, кафедру марксизму-ленінізму – М. С. Красіко, кафедру мови – О. Т. Меркулова, кафедру літератури – Ю. Г. Нестеренко, кафедру історії – М. Ф. Голованов [4, с. 40].

Спочатку деканом мовно-літературного факультету був старший викладач М. Ф. Проценко, згодом його очолила старший викладач М. М. Богданова, а історичний – старший викладач В. Т. Сиротенко. Наказом директора від 1 грудня 1944 р. була створена рада Чернігівського державного учительського інституту в складі одинадцяти осіб під головуванням директора Л. Є. Леоновського.

23 червня 1944 р. була створена приймальна комісія. Викладачі інституту, виїжджаючи в райони області, відшукували колишніх студентів, що перервали навчання в інституті через війну, а також проводили профорієнтаційну роботу з випускниками шкіл [5, арк. 3 зв.].

З 4 липня 1944 р. розпочався процес прийому студентів на перший та другий курси історичного та мовно-літературного факультетів. За відсутності власного приміщення вступні іспити абітурієнтів були проведені у 5-й Чернігівській міській школі. Уже 8 вересня 1944 р. наказом директора інституту № 40 студентами другого курсу стаціонарного відділення було поновлено 59 чоловік. На перший курс відповідно зараховано 28 студентів, у тому числі 9 на історичний факультет та 19 – на мовно-літературний: 9 – на український та 10 – на російський відділи. На заочному відділі було поновлено та зараховано 82 студенти: на другий курс – 20 історичного факультету і по 17 чоловік на український та російський відділи мовно-літературного факультету, на перший курс відповідно 9, 9 та 10 студентів [6, арк. 11]. Уже в перший рік відновлення роботи інституту на обох факультетах навчалось 435 студентів [7, с. 40].

8 жовтня 1944 р. директор учительського інституту Л. Є. Леоновський знову звертається з доповідною запискою до Чернігівського виконкому обласної ради депутатів трудящих, до Чернігівського обкому КП(б)У та до Народного Комісаріату освіти України. Причиною звернення було те, що за відсутністю навчального приміщення студентів на два місяці направили на сільгоспроботи та на дровозаготівлю. З листопада місяця вони повернуться до м. Чернігова, а жодного приміщення для ведення навчального процесу немає. Не звільнене приміщення колишньої школи глухонімих, а також немає можливості розпочати роботу в запропонованій інституту школі № 16, яка працює в дві зміни. Навчатися там у третю зміну також неможливо за відсутності електроосвітлення.

Директор також нагадав, що не вирішується питання з наданням житлової площі для студентів та викладачів. Незважаючи на прийняті рішення облвиконкому, ще в березні місяці про бронювання для викладацького складу 15 квартир, а у вересні місяці про виділення 6 квартир для викладачів з міського житлового фонду, жодне з рішень не виконане.

Головною проблемою, яка має терміново вирішитися, було надання навчального приміщення. 15 жовтня студенти мали повертатися до інституту, проте розпочати навчальний процес не було де. Директор Леоновський Л. Є. просив терміново вирішити це питання [8, арк. 92].

13 листопада 1944 р. рішенням Чернігівського облвиконкому учительському інституту надавалося приміщення по вул. Авіації (колишня школа сліпих), яке хоч і не відповідало вимогам навчального закладу, але дозволяло розпочати навчання. У цьому корпусі 16 листопада 1944 р. в умовах воєнного часу після трирічної перерви Чернігівський державний учительський інститут відновив навчальний процес [9, с. 39].

Відповідно до вказівок Наркомосу УРСР, усі справи заочного відділу інституту мали бути передані заочному відділу Ніжинського педінституту. Однак Державна комісія 15 січня 1945 р. наказом № 7-619 затвердила штат 11 заочних відділень при університетах, педагогічних і учительських інститутах в складі заступника директора заочного відділення, інспектора й секретаря-машиністки. Такий штат отримав і Чернігівський учительський інститут, тому заочне відділення інституту було поновлене [10, арк. 39].

Згідно наказу Наркомосу УРСР від 15 червня 1945 р. за № 2072 при інституті були організовані постійнодіючі 3-х місячні курси для підготовки викладачів фізичного виховання для неповних та повних середніх шкіл. Здійснювався набір двох груп по 30 слухачів. Завідування курсами було покладено на начальника кафедри військової підготовки підполковника О. Я. Кравцова [11, арк. 52 зв.]. З 1 жовтня 1945 р. розпочало діяти річне підготовче відділення для вступу до Чернігівського державного учительського інституту (робітфак), на яке було зараховано 87 чоловік [12, арк. 16 зв.].

В умовах війни в 1944–1945 навчальному році план прийому студентів становив 150 осіб, фактично було прийнято 240 осіб, у тому числі 77 осіб було прийнято на підготовчий відділ. Проте 20 студентів перейшло до інших навчальних закладів, 30 було виключено за прогули, 5 – за власним бажанням, 6 – за академічну заборгованість, 1 – через хворобу. Випуск інституту в 1945 р. становив 107 осіб при плані 108 чоловік. На грудень 1945 р. на стаціонарі навчалося 467 студентів, з них 404 (87%) отримували стипендію. Через відсутність гуртожитку в навчальному корпусі було виділено кімнату, де проживало 20 студентів. Але на квартирах проживало 347 (74%) студентів.

На заочний відділ при плані 100 студентів восени 1944 р. було зараховано 107 осіб, випуску влітку 1945 р. не було. Відсів становив 5 осіб. На літню сесію з'явився 161 студент при плані 150 чоловік. До того ж на курси підготовки військових керівників та вчителів фізкультури згідно з планом набору було прийнято 60 осіб, а через відсів випущено 45 спеціалістів [13, арк. 3]. Навчання цього контингенту студентів забезпечували 23 викладачі при затверджених Наркомосом 27 штатних ставок.

Навчальний 1944–1945 рік був розпочатий за відсутності обладнаних кабінетів і достатньої кількості відповідної літератури. Уже в процесі навчання був організований кабінет основ марксизму-ленінізму. Літератури з історії СРСР, історії стародавніх та середніх віків майже не було. Наочність також була відсутня. Було виготовлено лише декілька карт з історії середніх віків [14, арк. 16].

Бібліотека інституту була спалена нацистами й по-новому була створена на початку 1944–1945 навчального року. 21 серпня 1944 р. на посаду завідувачки бібліотеки була призначена С. З. Малкова. Щоб поповнити книжковий фонд, керівництво інституту зверталось до бібліотек навчальних закладів країни за допомогою. Зокрема, 20 вересня 1944 р. до міст Горького та Коломни була відряджена бібліотекар В. Г. Баркова за літературою для бібліотеки інституту. На кінець навчального року інститутська бібліотека нараховувала вже 6000 томів книг. Через відсутність приміщення читальний зал розпочав роботу лише наприкінці навчального року [15, арк. 13].

Директор інституту Л. Є. Леоновський намагався повернути довоєнний статус навчального закладу як педагогічного з чотирьохрічним терміном навчання. Він зміг переконати партійно-радянське керівництво області і отримати їх підтримку в цьому питанні. 7 квітня 1945 р. за підписом голови виконкому Чернігівської обласної ради С. П. Костюченка та секретаря Чернігівського обкому КП(б)У М. Г. Кузнецова був надісланий лист до Наркомату освіти УРСР з пропозицією про реорганізацію Чернігівського учительського інституту в педагогічний.

18 травня 1945 р. за підписом заступника Наркомату освіти О. Філінова на адресу керівників області надійшла відповідь. У ній повідомлялося, що "провести таку реорганізацію в цьому році неможливо". Далі давалося роз'яснення такої позиції. Чернігівський учительський інститут не має достатніх навчальних приміщень та гуртожитків і "лише з трудом забезпечує навчальний процес". Навчальна база "дуже слаба" [16, арк. 22].

Крім того, в інституті немає потрібної кількості висококваліфікованих викладачів, працює лише один доцент (директор інституту). Наркомат освіти в найближчий час не зможе поповнити колектив інституту відповідними кадрами, але намагатиметься це зробити в подальшому. Проте й обласне керівництво має допомогти інституту в забезпеченні його навчальним приміщенням, гуртожитком для студентів та квартирами для викладачів. Лише після створення відповідних умов для роботи педінституту може розглядатися питання про реорганізацію учительського в педагогічний інститут [17, арк. 22].

28 травня 1945 р. заступник завідувача відділом шкіл ЦК КП(б)У В. Повх інформувала секретаря Чернігівського обкому КП(б)У М. Г. Кузнецова про неможливість реорганізації Чернігівського учительського інституту в педагогічний. За виконання вищезгаданих умов така реорганізація можлива лише через рік. Зазначені висновки погоджені із секретарем ЦК КП(б)У Д. С. Коротченком [18, арк. 23].

Отже, намагання директора інституту Л. Є. Леоновського та обласної влади підвищити статус інституту виявилися невдалими. Вимоги про належну навчально-матеріальну базу та наявність висококваліфікованих викладачів мала виконуватися всіма навчальними закладами. Саме ці вимоги ще довгий період часу не будуть виконані в м. Чернігові.

Незважаючи на численні труднощі війни, влітку 1945 р. Чернігівський учительський інститут здійснив випуск фахівців. Перший повоєнний випуск становив 92 вчителів: 35 учителів історії, 30 вчителів української мови та літератури та 27 вчителів російської мови та літератури. Випуску студентів-заочників цього року не було [18, арк. 61–62].

У серпні 1945 р. ЦК КП(б)У відкликає директора Чернігівського учительського інституту Леоновського Леоніда Євменовича в розпорядження управління кадрів ЦК. 11 серпня 1945 р. Леонід Євменович передає справи виконувачу обов'язки директора завідувачу кафедри основ марксизму-ленінізму Красіко М. С. Того ж дня Наркомат освіти УРСР призначив нового директора Чернігівського учительського інституту.

Отже, керівником інституту Л. Є. Леоновський був всього рік і два з половиною місяці, але й за цей короткий час йому вдалося відновити роботу навчального закладу й здійснити перший післявоєнний випуск учителів.

Подальша доля Л. Є. Леоновського була пов'язана з Бердянськом. Наказом № 4374 заступника народного комісара освіти УРСР І. С. Гуленка від 10 листопада 1945 р. його було призначено директором Осипенківського учительського інституту, який пізніше став називатись Бердянським педагогічним інститутом. Цим педагогічним навчальним закладом він керував до 4 лютого 1966 р. З виходом на пенсію за власним бажанням він був звільнений з ректорської посади, але залишився працювати в інституті доцентом кафедри фізики [19, с. 132]. Проте невдовзі він переїздить до Києва. Помер у серпні 1987 р.

Джерела та література

1. Архів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (далі – Архів ЧНПУ), ф. Р – 608, оп. 1-О, спр. 1, 132 арк.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. П-470, оп. 5, спр. 647, 92 арк.
3. Там само.
4. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. – К., 1966. – 100 с.
5. Архів ЧНПУ, ф. Р – 608, оп. 2, спр. 1.
6. Там само.
7. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. – К., 1966, 100 с.
8. Держархів Чернігівської обл., ф. П-470, оп. 5, спр. 647, 92 арк.
9. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. – К., 1966. – 100 с.
10. Держархів Чернігівської обл., ф. Р – 608, оп. 2, спр. 3, 95 арк.
11. Архів ЧНПУ, ф. Р – 608, оп. 2, спр. 7, 40 арк.
12. Там само, спр. 8, 24 арк.
13. Держархів Чернігівської обл., ф. Р – 608, оп. 2, спр. 13.
14. Там само, спр. 2.
15. Архів ЧНПУ, ф. Р – 608, оп. 2, спр. 1.
16. Держархів Чернігівської обл., ф. П – 470, оп. 5, спр. 927, 27 арк.
17. Там само.
18. Архів ЧНПУ, ф. Р – 608, оп. 2, спр. 1.
19. Бердянський (Осипенківський) державний педагогічний інститут (1953–1991 рр.) / [Упорядники В. М. Константінова, І. І. Лиман] // Матеріали з історії Бердянського державного педагогічного університету. – Донецьк: Ландон XXI, 2012. – Том V. – 638 с.

**БІБЛІОТЕКА ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ:
ПОВОЄННЕ ВІДРОДЖЕННЯ (1943-1954 рр.)**

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка – один з найстаріших вищих навчальних закладів України. Він мав одну з найбагатших книгозбірень в Україні. Втім, у роки Другої світової війни вона була майже повністю знищена. Відродження та розвиток бібліотеки у повоєнний час не знайшли належного висвітлення в історичній літературі. Дана стаття має певною мірою заповнити цю прогалину.

Зазначимо, що на початку німецько-радянської війни інститут, як навчальна одиниця, припинив діяльність, а весь його штат був звільнений від обов'язків у зв'язку з евакуацією м. Чернігова 22 серпня 1941 р. У перші місяці окупації нацистські загарбники спалили навчальні корпуси і будівлю студентського гуртожитку, були знищені буквально всі цінності інституту – бібліотека, лабораторії, кабінети. Архіви інституту майже не збереглися [1, арк. 2 зв.].

Чернігів був звільнений від нацистських окупантів 21 вересня 1943 р. Місто було майже повністю зруйновано. Державні й партійні органи вжили необхідних заходів для відновлення роботи інституту. 15 жовтня 1943 р. Народний Комісаріат освіти УРСР видав розпорядження Чернігівському обласному відділу народної освіти провести організаційну роботу по відновленню діяльності інституту. Згідно з ним, 24 жовтня 1943 р. колишньому викладачеві інституту П. В. Владимирському було доручено тимчасово виконувати обов'язки директора педагогічного та учительського інститутів Чернігова та проводити необхідні заходи по відновленню їхньої роботи [2, арк. 29].

Новопризначений керівник встиг зробити небагато. Наказом № 1 від 20 листопада 1943 р. він зарахував на посаду секретаря педінституту В. В. Гаськевич, 15 січня 1944 р. призначив на тимчасову роботу бібліотекаря інституту М. О. Пашину, яка за два з половиною місяці провела роботу по збиранню вцілілих книжок інститутської бібліотеки. У квітні були призначені на посади завгосп і вартовий інституту [2, арк. 1–1 зв.]. Таким чином, розгромлене майно інституту було взято під нагляд, і початковий етап по відродженню діяльності інституту був розпочатий.

Спалена нацистами бібліотека інституту відновила роботу на початку 1944–1945 навчального року. 21 серпня 1944 р. на посаду завідувачої бібліотеки (ученого бібліографа) була призначена С. З. Малкова. Щоб поповнити книжковий фонд, керівництво Чернігівського педагогічного інституту зверталось до бібліотек навчальних закладів країни за допомогою. Зокрема, 20 вересня 1944 р. до російських міст Горького та Коломни була відряджена бібліотекар В. Г. Баркова "за літературою для бібліотеки інституту" [3, арк. 1]. На кінець навчального року інститутська бібліотека нараховувала вже 6000 томів книг. Через відсутність приміщення читальний зал розпочав свою роботу лише наприкінці навчального року [3, арк. 13].

Цілеспрямована робота керівництва та кафедр інституту по забезпеченню студентів і викладачів необхідною навчальною та методичною літературою давала позитивні результати. Восени 1945 р. завідувача кафедри історії, старшого викладача М. Ф. Голованова було відряджено до Москви "за придбанням літератури для бібліотеки інституту" [4, арк. 21 зв.]. Як результат, на початок 1946 р. бібліотечні фонди становили 8000 примірників, які розподілялися таким чином: 1800 примірників належали до соціального відділу, 285 книжок було з української та російської мови, 2150 – історії, 130 – військової справи, 3575 становили художню літературу, і 135 належали до інших галузей знань [1, арк. 2 зв.].

В "Інформаційному листі Чернігівського учительського інституту" до Міністерства освіти УРСР від 20 листопада 1946 р. зазначалося: "Бібліотека не задовольняє у політичному і якісному відношеннях. Поповнити бібліотеку нема звідки. Тому просимо Вас допомогти укомплектувати нам бібліотеку, хоча б мінімально, необхідною літературою з держфондів і інститутів, які не перебували на окупованій території і бібліотеки їх зберіглися" [1, арк. 10]. Клопотання керівництва інституту дало певні позитивні результати.

До початку 1946–1947 навчального року книжковий фонд бібліотеки вже становив 11516 примірників. За час першого семестру було придбано ще 2652 книги на суму в 27852 крб. Однак наявний фонд далеко не задовольняв потреби викладачів та студентів інституту. Цілий ряд посібників були відсутні. Особливо погано було забезпечення підручниками з історії, мови та літератури. Підручник з історії СРСР для вищих шкіл був лише у двох примірниках, з історії середніх віків – лише один. Взагалі були відсутні: друга частина історії середніх віків, підручники з української мови та загальної літератури. Краще були справи з літературою з основ марксизму-ленінізму. Бібліотека мала 115 примірників "Короткого курсу історії ВКП(б)" та в достатній кількості окремі твори "класиків марксизму-ленінізму" К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та Й. Сталіна [5, арк. 4].

Перед початком 1947–1948 навчального року було організовано читальню, а фонди інститутської бібліотеки на 1 липня 1947 р. вже становили 15490 примірників [6, арк. 44, 55]. На початок 1948 р. вона мала 18417 томів літератури, а пересічна видача книг на добу становила 180 екземплярів [7, арк. 1]. У звіті кафедри марксизму-ленінізму за перше півріччя 1948–1949 навчального року зазначалося, що з основ марксизму-ленінізму підручною і допоміжною літературою студенти забезпечені повністю. Разом з тим, зовсім була відсутня література з основ радянської держави і права [8, арк. 34].

На 4 серпня 1950 р. під час передачі справ інституту від М. В. Подпригорщука новопризначеному директору інституту М. К. Ковальову у бібліотеці нараховувалося 29738 екземплярів книжок, у тому числі 1402 списаних, які вилучалися Обллітом, але з інституту до цього часу не були вивезені і знищені. За 1949–1950 навчальний рік було придбано ще 5860 книг. Бібліотека продовжувала розміщуватись в одній класній кімнаті. Кадрами бібліотека була укомплектована повністю, нею завідувала Н. Ф. Кравцова. Звісно, що бібліотечні площі не задовольняли потреби читачів, до того ж був відсутній читальний зал [9, арк. 4.].

За рік (з 1.07.1950 р. по 1.07.1951 р.) бібліотека інституту придбала 8833 книжок. На 1 липня 1951 р. її книжковий фонд становив вже 38106 примірників. Площу бібліотеки було збільшено у два рази. Велику роль у поповненні книжкового фонду мали встановлені постійні зв'язки з бібліотеками Москви, Ленінграда та Києва. Тим не менш, навчальної літератури ще не вистачало [10, арк. 2.].

За актом передачі бібліотеки від Н. Ф. Кравцової новопризначеному завідувачу бібліотеки Ф. Г. Шуму 24 жовтня 1952 р., в бібліотеці згідно з інвентарними книгами, налічувалося 38724 екземпляри книг. Нестача становила 1172 примірника [11, арк. 72].

У відповідності з Положенням про бібліотеки вищих навчальних закладів, затвердженого ВКВШ 9 березня 1938 р. та з метою поліпшення загального рівня роботи бібліотеки та організації допомоги в її роботі з боку кафедр інституту, наказом директора Чернігівського державного педагогічного інституту за № 257 від 27 жовтня 1952 р. була створена Бібліотечна рада на чолі із завідувачем бібліотеки Ф. Г. Шумом. На Бібліотечну раду покладался розгляд виробничих планів бібліотеки, тематики комплектування, основних питань обслуговування студентів і викладачів інституту, а також заходів з пропаганди радянської та зарубіжної прогресивної літератури. До її складу увійшли завідувачі кафедр та провідні викладачі, представники від профкому та комсомолу. Бібліотечна рада мала розглянути до 1 листопада 1952 р. ліміти передплати періодичних видань на 1953 р. та до 1 грудня 1952 р. – тематику літератури, потрібної для придбання в 1953 р. [12, арк. 351]. Дана бібліотечна установа поновлювалася наказами директорів і плідно працювала в наступні роки.

За 1952–1953 навчальний рік бібліотека інституту придбала біля 12 тисяч томів нової літератури. На початок 1953 р. у її фондах нараховувалося 44739 книг, а пересічна видача їх на добу становила 150 примірників. Того ж таки року було виділено додаткову кімнату під читальний зал та була оновлена Бібліотечна рада на чолі з доцентом І. П. Львовим [13, арк. 2 зв.].

Станом на 15 листопада 1953 р. в бібліотеці Чернігівського державного педагогічного інституту нараховувалося 40896 книг і брошур. На абонементі було записано 950 читачів, враховуючи студентів-заочників. Однак, бібліотека була недостатньо забезпечена літературою з російської та української мов, критикою з російської та української літератури, а також методичними журналами "Русский язык в школе", "Советская педагогика", "Математика в школе". Як і раніше, бібліотека займала чотири кімнати загальною площею 148 м². З них дві

кімнати (96 м²) були відведені під книгосховище і місце обробки. Одна кімната (48 м²) була відведена під читальний зал, інша, площею в 4 м², була відведена під зберігання обмеженого книжкового фонду і навчальних посібників. У 1953 р. було розпочато складання систематичного та алфавітного каталогів [14, арк. 7].

Протягом 1953–1954 навчального року бібліотека інституту поповнилася 1685 томами нових книг. Продовжувався обмін книгами з бібліотеками учительських інститутів Російської Федерації [15, арк. 5]. Протягом наступного навчального року за розпорядженням Міністерства освіти УРСР бібліотеці Чернігівського державного педагогічного інституту надіслали літературу бібліотеки десяти українських інститутів на загальну суму 12881 крб. 40 коп., і її фонди збільшилися до 69 тисяч книг, журналів і брошур [16, арк. 4].

На жаль, бібліотечна справа не була позбавлена ідеологічного тиску, який проявлявся у різних формах. Показовим у цьому є наступний випадок. У кабінеті марксизму-ленінізму було вилучено "книгу застарілого, з буржуазно-націоналістичною орфографією, видання", яку приніс з собою студент II курсу фізико-математичного факультету Бачурний для опрацювання її в кабінеті марксизму-ленінізму. Проведеною дирекцією інституту перевіркою було встановлено, що "книга: Й. В. Сталін "Про основи ленінізму" була видана бібліотекарем інституту тов. Чикою З. Л. 14 жовтня 1952 р. і записана на абонемент студента Бачурного під номером 4125". У наказі директора від 24 жовтня 1952 р. за № 225 зазначалося: "Бібліотекар тов. Чика З. Л., таким чином, грубо порушила елементарні правила видачі книжок для користування, видавши студенту Бачурному книгу застарілого і негідного для вжитку видання. За порушення елементарних правил видачі книжок, бібліотекаря тов. Чика Зінаїду Лаврівну попередити про увільнення з роботи в інституті з 15 листопада 1952 р." [12, арк. 348].

До того ж, з бібліотеки періодично вилучалися книжки, які не відповідали вимогам державно-партійної цензури. Зокрема, незабаром після смерті Й. В. Сталіна, розпочалося вилучення з бібліотек його праць. На виконання директивних вказівок Облліту, директор інституту наказував завідувачу бібліотеки Ф. Г. Шуму "особисто перевірити по всіх документах, які є в Облліті книжковий фонд бібліотеки інституту і всю літературу, яка підлягає вилученню – вилучити, зробивши необхідні помітки в інвентарних книгах та оформити відповідним актом. Доповідну записку про виконання цього наказу подати мені 10 червня 1953 р." [11, арк. 176].

Таким чином, незважаючи на труднощі післявоєнного періоду, протягом 1943–1954 рр. бібліотека Чернігівського державного педагогічного інституту відродила свою діяльність і створила чималий книжковий фонд для забезпечення навчально-виховного процесу.

Джерела та література

1. Держархів Чернігівської області, 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. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 1, 9 арк.
4. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 8, 31 арк.
5. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 14, 48 арк.
6. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 17, 82 арк.
7. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 33, 31 арк.
8. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 27, 61 арк.
9. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 55, 8 арк.
10. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 51, 45 арк.
11. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 104, 411 арк.
12. Архів ЧНПУ, ф. Р-608, оп. 2, спр. 89, 410 арк.
13. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 134, 54 арк.
14. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 111, 33 арк.
15. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 324, 72 арк.
16. Держархів Чернігівської області, ф. Р-608, оп. 2, спр. 139, 59 арк.

*Володимир Гаврилов***СЕРЕДНЯ ОСВІТА НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У 1950–1955 рр.**

Післяокупаційне відновлення та функціонування мережі шкільних навчальних закладів тривалий час залишалося складною соціальною проблемою, особливо у сільській місцевості. В роки першої повоєнної п'ятирічки так і не вдалося повністю відновити довоєнну шкільну мережу. Крім того, типовим явищем була ситуація, коли школи працювали у непристосованих приміщеннях, відчували гострий брак шкільного приладдя, навчальної літератури, зрештою, палива.

Аналіз історіографічного пласту з порушеної тематики, дає підстави для твердження, що проблеми освіти в радянські часи розглядалися переважно під кутом зору здобутків комуністичного будівництва. У час незалежності дослідження проблем освітньої сфери села набули особливого звучання в контексті економічного становища селянства і загальної динаміки соціальних процесів на селі. Академічні радянські видання окрім ідеологічного навантаження, подавали узагальнені показники розвитку освіти по країні з республіканськими оглядами [1]. Сюжети з розвитку освіти присутні також у дослідженнях про культурне будівництво в перші повоєнні роки [2]. Вказуючи на заполітизованість, відзначимо ґрунтовність підходів до висвітлення проблем вітчизняної школи, характерних для галузевих досліджень [3]. Крім того, певні елементи до висвітлення освітнього середовища середньої освіти Чернігівщини дають дослідження історії вищої школи [4]. 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, що мало свої негативні наслідки [5]. Досить цікавими є радянські і сучасні дисертаційні дослідження окремих аспектів розвитку освіти, шкіл, структур управління [6]. Особливий інтерес викликають дослідження повсякденного життя та соціального статусу вчительства України повоєнного періоду [7].

Згідно з народногосподарським планом на 1950-1951 рр. по Чернігівській області повинно було працювати 1243 школи. За планом підготовки шкіл до нового навчального року передбачалося відремонтувати капітальним ремонтом 111 шкіл та поточним 1132 школи. Фактично капітальним ремонтом було відремонтовано 239 шкіл та поточним 1004. Аналіз даних про забезпеченість шкіл приміщеннями свідчить, що майже половина з них розташовувалася не у типових, а у пристосованих приміщеннях [8]. Для забезпечення класів до початку навчального року було виготовлено господарчим способом 3934 парти проти плану 4000. Також централізованим порядком було закуплено 4564 проти плану 5400. Але, як відзначали перевірки, якість парт Прилуцької меблевої фабрики та Ніжинської артілі "Деревообробник" тривалий час залишалася низькою. Для повного забезпечення стандартними партами для заміни нестандартних необхідно було близько 50 тис. шт. [9].

У першому півріччі школи області були недостатньо забезпечені учнівськими зошитами. Так, упродовж 1 вересня – 1 грудня 1950 р. жодного зошита для сільських шкіл не було завезено. Натомість олівці, пера, ручки, чорнила, гумки завозились майже безперебійно. На початок 1950-1951 н.р. при школах області було організовано і функціонувало 1223 бібліотеки із загальним книжковим фондом 550460 екз. Украй мало було літератури для дітей, особливо 1–4 класів. Виконання плану книгозабезпечення шкіл ледь сягало 40% від запланованого [10]. У 1950–1951 н.р. загальний книжковий фонд шкільних бібліотек України становив 17 млн. примірників. У середньому кількість книжок у одній такій бібліотеці була значно меншою, ніж до війни [11].

Для здійснення загального семирічного навчання у сільській місцевості і розширення у містах десятирічного навчання планом шкільної мережі на 1950-1951 н.р. було передбачено реорганізувати 24 початкові школи на семирічні, 12 семирічних на середні. Всього за планом передбачалося по області 511 початкових шкіл і 131 середня школа. У цих школах мало бути 9953 класи 8552 комплекти на 289143 учні [12]. У зв'язку з цим, вагомою залишалася проблема забезпечення шкіл педагогічними кадрами. На початок 1951 р. потрібно було 930 вчителів

різних предметів [13]. Проблема забезпечення шкіл педагогічними кадрами дещо розв'язувалася Чернігівським та Ніжинським учительським і педагогічними інститутами. За перші післявоєнні роки лише Чернігівський інститут випустив 842 вчителів: з них істориків – 308, мовників – 423, математиків – 111 [14].

Після перевірки та уточнення обліку дітей шкільного віку станом на 5 вересня 1951 р. у області нараховувалося 292108 дітей віком 7–15 років. З цієї кількості навчалися у школах та інших навчальних закладах 277061 дитина і не навчалася 15047 дітей. Матеріальна допомога на цей час була надана 7997 дітям на суму 524025 крб., 2098 учнів підвозили до шкіл. Для учнів 8–10 класів при 57 середніх школах були організовані інтернати на 1028 місць. Загалом, із 1243 шкіл області виконали закон про всеобуч 864 школи [15].

У той же час, як відзначали перевірки, успішність по школах області залишалася низькою. Із 280064 учнів у 1950 р. атестувалося 276425, з них встигало 241229, не встигало 35166 учнів, відмінників нараховувалося 9604. Найбільша неуспішність з предметів припадала на українську та російську мови, арифметику.

Крім того, відзначимо, що 1950 р. став переломним у плані реорганізації та укрупнення ряду шкіл. Цю тенденцію можна пояснити розгорнутою у цей час кампанією по укрупненню господарюючих суб'єктів – колгоспів. Колгоспи виступали не лише як економічні структури на селі, але і як матеріальна ланка установ соціальної інфраструктури. Так, кількість початкових шкіл з 511 у 1950 р. зменшилася до 335 у 1953 р. Кількість семирічних також зменшилася відповідно із 601 до 514. Натомість число середніх шкіл зросло із 131 у 1950 р. до 288 у 1953 р. Загальний показник мережі шкіл зменшився із 1 243 у 1950 р. до 1 137 у 1953 р. [16]. Дана тенденція була характерною не лише для освітньої сфери чернігівських сіл. Порівняння показників кількості сільських загальноосвітніх шкіл УРСР між 1950–1951 та 1955–1956 навчальними роками свідчить про їх зменшення на 1202 школи, у той час як кількість вчителів зросла із 196,5 до 215,6 тис. осіб [17]. Заради об'єктивності маємо зазначити, що за цей же період спостерігаємо і зменшення контингенту школярів Чернігівщини із 284058 осіб у 1950 р. до 236146 осіб у 1953 р.

Порівняння даних 1950 і 1953 рр. також свідчить про певне покращення освітнього рівня вчителів області. Так, вищу освіту у 1950 р. мали 2122 вчителі, у 1953 р. – 2654, закінчили учительський інститут відповідно 3436 і 4163, навчались у педучилищах 5035 і 4700, працювали із середньою освітою – 787 і 622, без освіти 443 і 417 осіб [18]. Тенденція до покращення освітнього рівня вчительських кадрів зберігалася і надалі.

У той же час, відзначимо, що державна політика після війни у питанні функціонування дошкільних виховних закладів зовсім не змінилася. На момент завершення першої повоєнної п'ятирічки в районах області діяли 38 дитсадків системи Міносвіти – по одному на район без М.-Коцюбинського Прилуцького, Семенівського, Холминського та Чернігівського районів. У Чернігові їх було 3, Ніжині – 4, Прилуках – 2. Загалом у них перебувало 1860 дітей. Водночас постійнодіючих дитсадків у сільській місцевості не було зовсім. Колгоспні, сезонні, дитсадки періодично організовувалися лише у 639 колгоспах [19]. Така ж тенденція збереглася і в роки другої повоєнної п'ятирічки. Як і у попередні роки, система дошкільного виховання не зазнала жодних змін. Кількість дитсадків структур Міносвіти становила і в 1953 р. 38 садків, усього ж садків загалом усіх відомств було в області 72 заклади [20]. Цілком зрозуміло, що розташовувалися вони у містах або існували у системі промислових підприємств. Догляд за дошкільнятами у сільській місцевості покладався на людей старшого віку, котрі вже не залучалися до колгоспних робіт.

Друга повоєнна п'ятирічка не стала переломною у системі видатків на капітальне будівництво шкіл області. Із виділених у 1950–1953 рр. 7,95 млн. крб. лєвова частка надійшла на будівництво міських шкіл. Сільські школи будувалися, як правило, силами колгоспів або методом народної будови.

Таким чином, можемо констатувати, що у результаті проведених заходів до 1955 р. утвердилось семирічне навчання дітей, а починаючи з 1953 р. у 39 містах – обласних і найбільших промислових центрах республіки поступово запроваджувалася загальна десятирічна освіта [21]. У 1950–1951 н.р. в українських селах налічувалося 1,6 тис. середніх шкіл [22]. Але, незважаючи на спроби введення загальної десятирічної освіти, суттєвим гальмом у реалізації цього проекту була дія постанови РНК СРСР від 2 жовтня 1940 р. "Про встановлення платності навчання в старших класах середніх шкіл та у вищих навчальних

закладах СРСР та про зміну порядку призначення стипендій" [23]. Згідно з нею, плата у містах та селах визначалась у 150 крб. на рік. Для більшості селян це було суттєвим навантаженням на родинний бюджет і, як наслідок, навчання переважної частини селянських дітей припинялося на сьомому класі. Дія цієї постанови тривала до 6 червня 1956 р., коли вона була відмінена. Як наслідок, уже у 1957–1958 н.р. 60,6% учнів після закінчення неповної середньої школи продовжили навчання у восьмих класах [24].

Крім того, за перше післявоєнне десятиліття значно зросла кількість вчителів, які мали вищу освіту, хоча цей відсоток ще був недостатнім. У 1956–1957 н.р. у школах працювало 24,3% учителів, котрі мали вищу освіту, тобто закінчили педагогічні інститути [25]. Випускники учительських інститутів, яких готували для роботи в семирічній школі, мали дворічний термін навчання і не вважалися фахівцями з вищою освітою.

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

Не можна не погодитись із суттєвими досягненнями у розвитку освіти на селі післявоєнного часу, але також відзначимо, що навіть на 1 червня 1955 р. в Чернігівській області було виявлено 944 неписьменних та 1922 малописьменних [26]. Крім того, тривалий час залишалась 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. Взагалі, значна кількість дітей у цей час не відвідували школу у зв'язку із працею в колгоспах та на виробництві. Таким чином, можна цілком погодитись із висновком, що участь у сільськогосподарських роботах тривалий час продовжувала залишатись основною формою трудової діяльності школярів [27].

Разом з тим, відзначимо, що значний відсоток невідвідування школи через тяжкі матеріальні умови стосувалась дітей переважно тих районів, які потерпіли від великих руйнувань під час окупації. Це особливо стосувалося Корюківського, Холминського, Городнянського, М.-Коцюбинського та ряду інших районів Чернігівщини. Матеріальна допомога в сільській місцевості надавалась лише дітям-сиротам та дітям інвалідів війни, а решті – дітям з багатодітних сімей та матеріально малозабезпеченим по лінії структур соціального забезпечення допомога не надавалось взагалі. Ними мали опікуватися правління колгоспів у селах, де вони проживали. За даними облвиконкому біля 38 тис. дітей потребували постійної продуктової допомоги [28]. Невідвідування через віддаленість стосувалась випускників 4-х класів і віддаленості від семирічних та середніх шкіл у районах, де мережа була недостатньо розвинена. Така ситуація була характерною для М.-Коцюбинського, Корюківського, Н.-Сіверського, Гремяцького, Козелецького та ряду інших районів.

Тривалий час торгівельна мережа області відчувала брак дитячого асортименту взуття та одягу, що створювало додаткові перешкоди у відвідуванні шкіл, особливо у зимовий період. Самі школи не були обладнані необхідними меблями. Плани відкриття шкільних їдалень і буфетів не виконувалися. Майстерні по ремонту одягу та взуття учнів тривалий час простоювали без сировини. Багато шкіл погано забезпечувалися паливом. Крім того, серед вказівок з покращення роботи шкіл зустрічаємо і заборону правлінням колгоспів на час навчання дітей в школах, використовувати їх на роботі у колгоспах [29].

Джерела та література

1. 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. Зиминова и др.]. – М., 1967. – 542 с.
2. 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.
3. 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. – К., 1978. – Вип. 4. – С. 80–97.
4. Кролевець В. С. Півстоліття невтомної праці / В. С. Кролевець, В. У. Чорноус, В. Ф. Шморгун. – К., 1966. – 98 с.; Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005.
 5. 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. (серія Україна крізь віки).
 6. Сушко А. А. Деятельность советского государства по восстановлению и развитию общеобразовательных школ Украинской ССР (1943–1945 гг.): автореф. дис. канд. ист. наук / А. А. Сушко. – К., 1983. – 24 с.; Кухарський В. М. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937–1954 рр.): автореф. дис. 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. канд. пед. наук / Л. М. Калініна. – К., 1996. – 24 с.
 7. Романець Л. М. Повсякденне життя та соціальний статус вчителства України повоєнного періоду (1944 – друга половина 1950-х років): [Текст] / Л. М. Романець, І. М. Романюк. – Вінниця : ТОВ "Вінницька міська друкарня", 2015. – 220 с.
 8. Держархів Чернігівської області (далі – ДАЧО), ф. Р-5065, оп. 2, спр. 1624, арк. 5–7.
 9. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 795, арк. 5.
 10. ДАЧО, ф. Р-5036, оп. 4, спр. 381, арк. 138.
 11. 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. (серія Україна крізь віки). – С. 43.
 12. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 795, арк. 12.
 13. ДАЧО, ф. Р-5036, оп. 4, спр. 381, арк. 136.
 14. Кролевець В. С. Півстоліття невтомної праці: [Текст] / В. С. Кролевець, В. У. Чорноус, В. Ф. Шморгун. – К., 1966. – С. 41.
 15. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 795, арк. 15.
 16. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 1624, арк. 47.
 17. Романець Л. М. Повсякденне життя та соціальний статус вчителства України повоєнного періоду (1944 – друга половина 1950-х років): [Текст] / Л. М. Романець, І. М. Романюк. – Вінниця : ТОВ "Вінницька міська друкарня", 2015. – С. 213.
 18. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 1624, арк. 56–59.
 19. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 1202, арк. 1.
 20. ДАЧО, ф. Р-5065, оп. 2, спр. 1624, арк. 88–89.
 21. Шевченко Л. А. Підвищення загальноосвітнього рівня населення Української РСР (1946–1976) / Л. А. Шевченко // Історичні дослідження. Вітчизняна історія. – К., 1978. – Вип. 4. – С. 85.
 22. Історія українського селянства / [за ред. В. А. Смолія]. – К.: Наукова думка, 2006. – Т. 2. – С. 451.
 23. 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. Зимина и др.]. – М., 1967. – С. 176.
 24. Шевченко Л. А. Підвищення загальноосвітнього рівня населення... – С. 85.
 25. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко. – К., 1966. – С. 196.
 26. ДАЧО, ф. Р – 5065, оп. 2, спр. 919, арк. 108.
 27. Кухарський В. М. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України... – С. 15.
 28. ДАЧО, ф. Р – 5065, оп. 2, спр. 17, арк. 15.
 29. ДАЧО, ф. Р – 5036, оп. 4, спр. 76, арк. 36.

*Микола Боровик***1981–1982 НАВЧАЛЬНИЙ РІК В ІСТОРІЇ ЧЕРНІГІВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

Важливе значення для об'єктивної оцінки роботи Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка мала його фронтальна перевірка комісією Міністерства освіти УРСР, яку очолював В. К. Майборода. Перевірка проходила з 1 по 10 квітня 1981 р., а наприкінці квітня відбулася колегія Міністерства освіти, де було розглянуте питання "Про стан підготовки учительських кадрів у Чернігівському педагогічному інституті в світлі рішень XXVI з'їзду КПРС".

У рішенні колегії Міністерства освіти було в цілому позитивно оцінено організацію підготовки учительських кадрів та соціалістичного змагання у вузі, належне забезпечення навчального процесу науково-педагогічними кадрами та їх наукової діяльності, зв'язки інституту зі школами та інше. Але значне місце у рішенні займали недоліки в роботі навчального закладу. Так, рівень методичної роботи не повною мірою відповідав сучасним вимогам, недостатньо використовувалися технічні засоби навчання, окремі лекційні курси на кафедрах історії СРСР та УРСР, мови і літератури, математики та інших, вели асистенти, а в той же час доценти не завжди мали достатню кількість лекційного навантаження. Кафедри суспільних і психолого-педагогічних дисциплін мало проводили спільних засідань з фаховими кафедрами, що не сприяло педагогізації викладання спеціальних дисциплін. Кафедри суспільних дисциплін не виконали наказу Мінвузу УРСР № 463 від 9 вересня 1974 р. про розробку лекційних курсів і зосередження їх у навчально-методичних кабінетах. Не виконано інструктивний лист Міністерства освіти СРСР щодо спецкурсів з психолого-педагогічних дисциплін, на які мало відводиться 30-35% годин виділених на курси за вибором. Ряд викладачів кафедр, в тому числі і методичних, керували педпрактикою студентів, хоч не працювали жодного дня у школі.

Була виявлена значна розбіжність між результатами контрольних робіт і оцінками екзаменаційної сесії. Так, за результатами сесії з української мови на 4 курсі факультету початкового навчання успішність студентів була 100%, якість знань – 89%, а контрольні роботи написали – 29% на "незадовільно", а 42% – на "задовільно", лише менше третини студентів підтвердили отримані оцінки в ході сесії. Студенти математичного факультету виявили низький рівень знань з курсу шкільної математики. Комісія вказала на ряд недоліків у роботі завідувачів кафедр, їх недостатній рівень вимогливості. Аналізи відвіданих ними занять здебільшого носили поверховий характер. Значна частина викладачів кафедр математики, психології, мови та літератури, педагогіки і методики початкового навчання не керувала підготовкою студентських наукових робіт [1, арк. 195].

Перелік недоліків у роботі, визначений комісією Міністерства освіти УРСР, вказував на основні напрямки покращення діяльності ректорату, факультетів і кафедр інституту. Значні зусилля необхідно було докласти в посиленні навчально-методичного напрямку діяльності педагогічного інституту. Разом з тим, дана перевірка показала, що не все гаразд було з якістю і дієвістю внутрішньовузівського контролю.

Перевірка роботи Чернігівського державного педагогічного інституту комісією Міністерства освіти УРСР не була єдиною в 1981 р. У зв'язку з чисельними скаргами про недоліки в роботі, зловживаннях, хабарництві та аморальних вчинках окремих викладачів педінституту, які продовжували надходити до радянських, партійних і правоохоронних органів приводить до того, що ЦК Компартії України в жовтні 1981 р. направив комісію для перевірки навчально-виховної роботи в інституті та перевірки цих скарг. Одночасно управління Комітету державної безпеки УРСР у Чернігівській області активізувало оперативно-слідчі дії у навчальному закладі. 14 грудня 1981 р. за матеріалами перевірки ЦК КПУ прийняв постанову "О серьезных недостатках и упущениях в учебном и воспитательном процессе, злоупотреблениях, взяточничестве и поборах в Черниговском педагогическом институте". Лише після прийняття постанови ЦК КПУ 23 грудня 1981 р. на засіданні бюро Чернігівського обкому КПУ було розглянуте вище згадане питання. На ньому, крім членів бюро, були запрошені ректор інституту Костарчук В. М., секретар партійного комітету інституту Острянюк М. М., проректори з навчальної роботи й заочної форми навчання та три викладачі – члени партії, яких звинувачували у хабарництві та поборах.

У ході розгляду питання про серйозні недоліки в навчально-виховній роботі, хабарництві та порушеннях норм поведінки в Чернігівському педінституті розглядалося кілька документів.

Це постанова з цього ж питання ЦК КПУ, крім того була використана довідка підготовлена завідувачем відділу науки і навчальних закладів обкому Гірманом Ю. І., також доповідна записка начальника управління КДБ у Чернігівській області А. Н. Диченка від 19 листопада 1981 р. та доповнення до неї від 30 листопада 1981 р.

Комісія ЦК Компартії України вказала, що виявлені "серьезные недостатки и упущения в организации учебной и воспитательной работе". Не вказуючи прізвищ викладачів, констатується, що окремі лекції у навчальному закладі проводяться на низькому професійному і теоретичному рівні. Зафіксовано багато пропусків занять студентами без поважних причин (15240 годин за минулий навчальний рік). Успішність студентів нижча, ніж в середньому по педагогічних вузах України.

За останні 5 років збільшилася плинність кадрів. Так, за цей час звільнилося 48 викладачів, в тому числі 1 доктор наук та 12 кандидатів наук. За той же час прийнято на роботу 83 викладачі, з них лише 14 кандидатів наук. За конкурсом обираються викладачі (вказано 2 прізвища), які в минулому скомпрометували себе, виключались із партії і, на думку партійного керівництва області, "не имеют морального права вести учебно-воспитательную работу со студентами". Крім того, в інституті працювало 34 викладачі й співробітники, які були пов'язані родинними зв'язками, що негативно впливало на розвиток критики та самокритики [2, арк. 2].

Значного поширення в інституті набуло хабарництво, особливо на заочному відділенні. Негативної практики набув збір коштів зі студентів для гарантування успішного складання заліків і екзаменів, для придбання цінних подарунків викладачам. На деяких факультетах напередодні державних екзаменів студенти здавали по 30 чи 40 рублів й збирали коштів до 3 тисяч рублів. Витрачалися вони на подарунки членам державних екзаменаційних комісій. Так, у червні 1980 р. на заочному відділенні факультету фізвиховання голові державної комісії подарували портативний телевізор вартістю 290 руб., а одному з професорів, членів цієї комісії – електронний наручний годинник вартістю 126 руб. Секретарю цієї ж державної екзаменаційної комісії "за организацию "сдачи" госэкзаменов по заранее известным студентам билетам вручено одно из подписных изданий стоимостью 900 руб." [3, арк. 6].

Окремі студенти-заочники педфаку показали, що напередодні державних екзаменів у червні 1981 р. одна із завідувачок кафедри "продала" за 250 руб. двом групам студентів білети державних екзаменів з російської мови і літератури, за 120 руб. – білети з математики, за 60 руб. – з наукового комунізму. Ця ж завідувачка кафедри вимагала хабарів від підлеглих їй лаборанток, "терроризируя пока те не представляли ей какой-нибудь "подарок". За показаннями цих трьох лаборанток дана завідувачка "получила два отреза на платье, хрустальную вазу, искусственный мех" [4, арк. 12, 13].

У доповідній записці обласного управління КДБ мова йшла також про аморальну поведінку окремих викладачів-чоловіків, що "сожительствовавали" із своїми підопічними, а також студентками, причому деякі випадки їх аморальної поведінки були відомі в колективі.

Окремо відзначалися викладачі, які на думку працівників КДБ, поширювали серед викладачів "пасквили на советскую действительность, допускали оскорбительные выпады в адрес одного из руководителей ЦК КПСС и Советского государства". З ними були проведені профілактичні бесіди працівниками КДБ. Але разом з тим автори цих повідомлень підводили до висновку – чи можуть такі викладачі виховувати майбутніх учителів.

За провину одному з професорів вказувалася його робота учителем на окупованій фашистами території у роки війни. Згадувався також один із заступників деканів, який ще в 1977 р., навчаючись в аспірантурі Науково-дослідницького інституту педагогіки, висловлював націоналістичні ідеї. З ним також працівниками управління КДБ м. Києва та Київської області велась профілактична робота. Саме таким чином працівники КДБ підводили також до іншого висновку – про непродуманий підбір викладацьких кадрів в інституті.

З матеріалів наданих управлінням КДБ у Чернігівській області можна зробити висновок, що основні звинувачення будуть спрямовані проти 5 викладачів і співробітників інституту за частиною 2, статті 168 Кримінального кодексу УРСР.

Бюро обкому партії, розглянувши дане питання, вирішило, що за серйозні недоліки в роботі інституту, неприйняття своєчасних заходів з наведення порядку, некритичну оцінку становища справ у колективі ректору Чернігівського педагогічного інституту, члену КПРС Костарчуку В. М. оголосили сувору догану із занесенням до облікової картки, а разом з тим наголошувалося: "считать нецелесообразным его дальнейшее пребывание в должности ректора". Сувору догану із занесенням до облікової картки було оголошено секретарю парткому педінституту Острянку М. М. Таке ж партійне стягнення отримав проректор по заочному навчанню, хоч він "заслуживает исключения из членов КПСС", але враховуючи, що

він дав принципову оцінку допущеним недолікам і запевнив, що він прийме всі необхідні заходи до їх усунення. Проректора з навчальної роботи за прорахунки в роботі та "недостойное поведение в быту" виключили із членів партії та визнали "нецелесообразным его дальнейшее пребывание в должности проректора".

Були виключені з партії викладачі, поведінку яких розглядали на даному засіданні, а також визнали, що неможливо в подальшому їх робота у вузі. Адміністрації інституту рекомендувалося вирішити питання щодо роботи в інституті викладачів, не членів КПРС, які допускали факти хабарництва і недостойної поведінки.

Партійні стягнення отримали також працівники обкому, міському та Деснянського райкому КПУ, які безпосередньо відповідали за роботу інституту. Обласному прокурору звернули увагу на допущений поверховий підхід, некваліфікований розгляд документів про порушення у Чернігівському педінституті, які розглядалися нею ще до перевірки комісією ЦК КПУ [5, арк. 81–83].

Не забарилася із відповідною реакцією і обласна прокуратура. Перше подання від неї надійшло до інституту 25 грудня 1981 р. Того ж дня ректором інституту Костарчуком В. М. було видано наказ, в якому йшла мова про те, що три викладачі, "під час роботи на заочному відділенні брали подарунки, гроші за прийом екзаменів і заліків, вели себе аморально". Тому на підставі статті 41, пункту 3 Кодексу законів про працю УРСР цих осіб "за аморальний проступок, несумісний з продовженням даної роботи" було звільнено із займаних посад. Згоду на звільнення дав місцевий профспілковий комітет [6, арк. 200].

Наступне подання обласної прокуратури, яке стосувалося професора однієї з кафедр було надіслане уже в січні 1982 р., коли відбувалася зміна керівництва в інституті. Тому наказ нового ректора вийшов лише після передачі всіх документів та ознайомленням із поточними справами навчального закладу, а саме 19 березня 1982 р. У наказі мова йшла про те, що професор "К" "під час складання випускниками інституту державних екзаменів на заочному відділі взяв цінний подарунок від студентів". Знову, як і у попередньому випадку, цього викладача за згодою місцевому було звільнено з роботи "за аморальний проступок, несумісний з продовженням даної роботи" [7, арк. 86].

18 березня 1982 р. до ректорату інституту надійшло ще одне подання обласної прокуратури про протиправні дії ще шести викладачів різних кафедр інституту. Як наслідок, ректором було видано шість наказів, які стосувалися персонально кожного із суб'єктів подання. Цих викладачів звинувачували у неодноразовому отриманні "взяток от студентов за незаконное выставление зачетов и положительных оценок на экзаменах". У якості взятки ці викладачі отримували від студентів-заочників гроші, продукти харчування, спиртні напої на різні суми від 5 руб. (дві коробки цукерок) до 250 руб., отриманих одним з викладачів за вступ абітурієнта до вузу в 1976 р. Місцевий комітет профспілки дав згоду на звільнення з роботи цих викладачів, і всі вони були звільнені з часу видання наказу – 25 березня 1982 р. [8, арк. 100–105]. На початку квітня місяця, не дочекавшись закінчення семестру, кілька викладачів звільнилися з роботи "за власним бажанням", а, можливо, за наполяганням правоохоронних органів. За нашими підрахунками, таких було більше 20 осіб.

Наказом Міністерства освіти УРСР від 12 січня 1982 р. за № 21-к Костарчук В. М. був звільнений з посади ректора Чернігівського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка, але він продовжував працювати в інституті. Із 12 січня 1982 р. до 31 серпня 2000 р. працював професором кафедри математичного аналізу [9, арк. 16–17].

Отже, 1981–1982 навчальний рік став роком не лише кількох перевірок навчального закладу, а й відкриття кримінальних справ проти викладачів та зміни керівництва інституту.

Джерела та література

1. Держархів Чернігівської обл., ф. Р. – 608, оп. 2, спр. 952, 271 арк.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. П – 470, оп. 13, спр. 294, 78 арк.
3. Там само.
4. Там само.
5. Там само, спр. 283, 178 арк.
6. Архів ЧНПУ, ф. Р. – 608, оп. 1-О, спр. 680.
7. Там само, спр. 718, 213 арк.
8. Там само.
9. Там само, оп. 1-о, спр. 1551.

ЧЕРНІГІВСЬКІ СЕМІНАРИСТИ: ДОЛІ ПІСЛЯ ВИПУСКУ

"Alma Mater"! Ми часто чуємо цей неформальний вираз під час зустрічей випускників під приємний акомпанемент спогадів. Це словосполучення бере походження з античної культури. У перекладі з латини "alma" – та, що живить, насичує, годувальниця, а "Mater" – матір. У цьому виразі вихованцям дуже точно вдалося висловити відношення до рідного навчального закладу як джерела знань та духовної мудрості, у стінах якого вони отримали перші настанови на подальше життя.

За сто тридцять три роки свого існування (1786–1919 рр.) зі стін Чернігівської духовної семінарії (далі – ЧДС) вийшло понад сім тисяч випускників. Як склалося їх подальше життя, яку сферу діяльності вони обрали, де проявилися їхні таланти? Висвітленню цих питань у сучасній історіографії присвячено замало уваги. У запропонованій розвідці, на основі опублікованих списків випускників ЧДС та духовних академій [9], а також спогадів та епістолярію вихованців початку ХХ ст., що зберігаються у складі особових фондів викладача ЧДС І. П. Львова (Ф.Р. 1495) [5] та випускника семінарії 1908 р. Д. П. Бочкова (Ф.Р. 8860) у Державному архіві Чернігівської області, відтворено віхи після навчального шляху деяких чернігівських семінаристів у трагічний час революційного зламу початку ХХ ст.

Через багато років після випуску, на схилі життя, семінаристи часто згадували щасливі шкільні роки, вірних друзів, з вдячністю говорили про вчителів, які для них, вже навіть посивілих, залишилися уособленням досвіду та мудрості, зв'язком із давно минулою юністю. "Я приветствую Ваше доброе начинание и для нас, бывших семинаристов, дорогое начинание – работу над воспоминаниями. Нам есть о чем вспоминать. Я еще застал в семинарии старых учителей с 40-50 летним стажем (В. С. Дорошенко, И. Н. Лебедева). Несмотря на отрицательные стороны, все же я и добрым словом вспоминаю свои черниговские годы!" [2, арк. 11–12 зв.]. "Я в последние годы так часто вспоминаю свою жизнь в детстве, особенно в духовном училище в Чернигове. Вспоминаю многих своих товарищей по школе, и так бы хотелось повидаться с ними. Вспомнить детские и юношеские годы. Но увы! Многих и многих из них нет уже на свете" [7, арк. 1]. "Я очень рад твоему письму. Мало нас уже остается. Иван Петрович Львов здравствует. Я у него бываю. Бываю и у Володи Мыславского. Словом, тут еще есть народ из нашей Alma Mater но не много уже" [8, арк. 10]. "Я відвідав Чернігів. Найбільше задоволення дістав від зустрічі з Валентином Олександровичем Якимовичем. ... Ми згадували вчителів і учнів різних випусків, згадували різні значні і дрібні події з життя Чернігова і alma mater..." [6, арк. 22 зв.].

Колишній семінарський викладач філософії та логіки Іван Петрович Львов у 70-х рр. ХХ ст. був ініціатором зібрання матеріалів для книги по історії Чернігівської духовної семінарії. До цієї роботи він активно залучав своїх колишніх учнів: В. Якимовича, А. Нікольського, К. Нарановича, М. Кибальчича та Д. Бочкова. Збереглися два невеликі начерки В. Якимовича та А. Нікольського у рукописному вигляді [3; 4]. Велася цілеспрямована переписка з семінаристами заради зібрання їх спогадів та відомостей про однокласників. Дмитро Бочков уклав список випускників семінарії, імена яких планувалося включити до цієї книги. Список нараховує більше тридцяти прізвищ і характеризує непросту долю випускників семінарії у буремні часи революції, громадянської війни та радянської влади.

Семінарія давала, перш за все, ґрунтовну духовну освіту, але перелік навчальних предметів дає змогу стверджувати, що навчальний процес був наближений до курсу класичних гімназій, а випускники семінарій отримували по закінченні достойний рівень підготовки, що підтверджують і дані про подальше працевлаштування та широкий спектр опанованих випускниками професій.

Значна частина випускників семінарії обирали шлях служіння Господу, приймаючи священство та стаючи приходськими батюшками в межах Чернігівської єпархії. На жаль, більшість з них не пережила безбожних часів та була знищена радянською владою або фізично (розстріл, заслання) або морально (позбавлена права працювати у закладах освіти, культури, на будь яких посадах у радянських органах влади, цькування, залякування) або матеріально

(священики були зобов'язані сплачувати податок, який перевищував у декілька разів їх фінансові можливості). Показовою є доля відразу трьох випускників одного 1910 року випуску: священика Михайлівської церкви м. Остра Володимира Рклицького, ніжинського священика викладача літератури Чернігівського жіночого духовного училища Олександра Васильовича Цуйманова, священика с. Фастівців Бахмацького району Михайла Олексійовича Барзиловича. Всі троє пережили по декілька арештів та були засуджені до 10 років концтаборів. Із заслання не повернулися.

Майже кожного року, семінарія направляла на подальше навчання до Київської, Санкт-Петербурзької та Московської духовних академій своїх кращих випускників. Так, Московську духовну академію закінчив у 1915 р. випускник ЧДС (1911 р.в.) Микола Федорович Колчицький – протоієрей, настоятель Московського Богоявленського собору, керуючий справами Московської патріархії (1941–1960 рр.) та найближчий сподвижник патріарха Олексія І.

У Київській духовній академії продовжував освіту Микола Дмитрович Бессарбов (1909 р.в.). Після закінчення КДА у 1915 р. та захисту дисертації, працював доцентом на кафедрі Священного Писання. Навчався у КДА і Михайло Андрійович Кибальчич (1911 р.в., 1915 р.в. КДА). Після закінчення академії вчителював у Київській гімназії. Перед війною працював науковим співробітником Інституту літератури та фольклору. Займався вивченням творчості М. Коцюбинського. Під час окупації Києва німцями займав посаду заступника директора Києво-Печерського заповідника.

Частина семінаристів, продовжувала навчання у вищих світських навчальних закладах. Медичний фах обрали для себе відразу два випускники ЧДС 1910 р. Михайло Васильович Пиневич, у радянський час – доктор медичних наук, викладач Винницького медінституту та Василь Олександрович Клієнтов, який у 1924 р. був головним ветеринарним лікарем Чернігівської губернії. Павло Павлович Чернецький викладав латину у Київському медичному інституті, був автором Україно-латинсько-російського словника медичних термінів.

Чимало випускників присвятили своє подальше життя гуманітарним наукам. Так, найбільш відоме ім'я видатного історика, археографа, дослідника історії України XVII–XVIII ст., професора, доктора історичних наук (1946), члена-кореспондента АН УРСР (1945) Миколи Неонівича Петровського (1891 р.в.). Після закінчення Юр'ївського (Тарту) університету, професором літератури Краснодарського педагогічного інституту працював Володимир Рахинський (1903 р.в.), доцентом Київського інституту легкої промисловості – Олександр Степанович Кореляко, у Гомельському університеті викладав право Григорій Іванович Бугославський (1910 р.в.), після закінчення юридичного факультету Варшавського університету працював адвокатом та мировим суддею у Кролевіці Костянтин Микитович Наранович (1910 р.в.).

Дослідженню археологічних старожитностей та музейній роботі присвятили себе Петро Митрофанович Пиневич (1907 р.в.) та Петро Іванович Смолічев (1911 р.в.) і обидва були репресовані. До революції працював у Чернігові адвокатом, а потім вченим архівістом Чернігівського історичного архіву Валентин Олександрович Якимович (до 1910 р. вчився в ЧДС, пізніше у Чернігівській гімназії та Київському університеті). На ниві музейного будівництва та бібліотечної справи працював Дмитро Панасович Бочков (1908 р.в.).

Кілька випускників ЧДС у радянський час таки змогли влаштуватися на роботу до школи, зазначаючи у своїх анкетах, що мають педагогічну освіту. Так, вчителював у Чернігові М. Курганський, заслуженим педагогом УРСР був вчитель з м. Кролевеця Дмитро Федорович Залеський (1910 р.в.), у Борзнянській школі викладав Павло Косьминський (1907 р.в.), у Полтаві – Феофил Львович Перковський (1910 р.в.), у Седневі – Данило Євфимович Кисіль (1902 р.в.), після закінчення Московського університету педагогічну ниву обрав і Петро Денисович Ерік (1903 р.в.).

З Чернігівської семінарії вийшло і чимало творчої молоді. Відомі імена поетів Василя Елланського (Блакитного) (1914 р.в.) та Павла Григоровича Тичини (1913 р.в.). Менш знаме ім'я Івана Павловича Цитовича (1911 р.в.) – поета, перекладача, члена Спілки письменників УРСР (1940). При семінарії був організований хор під керівництвом талановитого педагога викладача музики Ефима Васильовича Марковського. Семінаристи через все життя пронесли захоплення музикою, деякі, навіть, стали професійними диригентами як Григорій Гурійович Верьовка (1916 р.в.) та співаками Геращенко (закінчив Московську консерваторію у 1918 р.). Михайло Рогайлов (1910 р.в.) за спогадами однокласників став відомим фігуристом, а Костянтин Елланський (1912 р.в.) популярним у свій час актором театру.

Звичайно ж, революційні процеси кінця XIX – початку XX ст. не оминули стіни духовної семінарії. Серед її випускників було чимало революціонерів, партійних діячів та учасників громадянської війни: Микола Ілліч Подвойський, Петро Васильович Петровський, брати Андрій Павлович та Семен Павловичи Цитовичі, щирий українофіл Григорій Корейша. Були серед випускників – керівники радянських органів влади: наркомат землеробства УРСР очолював семінарист Олександр Васильович Одинцов (1912 р.в.), на посаді заступника наркому фінансів УРСР працював Всеволод Федорович Храмцов, чернігівській обласний відділ планування очолював Євген Теплов (1910 р.в.).

Листи випускників проникнуті світлими спогадами за минулими роками юності, навчання та безтурботного життя у семінарії та жалем, що розійшлися дороги, розлетілися друзі, когось уже немає, хтось не відповідає на листи. "Многие из наших товарищей уже отошли ad patres. Леня Власко – (1965 г. Чернигов), Михаил Кибальчич (1961 г. Львов), Анатолий Вершковский – Ростов-на Дону, Петро Патера – в Ставрополе на Кавказе. Мои одноклассники Якимовичи однофамильцы умерли где-то в Средней Азии. В 1944 г. в Душанбе скончался Петр Смоличев" [1, арк. 6-6 зв.]. "Павла Григорьевича Тычину, нашего земляка и школьного товарища, скончавшегося 6 октября [1967 г.] после продолжительной болезни и двух операций, торжественно, даже с отдачей военных почестей, похоронили на Байковом кладбище", "18 июля [1971 г.] умер наш товарищ по семинарии выпуска 1912 или 1913 г. Алексей Васильевич Комаров..." [1, арк. 19].

Кожного разу, опинившись у Чернігові, семінаристи відвідували місця свого навчання. А зустрівшись, давали один одному поради довголіття: "Совет – гулять перед сном регулярно, больше двигаться, в одно время есть, спать, вставать, систематически принимать поливитамины" [1, арк. 28].

Біографії вихованців Чернігівської духовної семінарії потребують подальшого детального вивчення на основі залучення нових архівних джерел. Їх аналіз дозволить відтворити неznані раніше аспекти історії навчального закладу, трансформацію духовного суспільного прошарку в період революційних перетворень, дасть можливість з'ясувати внесок випускників ЧДС в розвиток науки, культури та суспільного поступу. Кожна людина унікальна та неповторна, тож відтворення її життєвої долі допоможе скласти різнобарвний портрет минулого та вберегти від забуття цілі пласти нашої історії.

Джерела та література

1. Бочков Д. Письма к Нарановичу К. Н. 1964–1974 гг. // Государственный архив Черниговской области (далее – ДАЧО). – Ф. Р. 8860. – Оп. 1. – Спр. 85. – 29 арк.
2. Бочков Д. Письма к Пиневичу М. В. 1967–1975 гг. // ДАЧО. – Ф. Р. 8860. – Оп. 1. – Спр. 88. – 13 арк.
3. Воспоминания о Черниговской духовной семинарии А. И. Никольского. 1968 г. // ДАЧО. – Ф. Р. 1495. – Оп. 1. – Спр. 82. – 8 арк.
4. Выписка из неопубликованного очерка В. Якимовича "Черниговская духовная семинария", присланного автором Львову И. П. 1970 г. // ДАЧО. – Ф. Р. 1495. – Оп. 1. – Спр. 112. – 8 арк.
5. Коваленко О. Доцент Иван Львов та його архів / О. Коваленко, Н. Ципляк // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету. Збірник матеріалів Ювілейної наук. конф. – Чернігів: Сіверянська думка, 2001. – С. 91–92.
6. Письма Кибальчича М. А. к Бочкову Д. П. 1953–1959 гг. // ДАЧО. – Ф. Р. 8860. – Оп. 1. – Спр. 123. – 34 арк.
7. Письма Нарановича К. Н. к Бочкову Д. 1967–1976 гг. // ДАЧО. – Ф. Р. 8860. – Оп. 1. – Спр. 150. – 36 арк.
8. Письма Якимовича В. А. к Бочкову Д. 1959–1965 гг. // ДАЧО. – Ф. Р. 8860. – Оп. 1. – Спр. 167. – 94 арк.
9. Списки випускників духовних навчальних закладів Російської імперії: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.petergen.com/bovkalo/duhov.html>

Тамара Демченко

"ПРОСВЕЩЕНИЕ" - ПЕРШИЙ ПЕДАГОГІЧНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

В історії чернігівської періодики журнал "Просвещение" (всього у 1919 р. з квітня по серпень включно вийшло 11 номерів) посідає особливе місце: і тому, що це дійсно перший місцевий часопис в царині педагогіки та культури, й тому, що його автори намагалися поєднати дві ці сфери людської діяльності, й, можливо, насамперед тому, що це була перша спроба втілити в життя ідеали марксизму (про гегемонію пролетаріату в культурній творчості, трудову школу, просякнуті класовою боротьбою мистецтво й літературу) в межах однієї губернії. Терміну "культурологія" тоді не використовували, однак добру половину текстів можна віднести саме до сфери цієї науки. Враховуючи, що й освітні, й культурні установи підпорядковувалися Наркомату освіти (Наркомосу), можна вважати, що редакція та й автори не вбачали ніякого особливої розбіжності, а тим більше протистояння між цими двома напрямками.

Метою даної роботи є історичний аналіз власне педагогічного блоку матеріалів, вміщених у даному журналі. Особливу зацікавленість викликає відповідність проголошених напрямків докорінного реформування загальноосвітньої школи (створення єдиної трудової школи) тодішнім можливостям.

Як відомо, успішність реалізації намірів визначається не скільки загальними деклараціями, стільки людьми, котрі працюють над тим чи іншим проектом. Колектив авторів "Просвещения" був молодим, непогано освіченим. Редактором його був призначений Зиновій Давидов (1892–1957) – двадцятисемирічний чернігівець, який у 1912–1917 рр. навчався у Київському університеті, ймовірно, на історико-філологічному факультеті, в майбутньому став російським радянським письменником, писав белетристику з історичної тематики [1]. У Чернігові тоді мешкало чимало діячів, що повтікали з Росії від більшовиків, сподіваючись відсидітися від напасті в тихому місці. Тепер їм доводилося пристосовуватися до цього малозрозумілого їм явища й тут. У питаннях культури, літератури вони розбиралися добре, в педагогіці значно слабше, а про марксизм годі й говорити.

Журнал, перший номер якого вийшов у квітні 1919 р., відкривався, як і належить, статтею редактора З. Давидова "В путь-дорогу". Ось як мовою оригіналу фрагмент з неї: "Россия – загадочное полуазиатское государство, "с болотами и журавлями и мутным взором колдуна", страна неизбывного народного горя, многовекового дремучего невежества и ослепительных проблесков творчества народного, золотых россыпей народной души... И вот этому сфинксу, этому двуликому Янусу, дремавшему века и века среди выжженной пустыни, нет теперь уже больше возврата к прошлому сна. "Нечеловеческим плугом мир перепахан отныне"...

Как лев пустыни, который спал слишком долго в тяжелой неволе, мятется теперь народ наш в поисках правых путей и настоящих дорог. И долг интеллигенции, по словам А. В. Луначарского, внести "максимум сознательного творчества в стихийный процесс", превратить "русский бунт бессмысленный и беспощадный" в действительную революцию... [...] Так что же прежде всего и нести тогда в народ, как не свет знания!" [2, с. 3]. Це, як на мене, найоригінальніший виклад завдань соціалістичної революції й ролі інтелігенції в їх реалізації як за перебігом думки, так і за термінологією. Досить нетрадиційно викладені й конкретні цілі новоствореного періодичного видання. "«Просвещение», – формулює редактор, – хочет объединить вокруг себя не только деятелей народного образования в узком значении этих слов, но и вообще всех заметных деятелей литературы, науки и искусства нашего края. Ведь время научной и литературной централизации уходит в безвозвратное прошлое. Прошло время, когда только то, что имело на себе марку Москвы и Петрограда считалось хорошим. На местах органически вырастает новая жизнь, ищут выхода и рвутся наружу новые свежие силы". Само собою, автор віддав належне й такій актуальній проблемі, як "друкарська криза і паперовий голод" [2, с. 5]. Міг би сказати й про справжній голод, господарчу розруху, управлінський хаос, масові репресії, але це був би зовсім інший жанр. У сучасній історіографії цей нетривалий період в історії Чернігівщини висвітлений непогано [3; 4]. Чимало яскравих, переконливих описів тогочасного Чернігова залишив на сторінках своїх щоденників К. Самбурський [5]. Запис від 24 листопада 1920 р.: "Скажу кілька слів про Чернігів теперішній. Починаючи з вокзалу, все шосе вкрите товстим шаром гною і сміття. [...] Багато будинків без вікон, без дверей, немає шибок у рамах. Паркани в багатьох місцях розібрано. Місто порожнє. Це в центрі

міста" [5, с. 236]. Донька В. Хижнякова М. Черносітова писала С. Мельгунову з Праги 19 березня 1924 р.: "Вдруге більшовики прийшли в Чернігів 30 грудня 1918 р. і пробули до приходу Денікінських військ, тобто до 28 вересня 1919 р. Всього згідно з підрахунками місцевих жителів було розстріляно в Чернігові понад 500 осіб" [6, с. 88].

Аналізуючи текст вищезазначеного маніфесту, зазначимо, що для З. Давидова Україна не існує – Чернігівщина такий собі уламок "русского мира" з чаклунами. Це добре узгоджувалося з політикою більшовицьких окупантів. Відразу після редакційної статті йшло "Положение" про організацію справи народної освіти в РСФРР [7]. Потому скромна заява від Народного Комісаріату освіти УСРР за підписом наркома В. Затонського, яка сама по собі може трактуватися як образа українству. Ось це формулювання: "Тепер, коли багатомільйонні маси селянства зберегли, самі того не усвідомлюючи, своє національне лице і перетворюються із класу безправних рабів в клас пануючий, абсолютно природно, що українська мова, яка є розмовною мовою селянських мас, починає розвиватися; тому Народний Комісаріат освіти ставить своєю метою активно працювати в сторону розвитку української мови й української культури для проведення ідей пролетаріату, інтернаціоналізму і соціалістичних перетворень". Дозволялося вивчати як обов'язковий предмет одну із місцевих мов (польську, єврейську, німецьку, чеську). Нарешті, для зближення з "народними масами" (кого?) запроваджувалося обов'язкове вивчення історії й географії України [8]. Це був значний крок назад у порівнянні з постановою Всеукраїнського учительського з'їзду 5–6 квітня 1917 р., в одному з пунктів якої чітко формулювалося: "При навчанні Закону Божого в українській школі треба користуватися українською мовою. Школа на Україні повинна бути національною, тобто українською з забезпеченням прав меншостей" [Цит. за: 9, с. 337].

Школа при соціалізмі має бути трудовою – це вважалося аксіомою для редакції та автури "Просвещения". Так, С. Брянцев у статті, що опублікована в рубриці "Единая трудовая школа", заявляв, що "соціалістична школа повинна бути комуною, де діти живуть, займаються фізичною працею і де все здійснюється через цю працю". Роль вчителя трактується, як на мене, вкрай оригінально: це "старший брат учня і зобов'язаний тільки допомогти йому в спостереженнях і дослідженнях законів природи" [10, с. 14]. Звичайно, жодним словом не сказано, як досягти в реальному житті стану, щоб кожен школяр самотужки досліджував закони природи. Пафос цієї і багатьох їм подібних публікацій насправді зводився до критики Закону Божого (прикметно, що назва цієї шкільної дисципліни писалася все-таки з великої літери) й обов'язкової шкільної програми, яку автор трактував як "прокрустове ложе" для "нешасної дитлашні": їй-бо хотілося читати літературу, вчити мовознавство, філософію (так!), а її мучать математикою, а то й Законом Божим і т. п. [10, с. 15–16]. Інший автор, намагаючись показати, що зразки такої нової, заснованої на розвитку творчих здібностей учнів, школи вже існують, навів як приклад методик уроків географії в містечку під Дрезденом [11, с. 20]. Чи означало це, що в Німеччині вже й соціалізм побудували? Ці приклади, а їх можна навести чимало, свідчать зовсім не про низький фаховий рівень чи брак загальної ерудиції, а радше про певну розгубленість педагогів і публіцистів, які писали на тему про "нову школу". На практиці її не існувало, і навіть загальних обрисів серед тодішнього хаосу важко було углядіти, отож і доводилося фантазувати, тим паче, що самі вчителі переймалися проблемами виживання.

Нюанси методичного забезпечення педагогічного процесу мало цікавили й владу. На сторінках журналу панував А. Луначарський, його як наркома народної освіти РСФРР згадували часто й з особливим пієтетом. Звітами про численні з'їзди в Москві заповнювали сторінки видання. Так, виступаючи з промовою на Всеросійському з'їзді з позашкільної освіти, А. Луначарський наголосив, що "популяризація наукових знань, популяризація мистецтв, соціально-політична пропаганда – такі головні завдання позашкільної освіти" [12, с. 23]. Однак коштів на реалізацію цих планів не вистачало, тому влада переймалася насамперед організацією пропаганди й підготовки відповідних кадрів. Головну мету тогочасного більшовицького керівництва С. Кульчицький сформулював просто: "Щоб залишитися на чолі світової революції, мешканцям Кремля треба було нарощувати Червону армію". На початок грудня 1918 р. РСЧА нараховувала 800 тис. бійців і командирів, а в вже в перші місяці 1919 р. – 1630 тис. "Щоб її озброїти і прогодувати, виявилися потрібними ресурси ще не займані комуністичним штурмом України" [13, с. 354].

У світлі цих завдань знання та мистецтво відступали на задній план, але принципово важливого значення набувала комуністична пропаганда та її підготовка кадрів пропагандистів. Що це дійсно так, видно з матеріалів відділу аналізованого журналу, який називався "Летопись просвещения". Тут вміщували стислу інформацію про ситуацію з шкільництвом на Чернігівщині, роботу численних відділів та підвідділів губернского управління освітою, висвітлювали різні

заходи місцевої влади культурно-просвітницького характеру, вміщували дописи з сіл та містечок. Власне, за своїм змістом уся сукупність матеріалів вищеназваного відділу може трактуватися як важливе джерело до вивчення історії Чернігівщини доби першого "комуністичного штурму України". Цікаво порівняти у цьому контексті перебіг і результати двох курсів, що були організовані у губернському центрі. "Пролетарські загальноосвітні курси" розпочали роботу на початку квітня й закінчилися 30 червня 1919 р. Мета – "підготувати культурних діячів на місцях із робітничого класу". Очікувалося, що більшість курсантів прибуде з "робітничих центрів Чернігівщини" – Шостки й Конотопу. Дійсно, з Шостенського порохового заводу прибуло 8 осіб, з інших "центрів" по одному-двоє. На курсах читали лекції місцеві партійно-радянські керівники (тов. Риндич, Дорофеев, Петровський, Самусь) з політичних предметів (історія соціалізму, про комунізм, радянську конституцію тощо). На курсах було близько 100 осіб, тільки 8 відсіялося. З тих, що закінчили, 13 осіб відправили в Москву: 8 до вищої комуністичної школи і 5 – на курси з позашкільної освіти. Інформація про проблеми з матеріальним забезпеченням відсутня [14, с. 37]. А от історія вчительських літніх курсів, що працювали з 12 червня, розпочинається з того, що планували набрати 450 слухачів, але змушені були припинити набір через брак приміщень (всі підходящі будинки зайняті військовими та "іншими" організаціями) нестачі продовольства, не вдалося отримати для слухачів "червоно-армійського пайка". І при тому вчителів прибуло аж 470 осіб з віддалених повітів губернії, навіть "через непорозуміння" з трьох північних повітів, які у травні відійшли до РРФСР. Автор зіткнувся також на брак необхідного обладнання для організації навчального процесу. Ситуацію рятувало те, що залишилося від "колишніх земських педагогічних курсів" [14, с. 37–38]. Зіставляючи ці дані, легко збагнути, кому віддавали перевагу більшовики.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що майже дев'ятимісячне перебування більшовиків при владі на Чернігівщині у 1919 р. ознаменувалося спробами негайно й радикально змінити на соціалістичний манер такі важливі й складні явища соціального і духовного життя як освіта, література, мистецтво. Матеріали, вміщені у журналі "Просвещение", переконливо доводять, що ці наміри провалилися не тільки через брак коштів, матеріального забезпечення, уваги й інтересу з боку владних органів, але й відсутності чіткого розуміння, якою ж має бути та соціалістична "єдина трудова школа". Та й взагалі методи штурму мало підходять для реформування системи освіти.

Джерела та література

1. Краткая литературная энциклопедия / [глав. ред. А. А. Сурков]. – М., 1964. – Т. 2. – С. 487.
2. Давыдов З. В путь-дорогу / З. Давыдов // Просвещение. – 1919.– № 1 (апрель). – С. 3–5.
3. Лейберов О. Більшовицький режим на Чернігівщині в 1919 році – соціально-економічні та політичні складові становлення нової влади / О. Лейберов // Скарбниця української культури: Збірн. наук. праць. – Чернігів, 2006. – Вип. 13. – С. 170–178.
4. Сергеева С. Чернігівщина у 1919 році / С. Сергеева // Скарбниця української культури: Збірн. наук. праць. – Чернігів, 2006. – Вип. 7. – С. 3–19.
5. Самбурський К. І. Щоденники. 1918–1928 рр. Гірка українська історія очима псаломщика з Гужівки / К. І. Самбурський; [упоряд. В. Моренець, В. Шевченко]. – К., 2015. – 1024 с.: іл.
6. Черносивтова М. В. Большевики в Чернигове / М. В. Черносивтова // Красный террор глазами очевидцев / [составл., предисл. С. В. Волкова]. – М., 2009. – С. 86–92.
7. Положение об организации дела Народного образования в Российской Социалистической Федеративной Советской Республике // Просвещение. – 1919.– № 1 (апрель). – С. 6–9.
8. Украинский язык в школе. От народного Комиссариата просвещения // Просвещение. – 1919. – № 1 (апрель). – С. 10.
9. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернігів, 2008. – 368 с.
10. Брянцев С. Стройте новую школу / С. Брянцев // Просвещение. – 1919.– № 7–8 (июль). – С. 14–16.
11. Иванов С. Этюды о трудовой школе / С. Иванов // Просвещение. – 1919.– № 7–8 (апрель). – С. 16–23.
12. Задачи внешкольного образования в Советской России (Из речи А. В. Луначарского) // Просвещение. – 1919.– № 7–8(июль). – С. 23–25.
13. Кульчицький С. Червоний виклик. Історія комунізму в Україні від його народження до загибелі: в 3-х кн. / С. Кульчицький. – К., 2013. – Кн. 1. – 504 с.
14. Летопись просвещения // Просвещение. – 1919.– № 7–8 (апрель). – С. 34–45.

СТАНОВИЩЕ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ НА ПОЛТАВЩИНІ В ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ ЗА ЩОДЕННИКОМ УЧИТЕЛЯ ДМИТРА БРАЖЕНКА

Тематика воєнного повсякдення, у тому числі становище освіти в 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, триває й повне видання щоденника [5]. 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, у посиланнях виставлені не номери сторінок, а хронологічні дати.

Дана публікація є продовженням висвітлення теми шкільної освіти в Україні за часів німецької окупації за даним джерелом [6]. Для науковців щоденник Дмитра Браженка дає унікальну можливість порівняти окупаційний режим на Чернігівщині, тобто в зоні військового управління та на Полтавщині, у Райхскомісаріаті "Україна", очима пересічного обивателя, який був достатньо спостережливим та педантичним у записах найдрібніших подій власного життя та оточуючої дійсності, а також емоційних оцінок тієї ситуації, що відчував сам та помічав за своїми односельцями.

Наприкінці серпня 1942 р. родина Браженків, рятуючись від німецьких репресій на Чернігівщині, переїхала в Хорольський район Полтавщини. Не минуло й двох тижнів перебування на своїй малій батьківщині, як Дмитро Браженко робить чіткий висновок, що на Полтавщині набагато спокійніше, ніж на Чернігівщині: відсутні партизани, розстріли та репресії. Однак очікуване полегшення не прийшло: економічна ситуація була значно гіршою, ніж на Чернігівщині. Сімейна ситуація, де велика родина не в змозі була прийняти до материнської хати ще двох дорослих і двох дітей, примусила Браженка погоджуватися на посаду завідуючого школою в сусідньому з Новоаврамівкою селом Вергуни Хорольського району. Поступово родина Браженків обживала нову квартиру при школі, холодну, сиру й мало пристосовану для проживання з малими дітьми. При повній відсутності господарства Браженки жили впроголодь. Тому Дмитра засмутила розповідь колег про те, "що селяни не погані, але нічого в них не купиш, наче б то неприємно з учителів просити високу ціну, а по приниженій ціні також не хватає в них сміливості продати" [7, 1 вересня 1942].

Щоб хоч якось нагодувати свою родину, Дмитро Захарович постійно пересувався між необхідними установами та родичами в Хоролі, Ромодані, Новоаврамівці, Старій Аврамівці, х. Чеховому та Вергунах. Таким чином, він був обізнаний з ситуацією чи не в усьому Хорольському районі. І ця ситуація була вкрай скрутною не лише для родини Браженків, що тільки-но переселилися, а практично для всього селянства.

Однією з найважливіших тем для автора щоденників залишалася освіта в українському селі, оскільки це було, без перебільшення, його покликання і його шматок хліба (під час окупації в буквальному сенсі слова у вигляді пайку з борошна та картоплі в розрахунку 300 гр. на кожного члена родини).

Вергунівська початкова 4-річна школа відкрилася, як і належить, 1 вересня, але не в чудовому двоповерховому приміщенні колишньої школи, а в іншому, значно меншому, оскільки за списками нараховувалося всього 107 учнів. І відразу завідуючий зіткнувся з тією ж проблемою, що і в с. Авдієвці на Чернігівщині: населення не хоче відправляти дітей до школи. Причини ті самі: крайня бідність, зайнятість молодших школярів на роботах, в т. ч.

пастушестві. Усі теоретичні викладки Дмитра Браженка про необхідність хоча б семирічного навчання та важливість науки для подальшої долі дітей розбивалися об небажання батьків водити дітей до школи в смутні часи. Вкрай не задоволений був завідуючий школою й зрівнялівкою в заробітній платі вчителів – усім ставка в 300 крб. незалежно від стажу й освіти, хоча хтось працював перший рік відразу по закінченні десяти класів середньої школи, а він мав вищу педагогічну освіту, що було рідкістю для села того часу.

Автор щоденників порівнює становище школи на Чернігівщині й Полтавщині. Виявляється, в Авдіївці він не цінував те, що було: влада виділила значні кошти (9 тис. руб) на ремонт школи, велося окреме викладання німецької мови, завідуючий школою тільки викладав предмети, але не був класним керівником. У Вергунах все було по-іншому, і без державної підтримки завідуючі шкіл були повністю залежні від старости села та місцевого господарства. Крім того, з'ясувавши ситуацію в навколишніх селах і районах, Браженко зрозумів, що єдиної шкільної програми й настанов щодо роботи шкіл у німців немає [7, 14 вересня 1942]. А вже 23 вересня заняття припинилися без роз'яснення причин. Учителі залишилися без роботи, а Браженко на ставці в 150 руб., чого вистачало лише на півлітра олії за ринковими цінами. Тим часом окупаційна влада продовжувала вилучати зі школи книжки й навіть глобуси з метою їх перевірки й цензури. Таким чином, щоденник Дмитра Браженка підтверджує висновок істориків про те, що у військовій зоні проводилася ліберальніша освітня політика, ніж на території Райхскомісаріату. Це пояснювалося тим, що чимало військових поділяли думку А. Розенберга щодо необхідності гнучкішої окупаційної політики в Україні [8, с. 146].

На сторінках щоденника знайшла продовження тема примусового вивезення сільського населення на роботи до Німеччини, оскільки Дмитро Браженко, як і всі інші завідуючі шкіл, був уповноважений агітувати за добровільний виїзд селянства. До свого обов'язку ставився як до вимушеної роботи й виконував формально, оскільки розумів, що листи з Німеччини про важкі роботи й погане ставлення німців мають на селянство більший вплив, ніж його агітація [7, 9 листопада 1942].

Не оминув автор щоденників і проблему корупції місцевих органів влади періоду окупації. При школі у Вергунах існували три квартири для вчителів, які вважалися майном школи, і завідуючий відчував себе за нього відповідальним. Але староста с. Вергуни вважав їх власністю селян, що були розкуркулені радянською владою, і хотів повернути їх колишнім господарям. Це обурювало вихованого в радянському дусі Дмитра Браженка, і він був готовий боротися за шкільне добро: "Замічаю що в справі привласнення цих хат бутылка зіграла значну роль, та тільки мабуть напрасно вона заливала пельки. Якщо на місці питання не розв'яжеться, то виясню про це в Хоролі" [7, 2 грудня 1942 р.].

1 лютого 1943 р. посада завідуючого школи була ліквідована, і Дмитро Захарович залишився безробітним, відреагувавши на цю новину емоційною реплікою: "Ось в якій пошані школа в німців!" [7, 23 лютого 1943]. Німці вивозили шкільні меблі для своїх потреб, а Браженко разом із старостою намагалися приховати хоча б деякі з них.

Ситуація змінилася лише на початку травня. Намагаючись продемонструвати селянам стабільність становища на фронті, окупаційна влада знову наказує відкрити школи. Але 3 травня до школи з'явилося три душі. Завідуючий намагався досягти показника в 50 % дітей, що відвідують школу, але розумів, що це вкрай складно в літній період за умови, коли в селі немає загального пастуха для всієї череди, і діти пасуть кожен свою худобу. Дмитро Захарович разом з наявними учнями писав батькам нагадування про обов'язковість початкового навчання та погрози вжити суворі заходи, але й ці заходи не діяли. Ходили вперті чутки про наближення фронту, і це не сприяло збільшенню явки школярів. Посеред літа справа дійшла до накладання штрафів на родини за невідвідування їхніми дітьми школи. Штраф складав 100–200 крб. Староста с. Вергуни провину за це перекладав на Дмитра Браженка. Той на сторінках щоденника звинувачував у бездіяльності старосту, що міг би заздалегідь проводити роз'яснювальну роботу з батьками, і самих батьків. Безсумнівно, складаючи відповідні списки, Дмитро Браженко наживав собі ворогів серед селянства.

У той же час німці обіцяли відкриття середніх шкіл. Початкова школа пустувала, а завідуючий ходив по селу з опитуванням: який ухил навчання (агрономічний, технічний чи педагогічний) обирають батьки підлітків для подальшого навчання в середній школах. Бажаючих набралось 66 осіб, переважно селяни обирали агрономічний ухил.

Крім занять у класах, Дмитро Браженко виводив молодших школярів до лісу вивчати орієнтування на місцевості, на фізкультуру, збирати лікарські рослини. Від керівництва району приходили накази вивести учнів на бурякові плантації збирати шкідника – довгоносіка. На сторінках щоденника Дмитро Браженко чесно визнавав і свої педагогічні провали. Так, на перерві учениця роздавила каченя, що належало Браженкам, які жили у квартирі при школі. Живучи впроголодь з малими дітьми в родині, Дмитро Захарович такою подією був виведений з рівноваги: "Під цей момент гарячий взяв за вухо вченицю і повів у канцелярію, де добре накричав і послав її додому, щоб принесла вутя. Незабаром приходять її чуть більший брат і розкричався, що мов яке я мав право її бити і для чого забрав хустку. А хустку вона залишила в школі і я її вніс в хату. Хустки такі я не віддав. Хай прийде мати. Ось іде урок. В мене все кипить, адже цей молокосос назвав дикунством. Ось одна учениця повернулася і сіла спиною до мене. Я схопив її за плече і повернув, так що вона аж заплакала. Каже, що я ущепнув. А я ж цього й не думав робити. За те вутя скільки можна було натворити!" [7, 8 червня 1943].

З 19 липня школа перервала свою роботу, учні під керівництвом учителів повинні були приймати участь у жнивях. Але оскільки в с. Вергуни громадське господарство вже було ліквідоване окупаційною владою, то цей припис виконати було неможливо. Заняття відновлювалися, як і належить 1 вересня, але учні до школи не поспішали. Ходили чутки про наближення Червоної Армії, і селяни нашвидкуруч займалися польовими роботами, залучаючи до них і дітей.

Кульмінацією всього щоденника можна вважати 18 вересня 1943 р.: "Мало сю ніч спав. Адже сьогодні кульмінаційний день настоящего періоду: сьогодні будуть узурпати, прокляті народом німці палити село. І ось годин у вісім безжалісно німці палять скирди. О проклята німчура! Коли б тільки можна було на місці злочину застрелив би проклятого ката народного. О, прокляття! Школа горить. Її облили бензином зсередини і підпалили. Горить краса і гордість Вергунів. Народ кинувся до хліба і почав його тягти хто скільки хотів, почали з гречки, потім пшеницю і жито. Я перший з чоловіків прибіг до школи. Інші говорять що там підложені міни. Але я спішу спасти хімічний і фізичний кабінети. Допомогли мені в цьому ще кілька чоловіків, що підбігли і жінки. Але яка підлість. Тут спасаєш майно з під огню, виносиш його, а діти й жінки розтягують його. Нема того щоб допомогти. Коли б були чоловіки можна було б і потушити школу. Та де там. Якщо хто й був, то поспішали брати пшеницю, а потім коли їх і зібралось чимало, то горіла криша, а їх не допросишся не то тушити, а й перенести шкільне майно в бувшу сільуправу. Ніколи не очікував такого від населення Вергунів. Правда це відноситься не до всіх. Була пізня ніч, а школа все горить. Мимовільно сльози появляються на очі, дивлячись як горить народне достоянє" [7, 18 вересня 1943].

Останній уривок щоденників містить у собі значну кількість смислових підтекстів. Будучи учителем за покликанням, Браженко щиро переживає за приміщення чудової двоповерхової школи, яке було далеко не в кожному селі. Крім того виразно постає його відчуженість та розчарування в навколишньому селянстві, яке не розуміло значення освіти, і намагалося все шкільне майно розтягти по домівках. Подібні епізоди мали місце і в с. Авдіївка на Чернігівщині, про що автор зазначав на початку щоденника. Однак прокляття на адресу окупантів з'являються лише на останніх сторінках щоденника, буквально за години до приходу радянських військ. Упродовж більш ніж двох років життя під окупацією автор відчував до німців страх і, водночас, намагався пристосуватися до існуючого режиму, вибити посаду завідуючого шкіл та навіть агітувати до роботи у Німеччині, хоч це викликало особисту відразу. У даному уривку та в попередніх роздумах автора, який вже наслухався чуток про репресії радянської влади щодо тих, хто був на службі в німців, відчувається страх та нотки само-виправдання перед поверненням непередбачуваного для обивателя комуністичного режиму.

Отже, щоденник Дмитра Браженка дає можливість для історика не лише отримати матеріал про рівень освіти в українському селі під час окупації, а й простежити обрану стратегію виживання для сільського учителя та його родини, показати життя сільської інтелігенції в усій складності без спрощених схем та навішування ярликів "колаборантів" та "окупаційних пособників".

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. Гінди // 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; Еткіна І. Понорницький край Чернігівщини на початку німецької окупації (за щоденником Дмитра Захаровича Браженка) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2013. – № 2. – С. 71–89; Еткіна І. Понорницький край Чернігівщини наприкінці 1941 р. (за щоденником Дмитра Захаровича Браженка) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2014. – № 1–3. – С. 90–119; Еткіна І. Понорницький край Чернігівщини у 1942 р. (за щоденником Дмитра Захаровича Браженка) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2014. – № 5. – С. 158–216; Еткіна І. Хорольський район Полтавщини у 1942 р. (за щоденником Браженка Дмитра Захаровича) / І. Еткіна // Сіверянський літопис. – 2015. – № 2. – С. 27–59.
6. Еткіна І. Становище сільської школи на Чернігівщині в період німецької окупації за щоденником учителя с. Авдіївка Понорницького району Дмитра Браженка / І. Еткіна // Матеріали науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання". – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2013. – С. 67–70.
7. Щоденник Д. З. Браженка. Рукопис.
8. Голиш І. Трагедія знівченого дитинства / І. Голиш, Л. Голиш // 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]. – К.: НВП "Видавництво "Наукова думка, НАН України", 2011. – Кн. 2. – С. 127–174.

ХАРТІЯ МИЛОСЕРДЯ

Формування милосердя в дітей шкільного віку є нагальною потребою сьогодення. Проте сучасні українські наукові дослідження з даної проблеми (зокрема, Ю. Глінчук [1], О. Скриль [2], Н. Вишнівської [3] та ін.) базуються здебільшого на вітчизняних напрацюваннях, у тому числі й радянської доби. Водночас, неабиякий інтерес для нашої виховної системи становить зарубіжний досвід, який у останні роки позначився появою цілої низки міждисциплінарних досліджень з питань формування милосердя.

Різке зростання уваги численних розвідок до питань милосердя в зарубіжних країнах ґрунтується на зародженні й активному поширенні нової ідеології милосердя. Так, 2009 року завдяки діяльності британки К. Армстронг (Karen Armstrong), світові було презентовано Хартію Милосердя (Charter for Compassion). Колишня вчителька, яка спеціалізується на порівняльному релігієзнавстві, у своїх працях, перекладених 45 мовами, довела, що в серці більшості світових релігій, етичних та духовних традицій покладений саме принцип милосердя. При цьому милосердя трактується не як співчуття-жалість, а як практика-діяльність по відношенню до іншої людини. Відома британка акцентує увагу на так званому "золотому правилі": завжди ставитися до всіх інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе. Вона наголошує, що саме цей принцип лежить в основі всієї моралі [4]. На сьогоднішній день вона є послом ООН і запропонувала ідею створення Хартії Милосердя, і в даний час працює у великому міжнародному проекті з метою поширення цих принципів по світу.

Співзасновник Хартії Д. Туту (Desmond Tutu) зазначає, що одним з найактуальніших завдань нашого покоління є створення глобального співтовариства, де чоловіки й жінки всіх рас, націй та ідеологій можуть жити разом у мирі. Тому необхідно об'єднати представників усіх релігій усіх країн для вироблення загальнолюдських принципів і цінностей. Саме милосердя проголошується головною об'єднувачою цінністю для всього людства [5]. Тому Хартія створювалась за участю широкої громадськості та провідних мислителів іудаїзму, християнства, ісламу, індуїзму й буддизму. Вона закликає поставити милосердя в центр моралі та релігії. У Хартії наголошується, що саме милосердя змушує людину усунути себе з центру власного світу й поставити іншу людину на своє місце.

Суспільний аспект Хартії полягає в усуненні шовінізму, егоїзму, насилля, у дотриманні прав кожної людини. Релігійний аспект визначається принципами віротерпимості, дотримання принципу гуманності трактування Святого писання, інтерпретація якого не повинна розпалювати насильство й ненависть.

Хартія акцентує особливу увагу на вихованні милосердя в молодого покоління. Закликає надавати молоді точну й гідну інформацію про інші традиції, релігії й культури, заохочувати позитивну оцінку культурного та релігійної розмаїття, культивувати милосердя до всіх людей, навіть тих, які вважаються ворогами [6]. Хартія називає милосердя інструментом людяності й тією дієвою силою, яка здатна повалити політичні, догматичні, ідеологічні та релігійні кордони. Підписантами Хартії на сьогоднішній день є чимало видатних політичних, релігійних, культурних діячів з усього світу.

Оприлюднення цієї Хартії в 2009 р. поклато початок міжнародному "Рухові милосердя", який поширюється не тільки Європою, але охопив уже чимало неєвропейських країн. Так, за даними карти сайту "Рух Милосердя", станом на травень 2015 р. цей рух охопив уже 6 континентів, 48 країн, 50 штатів США [7]. Прибічники цього глобального руху створюють партнерські організації по всьому світу, надають навчальні ресурси, організують спеціальні конференції та лекції, ініціюють та підтримують створення різноманітних інституцій милосердя, презентують нові інструменти імплементації основних ідей Хартії. На нашу думку, вивчення та використання досвіду роботи цієї організації може стати цінним досвідом для оздоровлення вітчизняної освітньої парадигми на стадії її трансформації.

З огляду на сьогоденну складну суспільно-політичну ситуацію, яка впливає й на організацію виховного процесу, у нашій країні зараз необхідно актуалізувати й поширювати ідеї Хартії Милосердя, яка може стати дієвим ефективним механізмом оздоровлення суспільної свідомості, формування взаємоповаги та людяності. Задля реалізації цієї ідеї та з огляду на

непересічну значущість Хартії для вітчизняної освітньої сфери нами було вперше зроблено переклад Хартії милосердя українською мовою (Додаток А).

Додаток А

Хартія Милосердя (переклад з англійської – Іваненко Л. В.)

Принцип милосердя покладений у основу всіх релігійних, етичних і духовних традицій, закликаючи нас завжди ставитися до всіх інших людей так, як ми хотіли б, щоб ставилися до нас. Милосердя спонукає нас невинно працювати, щоб полегшити страждання наших ближніх, щоб прибрати себе з центру свого світу й поставити туди іншого, і щоб поважати непорушну святість будь-якої людини й ставитися до всіх без винятку людей на основі абсолютної справедливості, рівності й поваги.

Необхідно також у громадському та приватному житті послідовно й рішуче утримуватися від заподіяння страждань. Діяти або говорити зі злості, проявляти шовінізм або користь, виснажувати, експлуатувати чи відмовляти будь-кому в дотриманні його основних прав і підбурювати ближніх до ненависті й наклепу щодо інших, якщо це навіть наші вороги, є запереченням нашої спільної людяності. Ми визнаємо, що не спромоглися жити в милосерді і що деякі з нас навіть ще збільшили тягар людських страждань в ім'я релігії.

Тому ми закликаємо всіх чоловіків і жінок:

- поставити милосердя в центр моралі і релігії;
- повернутися до стародавнього принципу, що всяке тлумачення Святого Письма, що породжує насильство, ненависть або презирство, вважається незаконним;
- стежити за тим, щоб молодь отримувала точну й достовірну інформацію про інші традиції, релігії й культури;
- заохочувати позитивну оцінку культурного та релігійного розмаїття;
- послідовно розвивати співчуття до милосердя всіх людей, навіть якщо серед них є й наші вороги.

Нам вкрай необхідно перетворити милосердя в світлу, сяючу й динамічну силу в нашому поляризованому світі. Сягаючи своїм корінням принципової рішучості подолати егоїзм, милосердя може зруйнувати політичні, догматичні, ідеологічні та релігійні бар'єри. Народжене в результаті нашої глибокої взаємозалежності, милосердя має важливе значення для людських взаємин і людяності. Це шлях до просвітління, необхідний для побудови справедливої економіки й мирного світового співтовариства.

Джерела та література

1. Глінчук Ю. О. Виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ю. О. Глінчук. – Вінниця, 2011. – 22 с.
2. Скриль О. В. Проблема виховання милосердя у школярів підліткового віку у вітчизняній педагогічній думці (50-ті – 90-ті рр. ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук / О. В. Скриль. – Харків, 2014. – 198 с.
3. Вишнівська Н. В. Виховання милосердя у учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Н. В. Вишнівська. – Умань, 2015. – 19, [1] с.
4. Armstrong K. Charter for Compassion: at one with our ignorance [Електронний ресурс] / Karen Armstrong // The Guardians. – 2009. – 10 November. – Режим доступу: <http://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2009/nov/10/charter-for-compassion-our-ignorance>.
5. Tutu D. Heed the call of compassion / Desmond Tutu, Karen Armstrong [Електронний ресурс] // The Guardians. – 2009. – 25 September. – Режим доступу: <http://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2009/sep/25/charter-compassion-tutu-armstrong>.
6. Charterfor Compassion [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://charterforcompassion.org/sign-share-charter>. – Дата звернення: 07.09.2015.
7. World wide Compassionit movement [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://compassionit.com/impact/>.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОДИНИ ЛИЗОГУБІВ

Дворянський рід Лизогубів здавна уславився меценатством та опікою над освітніми установами. Один з найбільших маєтків Лизогубів знаходився на Чернігівщині у містечку Седневі, серед власників якого були відомі свого часу композитори Олександр та Ілля Івановичі Лизогуби. О. І. Лизогуб не поступався братові талантом, однак останній проявив себе також як педагог у музичному мистецтві. Саме за нього, полковника у відставці, відбувся розквіт маєтку як осередку краси та науки. За словами історика М. А. Маркевича, він був "чудовим музикантом, піаністом, віолончелістом, співаком та композитором, гарним живописцем, пристрасним гідраліком, який прикрашає Седнів садами, фонтами, живе тихо, скромно, але як пан" [1].

Значний вплив на І. І. Лизогуба справила дружина Єлизавета Іванівна – сестра відомого музиканта А. І. Гудовича, якому І. І. Лизогуб як композитор присвятив віолончельну сонату, видану у 20-х рр. ХХ ст. у Дрездені. У 1834 р. разом з іншими любителями музики А. І. Гудович заснував Московське музичне зібрання [2].

На запрошення І. І. Лизогуба до седнівського садиби переїхав разом зі своєю дружиною його молодший брат А. І. Лизогуб, маєток якого знаходився у селі Куликівка Городнянського повіту [3]. Разом вони стали втіленням високоморальних дворян-інтелектуалів свого часу на Чернігівщині.

Яскраво описав свої гостини у седнівському маєтку влітку 1852 р. відомий художник Л. М. Жемчужников, який підмітив педагогічний талант І. І. Лизогуба: "По звонку ми сходились в дом к завтраку и обеду; купались на просторе в реке; вечером брали уроки пения у И. И. Лизогуба, который был замечательным учителем и обладал безграничным терпением. Мне случалось останавливаться у окна гостиной, по дороге к реке, чтобы увидеть, как Илья Иванович учит дочь доктора с таким же терпением и выдержкою, как нас, и, стоя незамеченный, я любовался идеальным учителем; девочка играла на рояле, а он на виолончели, с терпением поправляя и повторяя одно и то же" [4].

Своїх дітей І. І. Лизогуб не мав, тому всіляко опікувався вихованням дітей свого брата А. І. Лизогуба – Єлизавети, Іллі, Дмитра та Федора. Для них був найнятий гувернер-француз, тому першою мовою, якою оволоділи сини Андрія Івановича, стала саме французька [5].

У подальшому вони також приділяли особливу увагу освіті. Так, спочатку І. А. Лизогуб, а потім його молодший брат Ф. А. Лизогуб були попечителями Седнівської земської школи. Доньки Ф. А. Лизогуба – Олена (1890 р. н.) та Єлизавета (1892 р. н.), незважаючи на свій юний вік, вже у 1904 р. навчали в ній місцевих дітлахів [6; 7]. Молодша донька Віра (1897 р. н.) також з 1917 р. працювала на освітянській ниві [8].

20 листопада 1904 р. на базі земської школи стараннями Ф. А. Лизогуба було відкрито 2-класне початкове училище Міністерства народної освіти. На урочистій закладці будинку училища був присутній інспектор Леонід Миколайович Яснопольський [9], який в майбутньому очолив Інститут економіки АН УРСР. 1908 р. він порушив клопотання про відкриття у Седневі міського училища у зв'язку зі зростанням чисельності населення до 2850 чол. [10]. Родина Лизогубів усіляко підтримувала вчителів Д. Ю. Киселя, Д. П. Теремця, М. П. Батурина, М. Л. Прожигу, О. І. Яцко та інших [11; 12].

У Седнівському 2-класному початковому училищі Міністерства народної освіти, яке перебувало під опікою Лизогубів, викладали російську та церковнослов'янську мови, арифметику, геометрію, природознавство, історію, географію, чистописання, креслення та співи [13].

Необхідно зазначити, що активну роль у громадському й культурному житті Седнева відіграла і дружина Ф. А. Лизогуба Олександра Федорівна. Саме вона створила культурно-просвітницький осередок, долучаючи до участі в ньому як місцеву інтелігенцію, так і всіх охочих до справи жителів містечка. Завдяки старанням О. Ф. Лизогуб та седнівської інтелігенції, у 1907 р. розпочав свою діяльність Народний будинок, в якому згодом також розмістилася бібліотека [14].

У свою чергу, Ф. А. Лизогуб також докладав значних зусиль для розвитку освітньої справи. 8 грудня 1901 р. Полтавське губернське земське зібрання 37-го чергового скликання обрало його головою Полтавської губернської земської управи. На цій посаді він перебував 14 років і, як зазначив Д. І. Дорошенко, виявив "величезну здатність до праці, великий організаторський талант і широкий погляд на завдання земської самоуправи", а також "щиро прихильність до української культури" [15].

Ф. А. Лизогуб був одним з ініціаторів зведення в Полтаві будинку земства в національному стилі й пам'ятника І. П. Котляревському, фінансував видання його творів, сприяв відкриттю кількох музеїв, а також підтримував Миргородську художньо-промислову школу імені М. В. Гоголя [16].

Обійнявши почесну і відповідальну посаду, Ф. А. Лизогуб порушив чимало проблемних питань у сфері освіти. Одним з них було питання про зміну умови вступу до професійних училищ та розподілу стипендій губернського земства. Суть пропозиції Ф. А. Лизогуба зводилась до того, щоб скасувати вступні екзамени до школи садівництва і ремісничого училища, котрі знаходились у Полтаві, надавши право повітовим земствам на власний розсуд відбирати учнів і направляти їх до губернського центру. Голова управи вніс пропозицію про виділення кожному повіту однакової кількості стипендій, що мало спонукати молодих людей здобувати необхідні для краю професії [17].

Ф. А. Лизогуб домігся суттєвого розширення шкільної мережі, що дозволило покращити динаміку зростання кількості грамотних людей. Так, за Т. М. Тимошенко, на 1901 р. в Полтавській губернії функціонувало лише 822 земські школи, а наприкінці 1914 р. – вже 1674 [18].

Завдяки старанням Ф. А. Лизогуба було відкрито учительські семінарії у Великих Сорочинцях (1908) [19], Прилуках (1915) та Полтаві (1917) [20].

В особі Ф. А. Лизогуба регіон отримав вдумливого керівника, який значною мірою реалізував власний потенціал саме на посаді голови Полтавської губернської земської управи [21].

Після приходу до влади у 1918 р. гетьмана П. П. Скоропадського, Ф. А. Лизогуба було призначено на посаду міністра внутрішніх справ, а також виконувача обов'язки міністра пошт і телеграфу. Вже за тиждень Ф. А. Лизогуб очолив Раду міністрів Української Держави [22].

Досягнення у царині освіти по праву відносять до найвагоміших результатів державного будівництва за доби Гетьманату. Плануючи масове відкриття українських шкіл, уряд на чолі з Ф. А. Лизогубом виділив значні кошти на організацію літніх учительських курсів з українознавства. У серпні 1918 р. був ухвалений закон про обов'язкове вивчення української мови і літератури, історії та географії в усіх загальноосвітніх і професійних середніх навчальних закладах. У жовтні відкрилися Українські державні університети в Києві та Кам'янці-Подільському. Восени 1918 р. діяли вже близько 150 українських гімназій. Розпочала діяльність Українська академія наук, яку очолив видатний учений В. І. Вернадський. Започатковано національні установи: архів, музеї, картинна галерея, наукова бібліотека, симфонічний оркестр, хорова капела та інші. Ці здобутки заклали підмурівки сьогоднішньої освіти в Україні.

Загалом, родина Лизогубів значною мірою прислужилася розвитку освіти на Чернігівщині й Полтавщині у другій половині XIX – на початку XX ст.

Джерела та література

1. Самохіна Н. Рід Лизогубів в історії України / Н. Самохіна // Містечко над Сномом : Збірка статей і матеріалів. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – С. 139.
2. Сикорская А. "Интеллектуальные сообщества" царской России первой половины XIX века / А. Сикорская // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Неждановської : Збірник наукових праць. – Одеса, 2011. – Вип. 13. – С. 312–319.
3. Хирьякова Е. Воспоминания и некоторые сведения о Дмитриии Андреевиче Лизогубе / Е. Хирьякова // Звенья: Сборники материалов и документов по истории литературы, искусству и общественной мысли XIX в. – М.; Л. : Академия, 1932. – Сб. 1. – С. 498.

4. Жемчужников Л. Мои воспоминания из прошлого / Л. Жемчужников. – Л. : Искусство, 1971. – С. 143.
5. Хирьякова Е. Воспоминания и некоторые сведения о Димитрии Андреевиче Лизогубе / Е. Хирьякова // Звенья : Сборники материалов и документов по истории литературы, искусству и общественной мысли XIX в. – М.; Л. : Академия, 1932. – Сб. 1. – С. 498.
6. Кисель Д. Е. Седнев – древний Сновеск: Исторический очерк [Рукопис] / Д. Е. Кисель // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. – 1966.
7. Кисіль Д. Ю. Історія Седнева в фото (з коментарями) [Рукопис] / Д. Ю. Кисіль // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. [XX ст.].
8. Чекалова А. А. Грум-Гржимайло Вера Федоровна (11.05.1897, Седнев Черниговской губ. – 5.03.1942, Ленинград) [Электронный ресурс] / А. А. Чекалова // Российская национальная библиотека : Сотрудники РНБ – деятели науки культуры : Биографический словарь, т. 1–4. – Режим доступа: http://www.nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=789.
9. Кисіль Д. Ю. Історія Седнева в фото (з коментарями) [Рукопис] / Д. Ю. Кисіль // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. [XX ст.].
10. Курданов А. Новый літопис Седнева / А. Курданов // Містечко над Сновом : Збірник статей і матеріалів. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – С. 258.
11. Кисель Д. Е. Седнев – древний Сновеск: Исторический очерк [Рукопис] / Д. Е. Кисель // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. – 1966.
12. Кисіль Д. Ю. Історія Седнева в фото (з коментарями) [Рукопис] / Д. Ю. Кисіль // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. [XX ст.].
13. Свидетельство Пекура Демьяна Спиридиновича об окончании Седневского двухклассного училища // Приватний архів родини Киселів. – [б.м.]. – 1966.
14. Курданов А. Новый літопис Седнева / А. Курданов // Містечко над Сновом : Збірник статей і матеріалів. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – С. 271.
15. Чисніков В. Славетний нащадок роду козацького / В. Чисніков // Іменем Закону. – 2012. – № 34 (5836). – 23 серпня. – С. 22–23.
16. Там само.
17. Полтавское губернское земское собрание 37-го очередного созыва с 29 ноября по 10 декабря 1901 года : Стенографические отчет. – Полтава, 1903. – С. 115–117.
18. Тимошенко Т. Федір Лизогуб і земська освіта / Т. Тимошенко // Сіверянський літопис. – 2007. – № 4. – С. 100.
19. Отчеты Полтавской губернской земской управы за 1874–1913 года. – Полтава, 1915. – С. 61.
20. Полтавщина: Енциклопедичний довідник. – К.: Українська Радянська Енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1992. – С. 932.
21. Тимошенко Т. Федір Лизогуб і земська освіта / Т. Тимошенко // Сіверянський літопис. – 2007. – № 4. – С. 103.
22. Чисніков В. Славетний нащадок роду козацького / В. Чисніков // Іменем Закону. – 2012. – № 34 (5836). – 23 серпня. – С. 22–23.

Оксана Оніщенко

ВИПУСКНИЦІ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЇ

На початку ХХ століття питання розвитку жіночої освіти залишалося одним з найактуальніших для всього європейського суспільства. Здобуття освіти для молодого покоління жінок в різних країнах ставало невід'ємною частиною їхнього життя. Жінки прагнули отримати освіту, яка давала можливість подальшої самореалізації та самоствердження в суспільстві, сприяла залученню жінок до професійної сфери.

До другої половини ХІХ ст. основна маса жіночого населення українських губерній, що входили до складу Російської імперії, не знала середньої освіти. Перші жіночі середні навчальні заклади – гімназії – з'явилися в середині 60-х років ХІХ ст.

Чернігівська жіноча гімназія була заснована в 1865 р. як училище міністерства народної освіти І-го розряду з 6-річним курсом навчання. 24 листопада 1870 р. було затверджено "Положення про жіночі гімназії та про гімназії Міністерства народної освіти". До комплексної підготовки входило надання знань, прищеплення умінь та навичок, необхідних "в образовании добрых жен и полезных матерей семейств, чтобы с образованием, в надлежащей мере ума и сердца, воспитанницы могли приготовить к будущему важному их значению". При цьому наголошувалося на тому, що освіта жінок має підпорядковуватися "предназначению женщины не для службы государственной или общественной, подобно мужчине, не для ученого поприща, а для круга семейного, и само воспитание и образование девицы должно быть направлено к иной цели, чем воспитание юношей" [8].

Однак, як не парадоксально це виглядало, жіночі гімназії ставали осередками розвитку революційних поглядів, а їхні випускниці поповнювали ряди громадсько-політичних організацій, ставали видатними діячами української культури та мистецтва, науковцями.

Одна з найвідоміших випускниць чернігівської жіночої гімназії – **Марія Заньковецька-Адасовська** (1854–1934). Видатна українська акторка народилася у с. Заньки, що на Ніжинщині. Закінчивши гімназію, вона мала стати добропорядною дружиною та не мріяти про подальшу освіту в консерваторії. Проте її доля є прикладом прагнення жінок до творчої діяльності та реалізації свого таланту, не дивлячись на суворі перешкоди. Покинувши чоловіка, Марія починає виступати в українському театрі, якому присвятить усе своє життя. Марія Заньковецька (вона взяла цей псевдонім на згадку про щасливе дитинство в рідному селі Заньки) працювала в найпопулярніших і найпрофесійніших українських трупах Марка Кропивницького, Михайла Старицького, Миколи Садовського, Панаса Саксаганського, Івана Карпенка-Карого [4].

Актриса створювала образи, проникнуті справжнім драматизмом і запальною комедійністю. Вона уславляла своєю грою звичайних простих людей, розкриваючи безмежність їхніх душ. Маючи чудовий голос – драматичне сопрано, незрівнянно виконувала в спектаклях українські народні пісні. У 1922 р. вже за часів радянської влади було урочисто відсвяткувало 40-річчя діяльності М. К. Заньковецької. Їй першій в Україні уряд присвоїв високе звання Народної артистки республіки. Померла вона 4 жовтня 1934 р. Похована в Києві на Байковому кладовищі [5].

Випускниці Чернігівської жіночої гімназії 1870-х рр. поповнювали лави радикально налаштованої молоді, яка активно вступала до рядів таємних гуртків революціонерів-народовольців. Однією з них була **Неоніла Михайлівна Салова**. Народилася вона в 1860 р. в селі Нові Лусочки Мглинського повіту Чернігівської губернії в дворянській сім'ї. У 1877 р. закінчила Чернігівську жіночу гімназію й виїхала на навчання на фельдшерські курси в Санкт-Петербурзі. Влітку 1880 р. вступила до партії "Народна воля". Вела пропаганду серед учнівської молоді. У 1882 р. виїхала до Харкова, потім до Одеси. Брала участь у Паризькому з'їзді "Народної волі".

Була заарештована 6 жовтня 1884 р. Півтора року провела в Петропавлівській фортеці, а в червні 1887 р. проходила по процесу 21-го й була засуджена до смертної кари. При затвердженні вироку кара була замінена двадцятирічної каторгою. Каторгу відбувала на Каре. Революцію 1905 р. зустріла в Читі. У 1906–1907 рр. була членом місцевого комітету партії

есерів. Революцію 1917 р. й громадянську війну пережила на Далекому Сході. Потім жила в Полтаві. У 1935 р. була заарештована НКВД. Померла в 1941 р. в Читі [9].

Більш трагічною була доля ще однієї випускниці Чернігівської жіночої гімназії **Марії Ветрової**. Народилася вона 3 січня 1870 р. у с. Солонівка Чернігівської губернії. Шлюб її батьків не був церковним, тому дочка вважалася позашлюбною. Марія Ветрова виховувалася в дитячому притулку. Після закінчення гімназії вона працювала вчителькою в Любечі, з 1890 р. по 1894 р. Ветрова працювала вчителькою в жіночому училищі в Азові, а у 1894 р. поступила на Вищі Жіночі Бестужевські курси [6].

Входила до народницького гуртка. У січні 1897 р. була заарештована за звинуваченням у зберіганні антиурядових видань, підозрювана у причетності до діяльності підпільної друкарні "групи народовольців". Її було ув'язнено у Петропавлівській фортеці. Ветрова вчинила самогубство на знак протесту проти тюремних порядків (облила себе гасом з лампи для освітлення в камері й підпалила себе 8 лютого 1897 р.). У ніч на 13 лютого була похована. Місце поховання невідоме [11].

Також серед видатних випускниць Чернігівської жіночої гімназії – оперна (меццо-сопрано) та концертна співачка, вокальний педагог **Любовь Тищинська (Дельмас)**. Народилася вона 17 вересня (29 вересня за новим стилем) 1884 р. у Чернігові в родині банківського службовця та впливового громадського діяча Олександра Амфіановича Тищинського. Випускниця Петербурзької консерваторії, вона стала відомою оперною співачкою Любов'ю Дельмас, взявши собі для сценічного іміджу прізвище матері, яка мала французьке коріння. Разом з чоловіком Павлом Андреевим, теж солістом опери, виступала в театрах Петербурга, Москви, Києва, а зоряною її вершиною стали знамениті "Російські сезони" Сергія Дягілева, в яких вона разом з Федором Шаляпіним співала в Парижі, Монте-Карло та інших європейських містах.

У 1914 р. в Петербурзькому театрі музичної драми в неї й водночас у створений нею образ циганки Кармен закохався російський поет Олександр Блок. Це був бурхливий роман, про який нагадує цикл поезій "Кармен":

*Я буду петь тебе, я небу твой голос передам!
Как иерей, свершу я тебе за твой огонь – звездам!
Ты встанешь бурною волною в реке моих стихов,
И я с руки моей не смою,
Кармен, твоих духов ... [2]*

Він писав їй сповнені почуттів листи, коли вона влітку поїхала до рідного Чернігова, залишив про неї захоплені записи в своєму щоденнику. Лише згодом вони стали просто добрими знайомими і їхні дружні стосунки тривали до передчасної смерті поета в 1921 р.

У 1938 р. Любов Олександрівна отримала звання доцента, була нагороджена почесними грамотами за активну участь у масовій роботі. У роки Великої Вітчизняної війни брала участь в організації шефських концертів для солдатів. У 1944 р. була нагороджена медалями "За оборону Ленінграда" й "За доблесну працю в роки Великої Вітчизняної війни" (за безперервні заняття зі студентами під час блокади Ленінграда). Померла 30 квітня 1969 р. у Ленінграді [10].

Відомим науковцем стала **Марія Юхимівна Сергієнко** (9 грудня 1891 – 28 жовтня 1987 р.). Народилася вона в сім'ї чиновника в Новозибкові Чернігівської губернії. Закінчила чернігівську жіночу гімназію. У 1910 р. вступила на історико-філологічний факультет Вищих жіночих курсів, де вивчала класичну й загальну історію. Викладала в жіночих гімназіях, Саратовському університеті, Першому Медичному інституті Ленінграда. Також працювала в Російській публічній бібліотеці (1931–1934), Інституті історії науки і техніки АН СРСР (з 1932 р.), Ленінградському відділенні Інституту історії АН СРСР (з 1945 р.). Померла в 1987 р. в Ленінграді [1; 3]. Наукова спадщина М. Є. Сергієнко складає більше 100 робіт, більшість з яких в галузі мовознавства та антикознавства.

Серед випускниць Чернігівської жіночої гімназії у 1911 р. була **Софія Соколовська** (1894–1938), в майбутньому активна учасниця боротьби за владу рад. Після закінчення гімназії із золотою медаллю, Соколовська продовжує навчання у Петербурзькому медичному інституті, а через рік переходить на юридичний факультет Вищих Жіночих Безстужівських курсів. Бере участь у студентських революційних виступах, у 1915 р. вступає до РСДРП, за партійним дорученням виїжджає до Фінляндії.

Після Лютневої революції Софія Соколовська повертається до Чернігова. У 1917 р. вона – член Чернігівського губкому РСДРП (б) і губревкому, у 1918 р. її обирають головою Чернігівської міської ради робітничих і солдатських депутатів. Під час австро-німецької окупації України 1918 р. – член Чернігівського підпільного губкому партії, голова губревкому. Опісля – вона на підпільній роботі: спочатку в Києві, потім в Одесі. З кінця 1919 р. працювала у виконкомі Комінтерну, з лютого 1921 р. – на партійній роботі у Москві. У 1930-ті роки – директор кіностудії "Мосфільм". У 1938 р. С. Соколовську репресовано й розстріляно [7].

Слід зазначити, що в даній розвідці представлені далеко не всі випускниці Чернігівської жіночої гімназії, що залишили вагомий слід в історії. Гімназії як освітні центри відкрили можливість для дівчат опановувати педагогічну, медичну, правничу та інші сфери професійної діяльності, які раніше вважалися суто чоловічими галузями. Тож дослідження біографій жінок випускниць Чернігівської жіночої гімназії, які зробили значний внесок в українську культуру, мистецтво, освіту, суспільно-політичний розвиток триває.

Джерела та література

1. Аверинцев С. С. Попытки объясниться: Беседы о культуре / С. С. Аверинцев. – М., 1988: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.gumer.info / bibliotek_Buks / Literat / aver / pop_ob.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/aver/pop_ob.php).
2. Блок А. О до, любовь вольна, как птица... (1914): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.world-art.ru / lyric / lyric.php?id=10699](http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=10699).
3. Гаврилов А. К. К 100-летию М. Е. Сергеенко / А. К. Гаврилов, Н. Н. Казанский // Вспомогательные исторические дисциплины. – 1993. – Вып. 24. – С. 316–328.
4. Дурилин С. М. Мария Заньковецкая (1854–1934): Жизнь и творчество / С. Н. Дурилин; [науч. ред. и вступ. ст.: П. И. Тернюк]. – Киев: Мистецтво, 1982. – 447 с.
5. Мандрика В. Марія Заньковецька – перша народна артистка України / В. Мандрика, В. Кирилюк. – Ніжин, 2004. – 152 с.
6. Мария Ветрова в памяти поколений: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://gorodnya.net / 2010/03 / 16 / marija-vetrova-v-ramjati-rokolenijj.html](http://gorodnya.net/2010/03/16/marija-vetrova-v-ramjati-rokolenijj.html).
7. Оніщенко О. Софія Соколовська – видатна постать Чернігівщини у революції 1917–1921 років / О. Оніщенко // Скарбниця української культури. – Вип. 13. – С. 188–191.
8. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902 гг.) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 683 с.
9. Салова Н. М. Біографія / Н. М. Салова: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.dic.academic.ru / dic.nsf / enc_biography / 109700](http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/109700).
10. Сіверянська вулиця та її знамениті мешканці (Чернігівщина): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://e-news.com.ua / show / 282457.html](http://e-news.com.ua/show/282457.html).
11. Усенко П. Г. Вітрова Марія Федосіївна / П. Г. Усенко // Енциклопедія історії України / [Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; НАН України. Інститут історії України]. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 1: А-В. – 688 с.

ВНЕСОК О. ШАФОНСЬКОГО ТА Д. САМОЙЛОВИЧА У РОЗВИТОК МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ТА МЕДИЧНОЇ СПРАВИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

У XVIII ст. українці, передусім вихованці Києво-Могилянської академії, Чернігівського, Переяславського і Харківського колегіумів, зробили значний внесок у розвиток освіти та науки, зокрема медичної, у Російській імперії, до складу якої була інкорпорована Лівобережна Україна. У Російській імперії у цей час гостро відчувався брак медичних спеціалістів. До середини XVIII ст. лікарями тут переважно були іноземці. Деякі з них приїздили із жадоби наживи, не мали належної фахової освіти, досвіду, і тому не викликали довіри у населення, яке у більшості своїй лікувалося методами народної медицини. Нескладну ж хірургічну допомогу надавали цирульники. Відтак, підготовка кваліфікованих лікарів з числа представників місцевого населення в Російській імперії, що час від часу потерпала від різного роду епідемій, була вкрай актуальною. Щоправда, цей процес значною мірою гальмувався через протидію іноземних фахівців, які намагалися чинити перешкоди у справі підготовки лікарів із середовища вітчизняної молоді [1, с. 220].

За основу організації російської системи підготовки лікарів у XVIII ст. був взятий досвід Лейденського університету, викладання в якому відрізнялося від схоластичних методів європейських медичних факультетів. Ці відмінності полягали, по-перше, в навчанні студентів біля ліжка хворого, по-друге, в особливій науковій і практичній ролі розтину померлих хворих. Не випадково перші так звані госпітальні школи для підготовки російських лікарів були створені при військових шпиталях. З 30-х рр. XVIII ст. почалося активне відкриття цих медичних навчальних закладів: були засновані дві госпітальні школи у Петербурзі (при сухопутному і адміралтейському шпиталях), по одній – у Кронштадті (при адміралтейському шпиталі), в Барнаулі (при Коливано-Воскресінському горнозаводському шпиталі), при Єлисаветградському військовому шпиталі і т.д.

Навчання в госпітальних школах проводилось у поєднанні теорії з практикою, що суттєво відрізняло російську освіту від системи європейської підготовки, де в університетах готували лікарів-терапевтів. В Європі хірурги вважались медиками другого сорту, і готували їх за методом "ремесленного ученичества". Натомість випускники російських госпітальних шкіл були і терапевтами, і хірургами. Хірургії та анатомії у госпітальних школах приділялась велика увага. Навчання у госпітальних школах тривало 5–7 років і завершувалося публічним іспитом з анатомії, фізіології, хірургії, внутрішнім хворобам. Крім того, випускники власноруч проводили 3–4 операції на трупі. Після таких іспитів вони отримували звання лікаря. Але, війни, які вела у той час Росія, вимагали для задоволення потреб армії передчасних випусків учнів – вже через 2–3 роки навчання. Такі випускники називалися підлікарями. Після набуття певного практичного стажу вони мали право складати іспити на лікаря (звання підлікаря було скасовано лише в 1799 р.) [2, с. 214].

Прийнятий у 1735 р. "Генеральний регламент о госпіталях" вперше законодавчо закріпив всі сторони діяльності російських шпиталів, в тому числі діяльність госпітальних шкіл [3, с. 107].

Госпітальні медичні школи у XVIII ст. були основними навчальними закладами з підготовки лікарів у Російській імперії. У них здобули звання лікаря близько двох тисяч осіб, серед яких більшість була вихідцями з України, випускниками Києво-Могилянської академії, Чернігівського, Харківського та Переяславського колегіумів [4, с. 93].

Уродженець Чернігівщини Д. Самойлович, який стояв біля витоків медичної справи та науки у Російській імперії, оцінюючи здобуття медичної освіти у госпітальних школах, зазначав: "Хто може сказати, що це найзручніший спосіб вивчати медицину, якщо в нас кожний учень вступає до госпіталю, мусить щоденно бути біля ліжка хворого, пускати йому кров, робити перев'язки, прописувати ліки – виконувати все те, що наказує лікар або хірург, стежити за перебігом хвороби й одужання. Учень мусить також у призначені години щоденно бути в класах, де викладають основи теорії. Чи не погодиться кожен зі мною, що краще одночасно вивчати теорію і практику, ніж одну теорію!" [5, с. 38–39].

Велика увага приділялася підготовці викладачів для госпітальних шкіл. На ці посади призначалися найбільш здібні випускники, яких попередньо для підвищення кваліфікації та отримання звання доктора медицини відправляли для навчання за кордон, насамперед, до Страсбурга та Лейдена (Німеччина). У 1760–1761 рр. до Лейденського університету для одержання докторського ступеню коштом Російського Сенату було відряджено кілька чоловік. Серед них було 15 українців – випускників Києво-Могилянської академії [6, с. 107–108; 7, с. 97–99]. Оскільки Медична колегія (орган медичного управління у Російській імперії), якою керували іноземці, чинила всілякі перешкоди у підготовці медичних кадрів з представників місцевої людності, то деякі бажаючі отримати звання доктора медицини їхали за кордон за власний кошт. До числа останніх належав уродженець м. Сосниці, що на Чернігівщині, О. Шафонський.

Своє навчання у Німеччині О. Шафонський розпочав у 16-річному віці. За кордоном він опинився з подачі вченого німця Фонлосова, якому сосницький сотник Филімон Шафонський довірив виховання у дитинстві свого єдиного сина. Опанас виявив неабиякий хист до навчання. Він швидко оволодів німецькою мовою, початковими знаннями. Відтак, вчитель умовив Ф. Шафонського відправити здібного юнака на навчання до Німеччини. За рекомендацією Фонлосова О. Шафонського зарахували до середнього педагогічного закладу у місті Галле. Чудово оволодівши тут навчальним курсом, О. Шафонський вступив на юридичний факультет Галльського університету, по завершенні якого захистив дисертацію на здобуття ученого ступеня доктора права. Далі О. Шафонський продовжив навчання у Лейденському університеті, де здобув ступінь доктора філософії. Та особливо О. Шафонського приваблювала медицина. Відтак, він вступає на медичний факультет Страсбурзького університету, де захищає дисертацію на ступінь доктора медицини по відділу акушерства і гінекології на тему "Про корчі у вагітних, роділь і породіль" [8, с. 140].

1763 р. з трьома університетськими дипломами і трьома ученими ступенями О. Шафонський, якому було 23 роки, повернувся до Російської імперії. Здавши відповідний іспит у Медичній колегії Санкт-Петербурга, він підтвердив свій закордонний диплом і отримав право медичної практики [9, с. СССXXVII]. Вступивши 10 грудня 1763 р. на медичну службу, О. Шафонський присвятив їй 18 років з тих 34, що були віддані роботі на різних посадах [10, арк. 1 зв.–4; 11, арк. 19 зв.–21, 326 зв.–328; 12, арк. 355–356; 13, арк. 33–34 зв.; 14, арк. 549 зв.–550; 15, арк. 4–5 зв., 15–16].

Медичну кар'єру О. Шафонський розпочав на посаді лікаря іноземних колоністів, які мешкали в Астраханській губернії. У 1768 р. він був призначений головним польовим лікарем у Другу російську армію. Та вже невдовзі у липні 1769 р. через хворобу О. Шафонський був переведений на посаду головного лікаря Московського генерального шпиталю [12, арк. 355; 13, арк. 33 зв.]. Саме тут він уславився боротьбою зі страшною хворобою, яку в Західній Європі назвали "чумою", "чорною смертю", а у Росії – моровицею.

Загалом у XVIII ст. Російська імперія, у тому числі інкорпорована до її складу Україна, пережили цілу низку епідемій чуми. Зазвичай ця хвороба заносилася із Туреччини або підвладних їй територій [16, с. 82]. Саме так сталося в 1769 р.: під час російсько-турецької війни епідемія спочатку почалася у військах, які перебували у Молдавії, а потім поширилася на центральні райони Російської імперії і врешті-решт проникла до Москви, де лютувала впродовж 1770 – 1772 рр. [17, с. 124–152].

О. Шафонський став першим серед московських лікарів, хто розпізнав ознаки цієї страшної хвороби [18, арк. 336 зв.]. У листопаді 1770 р. у Московському генеральному шпиталі, яким керував останній, захворіло кілька чоловік. О. Шафонський помітив у хворих на тілі особливі знаки, яких не було у решти пацієнтів та працівників шпиталю. О. Шафонський запідозрив, що це чума, і почав бити на сполох. Він наполіг, щоб були вжиті запобіжні заходи, аби не допустити поширення хвороби. Як наслідок, у шпиталі запровадили карантин, що тривав 10 тижнів. Весь цей час О. Шафонський залишався на своєму робочому місці і лікував хворих. Через певний час захворювання припинилися: з 27 хворих п'ятеро видужали, решта – померли. Старе дерев'яне приміщення, в якому перебували хворі, спалили [19, с. 41–43, 180–183].

Але головний лікар Москви (штадт-фізик) Андрій Ріндер, боячись відповідальності за те, що хвороба проникла у місто, відмовився визнати у ній чуму, заявивши, що то була лише "гарячка" [19, с. 41–43, 198–202, 207, 210; 18, арк. 74, 306 зв.]. У результаті запобіжні заходи не застосовувалися, й чума швидко ширилася містом. І тільки коли епідемія набула загрозливого

розмаху, почалася активна робота по її приборканню. Зокрема, були організовані шпиталі для хворих, у яких поміж інших працювали О. Шафонський та Д. Самойлович.

Оцінюючи заслуги О. Ф. Шафонського в приборканні цієї епідемії, Д. Мордовцев зазначив: "Голос Шафонскаго – это был первый голос, предостерегавший Москву о грозившей ей опасности и если бы лень и упрямство, а также невежество других докторов не заглушили этого голоса, то Москва, без сомнения, была бы спасена" [20, с. 9].

О. Шафонський перебував у самому епіцентрі хвороби. Він не лише лікував військових у своєму шпиталі, а й їздив по всій Москві, свідомо відвідував найнебезпечніші місця, де лютувала хвороба, організовував карантини та ізоляцію хворих, оглядав тіла померлих, вивчаючи прояви страшної хвороби. О. Шафонський читав лекції підлікарям та учням у Московській госпітальній школі про те, як слід боротися з епідемією [12, арк. 355].

Відтак, не випадково, коли у Москві створили спеціальну Комісію з лікування і запобігання моровиці, саме О. Шафонського в жовтні 1771 р. першим призначили до її складу [18, арк. 321, 336 зв.]. Комісія збрала усі можливі відомості про хворобу, які було вирішено узагальнити в окремій праці. Це відповідальне завдання також було покладене на О. Шафонського. Після приборкання епідемії останній підготував ґрунтовну працю "Описание моровой язвы, бывшей в столичном городе Москве с 1770 по 1772 год, с приложением всех для прекращения оной тогда установленных учреждений", яка була видана спочатку в Москві, а потім у Санкт-Петербурзі [19].

У книзі була зібрана інформація про те, як у Москві боролися з чумою, які способи знезаражування використовували, як оглядали та ізолювали хворих. Праця особлива цінна своєю документальною частиною, в якій зібрано укази, постанови, розпорядження уряду, протоколи та ухвали лікарських нарад про організацію карантинних застав, огляд та ізоляцію хворих, поховання трупів, склад знезаражувальних засобів тощо [15, с. 162–641].

О. Шафонський створив досить чітку систему наукових уявлень про чуму, шляхи її поширення, прояви, клініку та заходи боротьби з епідемією. Працюючи у шпиталях, О. Шафонський здобув знання, що дозволили розвіяти багато хибних уявлень про чуму. Зокрема, тогочасна наука шукала причину цієї хвороби в отруйних випаровуваннях (міазмах), що нібито виникають внаслідок гниття різних органічних речовин, і вітром переносяться з країни у країну ("морвое поветрие"). О. Шафонський переконався, що чума передається виключно при безпосередньому контакті з хворими людьми чи інфікованими речами. Як зауважив О. Шафонський у своїй книзі, "когда здоровый прикоснется к больному или к вещам, какие употреблялись около больного, то от прикосновения и в здоровом окажется такая же болезнь, какою страдает больной. Болезнь поэтому называется прилипчивой или заразной".

Багато уваги О. Шафонський приділив організації так званих "карантинних домов". Дослідник писав: "Опытами установлено, что язва не у всех людей и в одно время вызывает болезнь. Чтобы предупредить ее распространение, надо сомнительных людей отделить от других, пока пройдет то время, когда язва проявится. Так как не всякий будет выполнять это, то правительство учредило особые дома, куда эти люди и их вещи на время заключаются. Эти дома называются предохранительными или карантинами". Внаслідок неправильної організації карантинів люди боялися їх більше аніж самої чуми, адже ізольованих тримали там 40 днів без належного нагляду та харчування. О. Шафонський запропонував організувати карантини у сухому, чистому незалюдненому місці, неподалік від міста у спеціально пристосованих приміщеннях. Більшість протиепідемічних заходів, запропонованих О. Шафонським, витримали перевірку часом і не втратили своєї актуальності до сьогодні.

Книга О. Шафонського стала першою по-справжньому науковою працею про чуму, створеною на підставі власних спостережень та дослідів. Її швидко переклали німецькою й іншими іноземними мовами і загалом неодноразово перевидали як в Росії, так і за кордоном.

Серед вітчизняних лікарів-учених, які велику увагу приділили вивченню засобів запобігання чумі і лікування її, почесне місце займає уродженець с. Іванівки, що на Чернігівщині, Д. Самойлович.

Данило Самойлович закінчивши Київську академію й Петербурзьку госпітальну школу, служив спочатку полковим лікарем. Брав участь у російсько-турецькій війні 1768–1774 рр. У цей час він стикнувся із чумою, яка була жахом того часу. У 1771–1772 рр. разом з іншими своїми земляками О. Шафонським та К. Ягельським Д. Самойлович працював у комісії для

лікування та запобігання моровиці, що лютувала в Москві. Тут вперше виявилися його надзвичайні здібності лікаря, дослідника, організатора.

Д. Самойлович присвятив свої дослідження пошукам збудника чуми. З цією метою він здійснював розтин трупів чумних хворих, а також мікроскопічні досліди гною з чумних бубонів. Цими дослідками вчений підтвердив, що чума не переноситься міазмами [21, с. 76]. У своїй праці "Мікроскопічні дослідження, які провадив у Кременчуці Данило Самойлович", він писав: "Отрута пошесна складається з деякої особливої і зовсім відмінної речовини, про яку ніхто раніше не знав і яку нині досліджено мною через якнайточніші мікроскопічні та інші спостереження... Хвороба ця ніде й ніколи інакше не заражає, як тільки шляхом дотику".

Д. Самойлович запропонував для медичних працівників запобіжне щеплення проти чуми подібно до противіспяної варіоляції, багато способів перевіряв на собі. Він розробив нові методи ізоляції і дезінфекції під час чумних епідемій, за якими не треба було спалювати будинки і речі хворих, від чого у ті часи населення уражених місцевостей дуже потерпало матеріально [22, с. 19].

Д. Самойлович висловлював оптимістичну впевненість у подоланні чуми. "Збудеться сподівання моє, – писав він, – і побачимо ми всі, що морова смертоносна пошесьть, заразносна чума, так само в народі вже не буде небезпечна, як і сама віспа, тим паче віспа щеплена".

За заслуги у боротьбі проти епідемії чуми Д. Самойлович одержав звання штаб-лікаря, але, вважаючи, що йому бракує теоретичних знань, за власні кошти у виїхав до Страсбурга, а потім вивчав медицину в Лейдені. У 1780 р. у Лейдені він одержав диплом доктора медицини. Потім протягом трьох років Д. Самойлович вивчав роботу медичних закладів Франції, Англії, Німеччини, Австрії, а після повернення до Росії у 1783 р. очолив керівництво протиепідемічними заходами в Україні.

Д. Самойловичу належить багато праць, присвячених, головним чином, дослідженню чуми [23, с. 14]. Основна його праця, що принесла йому світову славу, – "Рассуждение о чуме, производившей опустошения в Российской империи и особенно в столичном городе Москве", була надрукована у Парижі у вересні 1783 р. Трохи раніше, в червні того ж року, в Страсбурзі були опубліковані його "Рассуждения о прививках чуми".

Основоположник вітчизняної епідеміології, видатний чумолог, Д. Самойлович зробив суттєвий внесок і в інші галузі медичної діяльності. Він був одним з ініціаторів реформи медичної освіти в Росії кінця XVIII ст., приділяв увагу проблемам лікарської етики та деонтології, розвитку санітарної просвіти населення. Працюючи у Херсоні, Д. Самойлович став одним з ініціаторів створення в 1784 р. Медичного зібрання – першого в країні наукового товариства медиків.

Визнанням наукових заслуг Д. Самойловича стало призначення його почесним членом Медичної колегії, обрання першим з вітчизняних учених членом не тільки Російської, а й 12 академій наук європейських країн [24, с. 323].

За свій внесок у створення наукових уявлень про чуму та методи її приборкання О. Шафонський та Д. Самойлович по праву вважаються основоположником вітчизняної епідеміології та санітарії [25, с. 136].

Насамкінець зазначимо, що справі розвитку та вдосконалення системи практичної медицини і медичної освіти у Російській імперії прислужилося чимало інших визначних уродженців Чернігівщини, зокрема С. Андрієвський, Я. Саполович, Й. Каменецький, П. Шарой, Ю. Білопольський, П. Малахів, Ф. Політковський, Х. Барсук-Мойсеев, П. Загорський та ін.

Джерела та література

1. Верхратский С. А. История медицины / С. А. Верхратский, П. Ю. Заблудовский. – К., 1991.
2. Верхратський С. А. Історія медицини. Вид. 2-е / С. А. Верхратський. – К., 1974.
3. Грандо А. А. Медицина в зеркале истории / А. А. Грандо. – К., 1990.
4. Палкин Б. Н. Русские госпитальные школы XVIII века / Б. Н. Палкин. – М., 1959.
5. Самойлович Д. Речь к слушателям госпитальных школ Российской империи / Д. Самойлович // Д. Самойлович. Избранные произведения. – Москва, 1949.
6. Лоський І. Українці на студіях в Німеччині в XVI–XVIII ст. / І. Лоський // Записки Наукового товариства імені Шевченка. – Львів, 1931. – Т. СЛІ. Праці історично-філософської секції. – С. 99–111.

7. Шип Н. А. З історії розвитку медичної освіти в Росії і на Україні в другій половині XVIII ст. / Н. А. Шип // Український історичний журнал. – 1975. – № 11. – С. 97–104.
8. Медицина в Україні. Видатні лікарі. Кінець XVII – перша половина XIX ст. Біобібліографічний словник. – К., 1997. – Вип. 1.
9. Чистович Я. История первых медицинских школ в России / Я. Чистович. – СПб, 1883.
10. Центральний державний історичний архів України в м. Києві (далі – ЦДІАК України), ф. 204, оп. 2, спр. 47, 407 арк.
11. ЦДІАК України, ф. 204, оп. 2, спр. 186, 1061 арк.
12. ЦДІАК України, ф. 204, оп. 2, спр. 246, 759 арк.
13. ЦДІАК України, ф. 204, оп. 2, спр. 256, 111 арк.
14. ЦДІАК України, ф. 204, оп. 2, спр. 293, 837 арк.
15. ЦДІАК України, ф. 736, оп. 1, спр. 693, 481 арк.
16. Бородій М. К. До історії боротьби з чумою на Україні в XVIII ст. / М. К. Бородій // Український історичний журнал. – 1984. – № 5. – С. 82–90.
17. Соловьев С. М. История России с древнейших времен / С. М. Соловьев. – М., 1966. – Кн. XV. – Т. 29.
18. Російський державний архів давніх актів, ф. 16, оп. 1, спр. 328, ч. I, 463 арк.
19. Описание моровой язвы, бывшей в столичном городе Москве с 1770 по 1772 год с приложением всех для прекращения оной тогда установленных учреждений. – М., 1775.
20. Мордовцев Д. Чума в Москве 1771 года / Д. Мордовцев // Древняя и новая Россия. - 1875. - Т. II (№ 5–8). - С. 6–19.
21. Маринжа Л. Несгибаемый боец народного здравоохранения / Л. Маринжа // Здоров'я України. – 2007. – № 15–16. – С. 76–77.
22. Петров П. Т. Очерк по истории чумы на Украине и юге России / П. Т. Петров // Врачебное дело. – 1950. – № 1. – С. 16–21.
23. Воронцовська І. І. Данило Самойлович – видатний епідеміолог / І. І. Воронцовська // Ваше здоров'я. – 2005. – 19–25 серпня. – С. 14.
24. Самойлович Д. С. Рассуждение о чуме, производившей опустошения в Российской империи и особенно в столичном городе Москве / Д. С. Самойлович // Самойлович Д. Избранные произведения / Д. Самойлович. – М. : Издательство АН СССР, 1952. – Вып. 2.
25. Самарина Л. М. Афанасий Шафонский – русский эпидемиолог XVIII века / Л. М. Самарина // Журнал микробиологии, эпидемиологии и иммунологии. – 1957. – № 10. – С. 134–136.

Андрій Католик

ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ЗЕМСЬКОЇ ФЕЛЬДШЕРСЬКОЇ ШКОЛИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.

Модернізація вітчизняної освіти вкотре змушує нас звертатися до педагогічної спадщини та вивчати приклади ефективної організації навчально-виховного процесу за часи реформ. Цікавий досвід із цієї проблематики був накопичений земсько-медичними навчальними закладами. Викладачі фельдшерських шкіл через своєрідну модель педагогічної ради намагалися ефективно вирішувати актуальні завдання підготовки високопрофесійних медиків. На жаль, місцеві краєзнавці обійшли увагою саме цей аспект діяльності єдиного в Чернігівській губернії медичного навчального закладу.

Для дослідження специфіки колегіальних органів управління медичним навчальним закладом ми спробуємо проаналізувати роботу десяти засідань педагогічних рад Чернігівської земської фельдшерської школи, що відбулися в останні роки директорування першого лічильника навчального закладу Петра Пименовича Демидовича (1880–1881 рр.).

Рішення педагогічних рад у зазначений період затверджувалися постановами та прописувалися в журналах і протоколах, які друкувалися на шпальтах "Земского сборника Черниговской губернии". Саме ці матеріали є тією джерельною базою, що допоможе висвітлити маловідомі сторінки функціонування місцевої фельдшерської школи.

Засідання педагогічної ради проходили згідно із Статутом 1872 р. періодично 1 раз на 1,5–2 тижні або на місяць. Ці зібрання були черговими, на яких розглядалися стандартні питання (наприклад – аналіз результатів випускної сесії), та позачерговими, що проводилися в залежності від появи певних проблемних ситуацій. З десяти розглянутих засідань педагогічної ради на дев'ятох головою обирали директора (інспектора) фельдшерської школи П. П. Демидовича, і тільки одного разу (18 червня 1880 р.) – лікарського інспектора Чернігівської губернії В. С. Гортинського.

До складу педагогічної ради фельдшерської школи входили як члени викладацького колективу, так і місцева земсько-медична адміністрація. Постійним учасниками педагогічних рад серед запрошених представників місцевих органів самоврядування були голова Чернігівської земської губернської управи А. С. Раєвський, члени управи В. Г. Мохно, А. А. Войцехович, В. В. Комаровський, І. І. Червинський.

Традиційно активну участь у роботі засідань педради брали відомі викладачі-медики В. С. Андрядзький, І. Н. Лагода, М. Р. Фрідман, Ф. Ф. Ладухін, І. Ф. Сікорський, К. Ф. Шлегель, Н. Я. Морозов, священник Ф. І. Сахновський ("законовчитель", викладач Закону Божого).

Цілком закономірним є те, що більшість засідань педагогічних рад Чернігівської земської фельдшерської школи в другій половині ХІХ ст. були присвячені розгляду та аналізу результатів складання вступних випробувань або випускних екзаменів. Так, 18 червня 1880 р. на засіданні педагогічної ради були розглянуті результати випускних екзаменів учнів 3-го класу. За підсумками атестації випускників, виконуючи норми §8 Статуту, педагогічна рада прийняла рішення присвоїти 6 учням звання старших фельдшерів, 5 – молодших фельдшерів. Після прийнятої постанови педради екзаменаційні листи випускників направлялися на розгляд до лікарського відділення Чернігівського губернського правління, а далі – до Медичного департаменту для затвердження набутої кваліфікації вихованців школи [1, с. 41].

28 серпня 1881 р. голова педагогічної ради П. П. Демидович запропонував перевірити успішність 9 осіб під час їхнього вступу до жіночого класу. За результатами цих іспитів чотири абітурієнтки вступили до фельдшерської школи, двом було відмовлено у навчанні. Крім того, двом жінкам педагогічна рада надала можливість тимчасово відвідувати лекційні заняття в школі, але за умови, що 1 листопада поточного навчального року вони складуть повторні екзамени з арифметики та латинської мови [10, с. 49–50].

Слід вказати на те, що засідання педагогічної ради фельдшерської школи не обмежувалося лише вивченням результатів складання екзаменів. Кращих учнів нагороджували, тих, хто успішно склав іспити, переводили до наступного класу, а "боржників" переекзаменовували або виключали зі школи.

За рішенням педагогічної ради 18 червня 1880 р. 4 учням 2-го класу були вручені похвальні листи, 7 осіб з 2-го класу були переведені до третього. Переекзаменування призначене 1 учню з патології та хірургії, 5 – з рецептури, 1 – з хірургії та ботаніки, 1 – з

рецептури та хірургії. Похвальним листом "за отличные успехи и отличное поведение" нагороджено ученицю 1-го класу Фірсу Роеву, 6 дівчат переведені до 2-го класу. Після проведених іспитів переекзаменування з ботаніки було призначено одній особі, з латини та фармакології – 1, фармакогнозії – 1, з фармакогнозії та ботаніки – 1, з латини та фармації – 1 особі [1, с. 42]. 2 вересня цього ж року переекзаменованих учнів першого класу постановою педагогічної ради було переведено до старших класів [2, с. 45].

Рішенням педагогічної ради від 18 червня 1880 р. шість учнів, "как не учившихся и притом 3 года и более прибывавшие в одном классе", згідно з §21 Статуту виключили зі школи [1, с. 42]. На засіданні педради 2 вересня 1880 р. "вольнотружущего" К. Савченко виключили зі школи "за нехождение на лекции в течение двух третей года" [2, с. 43]. 8 вересня 1880 р. члени педагогічної ради заслухали клопотання псаломщика Євстафія Елланського про прийняття його сина Митрофана до навчального закладу як стипендіата або вільнослушача. Але прохання служителя церкви відхилили через низькі оцінки вступних випробувань абітурієнта (диктовка – 3 бали, усна відповідь з російської мови – 3 бали, з письмовою відповіді з арифметики – 2 бали, усна арифметика – 1 бал, Закон Божий – 3 бали) [3, с. 46]. 6 жовтня 1880 р. педагогічною радою розглянуто клопотання відставного унтер-офіцера Івана Столінця про виключення зі школи його сина Давида [5, с. 41].

Результати атестацій учнів і випускників школи час від часу опинялися в полі зору місцевих земсько-медичних органів, які не тільки контролювали, а й корегували освітній процес у стінах навчального закладу.

На засіданні педагогічної ради 6 жовтня 1880 р. була розглянута заява лікарського інспектора В. С. Гортинського, в якій зазначалося, що перевідні екзамени, проведені в школі впродовж травня-червня минулого навчального року, продемонстрували "весьма удовлетворительные", а випускного класу – навіть "блистательные" результати. У своєму зверненні лікарський інспектор відзначив добросовісну роботу викладачів школи, їх вміння зацікавлювати учнів профільними навчальними дисциплінами.

Проте В. С. Гортинський висловив свої зауваження та пропозиції щодо покращення навчання в школі. На його думку, підготовка фельдшерів і фельдшерниць мала б бути більш системною, а розподіл академічного навантаження між викладачами – раціональним [5, с. 55].

Також лікарський інспектор, посилаючись на успішну реалізацію власних минулорічних рекомендацій з вивчення анатомії, наголосив про те, що викладання хімії у 1-ому класі бажано зробити доступнішим для учнів, знання з патології вихованці школи повинні розуміти, а не просто запам'ятовувати. Задля подолання вказаних недоліків він порадив адміністрації школи перенести навчальні дисципліни "Загальна патологія" та "Терапія" з першого до 3-го класу або на друге півріччя 2-го класу. Розглянувши поради В. С. Гортинського, педагогічна рада вирішила передати навчальний курс анатомії одному викладачу, частково скоротити програму з хімії, викладання терапії залишити без змін [5, с. 56].

Без сумніву, якість підготовки середнього медичного персоналу залежала від уміло складених викладачами школи навчальних програм. На засіданні педагогічної ради 8 вересня 1880 р. були розглянуті програми підготовчого класу на поточний навчальний рік. Рада прийняла рішення затвердити із скороченнями програму з арифметики, а навчальну програму з географії навпаки доповнити даними про Чернігівську губернію [3, с. 46]. Паралельно на цьому зібранні були затверджені програми підготовчого класу по Закону Божому з нормативом проведення 2-ох уроків на тиждень, з російської мови (4 уроки на тиждень), російської історії (2 уроки на тиждень), географії (2 уроки на тиждень) та з арифметики (3 уроки на тиждень) [3, с. 47–55].

15 грудня 1880 р. педагогічною радою для вступу до підготовчого класу були розглянуті нові програми з російської мови, Закону Божого, російської історії, арифметики, географії. Маючи на меті поширити ці нововведення серед місцевого населення, щоб запобігти виникненню ускладнень під час підготовки вступників, педагогічний колектив прийняв рішення звернутися з проханням до губернської управи розіслати ці програми "по волостям, школам и другим местам" [7, с. 64].

Звичайно, підготовка навчальних програм була об'єктивно прив'язана до потенційних можливостей випускників шкіл губернії, рівня їхньої підготовки з подальшим навчанням у профільному медичному закладі. Саме тому адміністрація фельдшерської школи постійно слідувала за перебігом вступної кампанії, вивчала її результати та приймала адекватні рішення.

Прикладом може слугувати засідання педагогічної ради 2 вересня 1880 р. Для об'єктивного аналізу за результатами іспитів, проведених 27 серпня згідно з §7 Статуту, контингент вступників

(30 осіб) був поділений на 3 групи: 1) учні, які закінчили міські училища та мали право вступу до першого спеціального класу фельдшерської школи без іспитів; 2) учні, які закінчили двокласні сільські училища та на підставі §1 Статуту мали право вступу до "приготовительного класу" без іспитів; 3) учні, які не закінчили двокласні сільські училища та проходили навчання у початкових народних школах або навчалися вдома. Педагогічна рада розглянула результати вступних випробувань саме третьої групи. З визначеної категорії абітурієнтів лише 2 особи мали достатні знання для вступу до фельдшерської школи, 6 – задовільні, решта – недостатні. Причому учні з повітових земств, хто мав бажання вступити до підготовчого класу, взагалі не вивчали деяких предметів обов'язкового циклу (напр. – географії або російської історії). З арифметики випускники знали лише 2–3 дії з простих чисел, пояснюючи цю прогалину в знаннях тим, що не знали вимог фельдшерської школи. Проаналізувавши цю ситуацію, педагогічна рада дійшла до висновку, що місцеві школи в Чернігівській губернії взагалі не отримували навчальних програм, які випускалися училищними адміністраціями у великій кількості, але не надходили до повітових земств [2, с. 44].

За таких обставин педагогічна рада вирішила у випадку подання повітовими земствами своїх стипендіатів, які не вивчали усіх предметів двокласних сільських училищ, звернутися до Чернігівської земської управи з проханням надрукувати детальну програму цих училищ у такому обсязі, щоб передати їх до всіх повітових земських управ. У випадку ігнорування міською управою цього звернення педради, адміністрація фельдшерської школи пообіцяла надавати перевагу під час вступу лише земським стипендіатам, що було порушенням приписів §15 Статуту [2, с. 45].

Досліджені матеріали свідчать про те, що деякі засідання педагогічного колективу фельдшерської школи проходили як реакція на прийняття управлінських актів місцевих земських установ.

На засіданні 11 вересня 1880 р. члени педагогічної ради заслухали клопотання викладача школи І. Ф. Сікорського про його відмову від уроків як в чоловічому, так і в жіночому класах [4, с. 61]. Прохання педагога було прийняте, що стало підставою для його подальшого звільнення. Але розпорядженням від 17.10.1880 р. № 2745 керівництво Чернігівської губернской земської управи висловило свою незгоду з постановами педради школи 6 та 11 жовтня про перерозподіл академічного навантаження в зв'язку зі звільненням І. Ф. Сікорського. Адміністрація школи змушена була провести засідання педагогічного колективу 18 жовтня 1880 р.

На цих зборах представник управи А. С. Раєвський висловив занепокоєння з того, що інспектор школи П. П. Демидович не читав лекції в жіночому класі, а також виступив проти звільнення І. Ф. Сікорського з посади викладача школи (невдовзі Сікорський все-ж таки погодився знову читати лекції). Враховуючи побажання чиновника, педагогічна рада прийняла постанову про надання інспектору П. П. Демидовичу 2-ох уроків фармакології в жіночому класі, І. Ф. Сікорському – 4-ох уроків анатомії в жіночому класі та 2-ох уроків з жіночих хвороб у чоловічому класі, М. Р. Фрідману – 2-ох уроків загальної патології в жіночому класі [6, с. 63].

На засіданні 15 грудня 1880 р. педагогічна рада заслухала клопотання Чернігівської губернской земської управи від 24.11.1880 р. № 3072 на ім'я інспектора школи про включення до учнівського контингенту двох вільнослухачів – доньки колежського асесора Олександри Савченко-Бельської, яка закінчила Глухівське жіноче училище, та Віри Проценко. Педагогічна рада дала згоду на прийом вищевказаних осіб до навчального закладу, але після складання вступних екзаменів [7, с. 64].

Іноді запити земських установ призводили до позапланових перевірок матеріально-технічної бази фельдшерської школи. На педагогічній раді 14 липня 1881 р. було розглянуто клопотання Чернігівської губернской земської управи від 14.06.1881 р. № 2962, в якій зазначалося, що згідно з постановою губернських земських зборів від 17.01.1881 р. повітове земство отримало право надіслати до фельдшерської школи трьох штатних стипендіатів за рахунок губернського земства (по одному учню з повіту при платі за навчання в розмірі 120 рублів на рік) [8, с. 41]. Через виникле збільшення кількості учнів педагогічна рада мала б з'ясувати, чи має навчальний заклад достатню кількість необхідних приміщень. За дорученням управи члени педагогічної ради оглянули навчальні аудиторії в школі та зробили наступний висновок: у діючих класах розміщувалося до 60 осіб, що перевищувало кошторисну норму на 15 чоловік; у спальнях можна було б розташувати 51 вихованця (на 6 осіб більше встановленої норми), у секційній кімнаті побудовано лав на 30 вихованців. Після проведеного огляду педагогічна рада склала відповідний протокол та надіслала його копію до губернской управи [8, с. 41].

Окремими рішеннями педрада проводила перерозподіл вакантних місць із врахуванням пропозицій земських установ. На засіданні педагогічного колективу 24 серпня 1881 р. П. П. Демидович зачитав клопотання губернської управи від 22.08.1881 р. № 4047 про відкриття в школі вакансій на місця вихованців від Суразького (3 особи), Борзенського (3), Мглинського (3), Стародубського (3), Новозибковського (1) та Новгород-Сіверського (1) повітів. Адміністрація школи, виконуючи норми діючого законодавства, мала б заповнити вільні місця новими учнями. Педагогічна рада розглянула всі запропоновані кандидатури та призначила для них вступні випробування згідно з §16 Статуту [9, с. 43–44].

Окрім стратегічних завдань педрада фельдшерської школи протягом 1880–1881 рр. розглядала цілу низку питань поточного характеру. Так, на засіданні педагогічного колективу 6 жовтня 1880 р. було прийнято рішення про облаштування окремого приміщення у великому лікарняному корпусі для жіночого класу. Водночас був підготовлений розклад предметів для фельдшерської школи та жіночого класу зокрема [5, с. 58–60].

15 грудня 1880 р. педагогічна рада звернулася до управи з проханням внести в кошторис винагороду секретарю педагогічної ради за складність та напруженість у роботі в розмірі 100 рублів на рік. Відповідно до §12 Статуту секретарем педагогічної ради на 1880–1881 рр. був обраний Ф. Ф. Ладухін. На засіданні ради він зачитав детальний звіт про стан Чернігівської земської фельдшерської школи за 1879–1880 рр. Згідно з §27 Статуту педагогічна рада передала одну копію звіту до лікарського відділення губернського правління, а другу – до губернської земської управи для підготовки доповіді губернським земським зборам та друкування в "Земском сборнике Черниговской губернии" [7, с. 65].

Отже, діяльність педагогічної ради Чернігівської земської фельдшерської школи в другій половині XIX ст. охопила широкий спектр проблем організації навчально-виховного процесу, а саме – ефективність проведення вступних та випускних екзаменів, раціональний розподіл академічного навантаження викладачів, динаміка руху учнівського контингенту, поліпшення матеріально-технічного стану тощо. Більшість з цих питань продовжують залишатися актуальними на зборах педагогічного колективу Чернігівського базового медичного коледжу. Але беззаперечним є той факт, що фельдшерська школа на той час постійно знаходилася під опікою земсько-медичних установ, а земці й медики пліч-о-пліч, незважаючи на брак досвіду або відсутність коштів, створювали нову систему охорони здоров'я. Будемо сподіватися, що сучасні органи місцевого самоврядування через дослідження історії земської медицини наслідують її кращі традиції та сприятимуть розвитку територіальних громад на Чернігівщині.

Джерела та література

1. Протокол заседания педагогического совета Черниговской земской фельдшерской школы, 18 июня 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 41–43.
2. Журнал педагогического совета фельдшерской школы, 2 сентября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 43–46.
3. Журнал педагогического совета фельдшерской школы, 8 сентября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 46–55.
4. Журнал педагогического совета фельдшерской школы, 11 сентября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 61–62.
5. Журнал педагогического совета фельдшерской школы, 6 октября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 55–61.
6. Журнал педагогического совета фельдшерской школы, 18 октября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 62–63.
7. Протокол педагогического совета, 15 декабря 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 5. – С. 64–65.
8. Протокол заседания педагогического совета Черниговской земской фельдшерской школы бывшего 14 июля 1881 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 10. – С. 41–42.
9. Протокол заседания педагогического совета Черниговской земской фельдшерской школы, бывшего 24 августа 1881 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 10. – С. 42–48.
10. Протокол заседания педагогического совета Черниговской земской фельдшерской школы, бывшего 28 августа 1881 года // Земский сборник Черниговской губернии. – 1881. – № 10. – С. 49–50.

Вікторія Клопот

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В 10 КЛАСІ

*Завдання школи – навчити жити,
наша школа – школа життя.
Ми повинні виховувати людину,
здатну створити своє власне життя,
здатну до самовизначення.*

Павло Булонський

Школа XXI ст. зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проектувальника життя, створення проектно-життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної, конкурентоспроможної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне на краще змінити своє життя й життя своєї країни. Одним з перспективних видів навчання вважається метод проектів, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду у вирішенні реальних проблем з погляду на майбутнє самостійне життя, яке проектують у навчанні [1].

Метод проектів (лат. – projectus – висунутий уперед) – спосіб розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми, оформленої у вигляді кінцевого продукту [4]. Зовнішній (матеріальний) результат роботи над проектом можна бачити, застосовувати на практиці, використовувати в повсякденному житті. Проте набагато важливішим є результат внутрішній – набутий учнями досвід діяльності, знання, уміння [1]. Метод проектів виник у другій половині XIX ст. в сільськогосподарських школах США. В основі цього методу лежать ідеї Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Е. Торндайка та інших учених [9]. Цей метод можна охарактеризувати як "навчання через діяльність", у якому учень безпосередньо включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи "по цеглинках" щось нове й набуваючи нового навчального й життєвого досвіду [5].

Проектна діяльність – це особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (вірш, сценарій, плакат, реферат, стендову доповідь, мультимедійну презентацію тощо) [1].

Проект – особливий вид пізнавальної діяльності та її результат, що характеризуються такими ознаками: наявність соціально значущого завдання; планування дій щодо розв'язання проблеми; пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена; створення продукту, який являє собою результати цієї діяльності; презентація продукту [8].

Робота над проектом здійснюється поетапно. Однак не можна розглядати проектну діяльність як алгоритм, оскільки це процес творчого мислення й прийняття рішень [3].

Характерними ознаками цього методу є:

- процес набуття знань будується на принципі диференціації навчання в залежності від особистісних рис учнів;
- діти навчаються співпрацювати, виховують у собі толерантність;
- процес навчання будується на засвоєнні учнем досвіду інших під час створення власного освітнього продукту;
- проектна діяльність стимулює соціальну активність, надає можливість відчувати радість творчості;
- учнівське проектування можна "вписати" в класно-урочну систему;
- проектна діяльність надає можливості дитині самовдосконалюватися.

Метод проектів набув поширення завдяки поєднанню теоретичних знань та їх практичного застосування для розв'язання проблем дійсності [6].

Вік старшокласників називають формативними роками, тому завдання старших класів – створити оптимальні умови для загальнокультурного, морального, естетичного розвитку особистості учнів, а найперше – для розвитку мовленнєвих здібностей (здатності до спілкування через мовлення). Тому запровадження методу проектів на уроках художньої культури в старших

класах є актуальним. У процесі проектування учні міркують, дискутують, сперечаються – відбувається дослідницька робота, спрямована на самостійне шукання. Відбувається спілкування на уроці – надзвичайно серйозна й складна проблема в педагогічній діяльності вчителя-предметника, оскільки це й є сутністю творчого процесу навчання-виховання [2].

При викладанні художньої культури метод проектів надає вчителю безмежні можливості для виконання навчальних завдань і розвитку творчих здібностей учнів. Метод допомагає вирішити низку важливих питань: як підвищити активність учнів, яким чином перетворити процес навчання з обов'язку на потребу, як "осучаснити" шедеври світової культури, щоб учень побачив їх актуальність і долучився до цих цінностей [2].

Презентація й захист проектів – невід'ємна й обов'язкова складова застосування методу проектів. Учителі-практики здебільшого пов'язують презентацію та захист проектів із заходами в межах позакласної роботи з предмета, а також з нестандартними уроками. Найчастіше плани навчальних проектів, а також звіти про їхнє виконання представляють у формі мультимедійної презентації. Під час створення мультимедійного проекту з'являється можливість розкрити всі таланти школярів. Адаже мультимедійний проект – це поєднання в одній програмі малюнків (фотографій), звуку й тексту (можливо й кіно) та їх взаємозв'язок [4].

Свої творчі здібності учень може розвивати й просто набираючи текст, добираючи ілюстрації, вставляючи в презентацію власні малюнки, створюючи оригінальні колажі, власні вірші, добираючи музичний супровід. До презентації можна залучити власний відеофільм, тести, питання з теми. Багато можливостей виявити творчі здібності надає робота з дизайном слайда – вдало підібрати шаблон, шрифт, анімацію, створити навігацію. Така робота – підготовка до виконання "серйозних" проектів у майбутньому [7]. Отже, слід впроваджувати проектну технологію на уроках у 5–9 класах, що забезпечить цілісність сприйняття учнів, мотивацію навчальної діяльності, практичне спрямування роботи на конкретний результат, створить умови для профільного навчання в старшій школі. Для учнів 10–11-х класів треба наближати завдання навчальних проектів максимально до життєвих ситуацій. На жаль, серед великої кількості теоретичних розробок бракує праць прикладного характеру, які б розкривали особливості практичного застосування методу проектів на уроках та в позакласній роботі [2].

Метод проектів – це освітня технологія, спрямована на придбання учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Проектна діяльність – це особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної інформації, її творча переробка в матеріалізований продукт (вірші, усний журнал, виставу, реферат, мультимедійна презентація) [7]. Як правило, робота над навчальним проектом передбачає розв'язання проблемної ситуації, що потребує від учасників освітнього процесу пошукової роботи, певних зусиль для розв'язання проблеми, пошук оптимальних шляхів його реалізації, обов'язковий публічний захист та підбиття підсумків. Метод проектів набув поширення завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування, розв'язанню різноманітних проблем та завдань шляхом спільної діяльності викладача й учнів [10].

В основі методу проектів покладено: розвиток пізнавальних умінь; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; уміння самостійно конструювати знання; уміння інтегрувати знання з різних галузей науки; уміння критично мислити. Метод проектів зорієнтований на самостійну діяльність учнів у групах, парах або на індивідуальне виконання завдань і передбачає використання різних методів, засобів навчання [4].

Розрізняють наступні види проектів: дослідницькі; творчі; інформаційні; рольові (ігрові); практично-орієнтовані. Робота над проектом передбачає усвідомлення учнем поставленої мети, розробку плану дій (організаційний момент), реалізацію задуму (робота за планом), оформлення кінцевого результату, підбиття підсумків [12]. Застосування методу проектів на уроках художньої культури – необхідність, пов'язана із специфікою предмету. Інформаційно насичений навчальний матеріал та невелика кількість годин, відведена на його вивчення, вимагає від викладача предмета "Художня культура" особливих підходів та використання сучасних методик. Ще одна особливість курсу – потреба у візуалізації матеріалу й метод проектів допомагає вирішити ці проблеми [8].

Досвід роботи свідчить, що застосування методу проектів на уроці – це важка, але цікава робота. Так наприклад, учням 10-го класу ЗОШ № 19 м. Чернігова було запропоновано підготувати проект. Пропозиція зацікавила учнів. Учні творчо працювали над інформаційним проектом "Художня культура України XVII–XVIII ст.". Після вибору теми, визначення завдань та плану дій учні за власним бажанням об'єдналися в пари. А потім спільно в парах опрацьовували один

з аспектів досліджуваної проблеми й підготували виступи та комп'ютерну презентацію, що висвітлювала результати їхньої діяльності. Результатом їх діяльності став наведений нижче проект.

Навчальний проект "Художня культура України XVII-XVIII ст."

Тип проекту: творчо-інформаційний.

Учасники: учні 10-А класу ЗОШ № 19 м. Чернігова.

Тривалість роботи: два тижні.

Мета проекту:

навчальна – продовження ознайомлення учнів з українською культурою козацької доби, розкриття особливостей стилю українського бароко в різних жанрах мистецтва, знайомство з видатними пам'ятками мистецтва;

розвивальна – продовжити роботу над умінням виокремлювати взаємозв'язок між явищами суспільно-історичного та культурного розвитку країни, відрізнити провідні риси українського бароко, формувати вміння порівнювати європейське та українське бароко, співставляти прізвища авторів та їхніх творів, розвивати вміння працювати в групах, вміння самостійно опрацювати необхідний матеріал та формувати й обґрунтовувати власні думки, самостійно працювати з різними джерелами інформації, узагальнювати дані, добирати влучні приклади та матеріали, закріпити навички оформлення своєї роботи та її презентації;

виховна – продовжити роботу над вихованням інтересу до культурної спадщини, гарного смаку учнів.

Форма презентації: усний звіт з демонстрацією мультимедійної презентації. Далі пропонуємо Вашій увазі матеріал презентації, підготовлений учнями. Робота над проектом проходила в 6 етапів.

Етап 1. Підготовка. Зміст роботи: визначення теми та мети проекту.

Ознайомитися з історичними умовами розвитку мистецтва українських земель в епоху бароко, рисами та проявами стилю в різних жанрах мистецтва, видатними митцями та шедеврами стилю, підготувати доповіді й презентації.

Діяльність учнів: обговорюють ідею проекту з учителем, визначають тему та мету проекту.

Діяльність учителя: допомагає у визначенні теми й мети проекту, мотивує учнів.

Етап 2. Планування. Зміст роботи.

Пам'ятка. Як розпочати роботу над проектом

– Визначте кінцевий продукт проектної діяльності (доповідь, усний журнал, вистава, комп'ютерна презентація, відеоролик)

– Визначте форму презентації проекту (конференція, круглий стіл, захист комп'ютерної презентації)

– Визначте місце проведення презентації (аудиторія, актовий зал, кабінет інформатики)

– Визначте необхідне для презентації обладнання (ноутбук, мультимедійна дошка та проектор).

Визначення джерел, аналіз інформації та засобів репрезентації інформації. Розподіл завдань. Установлення критеріїв оцінки результатів і процесу, регламентація часу доповідей.

Діяльність учнів: розробляють план дій, формулюють завдання. Діяльність учителя: пропонує ідеї, висловлює припущення, консультує учнів.

Етап 3. Дослідження. Зміст роботи: збирання та опрацювання інформації, вирішення проміжних завдань – працюють у бібліотеці, музеї, вивчають Інтернет-джерела. Діяльність учнів: виконують дослідження, вирішуючи проміжні завдання. Діяльність учителя: спостерігає, консультує, фактично керує процесом учнівської роботи.

Етап 4. Самостійна робота учнів. Зміст роботи: учні знаходять необхідну інформацію, готують нотатки-тези. Використовують різні методи, аналізують, систематизують зібраний матеріал, роблять висновки. Діяльність учнів: виконують творчу роботу. Діяльність учителя: спостерігає за процесом узагальнення результатів, коригує підсумкові матеріали, консультує щодо оформлення звіту.

Етап 5. Результати. На оцінку результатів роботи існує декілька поглядів. Виходячи з власного досвіду, можна порадити два шляхи:

- через брак часу на уроці неможливо презентувати всі проекти, тому деякі роботи учитель за згодою учнів може перевіряти як звичайну творчу роботу;
- якщо заздалегідь домовилися про регламент часу (5 хвилин на презентацію й 2–3 хвилини на запитання учнів), можливо розглянути основні питання теми уроку, тим більше, що ми планували зробити проект цілого розділу. Діяльність учнів: звітують, обговорюють, презентують власну творчу роботу. Оптимальним вважаю використання саме комп'ютерні технології, наприклад, мультимедійні презентації, відео. Діяльність учителя: спостерігає, ставить доцільні запитання, здійснює загальне керівництво процесом.

Пам'ятка. Як провести презентацію проекту

- Складіть сценарій захисту презентації
- Розподіліть обов'язки, визначте осіб, які відповідають за технічну роботу, наочність, озвучення тексту презентації
- Визначте коло ймовірних питань з боку опонентів та продумайте відповіді
- Підготуйтеся до самооцінювання виконаної роботи

Етап 6. Оцінка результатів. Зміст роботи – підбиття підсумків. Діяльність учнів: обговорюють, аналізують виконану роботу шляхом самооцінки. Діяльність учителя: дає можливість учасникам проекту провести самоаналіз та самооцінку власної діяльності, оцінює результати роботи учнів, враховуючи її креативність, інформативність, доцільність використаних джерел, повнота розкриття змісту питання, творчий підхід, оригінальність знайдених рішень, використання засобів художньої виразності, загальний рівень презентації, емоційність та рівень публічного захисту, вільне володіння питанням.

Пам'ятка. План самооцінки проекту

1. Чи розв'язано проблему, що є основою твого проекту?
2. Чи досягнуто мети проекту (повністю, частково, не досягнуто)?
3. Чи виконано завдання проекту?
4. Чи задоволені ви результатом проектної діяльності?
5. Чи задоволені ви презентацією проекту і своїм виступом?
6. Яких труднощів зазнали ви і в якій спосіб їх подолали?
7. Порівняйте готовий продукт з тим, що очікували.
8. Які нові знання та вміння ви здобули під час роботи над проектом? Кому ваш проект стане корисним?

Що ж необхідно для ефективного впровадження методу проектів у сучасній школі? Впровадження методу проектів – це важка, але цікава робота. Для досягнення результатів потрібна значна кількість часу, а також серйозна самостійна робота кожного члена колективу.

Необхідність застосування цього методу зумовлена тим, що сьогодення освіта є сучасником процесу зародження нового світового простору. Ті, хто розпочав застосування цього методу, вважають його однією із складових освітньої політики майбутнього, тому що передбачає глобальну освіту особистості й глибоке педагогічне оновлення [11].

Одним з важливих етапів роботи педагогічного колективу над впровадженням методу проектів є початковий період, коли відбувається переорієнтація педагогічних, дидактичних, організаційних дій на ознайомлення з його основними цілями й завданнями. Щоб ця освітня технологія та різні її проекти діяли, необхідно, по-перше, бажання діяти, експериментувати, а по-друге, тільки при підтримці керівництва навчального закладу можливий подальший розвиток творчої ініціативи [10].

З метою досягнення позитивних результатів у запровадженні методу проектів кожен педагогічний колектив має пройти через багаторівневу систему підготовки педагогічних працівників:

- інформаційну (із теоретичною підготовкою);
- організаційно-практичну (закріплення теоретичних знань на практиці);
- рефлексивну (самостійна робота учителів щодо осмислення творчого аналізу результатів експериментальної роботи);
- корекційну (поповнення знань та практичних навичок учителів, необхідних для подолання труднощів, що виникли);

– методологічну (підготовку педагогів-"тренерів", які можуть навчати інших, створювати свої майстер-класи).

Дуже сприяє впровадженню методу проектів створення групи "тренерів" і групи "авторів", з якими доцільно провести роботу у формі майстерень. Усі вчителі мають отримати повне уявлення про метод проектів. Ефективним є діалог учитель-учитель. Труднощі в підготовці тренерів компенсуються методистами й завідувачами кафедр навчальних закладів. Учителі отримують роздатковий матеріал, який сприяє впровадженню методу проектів у практику їх роботи. Доцільно провести низку навчальних семінарів. Поступово вчителі-"тренери" зможуть активно здійснювати навчання методу проектів на курсах підвищення кваліфікації. Практика свідчить, що в тих навчальних закладах, де використовують метод проектів, більшість учителів сприймають його. Результати їх анкетування показують, що 70 % учителів застосовують метод проектів на практиці [10].

Сприяє впровадженню методу проектів організація методичних центрів безпосередньо в школах, де працюють кваліфіковані вчителі та зібрані відповідні матеріали, а саме: розробки уроків, робочі зошити, комплекти підручників, посібників. Тут можуть бути розроблені найкращі проекти для ознайомлення учителів, але при цьому слід пам'ятати, що копіювання навіть кращих проектів не може принести бажаних результатів, необхідна їх самостійна розробка [11].

У вчителів може виникнути реакція, що це вони вже знають і застосовували в своїй практичній діяльності. Проте, якщо детальніше ознайомитися з методом (шляхом занять на семінарах, тренінгах), учителі зрозуміють, наскільки великі можливості цієї ефективної технології (точніше методології), і що удосконалювати цей підхід можна протягом усього життя. За таким методом працювати цікаво як учителю, так і учню. Учні можна не тільки навчати за методом проектів, але й проводити їх атестацію у формі захисту проектів. Аналіз впровадження технології в навчальний процес низки країн світу свідчить, що методологія методу проектів стає домінуючою. Ці матеріали допоможуть учителям побудувати навчальний процес найбільш продуктивно, враховуючи вікові категорії школярів. Особливо цінними вважаємо приклади проектів, виконані окремими учнями [11].

Таким чином, проектна технологія дає можливість педагогові, застосувавши розмаїття інтерактивних вправ, змінити роль авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу. Крім того, учні здобувають знання, порівнюючи, зіставляючи, даючи оцінку вчинкам, стосункам людей, суспільним і культурним явищам та процесам, спостерігають і роблять власні висновки. Адже нинішньому суспільству потрібна вільна, мисляча й активна особистість.

Джерела та література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія / К. О. Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест педагогічних ідей та технологій – 2003. – № 3. – С. 49–52.
3. Васин Е. К. Підготовка учасників к виконанню проекту / Е. К. Васин // Школа и производство. – 2003. – № 7. – С. 68–71.
4. Довбенко Т. Метод проектів в історії шкільництва / Т. Довбенко // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 47–52.
5. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч. – 2006. – № 13. – С. 12–14.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров]; под ред. Е. Полат. – М.: Академия, 2000. – 271 с.
7. Пилюгина С. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. Пилюгина // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.
8. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
9. Рогачева Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 60–65.
10. Сасова И. Через проблему – к практическому результату / И. Сасова // Учитель. – 2001. – № 5. – С. 35–38.
11. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
12. Ящук С. М. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. М. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9–11.

КУЛЬТУРНИЦЬКА І МЕЦЕНАТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАРВАРИ ХАНЕНКО

Варвара Миколовна Ханенко (1852–1922) – відомий український культурний діяч, колекціонер та меценат. Походила з родини українських цукрових магнатів Терещенків, які залишили помітний слід в історії України. Сучасники шанували їх як матеріальних утримувачів лікарень, пологових будинків, нічних притулків для бідних, торговельних шкіл, народних училищ, церков.

Народилася Варвара Миколовна, як і всі діти Миколи Артемовича Терещенка, відомого цукрозаводчика й благодійника, у Глухові, на Сумщині. Дівчина дістала домашню освіту і в 1875 р. переїхала з родиною до Києва. Тут Варвара зустріла свого майбутнього чоловіка, петербурзького юриста Б. І. Ханенка, вихідця з добре знаного козацько-старшинського роду. Подружжя Ханенків належало до високоосвічених людей свого часу й прагнуло реалізувати себе в культурній та освітній діяльності. Молода дружина не збиралася залишатися в "тіні" впливового чоловіка.

У селищі Райгородці Черкаського повіту, де знаходився один з їх маєтків, В.М. Ханенко на прохання селян відкриває двокласне училище й у 1896 р. пожертвувала 2000 крб. на спорудження відповідної будівлі, а наступного року розпочала будівництво квартир для учителів. Вже 14 жовтня 1897 р. відбулося освячення училища. До першого класу було зараховано 130 учнів.

У селі Оленівка Фастівського району на Київщині, де знаходився інший маєток подружжя, Варвара Миколовна також займається просвітницькою діяльністю. За її активної участі тут збудували дві школи: стару – кінця XIX ст. і нову – на початку XX ст., однак приміщення останньої під час революції згоріло. Поруч були споруджені квартири для вчителів. Покоївка В. М. Ханенко розповідала, що на гостини до села приїздили племінники господині й у світлиці нової школи за участю місцевої молоді влаштовували вечорниці, ставили спектаклі [8].

Восени 1905 р. село відвідав київський генерал-губернатор і відзначив, що власниця маєтку відгукується на всі потреби селян Оленівки, що слугує зміцненню стосунків між В. М. Ханенко й місцевим населенням [1]. Під час огляду церковно-приходської школи й навчальних майстерень господиня ознайомила начальника краю з ідеєю їх облаштування. Варвара Миколовна прагнула створити такий навчальний заклад, який би відповідав усім потребам життя місцевого населення. Школа давала елементарну загальну освіту. Після її закінчення дівчатка упродовж наступних двох років вивчали ткацьке ремесло, а потім кожна учениця отримувала безкоштовний ткацький верстат і все необхідне для роботи на ньому. Хлопці ж після отримання елементарної освіти упродовж трьох років навчалися в столярній майстерні, а після закінчення її кожний отримував комплект столярних інструментів, матеріали для виготовлення та допомогу в реалізації продукції. Не оминула своєю увагою В. М. Ханенко й доросле населення. Для нього були влаштовані вечірні курси із загальноосвітніх предметів і сільського господарства, діяла велика бібліотека. Звіт про перебування генерал-губернатора в Оленівці закінчувався такими словами: "Побольше бы таких благих примеров и Россия быть может не пережила бы событий, которые ею ныне переживают" [2].

Ханенки подбали не лише про освіту жителів с. Оленівки, але й про благоустрій села. Воно мало головну вулицю з тротуаром – "Нумери", на якій розташовувалися сільська управа, садиба священика й церква. Була на вулиці майстерня з ремонту годинників, примусів, газових ламп, млин, протипожежна станція, магазин і "магазея", у якій селяни зберігали зерно на випадок стихійних лих. Село мало навіть льодівню, яку використовували влітку для виготовлення морозива. Ще одним дивом Оленівки була електростанція для освітлення маєтку, збудована на межі XIX–XX ст. [3]. На жаль, вона була зупинена в часи революції 1917 р. й не працювала до кінця 30-х рр. XX ст.

Варвара Миколовна займалася також популяризацією надбань української культури та підтримкою творчої діяльності народних майстрів. Неоціненна її участь у справі розвитку

художніх промислів та організації Київського кустарного товариства, організованого з ініціативи тогочасної інтелігенції. Товариство мало фінансуватися за рахунок коштів від пожертвувань та членських внесків. Поштовхом до створення Київського кустарного товариства стала виставка народного мистецтва 1906 р. Було створено організаційний комітет – "Комісію влаштування виставки кустарних виробів". Враховуючи заслуги В. М. Ханенко в справі підтримки розвитку народного мистецтва, пристрасть до колекціонування українських старожитностей, її було обрано головою комісії. Як людина надзвичайно скромна, вона відмовилася від посади голови на користь княгині Н. Г. Яшвіль, залишившись рядовим членом комітету. Виставка мала значний успіх і набула певного розголосу в суспільстві. В експозиції були вперше представлені роботи Оленівської навчально-ткацької майстерні [4].

У 1907 р. було розпочато діяльність Київського кустарного товариства на підтримку українського гончарства, ткацтва, вишивки. Для реалізації виробів та пропаганди української культури В. М. Ханенко відкрила спеціальний магазин у Лондоні, де були виставлені на продаж килими і тканини Оленівської та інших майстерень. Вона мала намір перетворити Оленівський навчально-ремісничий заклад на майстерню мистецького промислу. Так і сталося. Ткацька майстерня, збудована наприкінці XIX ст., була устаткована унікальними на ті часи верстатами для виготовлення гобеленів, килимів, гардин. У 1912 р. В. М. Ханенко запросила до співпраці професійного художника В. Г. Кричевського. За його ескізами в Оленівській майстерні були виконані килими та декоративні тканини, що з успіхом експонувалися на виставці 1913 р. в Петербурзі. Більшість експонатів цієї виставки потрапила до приватних осіб, частину спрямовано на продаж до Берліна, Парижа та в США. Вироби Оленівської майстерні були відзначені в Петербурзі золотою медаллю. Майстерня процвітала, а селяни отримували чималий прибуток. Однак навесні 1915 р. вона припинила роботу через труднощі, спричинені Першою світовою війною. Колекція творів народного ужиткового мистецтва, що була зібрана В. М. Ханенко, нині знаходиться в різних музеях Києва [6; 7].

Потяг до колекціонування у Варвари Ханенко виник завдяки батьку, який першим у родині почав збирати твори мистецтва. Сама ж В. М. Ханенко захоплювалася давньоруськими іконами, а власну колекцію почала збирати наприкінці 70-х рр. XIX ст. За півстоліття відоме подружжя збило 1200 творів мистецтва, серед яких були роботи Рембранта, Перуджіно, Белліні, Тьєполо, Веласкеса, Ван Дейка, Монтенья, Сурбарана, Рубенса, Йорданса, нумізматичну колекцію, вироби з емалі та скла, брюссельські шпалери, єгипетській китайські статуєтки, японську ксилографію, перську мініатюру, давньоіранські тканини, італійську середньовічну кераміку, античну пластику, давньокитайську й мейсенську порцеляну, зброю, меблі, бібліотеку з питань образотворчого мистецтва, яка налічувала близько 3 тис. одиниць книжок [5].

Підтримка здоров'я та наснаги чоловіка Богдана Ханенка, який страждав на серйозну недугу, – ще одна з головних турбот Варвари. Ханенки часто виїжджали за кордон не лише щоб відвідати аукціони та антикварні крамниці, порадитися зі знаменитими експертами й придбати нові раритети до колекції, а й щоб відновити сили. Відчуваючи непоправне, 26 листопада 1916 р. Б. І. Ханенко склав заповіт, згідно якого колекція зарубіжного мистецтва як дарунок переходила Києву. Варвара Миколовна залишалася по життєвим розпорядником колекції та будинку й мусила довести до кінця спільну справу – підготувати зібрання до перетворення його на міський музей [8]. 8 червня 1917 р. Б. І. Ханенка не стало, а на долю його 65-літньої дружини випала низка тяжких випробувань щодо виконанню останньої волі чоловіка .

Доля музейного зібрання була надзвичайно складною, а головне, у більшості випадках, непередбачуваною. В. М. Ханенко неодноразово зверталася до різних адміністрацій міста з проханням забезпечити охорону зібрання, шукала працівників для підготовки колекції до передачі місту. Ще наприкінці 1917 р. їй вдалося перевезти до Києва більшу частину творів, що зберігалися в петроградській квартирі. Тут були унікальні роботи Белліні, Перуджіно, персидські мініатюри, твори китайського мистецтва. В. М. Ханенко усвідомлювала, що зібранню загрожує розграбування, тому з усіх сил працювала над завершенням каталогу разом з відомим на той час мистецтвознавцем В. Лукомським. Вона старанно складала описи творів і книг, готувала експозицію. Коли ж до неї завітали офіцери німецького окупаційного командування із пропозицією емігрувати з колекцією до Німеччини, вона категорично відмовилася. Власниця одного з найцінніших зібрань зарубіжного мистецтва не тільки в Україні, а й у Росії, вважала, що за будь-якої влади неодмінно існуватиме Всеукраїнська Академія наук. 15 грудня 1918 р. Варвара Миколовна склала заяву на її адресу з проханням

прийняти в дар пам'ятки мистецтва, бібліотеку та будівлю музею, а натомість просила виконати ряд умов. За однією з них збірка пам'яток мистецтва й старовини та бібліотека при ній повинні були мати назву: "Музей імені Б. І. й В. М. Ханенків", а власниці залишалося право до смерті займати для проживання в будинку № 15 на Терещенківській вулиці приміщення на власний розсуд. Але в місті знову запанувала радянська влада і 23 червня 1919 р. декретом Раднаркому колекція Ханенків була націоналізована. Слід зазначити, що в 1918–1920 рр. політична влада в Києві змінювалася шість разів.

Декрет про націоналізацію музею то набував чинності, то втрачав її. Улітку 1919 р. в розпалі громадянської війни музей усе ж таки приймав відвідувачів. Однак уже наприкінці року емігрував перший директор музею Г. Лукомський, звільнилися наукові співробітники, емігрували друзі й родичі В. М. Ханенко. Крім прислуги, з нею залишилася тільки сестра Ольга, проте жоден експонат не залишив стін музею [4].

У 1921 р. Всеукраїнська Академія наук нарешті отримала право володіння музеєм. А сам музей набув статусу наукової інституції. 22 квітня 1922 р. В. М. Ханенко померла. Варвара Миколовна залишилась відданою до кінця традиціям роду, останній волі чоловіка і своїй Вітчизні. Її поховали поряд з чоловіком на території Видубицького монастиря. Дуже доречною могла б стати епітафія на могилі відомого подружжя, процитована з родинного гербу Терещенків – "Прагнули до громадської користі". Варвара Миколовна Ханенко зробила значний внесок у розвиток освіти, культури та мистецтва України. Будучи від природи обдарованою високими моральними чеснотами, вона була однією з найяскравіших постатей свого часу.

Джерела та література

1. ЦДІАК, ф. 442, оп. 635, спр. 20, арк. 201.
2. ЦДІАК, ф. 983, оп. 1, спр. 3а, арк. 2.
3. Бобраницький Ю. Лампочка Ханенка / Ю. Бобраницький // Україна молода. – 2004. – № 78. – С. 13.
4. Бобраницький Ю. Патріоти у великих справах і повсякденному житті / Ю. Бобраницький // Народна газета. – 2005. – № 35. – С. 3.
5. Крутенко Н. Фундатори / Н. Крутенко // Пам'ятки України. – 1998. – № 2. – С. 9.
6. Крутенко Н. Ханенки / Н. Крутенко // Пам'ятки України. – 1996. – № 3–4. – С. 62–72.
7. Крутенко Н. Варвара Ханенко / Н. Крутенко // Жінка. – 1993. – № 5. – С. 12–13.
8. Матеріали науково-практичної конференції з нагоди 150-річчя від дня народження Б. І. Ханенка, мецената, колекціонера, фундатора музею. – К., 1999. – 85 с.

*Любов Ольховик***ПАВЛО МИКОЛАЙОВИЧ ФЛЬОРОВ (1841–1921) –
ПЕДАГОГ І ЦЕРКОВНИЙ ДІЯЧ ЧЕРНІГІВЩИНИ**

На сучасному етапі зростає цінність біографічних досліджень, що висвітлюють діяльність науковців, педагогів, громадських діячів, яким належить особливий внесок у розвиток української культури, науки і освіти. Істориками зібраний значний масив інформації про особистості, які зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти Чернігівщині, про відомих педагогів, пов'язаних з нашим регіоном.

Багато діячів Чернігівської єпархії одночасно працювали й на освітянській ниві. Внесок церковнослужителів у розвиток народної освіти Чернігівщини доволі вагомий. Вони викладали в церковно-приходських школах, засновували ці школи на свої кошти, надавали матеріальну допомогу вчителям і учням.

Науково-педагогічна діяльність родини Фльорових не була предметом спеціального дослідження істориків і науковців. Значний інтерес становить громадсько-політична, педагогічна і релігійна діяльність Павла Миколайовича Флорова (1841–1921) та його сина Олексія Павловича Флорова (1866–1954). На превеликий жаль, не маємо жодної наукової публікації, яка б була присвячена життю та діяльності Павла Миколайовича Фльорова, хоча більша частина його життя пов'язана з Чернігівщиною. Його педагогічну та церковно-релігійну діяльність на території Чернігівської губернії можна умовно поділити на три періоди: Янівський (1865–1872 рр.), Новгород-Сіверський (1872–1895 рр.), Чернігівський (1895–1921 рр.).

Павло Миколайович Фльоров народився 15 грудня 1841 р. в селі Чемеміж (сучасна назва Чемлиж) Севського повіту Орловської губернії (зараз Севського району Брянської області, Росія) в родині священика. Закінчив Орловську духовну семінарію 14 липня 1863 р. До речі, цю ж саму семінарію закінчив у 1837 р. його батько Микола Фльоров.

Після закінчення семінарії Павла Миколайовича було призначено на посаду сільського вчителя в Подиватське училище удільного маєтку Орловської губернії. "За отлично-усердную и полезную службу в оной должности Высочайше награжден из Кабинета Его Величества" золотим годинником с ланцюжком і ключиком [2, арк. 279]. 25 травня 1865 р. його було призначено священиком Покровської церкви в селі Янівка Глухівського повіту Чернігівської губернії (зараз Глухівського району, Сумської області).

Саме тут і народився 14 березня 1866 р. його син, Олексій Павлович Фльоров, який у майбутньому став відомим педагогом, методистом, першим директором Чернігівського учительського інституту (1916–1919 рр.) [1, с. 347–355]. З 1865 по 1872 рік П. М. Фльоров був священиком і одночасно працював у Яновському церковно-приходському та земському училищах законовчителем, викладав Закон Божий. За відмінне виконання своїх посадових обов'язків від Глухівської Училищної Ради отримав грошову винагороду в сумі 20 карбованців.

У 1872 році родина Фльорових переїхала до міста Новгород-Сіверського. Наприкінці XIX століття місто мало дві гімназії, духовне училище, міське двокласне училище, два однокласних – міське та земське, церковно-приходську школу і школу братства імені Дмитра Ростовського [4, с. 104]. Місто мало свої культурні та освітні традиції, а осередком освіти була чоловіча гімназія, яку закінчили такі видатні особи як, М. О. Максимович, Д. Я. Самоквасов, Д. В. Маркович, К. Д. Ушинський, П. О. Куліш, а згодом, у 1884 році, Олексій Павлович Фльоров.

За 23 роки життя в цьому місті Павло Миколайович Фльоров працював на різних посадах. Так з 1872 по 1879 рік Павло Миколайович був священиком Успенської церкви та одночасно працював законовчителем у Новгород-Сіверському повітовому училищі, 1874–1880 рр. – законовчителем у народному училищі, 1879–1893 рр. – у двокласному училищі, 1872–1893 рр. – у приходському училищі. За відмінну службу його було нагороджено набедреником.*

У 1875 році в місті почала функціонувати жіноча прогімназія, яка 1889 р. була реформована в 7-річну гімназію. Тож 20 років, з 1875 по 1895 р., Павло Миколайович Фльоров викладав Закон Божий у цій прогімназії, а пізніше – гімназії. За "усердную" службу

законовчителя в жіночій прогімназії його нагороджено золотим наперсним хрестом від Святого Синоду та оголошено йому подяку Управляючим Київським учбовим округом.

Дуже стрімкою була кар'єра Павла Миколайовича Фльорова як церковного діяча Чернігівської єпархії. У 1875–1888 рр. він займав посаду духовного слідчого в судових справах, з 1880 по 1889 рр. був членом Новгород-Сіверського духовного училищного правління, а з 1882 по 1889 рік – настоятелем Новгород-Сіверської соборної Успенської церкви. За особливі заслуги перед Чернігівською єпархією 1878 р. він отримав скуфію** від Синоду, а 1882 р. прийняв сан протоієрея. 10 років "безвозмездно" виконував службу приходського священика в частинах Новгород-Сіверського воєнного гарнізону. "За отличную службу" нагороджений Синодальною камилавкою.***

1881–1889 рр. був депутатом у засіданнях Новгород-Сіверської межової комісії. З 1881 по 1894 р. був членом Новгород-Сіверської училищної Ради, 1892–1894 рр. – членом правління Новгород-Сіверського духовного училища, 1886–1894 рр. – директором Новгород-Сіверського тюремного відділення. З 1886 по 1894 р. П. М. Фльоров викладав Закон Божий в "учрежденной им самим" церковно-приходській школі при Соборній Успенській церкві міста Новгород-Сіверського [3, арк. 33 зв.].

За "особенное усердие по устройству местных" церковно-приходських шкіл Новгород-Сіверського повіту Святим Синодом його було нагороджено Біблією [2, арк. 280–281].

Резолюцією Його Преосвященства від 22 квітня 1894 р. був відряджений в якості Голови від Чернігівської Єпархіальної Училищної Ради на церковно-шкільний Київський з'їзд, який проходив 15–25 липня 1894 р.

Таким чином, Новгород-Сіверський період життя Фльорова є дуже плідним як на освітнянській, так і на релігійній ниві. 23 роки П. М. Фльоров викладав Закон Божий у навчальних закладах міста. Він був православно-віруючим, його педагогіка основана на релігійній моралі та терпимості до всіх людей. Педагогічні знання, великий досвід роботи й порядність, вихована з дитинства, допомогли йому, коли він очолював вісім років Новгород-Сіверське тюремне відділення.

1895 р. родина Фльорових переїхала до Чернігова. Фльорови мешкали по вулиці Северянській, 65 у будинку, який належав дружині Павла Миколайовича Євдокії Пилипівні Фльоровой. З 1895 по 1905 р. Павло Миколайович був законовчителем церковно-приходської школи при Вознесенській церкві міста Чернігова (на превеликий жаль, ця церква не збереглася до нашого часу, була зруйнована більшовиками).

У 1895 року Фльоров був призначений членом, а згодом головою будівельної комісії "по устройству здания" Єлецько-Іллінської церковно-приходської школи. На початку ХХ ст. при монастирі була відкрита церковно-приходська школа, а також бібліотека релігійно-моральної літератури і при ній читальня для любителів духовної освіти. Із 60-ти учбових годин – 34 години вивчався Закон Божий, молитви, читалися богослужбові книги, тільки 12 годин вивчалася арифметика та 14 годин – граматики. У приміщенні Єлецької церковно-приходської школи в недільні та святкові дні відбувалися поза богослужбові релігійно-моральні читання.

У 1901 році Павло Миколайович Фльоров став членом Православного Місіонерського Товариства, виконував обов'язки голови Чернігівської Єпархіальної училищної Ради. 1908 р. він був призначений священиком Чернігівського Кафедрального Спасо-Преображенського собору, а також входив до складу членів Чернігівської духовної Консисторії. На XIV Всеросійському Археологічному з'їзді в серпні 1908 р., який проходив у Чернігові, представником від Чернігівської Духовної Консисторії був Павло Миколайович Фльоров [6, с. 225–227]. 15 листопада 1917 р. Павла Миколайовича Фльорова було звільнено з посади члена Чернігівської духовної Консисторії.

Усе своє життя П. М. Фльоров присвятив народній освіті Чернігівщини, засновував церковно-приходські школи, турбувався про духовне життя простих людей, працював у школах, училищах і гімназіях учителем. За добросовісну 25-ти літню службу в народній освіті та "отлично-усердную" службу діяльність на благо Чернігівської єпархії Фльоров Павло Миколайович був нагороджений такими нагородами: орденом святої Анни 2-го ступеню, орденом святого Володимира 3-го ступеню, а в січні 1917 р. був нагороджений золотим хрестом з прикрасами з Кабінету Його Імператорської Величності Миколи II [2, арк. 285].

У 1909 р. "учрежден в дворянском достоинстве Указом Правительствующего Сената Департамента Герольдии" від 13 жовтня 1909 р. за № 2401 та отримав від Чернігівського

дворянського Депутатського Зібрання свідоцтво № 150 від 6 листопада 1909 року [5, арк. 40–41]. З 1880 р. був вкладником в Емеритальній касі по першому розряду.****

40 років свого життя П. М. Фльоров присвятив народній освіті Чернігівського краю. Працюючи на різних посадах, він добросовісно виконував свою роботу. Прожив 80 років. Помер у Чернігові. Похований був біля Спасо-Преображенського собору. На жаль, його могила не збереглася, як і його діяльність на педагогічній ниві була незаслужено забута. Усе своє життя він присвятив народній освіті, вихованню й педагогіці в дусі православної моралі. Павло Миколайович Фльоров отримав виховання в родині священника, вірив у Бога та доносив свої гуманні ідеї й людські цінності до своїх учнів, прихожан, простих людей, що приходили до нього в церкву сповідуватися. На превеликий жаль, його заслуги як народного педагога не визнавали в радянські часи, а тому про нього ніде не згадується в періодичній пресі.

Минуло більше 100 років. Мабуть, настав час для того, щоб повернути нашому чернігівському краю пам'ять про всіх тих діячів народної освіти, які своєю працею зробили вагомий внесок в історію народної освіти Чернігівщини другої половини XIX – початку XX століття. Саме тому життя, педагогічна та релігійна діяльність Павла Миколайовича Фльорова і його родини заслуговують на окреме наукове дослідження.

Джерела та література

1. Ольховик Л. А. Олексій Павлович Фльоров – видатний педагог і методист кінця XIX – першої половини XX століття / Л. А. Ольховик // Сіверянський літопис. – 2014. – № 6. – С. 347–355.
2. Держархів Чернігівської області, ф – 679, оп. 2, спр. 5133, 407 арк.
3. Держархів Чернігівської області, ф – 679, оп. 3, спр. 395, 39 арк.
4. Воїнов С. Новгород-Сіверський: Нариси історії / С. Воїнов. – Чернігів: Сіверянська думка, 1999. – 104 с.
5. Держархів Чернігівської області, ф – 679, оп. 3, спр. 395, 41 арк.
6. Черниговские Епархиальные Известия. // Журнал Церковно-археологической комиссии при Черниговском епархиальном древлехранилище. – 1908. – № 7 – Часть неофициальная – С. 225–227.

Примітки:

*Набедреник – церковне облачення у вигляді прямокутного чотирикутного плата зі зображенням хреста, який привішується на тесьмі, перекинутий через ліве плече до правого стегна.

**Скуфія – гостроверха оксамитова шапочка, що закриває маківку голови, нижча відзнака приходського духовенства.

***Камилавка – високий, циліндричний головний убір, що розширюється догори, фіолетового кольору, почесна відзнака священників.

****Емеритура (франц. – заслужений, у відставці) була своєрідною формою пенсійного забезпечення у дореволюційний час. Вона створювалася на місцях (губерніях/епархіях) за ініціативою знизу, носила становий і галузевий характер (емеритальні каси – духовенства, військовослужбовців, державних службовців, земств тощо), була комерційною, бо грошові внески членів емеритальної каси утворювали капітал, що розміщувався в різних кредитних установах, насамперед, шляхом придбання цінних паперів (облігацій). З відсотків накопичувався пенсійний капітал, з якого виплачувалися пенсії учасникам емеритальної каси, котрі виходили за штат (зі служби). Учасниками емеритальної каси на добровільних засадах могли стати штатні священнослужителі (священники, диякони) та церковнослужителі (дячки, псаломщики), чиновники духовної консисторії і викладачі духовних навчальних закладів. Внески мали сплачуватися двічі на рік по п'яти розрядах. Так, по першому розряду платник вносив 15 руб. у рік, по другому – 12, по третьому – 9, по четвертому – 6, по п'ятому – 3 руб. Зрештою, накопичений капітал каси поділявся на основний і пенсійний. Основний капітал утворювали внески, і він залишався недоторканим на "вечное время". Пенсійний капітал складався з відсотків на основний капітал і призначався для видачі пенсій.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВГЕНА РИХЛІКА У 1925–1930 рр.

Розвиток освіти Чернігівщини у 20-х рр. ХХ ст. є складним, героїчним і водночас трагічним періодом вітчизняної історії, коли українські педагоги долали політичні, методичні та побутові труднощі, не шкодуючи здоров'я та життя задля виховання молодого покоління для будівництва щасливого майбуття.

До когорти самовідданих і талановитих освітян нашого краю належить Євген Антонович Рихлік (1888–1937) – видатний вчений, педагог і громадський діяч, який з 1925 по 1931 р. жив і працював у Ніжині. На той час він вже мав близько 12 років педагогічного стажу та надзвичайний досвід роботи в навчальних закладах усіх рівнів – від простої сільської школи до університету [17].

Педагогічна діяльність вченого майже не досліджувалася до 1990-х рр., проте її значення для становлення вітчизняної освіти була згодом високо оцінена в українській історіографії. Про вагомість внеску Є. Рихліка в розвиток Ніжинської вищої школи йдеться в дослідженнях О. Бойка [1, с. 123], І. Конончука [4, с. 185, 187], В. Кондрашова [3, с. 13], А. Острянка [18, с. 33], Є. Страшка [19, с. 26–27], О. Самойленка [18, с. 188] та ін., які згадують його як відомого українського вченого, "передового викладача", голову Етнографічної секції Ніжинського наукового товариства, керівника секції української мови й письменництва Науково-Дослідної кафедри (далі – НДК) Ніжинського інституту народної освіти (далі – НІНО), "наукова творчість якого досягла свого апогею".

На засіданні комісії факультету соціального виховання НІНО 3 листопада 1925 р. Євгена Рихліка було одногосно обрано професором мовознавства й письменництва. В обов'язки вченого входило викладання мовознавства для студентів I–IV курсів, української літератури на III–IV курсах та методики мови й педпрактики на IV курсі [12, арк. 6, 8, 110]. Складність педагогічної роботи Є. Рихліка полягала в тому, що інститут тільки другий навчальний рік працював за новою програмою – Дальтон-планом, який передбачав триместрову систему, максималізацію самостійної роботи студентів та зосередження усієї методично-організаційної роботи в предметових комісіях. Є. Рихлік брав участь у всіх ланках організації навчального процесу за Дальтон-планом. Він був керівником кабінету-лабораторії з української мови та письменництва, до обов'язків якого входила робота по комплектації в кабінеті бібліотеки з навчальних посібників та творів українських письменників, розробка індивідуальних планів для студентів на триместр та наряд, проведення планових та заключних конференцій, консультацій, призначення старост нарядів та вартових для обслуговування кабінету і т. п. [2, арк. 23 зв., 24 зв., 25 зв.]. До того ж, професор Є. Рихлік був заступником голови предметової комісії циклу суспільствознавства [9, арк. 10]. Ця робота забирала багато часу, бо члени комісії мали розглянути програми з кожного предмету циклу, забезпечити методичну базу викладання та чітку координацію між окремими дисциплінами, а крім того, контролювати роботу кабінетів, викладачів і студентів [2, арк. 23 зв.].

Окрім зазначеного навантаження, Є. Рихлік керував кандидатськими та кваліфікаційними роботами (дипломами) та педпрактикою [10, арк. 120 зв.–21]. Навіть у позанавчальний час він приділяв увагу вихованню студентської молоді, сприяючи організації їхнього дозвілля. Вчений охоче брав участь у щотижневих студентських вечірках, які почали проводитися наприкінці 1925/26 навчального року за рішенням загальних студентських зборів. Під час таких вечірок він неодноразово виступав перед зібранням з пізнавальними лекціями, наприклад, на теми: "Літературна дискусія", "Творчість Л. Глібова", "Національне питання в світлі нової науки яфетидології", "Мова студентів і викладачів Ніжинського університету" і т. п. Від початку свого перебування в Ніжині Є. Рихлік долучився до роботи студентського краєзнавчого гуртку, власне, його етнографічно-фольклорної секції, беручи участь у товариських бесідах на краєзнавчі теми та інформуючи членів гуртка про новини сучасної української етнографії як член Етнографічної комісії ВУАН [2, арк. 37].

У тому ж навчальному році у вищих навчальних закладах України була запроваджена програма педагогізації, яка передбачала встановлення тісного зв'язку із семирічними школами.

Ніжинський ІНО сформував комісію по розробці проекту педагогізації в складі п'ятьох професорів, серед яких був і Є. Рихлік. Він активно допомагав студентам у проведенні уроків у підшефних 1-й і 2-й школах Ніжина, рекомендував літературу, давав методичні поради тощо. Дуже корисною була робота вченого з учителями. Він проводив уроки, демонструючи новітні методичні прийоми, допомагав у складанні програм і робочих планів викладання української мови й літератури, допомагав навчальними посібниками і книжками з інститутської та власної бібліотек, брав участь у педагогічних нарадах, методичних диспутах та конференціях [5, арк. 10–13].

Наприкінці жовтня 1925 р. при Ніжинському ІНО було створене консультативне бюро для допомоги в перепідготовці вчителів у Ніжинській, Прилуцькій та Роменській округах, яке з січня очолив на прохання правління інституту професор Рихлік [7, арк. 79, 88, 90, 101]. У жовтні 1926 р. Є. Рихлік був делегований від ІНО на конференцію вчителів у Ніжині, де виступив з доповіддю. З ініціативи адміністрації інституту вчений організував роботу консультативного бюро по розробці проекту проведення місячних семінар-курсів для вчителів, за яким щомісяця до студентських лав мали вливатися 15 курсантів. Є. Рихлік працював із вчителями як голова консультативного бюро, завідуючий кабінетом української мови й письменництва та викладач [7, арк. 64, 73, 90]. Вчений продовжував надавати консультації вчителям з різних міст України – колишнім випускникам ІНО і семінар-курсів за допомогою листування, відповідаючи на запитання стосовно українського правопису й використання найновіших навчальних посібників [7, арк. 117].

Протягом 1926–1929 рр. професор Рихлік мав велике навантаження, працюючи викладачем і обіймаючи керівні посади в інституті. У цей період він обирався членом управи Ніжинського ІНО, у вересні 1927 р. його було висунуто від Окрпарткому на декана Ніжинського Вечірнього університету. За дорученням Бюро Спілки наукових працівників вчений керував його розбудовою. Завдяки його зусиллям відбувся перший набір слухачів університету [12, арк. 81]. 27 вересня 1929 р. вченого було призначено завідуючим шкільним факультетом ІНО [11, арк. 1, 2].

16 грудня 1925 р. Є. Рихліка було обрано дійсним членом секції української та російської літератури і мови науково-дослідної кафедри (далі – НДК) при ІНО. 16 березня 1926 р. Центральною штатною комісією при Наркомпросі УРСР він був затверджений на посаді штатного професора І групи української мови та письменництва ІНО [12, арк. 42 зв.]. У 1927 р. правління НДК прийняло рішення про виділення окремою ланкою секції української мови й письменництва. 10 лютого того ж року професора Рихліка було обрано її керівником [1, с. 120]. Програма НДК передбачала індивідуальні дослідження членів секцій, колективну розробку спільної теми, роботу керівників секцій із своїми аспірантами та загальну культосвітню діяльність НДК. Після обговорення досліджень членів кафедри найкращі з них як такі, що мали наукову цінність, друкувалися у періодичному виданні НДК ІНО "Записках Ніжинського Інституту Народної Освіти". У 1925 р. було взято курс на форсовану українізацію, мета якої полягала в досягненні стовідсоткового переходу інституту на українську мову в наступному навчальному році. Професор Рихлік, як керівник секції української мови й письменництва, був залучений до проведення українізації, допомагаючи студентам, викладачам і держслужбовцям Ніжина. Він разом зі своїми аспірантами проводив зустрічі, лекції та консультації [8, арк. 4].

17 грудня 1925 р. при НДК ІНО почала працювати термінологічна комісія, яку очолив Є. Рихлік. Комісія встановила наукові контакти з Інститутом української наукової мови в системі ВУАН і за півроку – з січня по липень 1926 р. – її членам вдалося зібрати й надіслати до ВУАН 140 термінів. Крім того, комісія активно працювала на ниві українізації вузу, провівши іспит на знання рідної мови серед студентів та залучивши їх до збирання побутових термінів Ніжинщини [6, арк. 71–71 зв.].

На особливу увагу заслуговує робота вченого з аспірантами кафедри. Є. Рихлік особисто керував науковою роботою І. Павловського, П. Одарченка та М. Ладухіна. Для всіх аспірантів кафедри вчений проводив семінари з мовознавства, з української мови й літератури, з польської мови й літератури, чеський семінар та семінар підвищеного типу з української мови й письменництва, куди запрошувалися викладачі, студенти і сторонні зацікавлені особи. Особисті справи талановитих учнів вченого дозволяють проаналізувати основні засади його науково-методичної концепції, вимоги до проведення наукового дослідження [15; 14; 13].

На жаль, професору Рихліку так і не вдалося створити власну наукову школу через трагічні події 1930-х рр., коли українській інтелігенції було завдано нищівного удару каральними органами радянської влади. 5 січня 1931 р. Євгена Рихліка було заарештовано за звинуваченням у контрреволюційній та націонал-шовіністичній діяльності на користь буржуазної Чехословаччини й засуджено до 10 років таборів Сиблагу, звідки він вже ніколи не повернувся [17, с. 66]. Але сьогодні його ім'я повернулося на сторінки історії вітчизняної освіти, зокрема Ніжинської вищої школи, у розвиток якої він зробив значний внесок.

Джерела та література

1. Бойко О. Нарис історії Ніжинської Науково-дослідної кафедри історії, культури і мови (20–30-ті рр.) / О. Бойко // Сіверянський літопис. – 1998. – № 5. – С. 120–127.
2. Відділ Держархіву Чернігівської області в м. Ніжин (далі – НВ ДАЧО), ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 75, 49 арк.
3. Кондрашов В. "З корінням вирвати націоналістично-контрреволюційні елементи з НПП" / В. Кондрашов // Сіверянський літопис. – 1998. – № 2. – С. 13–15.
4. Конончук І. М. Ніжинський інститут та національно-культурне будівництво Чернігівщини 20-30 рр. ХХ ст. / І. М. Конончук // Література та культура Полісся. – Ніжин, 2006. – В. 31. – С. 182–188.
5. НВ ДАЧО, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 96, 73 арк.
6. Там само, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 281, 311 арк.
7. Там само, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 331, 158 арк.
8. Там само, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 357, 14 арк.
9. Там само, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 359, 18 арк.
10. Там само, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 802, 193 арк.
11. Там само, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 1744, 13 арк.
12. Там само, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 3301, 119 арк.
13. Там само, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 3330, 32 арк.
14. Там само, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 3253, 155 арк.
15. Там само, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 3276, 69 арк.
16. Острянюк А. Ніжинська історична школа: доба розквіту (20-і – початок 30-х рр. ХХ ст.) / А. Острянюк // Сіверянський літопис. – 2000. – № 5. – С. 31–38.
17. Павленко Л. Внесок Євгена Рихліка у розвиток вітчизняної освіти (1913–1925 рр.) / Л. Павленко // Матеріали науково-практичної конференції "Треті Фльорівські читання". – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. – С. 64–66.
18. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко // Чернігівщина incognita / [під ред. О. Б. Коваленка та ін.]. – Чернігів: КП: "Видавництво "Чернігівські береги", 2004. – С. 182–189.
19. Страшко Є. Гоголівський інститут у 20–30-х рр. / Є. Страшко // Сіверянський літопис. – 2000. – № 5. – С. 24–27.

*Наталія Потій***ОСВІТНІ ЕКСКУРСІЇ ТА ВІДРЯДЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ
ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДО КРАЇН ЄВРОПИ (ПОЧАТОК ХХ ст.)**

Нині все актуальнішим стає питання відповідності якості освіти в Україні міжнародним стандартам та її інтеграції в європейській освітній простір. У зв'язку з цим набуває поширення практика підвищення кваліфікації вчителів і викладачів за кордоном. Значний інтерес до цієї проблеми сьогодні спонукає поглянути в минуле: чи вбачали потребу в закордонних поїздках педагогів раніше та яким чином вони реалізовувалися? Тому, досліджуючи в цілому діяльність земських установ Чернігівської губернії в сфері початкової освіти, у даній статті маємо на меті зупинитися на деяких маловивчених аспектах цієї теми – освітніх екскурсіях та відрядженнях учителів земських шкіл до європейських країн.

На початок ХХ ст. подальший розвиток початкової освіти вимагав не лише відкриття достатньої для охоплення всіх дітей шкільного віку кількості шкіл, але й надання учням більш якісних знань. У свою чергу це означало й зростання вимог до професійних якостей учителя. Земські установи використовували різні форми підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, однак продовжували відшукувати й нові. Зокрема, вони звернули увагу на можливість організації освітніх екскурсій та відряджень. Як стверджував В. Чарнолуський, у Російській імперії цей напрямок тільки зароджувався: "Вопрос об организации учительских экскурсий вообще является у нас делом самого последнего времени, только что начинающим получают более или менее правильную организацию, пока исключительно в форме частной инициативы и на личные средства учителей" [12, с. 59]. Однак дослідникам була очевидна потреба в організації подорожей для знайомства педагогів з інноваціями в освіті, на що вказував С. Золотарев: "...учитель, по самому положению своему стоящий около горнила исторической жизни, формирующий подрастающее поколение для решения все новых и новых жизненных заданий, не может, не должен терять понимания текущей действительности" [5, с. 74–75]. Він же зазначав, що педагогам початкових шкіл було б дуже корисно їздити у відрядження за кордон або ж у Петербург та Москву чи, у крайньому випадку, у провінційні центри, з можливістю ознайомитися з культурними та освітніми закладами [5, с. 82].

Над ідеєю проведення освітніх екскурсій та відряджень до європейських країн у цей час почали працювати й у Чернігівській губернії. Ініціаторами виступили окремі земські діячі, повітові земства та самі педагоги. Зокрема, у кінці 1900 р. учителі Стародубського повіту звернулися до товариства взаємодопомоги вчителів з проханням організувати освітню екскурсію. Товариство прийняло це клопотання та до наступного року вже мало розроблений маршрут. Екскурсія включала відвідання Москви, Петербургу, а, крім того, ще й Риги та кількох міст Фінляндії. Її вартість становила 90 руб. з учасника. Безумовно, така подорож була доступна небагатьом. Тож не дивно, що зголосилися лише 23 особи, а на місце збору до Москви прибули тільки 6. Така неорганізованість призвела до перевитрат учасників і скорочення програми, через що педагоги не змогли відвідати Ригу.

Основною метою цієї екскурсії був огляд найвизначніших архітектурних пам'яток, художніх галерей та музеїв. Так, у Москві вони відвідали Румянцевський, Політехнічний та Антропологічний музеї, Третьяковську галерею, Зоологічний сад, музей недільних шкіл Костроміної, дім Романових, храм Христа Спасителя тощо. У Петербурзі екскурсанти побували в музеї Олександра III, Ермітажі, Ботанічному саду, народному театрі, пересувному музеї технічного товариства педагогічних посібників, Петро-Павлівській фортеці, будинку Петра I, Ісааківському та Казанському соборах та Олександро-Невській Лаврі. У Фінляндії, яка в цей час входила до складу Російської імперії, вони оглянули міста Гельсінфорс, Выборг, водопад Іматру, а по дорозі назад через озеро Сайма й Саймський канал – ознайомилися з роботою шлюзів [8, с. 13–14]. Ця екскурсія була не досить вдалою через відмову в останній момент значної частини педагогів взяти участь у подорожі. Утім, зважаючи на широку програму, вона, безумовно, була корисною та цікавою для екскурсантів.

Після значної перерви в січні 1909 р. товариство взаємодопомоги вчителів знову розглядало питання про організацію подорожей за кордон. Ще раніше воно звернулося до

товариства поширення технічних знань з проханням розробити кілька маршрутів і відповідні проекти були вже підготовлені, а саме: дві екскурсії тривалістю 30 і 31 день до Німеччини та Австрії вартістю 65 і 68 руб., один 45-денний тур (Лондон–Париж–Берлін) за ціною 110 руб. і маршрут Константинополь–Афіни–Відень такої самої тривалості за ціною 90 руб. У вартість входили плата за проїзд і проживання [6, с. 173]. Ймовірно, зібрати групу товариству взаємодопомоги вчителів не вдалося, однак окремі педагоги цього року все-таки відправилися до Європи. Від Сосницького повітового земства поїхали два вчителі – Г. Горовий та Є. Неговська, від Козелецького повіту – П. Дзюбенко [13, с. 1].

Педагоги Сосницького повіту приєдналися до екскурсії, організованої товариством поширення технічних знань. Метою їхньої подорожі було ознайомлення впродовж одного місяця зі станом початкової освіти в Німеччині та Австро-Угорщині (а саме Чехії). Перебуваючи в Берліні вони оглядали школи та дитячі садочки. Особливе зацікавлення в них, зважаючи на практичну користь, викликали додаткові школи професійного спрямування, які в обов'язковому порядку відвідували випускники шкіл упродовж двох років. У Дрездені екскурсанти відвідали місцевий шкільний музей, що, як зазначалося, був типовим для Німеччини. Музей складався з історичного, географічного, природничого та інших відділів. Вони містили велику кількість різноманітних колекцій, необхідних для наочного навчання. Також група педагогів з Російської імперії завітала до Праги, де їх прийняли надзвичайно привітно. Чернігівська губернська земська управа відмічала, що все перебування вчителів у Чехії "носило характер сплошного празднества" [13, с. 2–3]. Педагоги були в захопленні від місцевих шкіл, організація яких вражала доцільністю та загальною високою культурою. Екскурсанти відзначили й школи для розумово відсталих дітей: "им удається виховати человека, вполне пригодного к жизни при ее современных сложных общественно-экономических условиях" [13, с. 3]. Загалом, учителі Сосницького повіту зібрали чимало інформації про системи освіти в Німеччині та Чехії і вказали на їх позитивні сторони. Ці дані могли стати корисними для удосконалення шкільної справи на Чернігівщині.

У Козелецькому повіті освітню подорож ініціював земський гласний М. Красовський, який сам побував у Богемії (Чехії) та ознайомився з роботою навчальних закладів. За його рекомендаціями повітове земство ухвалило відправити туди ж одного педагога, асигнувавши для цих потреб спочатку 100 руб., а після відмови губернського земства у фінансовій допомозі – ще 100 руб. [3, с. 162; 11, с. 268]. На подорож зголосився вчитель Чемерського училища П. Дзюбенко. Після повернення він надав детальний звіт про огляд 32 шкіл. Цей документ являє собою ґрунтовну характеристику різноманітних сторін початкової освіти в Чехії, а також короткі відомості про дитячі садочки.

У першу чергу, учителем було відмічено, що всі діти (хлопчики та дівчатка) навчалися з 6 до 14 років [10, с. 2]. Отже, завдяки значній тривалості "начальное народное обучение дает Чехии знающих и развитых граждан" [10, с. 26–27]. У селах навчання було безкоштовне, у містах – платне. Перелік шкільних предметів був значно ширшим, аніж у початкових народних училищах у Російській імперії. У сільських ("весницьких") школах навчали Закону Божому, чеській мові, арифметиці з короткими відомостями з геометрії, природознавству, історії, географії, чистописанню, кресленню, малюванню, співам, гімнастиці, а в багатокласних школах ще й рукоділлю (для дівчаток) [10, с. 4]. У школах використовувався принцип наочності навчання, спираючись на вчення Яна Амоса Каменського. То ж при кожному навчальному закладі діяв музей наочних посібників. На високому рівні була виховна робота.

Викладали в школах особи з відповідною педагогічною освітою, переважно випускники вчительських семінарій (щоб стати вчителем, особа мала навчатися загалом 14 років). Для порівняння, у 1909 р. в Чернігівській губернії лише 4,2% педагогів мали спеціальну педагогічну освіту. Відповідно, чеські колеги отримували кращу заробітну плату: субучитель (тимчасовий працівник) – 900 крон на рік (1 крона – 40 коп.), новопризначений учитель – 1200–1600 крон. Також існувала низка надбавок, тому окремі педагоги отримували до 3600 крон [10, с. 21–22, 26]. У Російській імперії з 1908 р. було введено стандартну заробітну плату для вчителів початкових шкіл – 360 руб. Крім того, існували доплати за вислугу років та на квартиру [7, с. 27].

Учитель Козелецького повіту також відзначив поширену й у Чехії практику здобуття професійної освіти в обов'язковому порядку. Випускники міських шкіл та деяких сільських упродовж двох років навчалися в додаткових зимових класах, де отримували знання з певного ремесла. На третій рік їх навчали спеціалісти-практики (лікарі, агрономи, кращі працівники

майстерень тощо). Учні знайомилися з домоведенням, городництвом, садівництвом та різними промислами [10, с. 12].

Позитивним моментом відрядження було те, що, ознайомившись з освітньою системою Чехії, П. Дзюбенко надав свої пропозиції по вдосконаленню шкільної справи в Чернігівській губернії. Зокрема, він пропонував: 1) запровадити обов'язкову освіту для хлопчиків та дівчаток з семи років і збільшити тривалість навчання до п'яти років; 2) забезпечити вивчення випускниками початкових шкіл упродовж двох років сільського господарства; 3) щорічно відправляти частину вчителів на курси сільського господарства, городництва, садівництва тощо; 4) включити до шкільної програми малювання, креслення, гімнастику та рукоділля (для дівчат); 5) організовувати при школах бібліотеки по сільському господарству й ремеслам, а також шкільні музеї, які слугували б засобом поповнення практичних знань учнів і самих вчителів [10, с. 28–29].

Цей досвід відправки вчителя в закордонну подорож Козелецькі повітові збори визнали корисним і ухвалили надати його звіт губернській управі для друку та прохали повернути 1000 екземплярів для розсилки в усі губернські й повітові земства. Окрім того, на наступний рік було знову заплановано відрядження для одного педагога [4, с. 236-237].

Сосницьке та Козелецьке повітові земства сподівалися на фінансову допомогу губернського земства. Однак, попри позитивні відгуки про освітні відрядження, їхні надії не виправдалася. Останнє схвально поставилося до ініціативи з повітів і визнало, що знайомство з організацією шкіл за кордоном, безумовно, сприяло виробленню вчителями кращих способів навчання. Чернігівська губерньська земська управа навіть запропонувала збільшити тривалість відряджень до 6 тижнів. Також вона володіла інформацією, що потреба в закордонних поїздках педагогів з кожним роком зростає. Лише влітку 1909 р. комісія освітніх екскурсій організувала подорожі для близько 1200 учителів з усієї імперії. Проте губернське земство не долучалося до фінансування екскурсій та відряджень, вважаючи, що вони не обтяжливі для бюджету повітових земств і є справою лише місцевого значення [11, с. 268; 13, с. 4–5].

Наступного року від Козелецького повіту до Чехії відправився вчитель Веприцького земського училища К. Мринський за кошти повітового земства (200 крб.). Зі змісту звіту цього педагога випливає, що він прийшов до схожих висновків, що й П. Дзюбенко: "Сравнивать знания учеников чешских начальных школ с учениками русских нет никакой возможности, ибо там учатся восемь лет, а у нас три года. Какое может быть сравнение!" [1, с. 397]. На значно вищому рівні знаходилися матеріально-технічна база навчальних закладів, методика навчання, умови та оплата праці педагогів. На основі звіту вчителя з метою удосконалення шкільної освіти земські збори 2 жовтня 1910 р. ухвалили визнати бажаними: 1) участь педагогів у розробці навчальних програм; 2) забезпечення шкіл наочним посібниками; 3) проведення періодичних зборів вчителів по проблемам організації навчання в школах та 4) курсів, на яких аналізувати шкільну освіту загалом у Російській імперії та за кордоном; 5) продовжити фінансувати освітні відрядження, однак вони мають бути колективними та під керівництвом досвідченої особи [2, с. 345]. Звичайно, більшість цих пропозицій було неможливо реалізувати в умовах жорстких обмежень і контролю з боку дирекції народних училищ. Але вони свідчили про прагнення земства до демократизації системи управління шкільною освітою та удосконалення змісту та методів навчання.

Ймовірно, подібні поїздки відбувалися й надалі, адже правління товариства взаємодопомоги вчителів у 1916 р. звітувало, що організація загальноосвітніх екскурсій є одним з напрямків його роботи [9, с. 13]. Однак масового характеру вони не мали. Тим паче, що на заваді цим починанням стала Перша світова війна.

Отже, на початку ХХ ст. повітові земства та педагогічні кола Чернігівської губернії розпочали роботу над організацією освітніх екскурсій та відряджень учителів до європейських країн. Вони давали можливість педагогам ознайомитися з новими для них типами шкіл, їх організацією, навчально-виховним процесом, побачити та оцінити результативність їхньої роботи, а також загалом підвищити свій культурно-освітній рівень завдяки відвідуванню музеїв, художніх галерей, огляду архітектури тощо. Також закордонні екскурсії та відрядження сприяли обміну інформацією між педагогами різних губерній та країн, демонстрували можливі шляхи розвитку й удосконалення освітньої системи в Російській імперії. Утім, здійснити подорожі отримала можливість мізерна кількість учителів через те, що на цей напрямок підвищення кваліфікації не виділялися значні кошти й займалися ним лише окремі повітові земства та деякі ініціативні земські гласні.

Джерела та література

1. Доклад учителя К. Е. Мринского // Журналы Козелецкого Уездного Земского Собрания очередной сессии 1910 года (заседания 27 сентября – 2 октября). – Остер: Типография С. И. Брискиной, 1911. – С. 381–397.
2. Журнал № 6 Козелецкого Уездного Земского Собрания XLVI очередной сессии // Журналы Козелецкого Уездного Земского Собрания очередной сессии 1910 года (заседания 27 сентября – 2 октября). – Остер: Типография С. И. Брискиной, 1911. – С. 295–375.
3. Заседание 29 сентября 1909 года, № 5 // Журналы Козелецкого уездного земского собрания чрезвычайной сессии 1909 года (заседание 5-го мая) и XLV очередной сессии 1909 года (заседания 25–30 сентября). – Чернигов: Типография Губернского Земства, 1910. – С. 165–220.
4. Заседание 30 сентября 1909 года, № 6 // Журналы Козелецкого уездного земского собрания чрезвычайной сессии 1909 года (заседание 5-го мая) и XLV очередной сессии 1909 года (заседания 25–30 сентября). – Чернигов: Типография Губернского Земства, 1910. – С. 221–275.
5. Золотарев С. Пополнение образования учителей / С. Золотарев // Школа, земство и учитель / [под ред. О. Н. Смирнова]. – М. : Народный учитель, 1911. – С. 74–84.
6. Из деятельности правления общества взаимопомощи учащихся и учивших в Черниговской губернии. (Январь 1909 года) // Земский сборник Черниговской губернии (далі – ЗСЧГ). – 1909. – № 2. – С. 171–173.
7. Краткие сведения о современном положении начального образования в Черниговской губернии / [составлены делопроизводителем Черниговской дирекции Т. Н. Голиком с введением и под редакцией директора нар. уч. Черниговской губернии Ф. И. Дилекторского]. – Чернигов: Типография С. И. Цинберга, 1913. – 67 с.
8. Отчёт Правления Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Черниговской губернии за 1901 год // ЗСЧГ. – 1903. – № 2. – С. 8–17.
9. Правление. К учащим в народных школах Черниговской губернии // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 7 (12 февраля). – С. 12–13.
10. Приложение к докладу № 11. Доклад учителя П. Дзюбенко о постановке учебно-воспитательного дела в начальных народных школах Богемии // Журналы Козелецкого уездного земского собрания чрезвычайной сессии 1909 года (заседание 5-го мая) и XLV очередной сессии 1909 года (заседания 25–30 сентября). – Чернигов : Типография Губернского Земства, 1910. – С. 1–29.
11. Свод постановлений Черниговского Губернского Земского собрания (XXXVI–XLVI сессий). 1900–1909 годов. – Том первый / [составил по поручению Губернской Земской Управы М. Хижняков]. – Чернигов : Типография Губернского Земства, 1912. – 567 с.
12. Чарнолусский В. Земство и народное образование. Очерки из прошлого и настоящего из земской деятельности в различных областях общественного образования / В. Чарнолусский. – СПб. : Типография М. А. Александрова, 1910. – 345 с.
13. Черниговскому Губернскому Земскому Собранию 45-й очередной сессии 1910 года. Черниговской Губернской Земской Управы. Доклад № 14. По вопросу о командировке учителей земских школ в Богемию и другие страны Западной Европы, для ознакомления с постановкой там школьного дела // Сборник докладов Черниговского Губернского Земского Собрания 46-й сессии 1910 года. – Чернигов : Типография Черниговского Губернского Земства, 1910. – С. 1–5.

**МАТЕРІАЛЬНЕ СТАНОВИЩЕ СТУДЕНТІВ НІЖИНСЬКОГО
ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ У 20-х рр. ХХ ст.**

Матеріально-побутові умови життя студентів Ніжинського інституту народної освіти в 1920-х рр. досі не були предметом спеціального дослідження. Деякі аспекти цієї проблеми в радянський час були висвітлені у студіях О. Білана [13; 14], В. Заїки [15; 16], М. А. Лескевича [19], яким були притаманні заідеологізованість та публіцистичний характер викладу історичних фактів.

На сучасному етапі розвитку історичної науки дослідники дедалі частіше активно звертаються до цієї проблеми в загальноукраїнському масштабі. Зокрема, В. І. Прилуцький подав інформацію про матеріально – побутові умови життя студентів УСРР у 20-х рр. [22]. Натомість О. Л. Рябченко приділила особливу увагу ідентифікації студентства як окремої соціальної верстви тогочасного суспільства [23; 24]. У книзі О. О. Левченка здійснено спробу з'ясувати цю проблему на прикладі Одеського інституту народної освіти [18]. Цікаві відомості про життя та побут студентів Ніжинської вищої школи наведено у ґрунтовній праці Г. В. Самойленка та О. Г. Самойленка [25].

Ніжинський історико-філологічний інститут до революції являв собою належним чином облаштований навчальний заклад з пансіоном на сто осіб, меблями та обладнанням [2, арк. 63]. За доби Визвольних змагань ситуація суттєво погіршилася, оскільки в результаті воєнних дій приміщення та майно інституту були практично знищені. Водночас Народний комісаріат освіти УСРР натовді виділяв кошти лише на найнеобхідніше. Зокрема, протокол засідання Комісії по реформуванню Ніжинської вищої школи засвідчив, що 1919 р. було виділено 1500 крб., зокрема на обіди 750 крб., на чай та хліб 400 крб., взуття, одяг й інші дрібні потреби 350 крб. [4, арк. 159].

На початку 1920-х рр. студентів вищих навчальних закладів було розподілено на три категорії: 1) ті, які платили за навчання повністю; 2) ті, котрі вносили пільгову плату; 3) ті, хто був звільнений від плати. До останніх належали: а) студенти, які отримували стипендію; б) студенти пролетарського походження і члени комітетів незаможних селян, які не мали роботи або заробляли не більше 40 крб. на місяць; в) студенти, котрі до вступу вели педагогічну, науково – просвітницьку та наукову роботу; г) інваліди війни та праці.

Плата за навчання стягувалася за триместри по частинах: з 1 по 5 жовтня, з 1 по 15 лютого й з 1 по 15 травня. Студентів, які її не внесли, відраховували. Робітники і службовці, а також особи, котрі перебували на їхньому утриманні й мали заробіток 40–50 крб. на місяць, сплачували 20% повної плати за навчання, 50–60 крб. – 25%, 60–70 крб. – 30%, 70–85 крб. – 40%, 85–100 крб. – 60%, 100–125 крб. – 60%, 125–150 крб. – 75%, понад 150 крб. – 100%. Особи вільних професій і ті, котрі перебували на їхньому утриманні, вносили від 100 до 200%; особи, які жили на нетрудові доходи, – від 200 до 300% [25, с. 93].

Більшість студентів у 1920-х рр. мала клопіт з побутовою невлаштованістю. Навіть та частина молоді, яка виростала у злиднях, почувалася дискомфортно, що породжувало численні скарги до органів влади й управління, редакцій газет і журналів. Інколи студенти вдавалися і до радикальніших заходів, спонукаючи тим самим владу здійснювати хоча й мінімальні, але результативні кроки назустріч їхнім вимогам. Це свідчило про те, що молодь, яка прагнула жити в "світлому майбутньому", не збиралася миритися з побутовим безладом, вимагала поваги до себе з боку керівництва навчальних закладів і влади. Але загалом протягом 20-х рр. проблема забезпечення студентів місцями у гуртожитках і створення належних умов проживання в них так і не була вирішена [11, арк. 111].

Зокрема, у гуртожитку Ніжинського інституту народної освіти на початку 20-х рр. студенти не мали навіть ліжок. Вони самі робили топчани та в'язали мати, на яких спали. Їжу студенти також мали готувати собі самотужки.

У 1920 р. в Ніжинському інституті народної освіти залишилось усього шість десятків студентів і близько двох десятків професорів. Студенти не одержували стипендій, а викладачі по півроку не отримували ні заробітної плати, ні пайків [23, с. 133].

У навчальному корпусі було виділено дві кімнати для занять, в яких і розпочався навчальний процес. Ці кімнати обігрівались буржуйками, стільців звичайно не було, студенти розміщувались на підлозі. У таких умовах у напівзруйнованих аудиторіях або у квартирах професорів, вчилися і навчали [17, с. 95].

Усі приміщення інституту у цей період перебували у поганому стані, а з іншого боку бракувало техпрацівників. Ремонту потребували покрівля, підлога, туалети, груби [8, арк. 155], причому перспектива відновлення навчальної бази була досить примарною [10, арк. 149].

Колишній студент інституту О. С. Пулинець згадував: "Кабінети, лабораторії були зовсім зруйновані. Раніше затишна їдальня перетворилась у якийсь суцільний коридор без вікон і дверей, по якому вільно гуляв вітер, який наносив у сніжні дні цілі гори снігу. Лекції читались тільки для маленьких груп на квартирах професорів. Про закінчення занять сповіщав не звичайний дзвінок, а стук палкою по підлозі, якщо студенти повинні були переходити з другого поверху на перший, або в стелю, якщо вони повинні були підніматись на другий поверх. Такі умови гнітюче діяли як на студентів, так і на наукових працівників" [21, с. 9].

Підготовчі курси для студентів (пізніше перетворені у робітфак) і курси для вчителів початкової школи працювали тоді в приміщеннях теперішніх 3-ї та 7-ї загальноосвітніх шкіл Ніжина [14, с. 4]. Для відбудови і ремонту навчального корпусу і будинків, розміщених на подвір'ї інституту, повітовий виконком у 1921–1922 рр. передав кілька будівель у колишніх поміщицьких маєтках у селах Талалаївка, Вертіївка, Кошелівка, Кунашівка та ін. Ці будівлі розбиралися і перевозилися на подвір'я інституту місцевими селянами. Зі студентів та співробітників інституту створювалися бригади теслярів і штукатурів. У жовтні 1921 р. вони розпочали ремонт спочатку головного корпусу, а потім й інших будівель, який тривав 5 років.

У 1919 р. при Ніжинському ІНО було створено підсобне господарство: городу – 7 десятин, оранки – 25 десятин, сінокосу – 55. У 1922–1923 рр. город обробляли від 35 до 180 студентів [8, арк. 119].

Згодом Ніжинський повітовий виконком передав у користування інституту 40 га орної землі в урочищі Войтівщина, а також 8 корів, 4 коней, деякий реманент і посівний матеріал. Слід відзначити, що культивувалися різні культури, наприклад, у 1932 р. було посіяно вівса – 8,13 га, гороху – 7,39 га, квасолі – 6,15 га, проса – 9,0 га, кукурудзи – 1,81 га, гречки – 10,63 га, картоплі – 2,65 га, буряків – 2,0 га, моркви – 1,5 га, томатів – 1,0 га, капусти – 2 га, віки – 1 га, жита – 2,0 га, огірків – 1 га. Крім цього, було облаштовано кролятник (178 кролів) і передбачалося відкрити свиноферму. У сільськогосподарських роботах брали безпосередню участь студенти, співробітники, викладачі вузу [9, арк. 9].

Через недостатню підготовку студентів, а також їх перевантаженість позанавчальними видами роботи (ремонт будівель, праця у підсобному господарстві, заготівля дров тощо) спостерігалось скорочення контингенту. Так, наприклад, наприкінці 1922–1923 навчального року з 300 студентів на факультеті соціального виховання залишилося 148, а на робітфаци з 200 – 89 [25, с. 214].

Взимку 1922–1923 р. у зв'язку з великими морозами запаси палива в інституті вичерпувалися, а заготівля його в тогочасних умовах була дуже складною справою. Досить сказати, що дрова доводилося заготовляти за 35 кілометрів від Ніжина. Через 2 дні після прийняття рішення про лісозаготівлю було організовано 3 студентські бригади по 20 чоловік. Кожна з них мала відпрацювати по 2 тижні [16, с. 3].

Ректор інституту в жовтні 1923 р. зазначив: "Гуртожиток робітничого факультету в даний момент, коли ми ще не маємо коштів для його облаштування, знаходиться в жахливому стані, не має світла та меблів, немає також справних груб, та іншого необхідного для опалення. Наступають холоди і подальше існування в такому приміщенні стає неможливим".

Звичайно, для поліпшення матеріально-побутових умов вживались різноманітні заходи. Про це згадував, зокрема, студент робітфаку Г. Носач: "На першому місці були "тижні допомоги" пролетарському студентству, ці "тижні" проводилися в окружному масштабі, від них крім грошової допомоги, збирались різні речі, такі як чорнило, підошви, мило, махорка тощо. Все це було дуже потрібно тоді для робітфаківців. Ніжинський держмаслозавод відпускав по 10–15 пудів масла.

Крім "тижнів допомоги" на користь робітфаку влаштовувались вистави (теж в окружному масштабі) та сеанси. Треба сказати, що студенти робітничого факультету на той час були робітничою силою. Трудова повинність стояла тоді на першому місці, на неї витрачалося куди більше часу ніж на саму академічну роботу".

Особливо багато годин доводилося витратити весною та восени на обробку тієї землі, що належала інститутіві. Кожного ранку весною, перш ніж йти слухати лекції, треба було поспішати на город чи поле працювати. О 5-й годині ранку, коли в більшості місто спало непробудним сном, робітфаківці з сапами та лопатами йшли працювати на город.

Незчуєшся, як надійде 8 година, тоді кидай роботу і поспішай на лекції. І ви бачите, як через кілька хвилин, ті робітфаківці, що йшли з лопатою та граблями, поспішно йдуть з книжками здобувати знання, обід: "Ану, хлопці вбирайтеся" – гукає голосно завгосп. – Що трапилось? – Нічого особливого. Треба знову йти пиляти і викорчувувати дерева, щоб було чим взимку печі палити. І знову наші робітфаківці зі своєю "зброєю" потягнулися на роботу.

Закінчили цю роботу – інша настала. Треба носити на кухню воду, бо завтра не поснідаєш. І отак кожного дня, важко перелічити всю роботу, яку переводив тоді кожен студент" [20, с. 4].

Щодо грошового забезпечення студентів Ніжинського ІНО, то певне його поліпшення спостерігалось тільки наприкінці 20-х рр. Як зазначалося у матеріалах обстеження інституту, ректор С. С. Порада "при розподілі стипендій суворо дотримується чіткої класової лінії та встановлених НКО правил, щодо визначення стипендій за успішністю... У справі матеріального забезпечення студентів директор виявив велику ініціативу придбавши за останні 4 місяці для потреб студентів взуття та білизни на 1600 крб. Це частково знизило гостру потребу студентів у одязі та білизні" [1, арк. 117].

На початку 30-х рр. було вирішено південну частину території інституту, яка являла собою болото, заросле очеретом, перетворити у ботанічний сад. Руками студентів було проведено меліоративні роботи та підготовлено площу для посадки дерев, відтак через 10 років ботанічний сад перетворився у справжню лабораторію для студентів природничого факультету [19, с. 4].

Проте загалом повсякденне життя студентів вищих навчальних закладів у цей період часто-густо являло собою постійну боротьбу за виживання. Щоб заробити на шматок хліба, більшість студентів була вимушена багато працювати, що негативно впливало на їх навчання і стан здоров'я. Про це свідчать численні заяви студентів [3; 5; 6]. Так, студент В. А. Баклан звернувся у 1930 р. до керівництва інституту з таким клопотанням:

"Прохаю дирекцію дати мені допомогу, бо мої матеріальні обставини, за соцстаном не можуть задовольнити моїх матеріальних, хоч деякої міри умов, а тому я прохаю дирекцію не відмовити і дати мені допомогу" [7, 2 арк.].

Як слушно зауважила О. Рябченко, багатьом студентам було важко сприймати цю сувору реальність. Щоб отримати необхідну для інтеграції в радянське суспільство спеціальність, доводилось проходити через пролетарську школу виживання, конструюючи свій образ відповідно до вимог, що постійно змінювалися. Конфлікти ідентифікації випливали з бажання навчатися і водночас робити "як потрібно", а не за нахилами і власними потребами, часом приховувати правду про своє походження, а вдягатися і поводитися за неписаними правилами пролетарських низів, тобто перебувати у постійному конфлікті між образом самого себе, який потрібно було афішувати, і захованим в глибині душі реальним "Я" [24, с. 97].

Усе це породжувало у студентському середовищі настрої зневіри та апатії. Більшовицьке керівництво намагалось використати скрутне становище студентів для досягнення власних цілей. Проголосивши за основу ставлення до студентів класовий принцип, правлячий режим перетворив розподіл матеріальної допомоги у важливий важіль для проведення політики пролетаризації вищої школи, підготовки у вузах слухняної, відданої йому інтелігенції.

Джерела та література

1. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 195, 280 арк.
2. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп. 1, спр. 2, 88 арк.
3. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп. 2, спр. 2544, 11 арк.
4. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп.1, спр. 864, 213 арк.
5. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп.2, спр. 2250, 10 арк.
6. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп. 2, спр 2545.
7. ВДАЧО, ф. Р – 6121, оп.2, спр. 2549, 10 арк.
8. ДАЧО, ф. Р – 674, оп. 1, спр. 407, 338 арк.

9. ДАЧО, ф. Р – 674, оп.1, спр. 68, 24 арк.
10. ЦДАВОУ, ф. Р – 166, опис 5, спр. 566, 896 арк.
11. ЦДАВОУ, ф. Р – 166, оп. 5, спр. 567, 614 арк.
12. ЦДАВОУ, ф. Р – 166, оп. 10, спр. 819, 238 арк.
13. Білан О. До 150-річчя НПП: роки і долі / О. Білан // Під прапором Леніна. – 1970. – 10 квітня (№ 67–68). – С. 4–5.
14. Білан О. До 150-річчя НПП: роки і долі / О. Білан // Під прапором Леніна. – 1970. – 25 квітня (№ 16). – С. 4–5.
15. Заїка В. У вузі та поза його межами / В. Заїка // Під прапором Леніна. – 1973. – 18 липня (№ 112). – С. 3–4.
16. Заїка В. Нові випробування, нові досягнення / В. Заїка // Під прапором Леніна. – 1973. – 11 липня (№ 108). – С. 3.
17. Карпеко А. А. Из воспоминаний о Нежинском институте 20-х годов. / А. А. Карпеко // Література та культура Полісся. – Ніжин, 1990. – Вип. 1. – С. 95–102.
18. Левченко В. В. Історія Одеського інституту народної освіти (1920 –1930 рр.): позитивний досвід невдалого експерименту / В. В. Левченко – Одеса: ТЕС, 2010. – 428 с.
19. Лескевич М. А. Все зроблено руками студентів / М. А. Лескевич // Радянський Ніжин. – 1959. – 1 квітня. – № 40 (5068). – С. 4.
20. Носач Г. Перші кроки Ніжинського робітфаку. Спогади / Г. Носач // Нове село. – 1929. – 18 лютого (№ 385). – С. 4.
21. Пулинець О. С. Спогади (рукопис).
22. Прилуцький В. І. Матеріально-побутові умови життя студентства радянської України 1920-х рр. / В. І. Прилуцький // Український історичний журнал. – 2008. – № 3. – С. 87–99.
23. Рябченко О. Л. Студентство радянської України у пошуках "пролетарської" ідентичності (1920-ті рр.) / О. Л. Рябченко // Український історичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 129–143.
24. Рябченко О. Л. Студенти радянської України 1920–1930-х років: практики повсякденності та конфлікти ідентифікації / О. Л. Рябченко. – Х.: ХНАМГ, 2012. – 456 с.
25. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005. – 420 с.

*Катерина Ромашко***ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ
ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ
ДО ВИВЧЕННЯ "ТРУДОВИХ ПРОЦЕСІВ" У 1920 Р.**

На початку 20-х рр. минулого століття разом із розбудовою радянської державності формувалася образ радянської жінки [3, с. 4а]. Передували цьому процесу історичні, політичні, економічні, ідеологічні чинники. По-перше, це розвиток у XIX – на початку XX ст. ідеологічного руху за жіночу рівноправність, що досяг свого апогею під час Першої світової війни та призивів до зміни ролі жінки у суспільстві. По-друге, це революційні події 1917–1920 рр., які поклали початок формуванню нової держави та актуалізації жіночого питання. По-третє, це прийняття першої конституції УРСР, що стало початком законодавчого закріплення рівності між чоловіком та жінкою [7, с. 20].

Під час розробки та введення державної політики щодо жіноцтва формувалися соціальні ролі. Однією з таких ролей була жінка-робітниця, яка вказувала на зрівняння жінок та чоловіків у професійних правах і обов'язках [8]. Саме в цей період створюються жіночі відділи, основним завданням яких була пропаганда. На різноманітних громадських заходах вони закликали долучатися до соціального будівництва, наголошуючи на звільненні робітниць від традиційного патріархального суспільства [5, с. 2]. Жінка повинна була на рівні з чоловіками долучатися до виробництва, мати активну громадську позицію [9, с. 2] та відігравати основну роль в організації дитячого доброту [10, с. 1]. Причиною подібного явища була гостра потреба у збільшенні робочих ресурсів [4]. На тлі державної політики показовими є випадки виокремлення жінки з трудового колективу. Так, дискусія, яка зародилася навколо доповіді голови Ради Чернігівського педагогічного інституту "Про організацію робочих процесів для слухачів інституту", чітко ілюструє різноманітні погляди на жіноче питання в ще не сформованому радянському суспільстві.

23 лютого 1920 р. під час засідання Ради Чернігівського педагогічного інституту декан фізико-математичного факультету С. А. Неополітанський виступив з доповіддю, в якій аргументував обов'язкове введення слюсарної та столярної справи для всіх студентів вишу. Основною причиною такого рішення він назвав потребу продемонструвати майбутнім педагогам важливість робітничих професій та висвітлити роль, яку ті відіграють у державному будівництві. Пропозиція була підтримана всіма членами Ради, проте зав'язалася дискусія щодо можливості жінок брати участь у подібних заняттях. Висувалися різні пропозиції щодо врегулювання даного питання. Доповідач запропонував тимчасово встановити обов'язкове відвідування цих занять лише для чоловіків. Подальше вирішення цього питання без аналізу лікаря-гігієніста щодо фізичних можливостей жінок виконувати важку фізичну працю він вважав неможливим.

Натомість представник Наркому освіти С. В. Іванов наголосив на тому, що майбутньому педагогу необхідно ознайомитися з робочим процесом не лише в теорії, але й на практиці, аргументуючи свою позицію новим місцем, яке жінка посідає в сучасному суспільстві. Оскільки в Америці та в політехнічних інститутах Радянського Союзу жінки були прирівняні до чоловіків у виконанні таких робіт, то й Чернігівський інститут може наслідувати цей приклад. Підводячи до підсумку свій виступ, він наголосив, що принцип рівноправ'я змушує ставити перед жінками та чоловіками однакові вимоги.

С. В. Іванову опонував викладач фізики та вищої математики В. Ф. Адаменко, який висловлював думку про неможливість порівнювання роботи в Америці та в наших ремісничих школах. Якщо за кордоном використовували найновіші інструменти, а в основу виробництва була покладена машинна праця, то у Радянському Союзі – це фізична сила, яку не кожна жінка зможе використати так само ефективно, як і чоловік.

Декан історико-філологічного факультету П. К. Федоренко погодився із потребою ознайомити жінок із робочим процесом на практиці. Проте зазначав, що, якщо роботи по дереву можна ввести для обох статей, то питання щодо роботи по металу потребує детального обговорення. Останнім виступив викладач історії С. Г. Баран-Бутович. Він запропонував ввести

столярну справу як обов'язковий предмет для всіх слухачів. Для слюсарної справи ж скласти особливу програму для жінок, яка б не вимагала особливих зусиль.

Зрештою, обговоривши всі пропозиції Рада постановила: роботи по дереву і по металу ввести для всіх студентів, але скласти дві різні програмами для чоловіків і для жінок. Заняття для студенток не повинне шкодити їхньому здоров'ю [2, с. 4]. Однак ця ідея мала дещо інше втілення в реальності. Пізніше, але в тому ж таки році, було відкрито спеціальний гурток столярної справи для жінок [1, с. 55]. Проте, слід зазначити, що вивчення робочих процесів так і не внесли до навчального плану 1920 р. [3, с. 4а].

Отже, на початку 1920-х рр. відбувається формування образу радянської жінки. Пошуки нової робочої сили для соціалістичного будівництва підштовхнули радянську владу зрівняти жінок і чоловіків у професійних правах та обов'язках. Проте, навіть висунення такої проблеми, як доцільність залучення жінок до важкої фізичної праці, ставало темою обговорення в суспільстві. Дискусія, розгорнута на засіданні Ради Чернігівського педагогічного інституту щодо організації робочих процесів для слухачів інституту, є цьому яскравим прикладом.

Джерела та література

1. Держархів Чернігівської обл., ф. Р – 608, оп. 1, спр. 77, 220 арк.
2. Держархів Чернігівської обл., ф. Р – 608, оп. 1, спр. 78, 28 арк.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. Р – 608, оп. 1, спр. 80, 18 арк.
4. Васеха М. В. Вовлечение женщин в процесс строительства советского общества в 1920-е годы (По материалам Юга Западной Сибири) / М. В. Васеха // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 4–2 (80): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/media/files/issue/3/articles/ru/43-46.pdf>.
5. Концерт-митинг женщины-работницы // Знамя Советов. – 1920. – 10 марта (№ 55). – С. 2.
6. Коханова О. О. Становище жінки в Радянській Україні на початку 20-х рр. ХХ ст. / О. О. Коханова // Гілея. – 2014. – Вип. 87. – С. 48.
7. Коханова О. О. Формування образу "нової радянської жінки" в УСРР (1920–1930-ті рр.): вимоги часу чи ідеологія радянської влади / О. О. Коханова // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди "Історія та географія". – 2012. – Вип. 46. – С. 20–23.
8. Мирошниченко М. И. Содержание первой советской гендерной модели в 1920-е гг. / М. И. Мирошниченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия "Социально-гуманитарные науки". – 2015. – № 1: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.susu.ru/humanities/article/view/3113/2906>.
9. Митинг женщин-работниц // Знамя Советов. – 1920. – 26 июня (№ 142). – С. 2.
10. Страничка из жизни детского сада // Страничка работницы. – 1920. – № 1. – С. 1.

Аліна Торубара

ДИРЕКТОРИ НІЖИНСЬКОГО ЮРИДИЧНОГО ЛІЦЕЮ КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА

Ніжинський юридичний ліцей розпочав свою діяльність 24 квітня 1840 р. на підставі указу Миколи I про реорганізацію Ніжинського фізико-математичного ліцею. Мета Ліцею полягала у "распространении основательных сведений по части отечественного законодательства".

Згідно зі Статутом 1840 р. директора Ліцею призначав Попечитель Київського навчального округу, а затверджував Міністр народної освіти. Водночас директор Ліцею очолював створену при ньому Ніжинську гімназію.

Для розгляду і вирішення питань життєдіяльності Ліцею було створено Раду та Правління. Рада розглядала навчально-методичні питання, а Правління – господарські та адміністративні. Рішення приймалися колегіально, а в разі виникнення суперечностей голос директора був вирішальним. Директор також здійснював контроль за виконанням розпоряджень Міністра народної освіти і виконанням викладачами навчального плану.

Щороку, за результатами іспитів абітурієнтів, Директор формував списки студентів першого курсу. Він розглядав скарги студентів або передавав їх Попечителю Київського навчального округу. Про свою діяльність і стан Ліцею директор систематично звітував Попечителю Київського навчального округу [11, арк. 17 зв., 18 зв., 19 зв.]

Перший директор Ліцею **Християн Адольфович Екеблад** народився 11 травня 1800 р. у Фінляндії. Отримавши початкову освіту вдома, Х. А. Екеблад закінчив згодом Петербурзьку медико-хірургічну академію. Він викладав у Харківському університеті ветеринарію і 23 жовтня 1829 р. був затверджений екстраординарним професором кафедри ветеринарних наук. Згодом займав кафедру фізіології, судової медицини та медичної поліції і користувався авторитетом у студентів [2, с. 210–212].

Х. А. Екеблад захоплювався філософією Шеллінга і Гегеля. Значний інтерес становлять його наукові праці "Краткое обозрение душевных особенностей животных", "Опыт обозрения и биолого-психологическое исследование способностей человеческого духа" [15; 16]. У 1831 р. він брав участь у боротьбі з епідемією холери, а у 1834 р. – з голодом. Х. А. Екеблад був одним із авторів проекту реорганізації ветеринарної освіти. Невдача проекту створення ветеринарного училища була однією з причин його звільнення 10 жовтня 1834 р. з Харківського університету. Невдовзі Х. А. Екеблад очолив Ніжинський фізико-математичний ліцей, а після його реорганізації у 1840 р. – Ніжинський юридичний ліцей [1, с. 113–114; 14, с. 153]. Саме йому довелося розробляти і запроваджувати нові навчальні плани, формувати викладацький корпус, здійснювати перші набори та випуски студентів. 13 січня 1855 р. Х. А. Екеблад був звільнений з посади директора за власним бажанням і переїхав до Петербургу, де й помер у 1877 р.

Другий директор Ніжинського юридичного ліцею **Матвій Матвійович Могилянський** народився у 1807 р. Після закінчення Страсбурзького університету 17 вересня 1826 р. вступив на службу до Канцелярії Новоросійського генерал-губернатора графа М. С. Воронцова. Згодом він служив у правлінні Петербурзького позикового державного банку, Канцелярії Комітету Міністрів.

У 1838 р. М. М. Могилянський був призначений начальником друкарні Університету Св. Володимира, через рік – інспектором благородного пансіону при Першій Київській гімназії, у 1843 р. – інспектором казенних училищ, з 1846 р. – інспектором студентів Університету Св. Володимира. 13 січня 1855 р. М. М. Могилянський очолив Ніжинський юридичний ліцей перебував на цій посаді до 16 січня 1857 р.

М. М. Могилянський приділяв значну увагу вивченню іноземних мов і поповненню бібліотеки Ліцею. Він піклувався про життя та побут вихованців і, зокрема, зазначав: "У меня нет средств и возможности следить за всеми учениками, живущими на частных квартирах. Надзор за воспитанием детей должен быть поручаем особым лицам, специально для этого приготовленным. Учителя заняты своим делом: они учат ваших детей; для надзора же за их воспитанием нужны особые лица. Этим последним лицам нужно платить порядочные деньги, а это можно делать лишь тогда, когда много детей живет вместе. Такое общежительство, кроме

того, дает возможность с наименьшими расходами достигать лучшего результата в содержании детей, относительно пищи, одежды, обуви и прочего. Пансион и общая квартира дают такое помещение в казенном здании, какого невозможно найти в частном помещении, особенно в такой глуши, как Нежин". З ініціативи М. М. Могилянського кількість студентів у пансіоні суттєво зросла. Було призначено двох наглядачів, влаштовувались виховні бесіди. Викладачів зобов'язали надавати допомогу в організації самостійної роботи студентів. М. М. Могилянський був людиною достатньо вимогливою та суворою, на думку сучасника "более хорошим администратором, чем педагогом" [4, с. 212 – 217].

Згодом М. М. Могилянський був призначений помічником попечителя Київського навчального округу, 28 лютого 1859 р. – попечителем Одеського навчального округу, 17 квітня 1862 р. – членом Головного управління училищ, через рік – членом Ради Міністра народної освіти.

Третій директор Ніжинського юридичного ліцею **Єгор Павлович Стеблін-Камінський** народився 17 квітня 1815 р. Після закінчення Полтавської гімназії у 1832 р. вступив на філософський факультет Харківського університету. У 1836 р. Є. П. Стеблін-Камінський почав працювати учителем російської та німецької мов у Кам'янець-Подольській гімназії. Згодом він послідовно виконував обов'язки вчителя у Першій Київській гімназії, Інституті благородних дівичь, старшого наглядача пансіону при Першій Київській гімназії, у 1849 р. був призначений інспектором цих двох навчальних закладів, у 1850 р. – директором училищ Київської губернії, у 1854 р. – інспектором казенних училищ Київського навчального округу.

2 грудня 1856 р. Є. П. Стеблін-Камінський був призначений директором Ніжинського ліцею і обіймав цю посаду до 1866 р. [10]. Він слідкував за навчанням студентів, постійно відвідував пансіон, для учнів старших класів гімназії щонеділі влаштовував літературні вечори, на яких вони зачитували й обговорювали власні твори: "Литературные вечера давали возможность Егору Павловичу узнавать способности, степень развития и склонности каждого воспитанника. Этими наблюдениями он пользовался, чтобы указать молодому человеку подходящий для него род занятий в университете, то есть выбор факультета; при чем знакомил каждого с университетской жизнью и порядками университетских занятий... Он всегда был прост в общении, но умел держать себя так, что его уважали, а заслужить его нерасположение было большим наказанием". На думку сучасника, Є. П. Стеблін-Камінського "сделал Лицей в полном смысле центром общественной и умственной жизни Нежина и даже уезда, так что Лицей при Каминском стоял во главе общественной жизни города Нежина" [5, с. 217–220].

Згодом він займав посаду правителя канцелярії генерал-губернатора Північно-Західного краю, а пізніше – Віленського губернатора.

Помер Є. П. Стеблін-Камінський у 1882 р.

Четвертий директор Ніжинського юридичного ліцею **Єгор Васильович Гудима** народився у 1812 р. у дворянській сім'ї на Полтавщині. Після закінчення Пирятинського повітового училища він вступив до Ніжинської гімназії вищих наук, яку закінчив у 1832 р.

Працював домашнім учителем, а в 1834 р. виїхав до Петербургу, де за допомогою письменника Є. П. Гребінки влаштувався на службу до Комісії духовних училищ. Водночас він викладав географію у Дворянському полку, а у 1842 р. перейшов на службу до Міністерства внутрішніх справ.

У 1854 р. Є. В. Гудима вийшов у відставку і три роки провів на Пирятинщині, займаючись батьківською маєтністю на х. Недосталь (Гудимівці).

З 1857 р. Є. В. Гудима був директором училищ Чернігівської губернії і водночас директором губернського тюремного комітету.

З 14 серпня 1866 р. до 1 липня 1869 р. Є. В. Гудима очолював Ніжинський юридичний ліцей [12]. Біограф Є. В. Гудими І. Є. Сребницький зазначив, що він "не отличался представительностью и влиянием своего предшественника Е. П. Стеблина-Каминского. Впрочем, его благодущие и доброта, граничившие со слабостью, отзывались прежде всего на нем самом, давая повод некоторым из его подчиненных, чьи честолюбивые и властолюбивые замыслы шли дальше пределов, указанных силою вещей, считать себя выше "неученого", по из мнению, Гудимы, и поощряли к разного рода "вылазкам" против него. Но Егор Васильевич добродушнейшим образом относился к этим вылазкам, отвечая на них разве что блестящими своего хохлацкого юмора" [8, с. 221–222].

Є. В. Гудима звільнився зі служби у чині статського радника. Він був нагороджений орденами Анни II і III ступенів та орденом Станіслава II ступеня.

Помер Є. В. Гудима у 1870 р.

П'ятий директор Ніжинського юридичного ліцею **Михайло Корнійович Чалий** народився у 1816 р. Початкову освіту він здобув у приватній школі, а у 1828 р. вступив до Новгород-Сіверської гімназії, яка на той час відзначалася досить високим рівнем освіти. У 1840 р. він вступив до Київського університету, який закінчив у 1844 р. по словесному відділенню. Служив М. К. Чалий спочатку в Немирові учителем, а у 1858 р. був призначений інспектором Другої Київської гімназії.

Саме тоді М. К. Чалий познайомився з Т. Г. Шевченком, листувався з ним, а після смерті Кобзаря брав участь в організації його похорону [13, с. 305].

У 1861 р М. К. Чалий очолив Білоцерківську гімназію, при якій почало діяти приходське училище. Особливу увагу він звертав на релігійне виховання гімназистів.

У 1869 р. М. К. Чалого було призначено на посаду директора Ніжинського юридичного ліцею. Саме тоді помітно зростає чисельність студентів Ліцею: у зв'язку з проведенням судової реформи виникла гостра потреба у фахівцях-юристах, а здобути освіту в Ліцеї можна було швидше і простіше, ніж в університеті. Крім того, натовді було скасовано вступні іспити в університети – відтепер до них могли вступати тільки особи з атестатами гімназій, отримати які було досить важко. Натомість до Ліцею вступні іспити ще зберігались. Вступивши до Ліцею, студенти мали право переходу до університету, чим і користувались. Утім, 11 березня 1872 р. на підставі розпорядження Міністра народної освіти "Об отмене в лицее князя Безбородко вступительных испытаний и о представлении желающим поступать в оный держать экзамен при гимназиях" Ліцей був позбавлений права проводити вступні іспити. Відтепер до нього могли вступати тільки на підставі атестатів гімназій і "поверочных испытаний из некоторых предметов, имеющих близкое отношение к юридическим наукам" [7, с. 177].

Як з'ясувалося, це розпорядження зніщив М. К. Чалий, який у такий спосіб лобював передусім інтереси Ніжинської гімназії. Натоді замість восьмого класу в гімназіях був 2-річний сьомий клас, і тільки найкращі учні допускались до екзамену після закінчення першого року перебування в сьомому класі. "Затем, – зазначав М. К. Чалий, – для нежелающих остаться на второй год в седьмом классе предвидится два выхода: или они явятся к экзамену в гимназии в качестве посторонних лиц домашнего приготовления, или прибудут в Нежин держать вступительный экзамен в Лицее князя Безбородко, чтобы потом перейти в университет, как это показали предшествовавшие годы" [6, с. 36–37].

20 листопада 1874 р. Державна рада ухвалила постанову "О преобразовании Лицея князя Безбородко в городе Нежине в Историко-филологический институт князя Безбородко". На початку 1875 р. М. К. Чалий вийшов у відставку, оселився у Києві і зайнявся літературною та науковою творчістю. Спогади М. К. Чалого, що друкувалися свого часу в журналі "Киевская старина", належать до кращих зразків вітчизняної мемуаристики. У 1882 р. М. К. Чалий видав книгу "Жизнь и произведения Тараса Шевченко" – найбільш повний для свого часу життєпис великого поета.

Помер М. К. Чалий 1907 р. у Києві і був похований на Байковому кладовищі [3; 9, с. 223–225].

Отож, директорам належав вагомий внесок у діяльність Ніжинського юридичного ліцею князя Безбородька: за їх безпосередньої участі вносились зміни до Статуту, правил прийому студентів, оновлювались навчальні плани, зміцнювалась навчально-матеріальна база, зростав престиж навчального закладу. Зрештою Ніжинський юридичний ліцей став помітним осередком юридичної науки та кузницею кадрів для багатьох сфер життєдіяльності держави і суспільства.

Джерела та література

1. Головка Н. П. Узагальнення впливу професійної діяльності попередників-викладачів, професорів на навчання та професійну підготовку студентів факультету ветеринарної медицини / Н. П. Головка // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Ветеринарна медицина, якість і безпека продукції тваринництва. – 2013. – Вип. 188 (1). – С. 110–122.

2. Даневский П. Н. Экеблад Х. А. / П. Н. Даневский // Гимназия высших наук и Лицей князя Безбородко; Издание второе, исправленное и дополненное. – СПб., 1881. – Отдел первый. – С. 210–212.
3. Коврижко Н. Михайло Корнійович Чалий. Пам'яті земляка. [Електронний ресурс] / Н. Коврижко – Режим доступу: <http://ns-slovo.org.ua/archiv/original/015.html>.
4. Коробка П. Могиланский М. М. / П. Коробка // Гимназия высших наук и Лицей князя Безбородко; Издание второе, исправленное и дополненное. – СПб., 1881. – Отдел первый. – С. 212–217.
5. Коробка П. Стеблин-Каминский Е. П. / П. Коробка // Гимназия высших наук и Лицей князя Безбородко; Издание второе, исправленное и дополненное. – СПб., 1881. – Отдел первый. – С. 217–220.
6. Лицей князя Безбородко. – СПб.: В Типографии императорской Академии наук, 1859. – 144, 208 с.
7. Об отмене производства в Лицей князя Безбородко вступительных испытаний // Журнал Министерства народного просвещения. – 1872. – Ч. CLX. – Отд. 1. – С. 177.
8. Сребницкий И. А. Гудима Е. В. / И. А. Сребницкий // Гимназия высших наук и лицей князя Безбородко; Издание второе, исправленное и дополненное. – СПб., 1881. – Отдел первый. – С. 221–222.
9. Сребницкий И. А. Чалый М. К. / И. А. Сребницкий // Гимназия высших наук и Лицей князя Безбородко; Издание второе, исправленное и дополненное. – СПб., 1881. – Отдел первый. – С. 223–225.
10. ЦДАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 470. О назначении инспектора казенных училищ Киевского учебного округа статского советника Стеблина-Каминского директором Лицея кн. Безбородко и Нежинской гимназии, декабрь 1856 г., 10 арк.
11. ЦДАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 581. Об изменении Устава Лицея князя Безбородко, 17 ноября 1856 г. – 12 августа 1858 г., 114 арк.
12. ЦДАК України, ф. 707, оп. 32, спр. 216. Об утверждении директора училищ Черниговской губернии, статского советника Гудиму директором Лицея кн. Безбородко и Нежинской гимназии и об определении на его место исполняющим должность директора училищ Черниговской губернии, инспектора Киевской первой гимназии надворного советника Кустова, 1866 г., 25 арк.
13. Чалий М. К. Спогади про Тараса Шевченка / М. К. Чалий. – К.: Дніпро, 1982. – 547 с.
14. Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии / Г. Г. Шпет. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 592 с.
15. Экеблад Х. А. Краткое обозрение душевных способностей животных / Х. А. Экеблад // Журнал Министерства народного просвещения. – 1839. – Ч. XXIV. – Отд. 2. – С. 69–79.
16. Экеблад Х. А. Опыт обозрения и биологико-психологического исследования способностей человеческого духа / Х. А. Экеблад. – СПб.: Типография Второго Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1872. – 462; IV с.

ЗАСНУВАННЯ МІСЬКОЮ ДУМОЮ ЧЕРНІГОВА ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (друга половина XIX – початок XX ст.)

Міське самоврядування Чернігова імперського часу функціонувало на засадах Положень 1870, 1892 рр. та доповнень до них. Обирався воно на 4 роки і структурувалося думою (розпорядча інституція) та управою (виконавча), на чолі яких перебувала одна особа – міський голова. Впродовж усього періоду життєдіяльності органи самоврядування досягли помітних результатів у різних сферах господарювання від започаткування комунальної інфраструктури до вирішення питань у культурно-духовній царині. Окремі аспекти їхньої роботи вже потрапляли у поле зору дослідників [2; 4; 5; 6; 10; 11]. Утім, тема, присвячена громадському управлінню Чернігова, не є цілком вивченою, вона містить наукову актуальність та новизну. З огляду на сучасні процеси реформування місцевого врядування доцільно всебічно простудіювати особливості обрання самоврядних структур, механізми взаємодії із державними установами та громадою, практичні напрацювання. Спираючись на історичний досвід, можемо запозичити найкраще в роботі виборної влади й, водночас, убезпечитися від помилок. Мета нашої розвідки полягає у тому, аби схарактеризувати заходи Чернігівської міської думи стосовно заснування професійних навчальних закладів протягом другої половини XIX – початку XX ст.

Індустріалізація економіки поставила на порядок денний питання забезпечення кваліфікованими кадрами різних галузей народного господарства. Бум у гірництві, розвиток залізничного транспорту, машинобудування, металургійної, металообробної, легкої, харчової промисловості зумовили попит на спеціальності із початковою та середньою професійною освітою. Проблема підготовки фахівців набула загальнодержавної ваги. Міністр фінансів І. Вишнеградський, прагнучи закласти міцний фундамент мережі професійних закладів, розробив "Загальний план промислової освіти в Росії", на основі якого 1888 р. затвердили "Основні положення промислових училищ". У даному документі були сформульовані принципи організації й функціонування системи спеціальної освіти, визначені ключові позиції щодо підготовки кваліфікованих працівників; професійно-технічні навчальні осередки вводилися у структуру освітніх державних установ. Передбачалося створення трьох типів закладів професійної освіти: середніх технічних училищ, які мали спеціалізуватися на підготовці помічників інженерів; нижчих технічних училищ для навчання майстрів промислових підприємств і ремісничих училищ, в яких би учні опановували навички конкретного ремесла [3, с. 152, 154].

Завдяки старанням міського громадського управління Чернігова заснували ремісниче училище. Постало воно 27 листопада 1888 р. на Олександрівській площі, нині територія сучасного Центрального ринку. Навчальний корпус мав два класи, дві майстерні, приміщення для зберігання навчальних приладів, п'ять належним чином обладнаних кімнат для майстрів – токарів, слюсарів, ковалів. Неподалік від навчального корпусу знаходився п'ятикімнатний будинок для директора.

Училище назвали Олександрівським, на честь імператора Олександра II [7, с. 20]. Попечителем училища обрали міського голову, колезького радника М. Фрідмана, педагогічний колектив сформували у складі учителів О. Терешкевича, М. Андрєєва, І. Бобирця, Ф. Ладухіна та священика П. Соколова, який викладав Закон Божий [8, с. 5].

Управління навчальним закладом здійснювалося училищною радою, до якої входили представники адміністрації, викладачі, гласні. Наприкінці кожного року рада звітувалася про діяльність училища перед попечителем Київського навчального округу та Чернігівською міською управою. У першому звіті зазвичай акцентувалася увага на виконанні навчального навантаження, особливостях виховного процесу. Другий звіт містив інформацію фінансового характеру, тобто в ньому йшлося про використання коштів, отриманих із міського бюджету. Управа мала повне право вимагати такий звіт, оскільки левову частку фінансового підґрунтя училища складали асигнування громадського управління. Щороку воно виділяло по 4090-4318 руб., або в середньому близько 100 руб. на учня. На жаль, цих грошей не вистачало, адже підготовка спеціаліста обходилася у 600 руб., тому решта витрат покривалася платою за

навчання, добровільними пожертвами городян, коштами, вирученими від продажу учнівських виробів [7, с. 22].

Навчально-виховний процес в училищі здійснювався на основі статуту (за зразок взяли статут Дігтярівського училища, що на Полтавщині. Тепер це смт. Срібнянського району). Ним передбачалося одночасне оволодіння загальноосвітніми дисциплінами, зокрема математикою, фізикою, хімією, історією, Законом Божим, та фаховими, тобто вихованці поглиблено вивчали шкільні предмети й набували навичок слюсарно-ковальської і слюсарно-токарної справ. У майбутньому планували відкрити ще одну спеціальність – ливарну справу.

До училища зараховували молодь усіх станів після закінчення однокласних сільських чи початкових міських шкіл. Навчально-виховний процес був побудований за класно-урочною системою протягом двох років. Підготовка майбутніх спеціалістів ґрунтувалася на дотриманні принципу єдності теорії і практики. З 1 вересня до 1 липня вихованці вивчали загальноосвітні дисципліни, а з 1 липня до 1 вересня проходили практику в майстернях. Наприкінці навчального року складалися іспити [8, с. 6, 7, 8].

За навчання учні платили по 5 руб. на рік [8, с. 10]. Для порівняння, у Ніжині освіта в аналогічному навчальному закладі становила 12 руб. [1, арк. 3]. Міщани, козаки і навіть селяни могли навчати своїх дітей. 1888 р. до першого класу зарахували 26 учнів. З 1888 по 1899 рр. в училищі перебували 150 чол., із них повний курс закінчили 44 чол., 35 – отримали кваліфікацію слюсаря, 9 – столяра. Упродовж вказаного часу 69 слухачів відмовилися від освіти з різних причин. У 1898 р. випускниками стали 38 учнів, з яких один залишився при училищі підмайстром, оскільки виявив високий рівень кваліфікації, 4 – були помічниками машиністів, 7 – пішли виконувати військову повинність, 27 – працювати в залізничних і механічних майстернях Чернігова. Станом на 1899 р. в училищі навчалися 37 чол., у 1900 р. ремісничі професії опановували 44 підлітки з міщанських сімей, 18 – із козацьких і селянських, 2 – із збіднілих дворянських [7, с. 21].

1889 р. на засіданні Чернігівської міської думи прозвучала думка про відкриття ще одного професійного закладу – технічного училища. Утім, як вказувалося у документах, "через різні причини не отримала (ідея – Л.Ш.) позитивного рішення". Можемо припустити, що на заваді стали фінансові проблеми. Основна частка бюджету спрямовувалася на розвиток комунальної інфраструктури та вирішення нагальних господарсько-побутових проблем. Мрію про технічне училище актуалізували, як не дивно, в умовах Першої світової війни, в умовах глибокого соціально-економічного колапсу. Тоді громадське управління не лише продовжувало утримувати існуючі навчальні заклади, але й із прицілом на перспективу обговорювало плани про збільшення їхньої кількості. Відтак, у січні 1917 р. активно вхопилися за можливість заснувати у губернському місті технічне училище. Приводом до цього став той факт, що Відділення вченого комітету Міністерства народної освіти з технічної і професійної освіти звернуло увагу на потребу відкриття технічних училищ у містах Київського навчального округу, з-поміж яких були названі Чернігів і Полтава. "Нині, – значилося у думській документації, – враховуючи чітко виражену потребу Імперії в спеціалістів з різних галузей технічного господарства країни, окреслилися і нові шляхи у справі насадження в ній професійної освіти" [9, арк. 379].

4 січня 1917 р. була скликана комісія у складі членів міської управи, голови губернської земської управи А. Бакуринського, члена губернської земської управи П. Калиновського, голови Чернігівської повітової земської управи Б. Камінера, членів Чернігівської повітової земської управи В. Сікорського та І. Владимірова, директора народних училищ Чернігівської губернії Ф. Дедекторського, інспектора народних училищ І-го району Чернігівської губернії І. Яснопольського, завідувача ремісничим училищем П. Рашевського, голови комісії технічних підприємств П. Кручек-Голубова, членів міської училищної комісії С. Авдєєва, К. Пухтинського, Ф. Ладухіна, І. Якубовича, В. Базилевича [9, арк. 378 зв.]. Вони, обміркувавши суть справи, дійшли висновку про доцільність заснування у Чернігові механіко-будівельного технічного училища. У якості аргументації прозвучала теза, що у Чернігові й повіті очевидний брак "спеціалістів із будівельної частини, а також на водогінних, електричних, каналізаційних та інших об'єктах. Крім цього, спостерігається в осіб із технічною освітою одностороння теоретична підготовка, через те і визнано бажаним, щоби головна увага була звернута на практичну підготовку, щоби для того належним чином були обладнані й підготовлені майстерні, щоби усіма учнями були використані... канікули, коли б учні

відряджалися на різноманітні практичні заняття" [9, арк. 379 зв.]. Комісія врахувала й діюче у місті Олександрівське ремісниче училище. Воно не повинне бути закритим, а доповнювати технічне училище. Варто лише скоротити курси загальноосвітніх предметів у ремісничому училищі й збільшити практичні заняття у майстернях. Пропонувалося також скористатися садибою Олександрівського училища [9, арк. 380].

Питання про навчальну програму майбутнього технічного закладу мала простудіювати комісія з народної освіти. У її роботі повинен був узяти участь гласний Н. Котляревський, який вважався обізнаним із типами діючих технічних закладів освіти. На засіданні міської думи він докладно пояснив, що в Росії функціонували два види осередків технічної освіти – Петербурзький технологічний інститут і Московське технічне училище. Різнилися вони за рівнем підготовки фахівців. Із технічного інституту, твердив Н. Котляревський, виходили емпірики інженери-технологи, а з технічного училища Москви – добре обізнані практики-техніки. У Чернігові ж міг постати заклад, "у якому було би звернуто відповідну увагу на практичну і технічну підготовку учнів і з цією метою повинні бути належним чином обладнані й підготовлені майстерні, крім того і для учнів необхідні на канікулах практичні заняття" [9, арк. 381, 383 зв.]. Відкриття механіко-будівельного технічного училища запланували на вересень 1917 р., але лютневі події кардинальним чином змінили життя.

Таким чином, упродовж другої половини XIX – початку XX ст. завдяки старанням Чернігівської міської думи постало та успішно функціонувало Олександрівське ремісниче училище. З місцевого бюджету асигнувалися кошти на утримання навчального закладу, представники самоврядних структур здійснювали контроль за використанням фінансів та освітньо-виховним процесом. Незважаючи на економічну кризу, зумовлену Першою світовою війною, міська дума спроектувала заснування механіко-будівельного технічного училища. Перешкодили тому революційні події 1917 р.

Джерела та література

1. Ніжинська філія Чернігівського обласного державного архіву, ф. 340, оп. 1., од. зб. 1362, 5 арк.
2. Нікітін Ю. Пореформені міста Полтавської, Харківської та Чернігівської губерній у другій половині XIX ст.: історичний аспект самоврядування / Ю. Нікітін. – Вінниця, 2014. – 252 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. – М., 1976. – 275 с.
4. Раковський Л. Чернігівське міське самоврядування і упорядкування міста у II половині XIX ст. / Л. Раковський // Проблеми історичного і географічного краєзнавства Чернігівщини. – Чернігів, 1995. – № 3. – С. 21–30.
5. Руденок В. З історії народної освіти у Чернігові. Світські учбові заклади другої половини 19 – початку 20 ст. / В. Руденок // Чернігівські відомості. – 2006. – 6 вересня. – С. 17.
6. Студьонова Л. Як колись у думі керували / Л. Студьонова // Чернігівські відомості. – 1991. – 31 липня.
7. Тридцатилетие деятельности Черниговского городского общественного управления: 1870–1900 гг. – Чернигов, 1901. – 1245 с.
8. Устав Черниговского ремесленного училища. – Чернигов, 1892. – 18 с.
9. Чернігівський обласний державний архів, ф. 145, оп. 2, од. зб. 1411, 546 арк.
10. Чечітка В. Міська влада двісті років тому / В. Чечітка // Чернігівські відомості. – 1991. – 13 червня.
11. Чорний Д. По лівий бік Дніпра: проблеми модернізації міст України (кінець XIX – початок XX ст.) / Д. Чорний. – Х., 2007. – 304 с.

**ВІДОМІ ОСОБИСТОСТІ
ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ:
МИКОЛА МАКСИМОВИЧ ЧИРКОВ (1891–1950 рр.)**

Чернігівський інститут народної освіти став відомий в Україні та поза її межами діяльністю талановитих викладачів і випускників у галузі освіти, науки та культури.

Так, відомий літературознавець, дослідник творчості М. Хвильового Микола Максимович Чирков (1891–1950) свого часу викладав у ЧІНО. Побіжно висвітлювали віхи життя та його діяльності Ю. В. Должанська [10], М. Шкандрій [16], Н. Б. Веселовська [1], М. І. Гончар [2]. На жаль, дослідниками не було здійснено комплексного вивчення особистості М. М. Чиркова. У даній статті зроблено спробу висвітлити цю тему всебічно.

На початку 20-х рр. ХХ ст. Микола Максимович перебував на посаді викладача III радянської школи в м. Чернігові [5, с. 11], але прагнув одночасно працювати в Чернігівському інституті народної освіти (ЧІНО). Тому, 8 лютого 1920 р. на засіданні викладачів словесно-історичного відділу з питання заміщення кафедри теорії та психології художньої творчості, зібрання, враховуючи маловідомість претендента М. М. Чиркова (тоді він мав педагогічного стажу лише 3 роки та й не мав друкованих наукових праць), запропонували йому прочитати пробну лекцію з курсу й уже після цього спільно обговорювати питання заміщення кафедри [4, с. 6]. За записом у протоколі № 6 зібрання викладачів словесно-історичного відділу від 23 лютого 1920 р. М. М. Чирков був затверджений викладачем кафедри теорії та психології художньої творчості [4, с. 7].

Будучи вельми освіченою особистістю, він, викладаючи свій курс, торкався й питання історії естетичних учень. Ця ґрунтовність курсу "Теорія та психологія художньої творчості" дозволила Правлінню ЧІНО не вводити в навчальний план історію естетичних учень окремим предметом [4, с. 15]. До того ж, станом на 6 листопада 1920 р. він підготував до друку наукові праці "Етична філософія Т. Г. Фехнера" і "Вчення Ф. В. Шеллінга про прекрасне й мистецтво" [5, с. 11]. Таким чином, працюючи на основному місці роботи в III радянській школі, М. М. Чирков читав 3 лекції на тиждень на I і II курсах у ЧІНО [5, с. 11]. Проте вже наступного навчального року він викладав предмет "Естетика і теорія літератури", маючи 6 годин на тиждень [9, с. 55]. Окрім того, у першому триместрі 1922–1923 навчального року він разом з іншими викладачами ЧІНО організував ряд популярних лекцій для робітників та молоді, що навчається. Наприклад, 5 грудня 1922 р. М. М. Чирков виступив з доповіддю "Шекспір та епоха Відродження" [8, с. 60].

Що стосується біографії науковця, то народився М. М. Чирков 11 (23) березня 1891 р. у с. Анисові Чернігівської губернії. Закінчив у 1916 р. історико-філологічний і філософський відділи Московського університету [1, с. 531]. Після того був викладачем Київської жіночої Ольгинської гімназії, а потім Чернігівської I-ї трудової школи II ступеня. З осені 1922 р. отримав посаду викладача Чернігівського політехнікуму зі спеціальності історія і теорія літератури) [7, с. 94]. В анкетах ЧІНО зазначав власний соціальний стан до Жовтневої революції як селянин, син народного вчителя [3, с. 11]; національність – українець; був неодруженим, проживаючи в Чернігові з матір'ю [9, с. 55]. Станом на 10 серпня 1921 р. був позапартійним [6, с. 56].

Після успішної роботи в ЧІНО викладав у педагогічних інститутах Ярославля, Свердловська, у Московському обласному педагогічному інституті імені Н. К. Крупської, у Московському бібліотечному інституті. Писав наукові праці про Л. М. Толстого, І. С. Тургенєва, І. О. Гончарова, О. О. Блока, У. Шекспіра, скандинавську драму, театр Р. Роллана та інше. М. М. Чирков був автором монографії "Про стиль Достоевського. Проблематика, ідеї, образи", яка витримала видання 1963 р. [14] та 1967 р. [15], та інших монографій [1, с. 532]. Та й взагалі, дослідник творчості Р. Роллана М. І. Гончар уважав одним з перших радянських дослідників творчого методу Роллана-драматурга саме М. М. Чиркова [2, с. 162]. За визначенням М. М. Чиркова, "сюжетика драм Роллана розпадається на три види: епічний – "Вербна неділя", "Леоніди", антично-мелодраматичний "Аерт", "Вовки", "Гра кохання та смерті" й монументальний – "Чотирнадцяте липня", "Гра кохання і смерті", "Торжество розуму", "Дантон", "Святий Людовік", "Настане час", "Робесп'єр" [12, с. 55]. Таким чином, М. М. Чирков одним з перших провів детальний аналіз творчості французького драматурга Р. Роллана.

Велика ерудиція та різнобічність наукових інтересів дозволили М. М. Чиркову розглядати літературу на широкому соціально-історичному, культурному та філософському тлі. У своїх

дослідженнях, побудованих на міцному фундаменті фактів і детальному вивченні художнього тексту, він приділив велику увагу аналізу художньої форми [1, с. 532].

Так, у праці "Микола Хвильовий у його прозі" М. М. Чирков першим з літературних критиків звернув увагу на те, що проза автора в перший період творчості (1921–1924 рр.) великою мірою присвячена слову як основному засобові ідейно-мистецького вислову має ще один вагомий компонент, який можна визначити як лірично-музичний [13, с. 39]. Думки М. М. Чиркова продовжив Євген Маланюк, глибше акцентувавши на цьому увагу [11, с. 50].

У статті "Микола Хвильовий у його прозі" М. М. Чирков зазначив: "Хвильовий висунув лозунг романтики вітаїзму, а потім активного романтизму, характеризуючи ними не тільки свою творчість, але й увесь пореволюційний період української літератури. Суб'єктивні елементи особливо сильні в його першій книзі "Сині етюди". Ліричні інтерлюдії, згущення мови, вдовolenня бунтом проти логіки і перевага сильної емоційності трансформують його твори в поетичну прозу. Враження мистецької єдності досягається однаково як засобами поезії, так і прози. Він цілком пересуває центр художньої єдності мистецтва з царини ідеологічної в царину емоційно-музичну... в той час, як дореволюційна в широкому значенні проза при всьому імпресіонізмі все ж таки прагнула якогось логічного, у вузькому значенні, фокусу художньої мови, схилилась до ідеї, як центру художньої єдності..." [16, с. 11].

На думку М. М. Чиркова, стиль М. Хвильового, поетика його творів були прямо пов'язані з добою: "Самий нервовий, напружений, з перебоями ритм революційної боротьби вдається схопити нашому письменникові в його невеличких етюдах" [13, с. 40].

У новелах М. Хвильовий розповідав про долю жінки в часи революції, громадянської війни та перші роки після її закінчення. Ще у 1925 р. М. М. Чирков писав: "Хвильовий – ... органічно зв'язаний з революцією", "письменник, що цілком вийшов з надрів революції" [13, с. 39]. Критик зазначив, що революція – це головна тема всієї прозової творчості письменника. Саме тому герої М. Хвильового вільно почуваються в революційній стихії, шукають себе і сенсу існування [10, с. 74].

Таким чином, Чернігівський інститут народної освіти став відомим і закордонній науковій громаді, що пов'язано з діяльністю М. М. Чиркова на літературознавчій та педагогічній ниві.

Джерела та література

1. Веселовская Н. Б. Чирков Николай Максимович [11 (23).III.1891–I.V.1950] / Н. Б. Веселовская // Краткая литературная энциклопедия. В 8-ми тт. (Т. 9, доп.) / [главн. ред. А. А. Сурков]. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 8. – 1136 с. – С. 531–532.
2. Гончар М. И. Традиции и новаторство в "Театре революции" Романа Ролана ("Дантон", "Четырнадцатое июля", "Робеспьер") / М. И. Гончар. – Черновцы, 1984. – 203 с.
3. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–593, оп. 1, спр. 1534, 122 арк.
4. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–608, оп. 1, спр. 61, 39 арк.
5. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–608, оп. 1, спр. 84, 12 арк.
6. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–608, оп. 1, спр. 90, 121 арк.
7. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–608, оп. 1, спр. 108, 136 арк.
8. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–608, оп. 1, спр. 175, 62 арк.
9. Держархів Чернігівської обл., ф. Р–942, оп. 1, спр. 4781, 58 арк.
10. Должанська Ю. В. "Жінка революції" в новелах Миколи Хвильового "Кіт у чоботах" та "Синій листопад" / Ю. В. Должанська // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія: Літературознавство. – 2011. – Вип. 1(3). – С. 73–79.
11. Костюк Г. Микола Хвильовий. Життя, доба, творчість / Г. Костюк // Микола Хвильовий. Твори в п'яти томах. – Нью-Йорк, Балтімор, Торонто: Українське видавництво "Смолоскип" ім. В. Симоненка, 1978. – Т. 1. – С. 15–106.
12. Чирков Н. М. В драматургической мастерской Романа Роллана / Н. М. Чирков // К проблемам романтизма и реализма в зарубежной литературе XIX и XX веков: Сб. трудов. – М.: Моск. обл. пед. институт им. Н. К. Крупской / МОПИ, 1973. – С. 44–76.
13. Чирков М. М. Микола Хвильовий у його прозі / М. М. Чирков // Життя й революція. – 1925. – № 9. – С. 38–44.
14. Чирков Н. М. О стиле Достоевского / Н. М. Чирков. – М.: Наука, 1964. – 157 с.
15. Чирков Н. М. О стиле Достоевского. Проблематика, идеи, образы / [отв. ред. Г. Л. Абрамович] / Н. М. Чирков. – М.: Наука, 1967. – 305 с.
16. Шкандрій М. Про стиль ранньої прози Миколи Хвильового / М. Шкандрій // Микола Хвильовий. Твори в п'яти томах. – Нью-Йорк, Балтімор, Торонто: Смолоскип, 1980. – Т. 2. – С. 7–28.

ВИШКІЛ УЧНІВ У РЕМІСНИЧИХ ЦЕХАХ ПІВНІЧНОГО ЛІВОБЕРЕЖЖЯ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII-XVIII ст.

Ремісничі корпорації являли собою своєрідне явище в соціально-економічному житті Північного Лівобережжя ранньомодерної доби. Їхня структура загалом відповідала внутрішній організації цехів, які функціонували у містах Західної Європи на підставі магдебурзького права. Цехи мали чітку ієрархічну структуру, відносно самостійний характер і поширювали вплив на всі сторони життя своїх членів. Користуючись правами і привілеями, закріпленими у цехових статутах, корпорації створювали необхідні умови для професійної діяльності своїх членів, забезпечували особисту свободу, права й збереження майна ремісників [1, с. 16]. Особливістю ремісничих цехів Північного Лівобережжя була їх відкритість, відсутність суворої регламентації виробничих процесів та чисельності членів об'єднань.

Соціальна структура ремісничого цеху характеризувалась ієрархічністю. Він поділявся на соціально-вікові групи (учні – підмайстри – майстри). Коло прав та обов'язків ремісників, їхній юридичний статус регламентувалися цеховим статутом. При проходженні сходинок цехової ієрархії враховувався ступінь професійної та соціальної зрілості ремісника, а також внесок у громадське життя колективу. Важлива роль при цьому належала майновому стану.

Зазвичай процес навчання і соціалізації ремісників, який повністю контролювався групою і проходив кілька етапів, був довготривалим. Перший етап починався із зарахування в учні, яке відбувалося на сході майстрів. Цехмістер давав наказ добросовісно працювати, поважати майстра і цех, сумлінно вчитися ремеслу. Учень у присутності свідків (один – з боку майстра, інший – учня) погоджувався на ці умови. Майстер домовлявся з юнаком або його батьками про термін учнівства, утримання і винагороду за працю та, у свою чергу, брав на себе зобов'язання щодо навчання та виховання учня. Прийом учня фіксували у цеховій книзі й відзначали святковим обідом, який влаштовував майстер. Термін учнівства варіювався у різних цехах у залежності від технології ремесла і вираховувався за календарними святами. Так, у Кролевецькому кравецькому цеху учень мав майстрові "услуги свои згонити годов три", у той же час майстер, зі свого боку, повинен був учневі "талант науки щире открыти и указать", утримувати та забезпечувати його усім необхідним [2, арк. 10 – 10 зв.]. За цей час учень мав засвоїти основні виробничі навички, а також необхідний мінімум соціальних норм, пов'язаних із життям у цеховому колективі. Під час навчання над учнями кепкували, а часом і знущалися; вони також не мали права одружуватись, курити тютюн, носити одяг майстрів [1, с. 68]. Учень, який погано себе поводив або мав намір залишити майстра, підлягав "терпкому канчуковому каранію" [2, арк. 10 зв.]. Після закінчення терміну учнівства відбувалася "визволка", для чого майстер сплачував до скриньки Кролевецького кравецького цеху 3 талари, цехмістрові 3 шаги, старшим братам по 3 чехи, молодшим – шаг, а також виставляв цеберко пива та гарнець горілки [3, с. 26]. Але подібна градація виплат була поодиноким явищем, у більшості випадків обмежувалися сплатою коштів до цехової скриньки та влаштуванням бенкету для членів об'єднання.

Кількість учнів, яких брався навчати ремеслу майстер, була чітко регламентована. Учні не мали права переходити до іншого майстра, а майстри не могли переманювати до себе "хлопця від майстра, так само і переманювати челядника" [3, с. 26].

Другий етап вишколу ремісника – посвячення учня у підмайстри. Згідно з цеховим статутом, підмайстер – це ремісник, який вже набув певної майстерності, але для набуття необхідного досвіду він мав пробути у цьому званні ще принаймні три роки. Так, у Глухівському різницькому цеху у XVIII ст. підмайстром вважався ремісник, який навчався ремеслу "від ½ року до 3 років" [3, с. 26]. Підмайстер, записаний до цеху, користувався правами міщанина. Він міг мандрувати для вдосконалення своїх знань, але йому заборонялося залишати майстра, не одержавши від нього атестату. Підмайстру заборонялося також приймати учнів. Молодики, які працювали в місті, але не були записані до цеху, підлягали покаранню у формі безоплатної роботи терміном на один місяць, але з харчуванням коштом майстра [4, с. 92].

Підмайстер, у відповідності з цеховим звичаєм, мав "по другим городам побывать и у разных мастеров работать, и сие прехождение из города или местечка называется мандровать,

от немецкого слова вандерн (Wandern)" [5, с. 295]. Мандрівки поглиблювали знання, вдосконалювали професійні навички, а також давали змогу заробити кошти на облаштування у майбутньому власної майстерні. Коли підмайстер приходив до цеху, він звертався до його очільників, які визначали, в якого саме майстра йому належить працювати. У Чернігівському перепечайському цеху, як зазначалось у привілеї 1652 р., "мандрівний підмайстер повинен звернутися до цехмістра, якщо хоче до якогось майстра пристати" [1, с. 71]. Залишаючи майстра, підмайстер отримував свідоцтво, в якому відзначалися його успіхи в оволодінні ремеслом. Від перебування у статусі підмайстра можна було відкупитися, сплативши певну суму коштів та "поєднавши цех і поставивши обід для всієї братії". Загалом, підмайстер вважався "цале в ремесле довтепный" [3, с. 26].

Підмайстри й учні як особи, соціалізація яких не завершилась і які не пройшли ще посвячувальних обрядів, членами цеху формально не вважались. Але вони входили до складу сім'ї майстра, яка являла собою колектив, пов'язаний не тільки кровною спорідненістю, а й спільним виробництвом.

У містах, де ремесло було розвинуто порівняно слабо, загальна чисельність ремісників була незначною, майстер міг працювати без підмайстрів. Також майстрам заборонялося приймати на роботу підмайстрів з інших міст або іноземців, які не мали дозволу цеху, до якого належав майстер.

Наступний етап професійної підготовки – посвячення у майстри – відбувався, здебільшого, у рідному місті й цеху, до якого підмайстер повертався після мандрівки. Для того, щоб бути прийнятим до корпорації в якості повноправного члена – майстра, реміснику були необхідні достатня кваліфікація, наявність коштів та знання цехових традицій і звичаїв. Вони підлягали перевірці в процесі відповідних випробувань. За класичною схемою підмайстер представляв на розгляд майстрів свідоцтво про проходження мандрів і "урочний" виріб ("шедевр"). Він являв собою виготовлений за стандартами і нормативами цеху зразок продукції. "Шедевр" виготовлявся із сировини, придбаної коштом підмайстра, і свідчив про його професійну зрілість. Зауважимо, що відомості про виготовлення "шедевр" або "штуки" на території Північного Лівобережжя не зустрічаються. Крім того, підмайстер сплачував певну суму грішми та воском і влаштовував учту для усіх майстрів цеху ("поставляет для потчивания ушат меду, пива и несколько кварт горячего вина, что в ином цеху до несколько десять рублей стоит"). З цього приводу О. Шафонський зазначав: "Сие еднание недостаточных людей иногда удерживает быть мастером и производит свободно свое рукоделие" [5, с. 295]. Розмір вступного внеску залежав від багатьох факторів. Наприклад, у Глухівському калачницькому цеху до 1704 р. він становив від 4 шагів до 1 талера, а у другій половині XVIII ст. – від 1 карбованця і 4 копійок до 35 карбованців [6, с. 95]. Ремісник, який вступав до Кролевецького кравецького і кушнірського цеху, вносив "до скриньки братерской коп три грошей личбы литовской" і купував для братії "цебрів дві пива, гарців два горилки и два фунти воску" [7, с. 78]. У Новгород-Сіверському цеху калачників у 1711 р. процес вступу ("єднання цеху") був суворо регламентований: "Реестр нам цеху калачнецкого як хто будет цех еднати. На пред дат пану цахмистру три шага другому брату три чехи, третяму брату шаг, ключнику шаг, писару шаг, молодшому чех, меду гарцов десят, пива гарцов десят, горилки пят кварт, хлеба за 4 шага" [8, с. 38]. З цього правила часом робились винятки. Так, у Глухівському різницькому цеху в 1772 р. членом став компанійський осавул "за службу в войскових надобностях и впредь все надобности безотговорочно справлять будеть". Право бути братом "безденежно" розповсюджувалось на дітей майстрів за умови, "что братія приговорять" [3, с. 28]. Подекуди траплялися випадки, коли майстри не сплачували одразу усієї суми, і за ними залишався борг, що фіксувалось у цеховій книзі. Так, у Новгород-Сіверському калачницькому цеху 2 січня 1764 р. майстриня Агафія Пупачовна "отдала в цех за красу денег рубль", але до цеху записана не була, а "буде записана", "когда еще полтора рубля принесет" [8, с. 39]. У 80-х рр. XVIII ст. натуральну форму вступних внесків повністю витіснила грошова. Так, 23 вересня 1787 р. з М. Мизина за "єднання" ковальського цеху м. Коропа сплатила "до скриньки деньгами за воск и ладан" [9, арк. 10]. З 1785 р. розмір вступного внеску регламентувався "Ремесленным положнием" і становив "не выше десяти рублей" [10, с. 109].

Після урочистостей братія оголошувала: "цале приируем брата за мужа и товариша до цеху нашего". Робився відповідний запис до цехової книги, і новому майстру видавали лист – свідоцтво про закінчення терміну навчання і здобуття кваліфікації "цалый мастер". Вступ до

цеху на правах майстра дозволяв займатися ремеслом без будь-яких перешкод "в род и род до бытия цеху" [3, с. 27].

Відсутність чіткої регламентації навчального процесу, нашарування звичаєвих норм, магдебурзького права та законодавства Російської імперії зумовили появу оригінальної моделі цехового устрою на території Північного Лівобережжя. Регіональна особливість здобуття професійної освіти ремісниками проявлялась у недотриманні і необов'язковості усталених вимог і традицій цехових корпорацій.

Джерела та література

1. Балущок В. Г. Світ середньовіччя в обрядовості українських цехових ремісників / В. Г. Балущок. – К.: Наукова думка, 1993. – 117 с.
2. Чернігівський історичний музей імені В. В. Тарновського. – Інв. № Ал 619. Книга цеху кравецького й кушнірського ремесла м. Кролевеця, 1660 – 1765 рр., 40 арк.
3. Лазаревська К. Матеріали до історії цехів на Лівобережній Україні XVII–XIX вв. / К. Лазаревська // Записки історично-філологічного відділу УАН. – К., 1925. – Т. 6. – С. 20–33.
4. Нестеренко О. Розвиток промисловості на Україні / О. Нестеренко. – К.: Видавництво АН УРСР, 1959. – Ч. 1. Ремесло і мануфактура. – 496 с.
5. Шафонский А. Черниговского наместничества топографическое описание с кратким географическим и историческим описанием Малыя России, из частей коей оное наместничество составлено / А. Шафонский. – К.: Университетская типография, 1851. – 697 с.
6. Пажитнов К. А. Проблема ремесленных цехов в законодательстве русского абсолютизма / К. А. Пажитнов. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1952. – 212 с.
7. Добровольський П. Письменные и вещественные памятники цехового устройства в Черниговской губернии / П. Добровольский // Труды Тринадцатого археологического съезда / [под ред. гр. П. С. Уваровой]. – М., 1908. – Т. 2. – С. 74–78.
8. Ситий І. Новгород-Сіверський цех калачників (1711–1900) / І. Ситий // Сіверянський літопис. – 1996. – № 4. – С. 37–42.
9. Чернігівський історичний музей імені В. В. Тарновського. – Інв. № Ал 510/14. Книга ковальського цеху м. Коропа, 1771 – 1901 рр., 73 арк.
10. Ремесленное положение // Российское законодательство X–XX веков: В 9 т. / [ответственный редактор Е. И. Индова]. – М., 1987. – Т. 5. – С. 95–119.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Олександр Герасимчук

ТИПИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Аналіз навчальної програми з історії для основної школи, ухваленої в 2015 р., свідчить про розвантаження її змісту шляхом формування уточненого переліку вимог до навчальних досягнень учнів, зосереджених на ключових подіях та процесах відповідної епохи, збалансованої структури всіх навчальних курсів. У новій Програмі компонування навчального матеріалу здійснено за *проблемно-тематичними блоками* – згрупованими однорідними за змістом фактами, поняттями та судженнями, що характеризують у хронологічній послідовності основні аспекти та тенденції суспільного життя людей певного регіону у визначений період [1, с. 6]. Це засвідчує те, що проблемне навчання історії на уроці набуває дедалі більшого поширення, оскільки воно формує в дітей вміння мислити, висловлювати власну думку, давати власну інтерпретацію суті історичних фактів, робити власні висновки, а не сліпо повторювати кимось написане чи висловлене. За проблемного викладу історичний матеріал висвітлюється так, щоб викликати самостійну пізнавальну діяльність учнів, забезпечивши їх активну цілеспрямовану увагу, сприйняття, запам'ятовування тощо. Вчитель ставить учнів перед необхідністю розв'язати нове, невідоме питання. Про нього він лише повідомляє на уроці, а учні самі повинні розібратися в суті явища й зробити належні висновки, користуючись при цьому набутими раніше знаннями, застосовуючи свій життєвий досвід, вміння й навички [2, с. 112–113].

Центральним елементом проблемного навчання є проблемність викладу. О. Вагін підкреслює, що прослуховування розповіді вчителя на уроці не повинне перетворюватися на пасивне сприйняття. Живе слово вчителя повинне спонукати учня до роздумів, пошуків відповідей на актуальні питання [3, с. 115]. "Виклад є проблемним, – вказує Н. Дайрі, – якщо він усім своїм змістом і засобом розкриття ставить якесь питання, що вимагає розв'язання, але прямого розв'язання не дає й спонукає учнів шукати відповіді. У цьому разі виникає проблемна ситуація. Вона створюється також при викладі різних думок для того, щоб учні самі в них розібралися, оцінили або, якщо виникає суперечність чи конфлікт, щоб учні самі знайшли шляхи його розв'язання тощо" [4, с. 93].

Отже, *проблемна ситуація* на уроці – це складний психологічний стан, який стосується пізнавальної та мотиваційно-емоційної сфери та проявляється як чітко чи невиразно усвідомлене учнями утруднення, що спонукає їх до пошуку нових знань і способів діяльності для його подолання.

Для виникнення навчальної проблемної ситуації на уроці на думку Є. В'яземського необхідні дві умови: по-перше, гносеологічна – різниця між тим запасом знань і вмінь, який є в учнів, з одного боку, і тим, який необхідний для вирішення проблемної задачі, – з іншого; вона повинна бути оптимальною для того, щоб учень був спроможний самостійно її подолати. По-друге, мотиваційна умова – зміст завдання повинен зацікавити учня, викликати в нього емоційну реакцію й спонукати школяра до роздумів і пошуків відповідей і рішень [5, с. 242].

Необхідність системи проблемних завдань була обґрунтована І. Лернером у книзі "Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії". За твердженням вченого, кожне проблемне завдання містить у собі проблемну ситуацію. На думку І. Лернера, створення в навчанні проблемних ситуацій, які являють собою усвідомлене чи неусвідомлене утруднення, подолання якого вимагає творчого пошуку, є необхідною умовою прояву творчої діяльності на уроці історії. Для цілеспрямованого керівництва формуванням творчого мислення у школярів важливо знати типології проблемних ситуацій, що дозволить учителю свідомо їх створювати і застосовувати [6, с. 15]. У книзі "Проблемне навчання" І. Лернер подає дві типології навчальних проблемних ситуацій, наводячи приклади по кожному з їх різновидів. Одна з цих типологій належить психологу Т. Кудрявцеву, який визначив шість типів проблемних ситуацій, з яких для вчителів історії підходять три типи. Зокрема, *перший тип* передбачає, що наявні в учнів знання не відповідають інформації, яку вони отримують з умови задачі. Наприклад, учитель у 8 класі повідомляє, що Петро I замінив подвірний податок подушним і призначив перепис чоловіків. Спочатку дворяни й бояри звільнялися від сплати податку за придворних холопів, тому вони часто записували селян в придворні слуги. Тепер ця пільга феодалам скасовувалася. Учні вважають царя захисником феодалів, а цей акт спрямований проти них. Отже, існує невідповідність звичних уявлень і несподіваного факту. *Другий тип* проблемних навчальних ситуацій передбачає вибір шляху вирішення з низки можливих варіантів. Така ситуація міститься в завданнях з надмірними або недостатніми відомостями. Наприклад завдання для учнів 7 класу: "Молодий франк звернувся в суд із заявою щодо відмови від власних родичів і виходу з родини в сусіднє поселення. За звичаями того часу він поламав три списи й розкидав їх зі словами про відмову від відносин з родичами стосовно спадковості й рахунків з ними. До якої общини перейшов франк – до родової чи сусідської?". Учні вирішують питання, чи означає вищенаведений факт перехід до іншої общини? Чи достатньо даних для вирішення завдання? Чи допомагає нам у вирішенні завдання епізод зі списками? *Третій тип* проблемних ситуацій пов'язаний з необхідністю вибору нового варіанту застосування наявних знань. Учні 6 класу добре знають такі знаряддя полювання, як гарпун, лук і стріли, знають їх призначення й способи виготовлення, а вчитель може запитати: про які нові знання первісних людей свідчить поява цих знарядь? Питання незвичне, проте воно спонукає до пізнавальної діяльності [7, с. 101–103].

Інша типологія, яку наводить І. Лернер, належить польському вченому І. Козилецькому, який узагальнив її в книзі "Вирішення проблем". Автор розробив її, виходячи із співвідношення вихідної мети й кінцевої ситуації, які передбачаються проблемним завданням. Так, для *першого* типу характерна наявність усіх даних вже на початку створення ситуації, поставлено мету й можливе лише одне рішення. *Другий* тип передбачає наявність усіх даних, проте вирішення неоднозначне, можливі варіанти. *Третій* тип проблемних завдань полягає в тому, що початкових даних або нема, або майже нема, проте існує одна рішення. *Четвертим* типом вважаються ситуації, в яких нема ні точної початкової інформації, ні певного рішення. Наприклад, після вивчення теми учитель запитує в учнів: "Які уроки можна почерпнути для сучасності з даних історичних подій?" [8, с. 11–12].

Автор підручника з педагогіки Н. Волкова наводить характерні ознаки 4 типів навчальних проблемних ситуацій за видом інформаційно-пізнавальної суперечності, з яких для викладання історії в школі підходять лише перші дві з них. Це: 1) усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту, та 2) зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах. У своєму підручнику Н. Волкова подає також класифікацію проблемних ситуацій за різними критеріями. Так, залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають *основними* (невідоме є основним відношенням або закономірністю в темі, що вивчається) та *допоміжними* (невідоме є вужчим відношенням чи закономірністю). За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають *текстовими* (виникають під час осмислення учнями інформації, що міститься в тексті чи графічному матеріалі) та *безтекстовими* (створюються усно або матеріалізованою ситуацією через демонстрацію за допомогою пристрою); за часом вирішення – *короткочасними* (використовують для оперативної активізації діяльності учнів) або *тривалими* (вирішуються на кількох заняттях) [9, с. 294].

С. В'яземський виокремлює декілька типів навчальних проблемних ситуацій на уроках історії, даючи назви кожному з різновидів таких ситуацій. Зокрема, **ситуація несподіванки**

створюється, коли учні знайомляться з фактами чи ідеями, які викликають подив, які здаються парадоксальними, які викликають запитання: "Як таке може бути?" [5, с. 243]. Для ілюстрування даного типу проблемної ситуації учням можна запропонувати приклади на відповідність загальноприйнятих характеристик історичних діячів їх реальним вчинкам. Зокрема, перед форсуванням Дніпра у 1944 р., коли постало питання про обмундирування й озброєння 300 тис. мобілізованих українців, на нараді командуючий Білоруським фронтом К. Рокосовський запропонував надіслати в Ставку кур'єра з проханням про допомогу. На це заступник головнокомандуючого Г. Жуков відповів: "Зачем мы, друзья, здесь головы морочим. На хрена обмундирувать и вооружать этих хохлов? Все они – предатели! Чем больше в Днепре потопим, тем меньше придется в Сибирь после войны ссылать!". У результаті форсування Дніпра Київ було взято з непомірними людськими втратами. Російський полководець О. Суворов всі свої "подвиги" здійснив на територіях інших держав. У 1781–1783 рр., подібно Кортесу в Мексиці, він винищив на Кубані ногайські племена й жорстоко придушив польське повстання в 1794 р. Очільник англійської революції XVII ст. О. Кромвель одночасно є одіозною історичною постаттю для ірландців (зокрема, завдяки вчиненій за його наказом різанині в ірландському місті Дрогеда 11 вересня 1649 р., яку можна порівняти з трагедією Батурина). Чи можна, зважаючи на це, вважати вищеназваних історичних діячів видатними?

Ситуація конфлікту побудована на протиріччі нових фактів і теоретичних узагальнень, які склалися в науці, суспільстві, індивідуальній свідомості [5, с. 243]. Моделюючи даний тип проблемної ситуації, учням пропонується поміркувати над даними протиріччями. Наприклад, яка різниця між вояками УПА й радянськими партизанами, якщо обидві армії боролися проти окупантів і діяли схожими методами? Яка різниця між захопленням Латинської Америки Кортесом та Пісарро й підкоренням Сибіру С. Дежневим і Є. Хабаровим? Чому ж тоді одні жорстокі безжалісні конкістадори, а інші – сміливі першопрохідці?

Ситуація невідповідності ґрунтується на зіткненні наукових даних з життєвим досвідом і побутовим уявленням [5, с. 243]. Наприклад, якщо СРСР справді був могутньою державою, то чому ж він так легко розпався? Чи може вважатися могутньою держава, де товари першої необхідності завжди були дефіцитом і в кінці 80-х рр. деякі з них видавалися по картках? Якщо День перемоги у Вітчизняній війні 1941–1945 рр. в більшості країн колишнього СРСР святкують 9 травня, то чому тоді завершення Вітчизняної війни з Наполеоном не датують 31 березням 1814 р., коли після входу в місто росіян капітулював Париж? Чому до 1965 р. в СРСР не відзначали День перемоги у війні з німецькими загарбниками?

Проблемне завдання із **ситуацією невизначеності** містить в умові недостатню кількість даних для вирішення, проте воно все таки може бути вирішене завдяки кмітливості і тямущості учня і його базовим знанням [5, с. 243]. Наприклад, на картині В. Сурікова "Перехід Суворова через Альпи", зображено російську армію, яка здійснює спуск з альпійських гір. А що в далеких від Росії Альпах робила російська армія? Чому єгипетські піраміди збереглися донині, а подібні до них вавилонські зикурати – ні?

У проблемних завданнях із **ситуацією припущення** учням пропонується створити власну інтерпретацію історичних подій, явищ, пояснити їх причини і наслідки, мотиви й мету діяльності, навести аргументи [5, с. 244]. Це завдання, які починаються словами: "Як ви гадаєте (як на вашу думку), чому..?". Наприклад, чому в 1917 р. Польща й Фінляндія отримали від Радянської влади незалежність, а Україна – ні? Чому в усіх державах колишнього СРСР є День незалежності, а в Російській Федерації такого свята нема?

Проблемне завдання **версійного характеру** містить в умові дві й більше суперечливих думки щодо причин, характеру, наслідків історичних подій і явищ. Учням необхідно визначитися із власним судженням стосовно них, обґрунтувавши справедливість однієї з версій або висунути власну [5, с. 244]. Прикладом такої ситуації можуть слугувати норманська й антинорманська теорія створення Давньоруської держави.

Ситуація прогнозування альтернативних шляхів розвитку історичних подій і тих, які вже відбулися й тих, наслідки яких нікому не відомі [5, с. 244]. Такі завдання зазвичай починаються словами: "Уявіть", "припустимо" тощо. Наприклад: "Уявіть, що Б. Хмельницький уклав договір з турками, а не з Москвою, який би міг бути подальший розвиток подій? Припустимо, що у Другій світовій війні перемогла Німеччина, як би далі склалася доля Європи й України? Якби Наполеон пішов на Київ, чи спалили б кияни власне місто, як це зробили москвичі?".

На думку М. Студенікіна проблемна ситуація також створюється, якщо на уроці розглядається фрагмент документу суперечливого характеру [10, с. 76]. Наприклад, у книзі "Походження руського народу" (1946) радянський вчений В. Мавродін твердить, що "за часів Київської держави східнослов'янський світ склався в єдиний російський народ". Учні пропонують поміркувати, чи справедливе дане твердження? Те, що вчитель викладає проблемно, учні повинні з допомогою раніше здобутих знань вирішити самостійно.

А. Мельник пропонує наступні види пізнавальних завдань, постановка яких перед учнями спричинює виникнення навчальних проблемних ситуацій: 1) викладається лише фактична частина навчального матеріалу, а учням пропонується самостійно розкрити його суть, пояснити причини подій, зробити висновки. Наприклад, прочитавши текст одного з універсалів Центральної ради, вчитель пропонує учням визначити основні риси ідеології УНР; б) учнів ознайомлюють з різними поглядами на суть питання й пропонують обґрунтувати ту думку, яку вони вважають правильною (наприклад, погляди різних дореволюційних політичних партій на селянську общину); в) звертається увага учнів на якусь суперечність чи конфлікт і пропонується самостійний пошук шляхів його розв'язання [11, с. 124–125].

Необхідно зазначити, що в багатьох задачах реально комбінуються різні типи проблемних ситуацій. Учителю необхідно навчитися їх розпізнавати, щоб подавати їх приблизно рівномірно, або спеціально конструювати типи, які в практиці учнів трапляються рідше. Проте, слід пам'ятати, що жодна типологія не визначає ступені складності проблемних завдань, а досягти необхідного рівня розвитку кожного учня без поступового ускладнення задач неможливо.

Таким чином, проблемне навчання на уроці історії формує в учнів уміння творчо мислити, висловлювати власну думку, давати власне трактування суті історичних фактів, робити власні висновки. За проблемного викладу історичний матеріал викликає самостійну пізнавальну діяльність учнів, забезпечує їх активну увагу й сприйняття вивченого. Кожне проблемне завдання містить у собі елементи проблемної ситуації. Для ефективного керівництва формуванням творчого мислення в школярів учителю важливо знати типології проблемних ситуацій, що дозволить йому їх свідомо та цілеспрямовано створювати й застосовувати.

Джерела та література

1. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2015. – № 7–8. – С. 5–28.
2. Лейбенгруб П. С. Дидактика уроку історії в середній школі / П. С. Лейбенгруб. – К.: Радянська школа, 1968. – 187 с.
3. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе: Учение о методах. Теория урока / А. А. Вагин. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
4. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы / Н. Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
5. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории: [учеб. для студ. высш. уч. завед.] / Е. Вяземский, О. Стрелова. – М.: ВЛАДОС. – 2003. – 384 с.
6. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
7. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
8. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 274 с.
9. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посібник] / Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
10. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / М. Т. Студеникин. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
11. Мельник А. Г. Методика викладання історії в середній школі: [навч. посібник] / А. Г. Мельник. – К.: Вища школа, 1974. – 224 с.

Олена Гринь

З ДОСВІДУ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Проблема роботи з обдарованими дітьми є надзвичайно важливою на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, коли значна увага приділяється урахуванню індивідуальних особливостей учня, а кінцевою метою є формування всебічно розвиненої творчої особистості.

Загалом обдарованими вважають таких дітей, які мають інтелектуальні здібності, вищі за середній рівень, значний рівень мотивації досягнень і здатні застосовувати творчий підхід до розв'язання певних завдань [3]. Обдарованість передбачає наявність певних здібностей та задатків, психофізичних особливостей, утім її розкриття потребує сприятливого середовища [2].

Існують особливості щодо роботи з обдарованими учнями у загальноосвітніх школах та у спеціалізованих навчальних закладах, орієнтованих на роботу з ними. У статті здійснено спробу узагальнити досвід роботи з обдарованими дітьми у процесі викладання всесвітньої історії у Чернігівському обласному педагогічному ліцеї для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради (далі – ЧОПЛ).

При роботі з обдарованими дітьми навчальний процес має бути спрямований на розкриття їх творчого потенціалу, налаштування на досягнення успіху, урахування індивідуальних інтересів і можливостей, відтак передбачає взаємодію учнів і педагога у пізнавальному процесі, взаємний обмін інформацією, застосування інтерактивних форм і методів.

Робота з обдарованими дітьми в ході вивчення історії відбувається як на уроках, так і під час позаурочних заходів. Можна виділити наступні форми і методи роботи, які застосовуються на роках історії:

1. Розв'язання проблемних завдань – передбачає розв'язання завдань, що не мають однозначної відповіді, сприяє формуванню вміння аргументувати та обстоювати власну думку [1, с. 75]. Окремі питання потребують від учня застосування знань, здобутих при вивченні попередніх тем. При роботі з обдарованими дітьми цей метод застосовується на більшості уроків. Як приклад, можна навести такі запитання: "Які цілі мало німецьке військово командування, оголошуючи "необмежену підводну війну"? Чи вважаєте Ви, що в умовах війни норми міжнародного морського права не повинні "зв'язувати руки" воюючим країнам? Чи можете Ви погодитися, що "переможців не судять"?", "Як Ви розумієте наступний вислів: "Війна, нарешті, скінчилась, наслідки її були різноманітні й незліченні, але над всім переважало одне розчарування?" (тема "Причини та початок Першої світової війни"), "Чому США, Франції та Великій Британії вдалося уникнути приходу до влади радикальних сил у 1920–1930-х рр." (тема "Провідні держави світу в 20–30-х рр. XX ст."), "Чи можна вважати колабораціоністами людей, які працювали під час окупації офіціантами, акторами, лікарями та ін.?" (тема "Друга світова війна. Окупаційний режим та рух Опору").

2. Дискусія – колективне обговорення проблемного питання, обмін думками. Використовується під час вивчення багатьох тем, зокрема: "Причини, привід і початок Першої світової війни" ("Чи можна було запобігти Першій світовій війні?"); "Внутрішня та зовнішня політика адміністрації Р. Ніксона" ("Чи є виправданим використання будь-яких засобів у політичних перегонах?") та ін.

3. Технологія "мікрофон" – кожен учень має право висловити свою думку з певної проблеми. Використовується при вивченні тем: "Причини, прояви та наслідки світової економічної кризи 1929–1933 рр.". ("Які з реформ "Нового курсу" Ви б запропонували для оздоровлення економіки України?"); "Більшовицька Росія. Доба "Военного комунізму". Неп" ("Оцініть ефективність економічної політики більшовиків; запропонуйте заходи, які б могли відновити тогочасну економіку Росії") та ін.

4. "Мозковий штурм" – формулюється проблема, з приводу якої учні висловлюють судження, що фіксуються на дошці, а потім обґрунтовуються, обираються найкращі (оригінальні, правильні, обґрунтовані). Використовується при вивченні тем: "Завершення формування Версальсько-Вашингтонської системи, її переваги і недоліки" ("Які переваги і

недоліки мала Версальсько-Вашингтонська система?"); "Російська революція 1917 р." ("Причини розгортання революції в Росії") та ін.

5. Метод "навчаючи-навчаюсь" – учні, які опанували певний навчальний матеріал, пояснюють його іншим. Використовується при вивченні тем: "Країни Африки" (11 клас), "Наслідки Другої світової війни для провідних країн Західної Європи" (11 клас) та ін.

6. Навчання в групах – на обговорення винесено проблему, з приводу якої кожен член групи має зробити стисле повідомлення доповідачу. Потім по черзі виступають доповідачі від груп, їх відповіді доповнюють члени групи, потім інших груп. Використовується при вивченні тем: "Роль країн Центральної та Східної Європи в сучасних міжнародних відносинах" (11 клас), "Особливості соціально-економічного та політичного розвитку країн регіону в повоєнний час" (11 клас) та ін.

7. Метод проекту. При вивченні теми "Роль визначних військових, державних і політичних діячів у перемозі над нацизмом і фашизмом" учні опрацьовували інформацію щодо окремих персоналій і представили презентації. Підготовлені тексти і виявлені у ході дослідження фотографічні джерела було узагальнено і систематизовано у єдиному рукопису, який передано до шкільної бібліотеки і виставлено на виставці у читальній залі. При використанні цього методу є важливим, що учні мають змогу побачити кінцевий результат свого дослідження.

8. Підготовка і презентація стінних газет, плакатів, портретів є надзвичайно ефективною при роботі з естетично обдарованими дітьми, водночас кінцевий результат викликає пізнавальний інтерес усього загалу класу.

Загалом, у ході вивчення історії перевага надається інтерактивним формам і методам навчання. До того ж, учні, обдаровані з гуманітарних дисциплін загалом чи з історії зокрема, на уроці отримують додаткові завдання, які виконують у той час, що й інші учні, за рахунок більш швидких темпів обробки інформації.

При роботі з обдарованими дітьми є ефективним проведення різних типів уроків. Так, окрім традиційних уроків вивчення нового матеріалу, комбінованих уроків та уроків перевірки знань, умінь і навичок, проводяться такі уроки:

1. Урок-конференція.

1.1. Учні виступають з доповідями як науковці з різних країн або різних наукових закладів. Виступи учасників оцінюються колективно. Використовується при вивченні теми: "Інтеграційні процеси в Європі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. – здобутки та невдачі" (11 кл.).

1.2. Учні готують наукові доповіді, які презентують на уроці-конференції, решта учнів готують запитання, беруть участь у обговоренні. Застосовується при вивченні тем: "Культура країн зарубіжного світу у 1920-1930-х рр." (10 кл.), "Культура країн зарубіжного світу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст." (11 кл.).

2. Урок-вікторина є доцільним на підсумковому уроці, засіданні клубу "Інтелект" з історії тощо.

3. Урок-морський бій проводиться на уроці узагальнення.

4. Урок-суд на тему: "Сталінізм як різновид тоталітаризму" (10 кл.).

5. Рольова гра. Теми: "Культура першої половини ХХ ст." (літературний салон), "Країни Європи у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст." (презентації банкірів, журналістів, істориків та ін.), "США у 60–70-х рр. ХХ ст. Хто вбив Дж. Кеннеді?" (розслідування з виступами детектива та свідків).

6. Урок-семинар проводиться до тем "Корінний перелом у Другій світовій війні", "СРСР у роки "відлиги" і передбачає попереднє опрацювання учнями історичних джерел та наукової літератури. Проведення такого типу уроків сприяє розвитку вмінь і навичок критичного аналізу інформації, ведення дискусії, формуванню в учнів компетенцій, необхідних для здобуття подальшої освіти у вищих навчальних закладах.

На більшості уроків застосовується робота з історичними джерелами та науковою літературою. Учні опрацьовують фрагменти документальних та нарративних джерел, що сприяє формуванню навичок наукового дослідження, аналізу і синтезу інформації, більш цілісному розумінню історичних процесів (теми "Початок Першої світової війни", "Паризька мирна конференція 1919 р. і Версальський мирний договір", "Мирні договори з союзниками Німеччини", "Вашингтонська конференція 1921–1922 рр.", "США у 1930-х рр. ХХ ст.",

"Німеччина у 20–30-х рр. ХХ ст.", "Російська революція 1917 р.", "СРСР у 1930-х рр.", "Початок Другої світової війни", "Голокост", "СРСР у роки "відлиги" та ін.).

Інтерес учнів викликає завдання підготувати і презентувати політичний портрет історичного діяча. При цьому важливим є розгляд тієї чи іншої особистості у контексті історичної епохи. Таке завдання надається при вивченні тем: "Політичні портрети Ф. Д. Рузвельта, Б. Муссоліні, А. Гітлера", "Роль визначних політичних діячів у історії країн Сходу (Чан Кайші, М. Ганді)", "Роль визначних військових, державних і політичних діячів у перемозі над фашизмом і нацизмом" та ін.

Творчі здібності обдарованих учнів знаходять прояви при роботі з контурною картою, яка заповнюється при вивченні більшості тем, зокрема: "Перша світова війна", "Облаштування повоєнного світу", "США у міжвоєнні роки", "Німеччина у міжвоєнні роки", "Громадянська війна у Росії", "Країни Азії, Африки та Латинської Америки у міжвоєнні роки" (10 кл.), "Друга світова війна", "США та Канада у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.", "СРСР та країни пострадянського простору", "Країни Близького Сходу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.", "Країни Африки та Латинської Америки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст." (11 кл.).

Активно використовуються у початковому процесі сучасні технічні засоби навчання, зокрема мультимедійна дошка. Розроблено презентації до більшості уроків всесвітньої історії у 10–11 класах. Так, мультимедійна дошка надзвичайно ефективна при вивченні тем "Культура країн зарубіжного світу у першій половині ХХ ст." (10 кл.), "Культура країн зарубіжного світу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст." (11 кл.), "Облаштування повоєнного світу" (10 кл.) та багатьох інших. Крім того, вона використовується при проведенні інтелектуальної гри "Колесо історії" для абітурієнтів ЧОПЛ. Учні готують презентації до доповідей по окремих персоналіях, пам'ятках культури. Проведення уроків з використанням мультимедійної дошки сприяє унаочненню навчального процесу, залученню додаткових джерел інформації, більш ефективному використанню аудіо- та відеозаписів, картографічних матеріалів тощо.

Слід зазначити, що важливу роль у роботі з обдарованими дітьми відіграють позаурочні форми: індивідуальна робота, підготовка до олімпіад, учнівських конференцій, написання і підготовка до конкурсу-захисту робіт Малої Академії наук (далі – МАН).

Індивідуальна робота включає у себе обговорення історичних проблем, що цікавлять обдарованих учнів поза межами програмового матеріалу, розв'язання тестових і проблемних завдань підвищеного рівня складності з метою підготовки до олімпіад і ЗНО, підготовку доповідей, повідомлень тощо.

Участь в учнівських конференціях передбачає здійснення наукового дослідження, підготовку доповіді та публічного виступу. Як правило, ліцеїсти ЧОПЛ активно долучаються до участі у Чернігівській обласній історико-краєзнавчій конференції учнівської молоді, яка проводиться Чернігівським територіальним відділенням МАН України, Навчально-науковим інститутом історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Національною спілкою краєзнавців України, Центром дитячого та юнацького туризму і екскурсій, а також беруть участь у конференції молодих вчених і студентів, яку організує Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Написання робіт МАН сприяє активізації пізнавального інтересу, формуванню дослідницьких навичок, прояву творчих здібностей обдарованих дітей. Успішне виконання науково-дослідницьких робіт передбачає вдалий вибір теми дослідження з урахуванням інтересів і потенціалу учня, його можливостей щодо збору матеріалу. Окрім написання тексту науково-дослідницької роботи, важливим етапом є безпосередня підготовка до конкурсу-захисту, яка включає психологічний супровід, заняття з риторики, публічний захист роботи у ЧОПЛ.

Слід зазначити, що ліцеїсти ЧОПЛ засвідчують значні успіхи на конкурсі-захисті робіт МАН. Так, у 2013–2014 навчальному році 4 учнів здобули дипломи I–III ступенів на обласному етапі конкурсу-захисту з історичних дисциплін (секції "історичне краєзнавство", "історія України", "етнологія", "археологія"), 2 учнів здобули дипломи I–III ступенів на Всеукраїнському етапі (секції "історія України", "етнологія"). У 2014–2015 навчальному році 2 ліцеїстів здобули дипломи I–III ступенів на обласному етапі конкурсу-захисту з історичних

дисциплін (секції "історичне краєзнавство", "історія України"), одна ліцеїстка здобула диплом III ступеню на Всеукраїнському етапі.

У 2014–2015 навчальному році учні ЧОПЛ долучилися до загальноміського проекту "Мапа Чернігівщини: визначні постаті". Ліцейна команда збирала відомості щодо визначних політичних, громадських, релігійних, культурних, військових діячів, які народилися або чия діяльність була пов'язана з Чернігівщиною. Кінцевий результат було передано до організаторів проекту, які узагальнили його на трьох мапах: "Визначні постаті культури та мистецтва", "Політичні, громадські, військові діячі та духовництво", "Визначні постаті науки та освіти". Мапи передано до освітніх закладів Чернігова, зокрема, до ЧОПЛ, де вони представлені на загальне ознайомлення у загальнодоступному місці. Участь у таких проектах активізує пізнавальну активність учнів, сприяє формуванню у них навичок наукового дослідження, а також почуття впевненості у власних силах, виховує інтерес до минулого рідного краю та почуття гордості за славетних земляків.

Екскурсійна форма роботи використовується як упродовж навчального року, так і під час літньої історичної практики. Так, регулярними є екскурсії по історичному центру Чернігова, Валу, до Військово-історичного музею, Чернігівського історичного музею імені В. В. Гарновського, Борисоглібського собору, Чернігівського художнього музею, Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М. М. Коцюбинського, Чернігівського колегіуму тощо. Крім того, у межах виховної роботи ЧОПЛ здійснюються екскурсії поза межі міста. Так, учні відвідували Батурин, Національний музей історії України у Другій світовій війні у м. Києві тощо. Екскурсійна робота сприяє розширенню світогляду учнів, активізації творчих здібностей, зростанню пізнавального інтересу, вихованню всебічно розвинених особистостей і справжніх патріотів.

Отже, робота з обдарованими дітьми у ході вивчення історії передбачає особистісно орієнтоване навчання. Важливим є урахування основних рис обдарованості: високого рівня мотивації, прагнення досягнути високих творчих результатів, здатність до продукування нового, а також задоволення потреби обдарованих учнів у поглибленому вивченні предмету. Відтак, на уроках історії перевага надається інтерактивним методам навчання та творчим і проблемним завданням, а позаурочна форма передбачає індивідуальну і групову роботу щодо підготовки науково-дослідницьких досліджень і їх презентації, екскурсії тощо. Все це у сукупності сприяє формуванню середовища, сприятливого для розвитку обдарованої особистості.

Джерела та література

1. Ветрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми / О. Д. Ветрова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 73–75.
2. Обдаровані діти // Вчитель вчителю, учням та батькам: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua/publ/19-1-0-425>.
3. Обдаровані діти. Форми, методи, робота з обдарованими дітьми // Творча майстерня психолога Пузиревич Катерини: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novosvit.pp.ua/fenomen-osobystisnoji-obdarovanosti/>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОПТИМАЛЬНОГО ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

В сучасних умовах розбудови нашої держави одним з головним є завдання переходу до цілісної системи неперервної освіти, котра була б покликана в повній мірі враховувати зростаючий темп змін у матеріальній і духовній сферах життя, динамізм і рухомість сучасного знання. Тільки система освіти, що відповідає цим вимогам, може забезпечити всебічний розвиток підростаючого покоління, без якого неможливий подальший прогрес нашого суспільства.

Вирішення вказаного завдання передбачає не просто озброєння школярів певною сукупністю знань, а і формування навичок та умінь самостійно здобувати, використовувати та примножувати знання набуті в процесі навчання. Отже, перед школою гостро постала проблема навчити школярів вчитися.

У психолого-педагогічній літературі оволодіння навичками і уміннями самостійної навчально-пізнавальної діяльності пов'язується з формуванням інтелектуальних навичок і умінь.

Цьому присвячені роботи Л. Бондар [2], О. Бугрій [3], В. Паламарчук [4], Г. Сазоненко [5], О. Топузова [6] та інших дослідників. Саме тому теорія розвиваючого навчання стала методологічною основою побудови сучасних шкільних програм та підручників взагалі та історії зокрема.

Реалізація розвиваючого типу навчання в процесі вивчення курсу історії в школі спрямована на вирішення двох основних завдань: засвоєння предметного змісту освіти, тобто системи наукових знань, загальнонавчальних і предметних навичок і умінь; формування таких основних прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, виділення головного, порівняння, визначення понять, узагальнення, доведення, конкретизації та системного підходу.

Актуальність і складність поставленого завдання вимагає підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя історії, збільшення кількості часу на вивчення теоретичних та методичних засад теорії розвиваючого навчання в процесі її реалізації. Процес вивчення цього матеріалу доцільно будувати на основі врахування таких положень, як:

- попереднє знайомство з основними положеннями теорії розвиваючого навчання на лекційних заняттях;
- конкретизація засвоєних теоретичних положень в процесі проведення практичних занять на програмовому матеріалі з курсу історії в школі;
- реалізація у прискореному темпі цілеспрямованого підходу до формування основних прийомів розумової діяльності у студентів;
- відпрацювання студентами методики побудови систем диференційних завдань з урахуванням принципу зростаючого ступеня складності;
- засвоєння студентами методики побудови систем завдань, що забезпечують процес відпрацювання прийомів розумової діяльності;
- оволодіння студентами методикою розробки систем завдань, що спрямовані на близьке і далеке перенесення прийомів розумової діяльності;
- реалізація принципу зворотного зв'язку в процесі формування основних прийомів розумової діяльності в ході виконання репродуктивних, продуктивних, комплексних, програмованих та інших видів завдань.

Оволодіння вказаними аспектами програмового матеріалу дасть змогу вчителю повноцінно реалізовувати теорію розвиваючого навчання в процесі вивчення курсу історії в школі. Використання розвиваючих можливостей змісту освіти неможливе без оптимального вибору методів його вивчення, що є важливою умовою реалізації розвиваючого навчання.

Вагомий вплив на вибір методів навчання мають реальні навчальні можливості учнів. Як зазначали Ю. Бабанський, М. Поташник реальні навчальні можливості учнів визначаються комплексом взаємозв'язаних якостей та властивостей. Ведучу роль серед них відіграють обсяг та рівень засвоєних знань, навичок та умінь, розвиток пізнавальних процесів і, перш за все, мислення, відношення до навчання, навчальна працездатність, фізичний розвиток та рівень вихованості [1].

Знання реальних навчальних можливостей учнів дозволяє обґрунтовано планувати не лише вибір методів навчання, а і мету, завдання конкретного уроку, методику організації навчально-виховного процесу, спрямовану на ефективну реалізацію освітніх, розвиваючих та виховних цілей.

Більшість властивостей та якостей, що характеризують реальні навчальні можливості учнів, знаходять своє комплексне відображення в рівні розумового розвитку учнів. Рівень розумового

розвитку визначається обсягом знань, навичок і умінь, ступенем сформованості основних прийомів розумової діяльності. Третій показник рівня розумового розвитку є ведучим та визначає ступінь сформованості першого та другого [4]. Отримати інформацію про рівень розумового розвитку учнів можна по результатам виконання продуктивних завдань, що потребують оперування основними прийомами розумової діяльності на різних рівнях їх сформованості.

Рівень оволодіння уміннями аналізу, синтезу, виділення головного можна діагностувати по результатам виконання завдань, що вимагають формулювання та переформулювання заголовків текстів, складання простих і розширених планів, тез, конспектів. Діагностика рівня сформованості уміння порівнювати вимагає виконання завдань на повні порівняння, що передбачають поступове ускладнення об'єктів порівняння: порівняй житло феодалів і залежних селян; порівняй умови життя рабів і рабовласників; порівняй характерні риси рабовласницького і феодалного ладу; порівняй процес створення капіталістичного ладу в Англії і Франції і т.д. Рівень сформованості уміння визначати поняття здійснюється в процесі виконання завдань, що спрямовані на формулювання емпіричних, а потім теоретичних понять, обсяг яких повинен поступово збільшуватися: "знаряддя праці", "феод", "феодал", "державна", "культура" і т.д. З'ясування рівня розумового розвитку учнів дозволить оптимально обирати та поступово ускладнювати структуру методів навчання.

На вибір методів навчання значний вплив має чинник часу. Використання продуктивних методів навчання потребує витрат більшої кількості часу, ніж застосування групи репродуктивних. Збільшення кількості часу на засвоєння навчального матеріалу відбувається по мірі ускладнення структури методів навчання. Отже, зростання кількості часу знаходиться у прямо пропорційній залежності від збільшення ступеня розумової активності, самостійності учнів у процесі засвоєння знань, навичок і умінь.

Врахування даної умови потребує поступового ускладнення характеру розумової діяльності учнів з метою підготовки до використання більш складних по структурі методів навчання, тобто складність методів навчання повинна зростати поступово.

І, нарешті, вибір методів навчання залежить від рівня теоретичної і практичної підготовки вчителя. Використання розвиваючого типу навчання спрямоване на зростання рівня розумової активності, самостійності учнів у процесі засвоєння знань, навичок, умінь та вимагає високого рівня підготовки сучасного вчителя.

Зміст теоретичної підготовки вчителя можна розуміти як сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань (історичних, фізичних, хімічних, біологічних і т.д.). Високий рівень засвоєння цих знань передбачає сформованість навичок та умінь їх використання в процесі визначення етапів педагогічного процесу, формування учнівського колективу, особистості окремого учня, формулювання цілей та завдань процесу навчання і виховання, змісту окремого навчального предмету, конкретного уроку і т.д.

Оскільки педагогіка наука теоретична і прикладна, то другим напрямком підготовки вчителя є його практична підготовка. Склад практичної готовності вчителя знаходить втілення у видах діяльності, які можна безпосередньо спостерігати. Виконання цих видів діяльності потребує сформованості значної кількості організаторських і комунікативних навичок, умінь, що спрямовані на збудження уваги, розвиток інтересу до навчання, доцільне використання методів заохочення та покарання, організацію комунікативної атаки, налагодження психологічного клімату і т.д.

Отже, оволодіння студентами теоретичними і методичними засадами розвиваючого навчання створить необхідні засади для практичного використання теорії розвиваючого навчання в процесі вивчення курсу історії в школі, оптимального вибору методів навчання як важливої умови її реалізації.

Джерела та література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К., 1988. – 288 с.
2. Бондар Л. Удосконалення системи розвиваючого навчання в школі / Л. Бондар // Завуч. – 2001. – № 20–21. – С. 18.
3. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь у школярів // О. Бугрій // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 34–35.
4. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 152 с.
5. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Г. С. Сазоненко. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
6. Топузов О. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні / О. Топузов // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 6–8.

Марина Ковбаса

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОЛЬКЛОРУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

На сьогодні кожен учитель має всі можливості показати дітям багатство української мови, допомогти відчутти неповторну красу рідного слова, пізнати за його допомогою навколишній світ. Наймудрішим, найдоступнішим помічником педагога в цій справі звичайно є фольклор.

Українські прислів'я та приказки – невичерпна скарбниця духовної краси та мудрості народу, справжня енциклопедія народного життя, складова частина духовної культури українського народу, невичерпний скарб, яким він володіє з найдавніших часів, яким збагачує все нові й нові покоління. А тому дуже важливо не лише знати ці перлини народної творчості, але й, що значно важливіше, вміти їх використовувати: учити дітей на прикладах зразків народної творчості правильно й чесно жити, прищеплювати любов до Батьківщини, до праці, виховувати повагу до людей тощо.

Не секрет, що уроки, особливо в початковій школі, мають бути цікавими, насиченими різноманітними матеріалами, нестандартними завданнями, вправами, а головне – викликати в дітей цікавість до навчання, породжувати бажання вчитися. Незамінним помічником вчителя в підготовці таких уроків є окраса нашої мови – прислів'я та приказки, оскільки на основі цього жанру фольклору можливе виконання найрізноманітніших завдань.

Ми ж зосередимо увагу на уроках української мови в початкових класах. Наприклад, для проведення "хвилинок каліграфії" можна запропонувати таке завдання: учитель записує на дошці прислів'я та приказки, пропонує учням пояснити їх значення, а потім каліграфічно переписати у зошит.

1. Більше думай, а менше говори.
2. Де багато пташок – там нема комашок. [7, с. 49]

Коли ми привчаємо учнів уникати збігу кількох приголосних або голосних, удаючись до чергування і-й, у-в, би-б, доцільно виконувати такі завдання. Прочитайте прислів'я та приказки, скажіть, які труднощі ви відчуваєте під час вимови? Чому? Виправте помилки.

1. Байдуже ракові, у якому його горщику варять.
2. Він робив б, та в його рукава болять.
3. Де дуби – там й гриби.

Наступне завдання доцільно використовувати під час вивчення теми "Звукова будова слова". Прочитайте прислів'я та приказки, поясніть їх значення. Знайдіть і прочитайте слова, в яких букв більше, ніж звуків.

1. Дружба, як дзеркало: розіб'єш – не складеш.
2. Книга вчить, як на світі жить.
3. Хліб – всьому голова.

У збагаченні й розширенні активного словника молодших школярів важливу роль відіграє їх уміння добирати споріднені слова, а тому вчителю варто приділити особливу увагу вправам, виконання яких забезпечує розвиток активного мислення дітей у період навчання грамоти. Так, виконання пропедевтичних вправ на уміння добирати споріднені слова (слова-родичі) й виділяти в них частинку, яка їх "ріднить", не лише готує учнів до свідомої роботи над темою "Будова слова", а й розвиває інтерес до уроків навчання грамоти, спонукає до навчально-пізнавальної діяльності, викликає бажання вивчати рідну мову [1, с. 30].

Наприклад, вивчаючи слова *робота, робити, роботящі*, вчитель пропонує дітям уважно послухати прислів'я та приказки:

1. Де руки й охота, там добра робота.
2. Добрий хазяїн рук не покладає.
3. Краще добре робити, ніж гарно говорити.
4. Роботящі руки гори вернуть.

Завдання: знайти "слова-родичі". А які ще прислів'я та приказки з цими словами чи зі словами, що з ними "родичаються", ви знаєте?

Наступні завдання пропонуємо виконувати при вивченні теми "Дієслово". Прочитайте прислів'я, переписіть у зошит. Як ви розумієте їх значення? Назвіть дієслова, поставте до них питання.

1. Без роси і трава не росте.
2. Хто з розумним поведеться, той розуму набереться.
3. Мудра голова дбає про хороші слова.

На закріплення знань учнів з теми "Змінювання дієслів за часами" пропонуємо таку вправу. Прочитайте прислів'я та приказки, переписіть, дієслова, що в дужках, поставте в потрібній часовій формі.

1. Весною не (посіяти) – восени не (збирати).
2. (Зробити) діло – (гуляти) сміло.

Закріплюючи знання учнів із правопису дієслів, можна виконати наступне завдання. Прочитайте прислів'я та приказки, спишіть, розкриваючи дужки, вставте попушені букви.

1. Ложкою моря (не) вичерпа...ш.
2. Розуму (не) позич...ш і за гроші (не) куп...ш.
3. Що (не) візьм...ш силою – візьм...ш знаннями.

Прислів'я та приказки також можна використовувати як матеріал для різноманітних цікавих завдань: проведення ігрових "хвилинок", лінгвістичних ігор, вікторин, складання кросвордів тощо.

Переставте місцями склади так, щоб вийшло прислів'я:

1. БишЗробородо – не сякай, єшвді холи чунавайся.
(Зробиш добро – не кайся, вдієш лихо – начувайся)
2. Де манерихдоб, там і радоб мане.
(Де нема добрих, там і добра нема)

Отже, прислів'я та приказки можна й треба використовувати в педагогічній практиці, адже "народна мудрість охороняє рідну мову, як святиню, бо це перший посвіт пізнання навколишньої дійсності й самого себе" [5, с. 15]. Ці зразки народної творчості дають можливість урізноманітнювати уроки, робити їх більш цікавими, пізнавальними, виховними за значенням і суттю. Як пов'язати їх з програмовою темою в тому чи іншому класі, залежить від майстерності й фантазії вчителя.

Незаперечним залишається той факт, що на матеріалі прислів'їв та приказок діти будуть більше дізнаватися про різні події з народного життя, бо в них, "як у дзеркалі, відтворені всі сторони життя народу, його потреби, звички, його погляди на природу, людей, на значення всіх явищ життя" [7, с. 8].

Джерела та література

1. Каніщенко А. П. Дидактичний матеріал до вивчення значущих частин слова / А. П. Каніщенко // Початкова школа. – 1989. – № 8–9. – С. 29–31.
2. Народні прислів'я та приказки / [упоряд., передмова М. Дмитренка]. – К.: Ред. часопису "Народознавство", 1999. – 180 с.
3. Сугейко Л. Перспективність у навчанні стилістики / Л. Сугейко // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 14–18.
4. Скуратівський В. Т. Посвіт / В. Т. Скуратівський. – К., 1989.
5. Українські прислів'я, приказки і таке інше / [уклав М. Номис; упоряд. приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка]. – К.: Либідь, 1993. – 768 с.
6. Ушинський К. Д. Первая книга после азбуки. Собрание сочинений: В 11-ти тт. / К. Д. Ушинський. – М.; Л., 1948–1952. – Т. IV.
7. Шишацький-Иллич А. Сборник малороссийских пословиц и поговорок / А. Шишацкий-Иллич. – Чернигов, 1857 // Кудрявцева З. Ф. Пареміологічна спадщина О. Шишацького-Илліча / З. Ф. Кудрявцева. – Чернігів: ДКП редвідділ, 1999. – 120 с.

Ірина Кулик

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У нормативно-правових документах з питань освіти визнається необхідність інноваційних змін у вітчизняному освітньому просторі на засадах компетентнісного підходу. Основною метою педагогічного процесу проголошується розвиток особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вмє ефективно діяти в повсякденному житті, адекватно вирішувати різноманітні проблеми.

Виходячи з цих концептуальних положень, постало завдання оптимізації педагогічного процесу, акцентування уваги на діагностичному, мотиваційному та розвивальному аспектах навчально-виховного процесу. Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі впровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на формування життєвих та предметних компетентностей.

Загальнопедагогічні ідеї формування предметних компетентностей проаналізували Н. Авдєєва, К. Баханов, О. Пометун, Г. Фрейман та ін. 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 інтерактивного навчання розкрили І. Дичківська, О. Комар, В. Лашук, В. Мельник, В. Шарко та ін.

Мета наукової роботи – розкрити значення інтерактивних технологій навчання для формування навчальних компетентностей.

Компетентність у перекладі з латинської “competentia” означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

О. Пометун визначила компетентність людини у певній сфері як спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для цієї сфери діяльності [4, с. 3].

В освіті, на думку О. Пометун, компетентність виступає як певний зв'язок двох видів діяльності учня: сьогодишньої – освітньої та майбутньої – практичної, і, відповідно, потребує доповнення традиційного змісту освіти актуальними елементами, що забезпечать здатність учня діяти за межами навчального закладу, продуктивно розв'язувати в повсякденному житті реальні проблеми.

К. Баханов трактував поняття “компетентність” як загальну здатність особистості (характеризується складними умінями, навичками, що базуються на знаннях), які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну функцію [1, с. 67].

Таким чином, під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей та властивостей особистості, рівень її підготовки до практичного життя. Структурними компонентами компетентності є знання, вміння й навички; досвід особистості; система ціннісних орієнтацій і ставлень; психологічна готовність особистості діяти в конкретних ситуаціях.

Отже, зрозуміло, що поняття “компетентність” охоплює мотиваційні, діагностичні, когнітивні, діяльнісно-операційні, соціальні, етичні, вольові, емоційно-ціннісні, комунікативні аспекти педагогічного процесу.

Українські вчені обґрунтували сім ключових компетентностей і визначили зміст кожної з них: навчальна, культурна, підприємницька, соціальна, громадянська, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна [3, с. 4]. У вітчизняній педагогічній науці під змістом поняття “навчальна компетентність” розуміють “здатність особистості до інтелектуального розвитку і навчання протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя, до самостійної пізнавальної діяльності, що заснована на засвоєнні способів здобуття знань із різних джерел інформації, до організації власного навчального процесу, вибору і застосування ефективних стратегій навчання” [4, с. 4].

За таких обставин результатом навчання в закладах освіти є не тільки засвоєння певної суми знань (фактів, понять, зв'язків, законів, закономірностей), а й формування власних суджень, вмінь критично мислити, аргументувати власну точку зору, співставляти різні точки зору, робити обґрунтовані висновки, творчо використовувати знання на практиці, оцінювати явища й тенденції суспільного розвитку.

Стає очевидним, що засадничою умовою формування навчальної компетентності є оптимальне поєднання традиційних технологій з інноваційними, що забезпечить ефективну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу. Зміст освіти має включати знання, досвід пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних ставлень до дійсності.

Отже, зміст освіти виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід. Засвоєння такого змісту потребує відповідної організації навчально-виховного процесу. Традиційна освітня парадигма, орієнтована на набуття предметних знань, не встигає за темпами накопичення інформації, недостатньо розвиває природні задатки дитини, незалежне критичне мислення учнів.

Педагогічні інновації на сучасному етапі реформування вітчизняної системи освіти пов'язані із застосуванням інтерактивних технологій у навчально-виховній діяльності вчителя. Розробка теоретичних основ інтерактивного навчання розпочалося в Україні в 90-х рр. ХХ ст. Теоретико-методологічні основи технології інтерактивного навчання схарактеризували І. Дичківська, С. Крамаренко, І. Кривокінь, О. Мігунова, О. Пометун, Л. Пироженко та ін. Проблеми організації та проведення уроків з використанням інтерактивних технологій розкривають в своїх працях О. Богданова, О. Комар, В. Мельник, О. Мокрогуз, Т. Нестеренко та ін. Розвивальний аспект інтерактивного навчання схарактеризували К. Баханов, С. Крамаренко, О. Старинська, В. Сутковий та ін.

Аналіз й узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури дає підстави зробити висновок, що основною метою інтерактивного навчання є розвиток пізнавальних умінь та навичок учнів, розвиток критичного мислення, формування уміння самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Технологія інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації.

Робота учнів у групах та парах, взаємонавчання учнів у парах змінного складу значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів. Інтерактивні технології перетворюють навчальний процес з репродуктивного на творчий.

Наприклад, інтерактивні вправи "Карусель", "Два – чотири – всі разом", "Діалог", "Синтез думок", "Акваріум" надають можливість застосовувати стратегії дослідження, задавати запитання та систематично шукати відповідь на них, вимагають пошуку альтернативних рішень, формулювання запитань типу: "а що, якщо...", "що я думаю про це", "як ця інформація відповідає тому, що я вже знаю", "як ця інформація впливає на мої погляди".

Методично правильно організовані інтерактивні вправи "Мозковий штурм", "Аналіз ситуації", "Дерево рішень" створюють ситуацію, коли учні розуміють, що від них очікується найширший діапазон думок та ідей, що їхня думка має значну цінність. Вправи "Навчаючи – учусь", "Пошук інформації", "Ажурна пилка" сприяють вихованню в учнів почуття відповідальності за власне навчання, формуванню вміння співпрацювати з іншими, бути толерантним, робити внесок у загальне рішення, поводитись як відповідальний член колективу.

Метою інтерактивних вправ "Неперервна шкала думок", "Займи позицію", "Зміни позицію" є розвиток в учнів навичок прийняття особистого рішення, обстоювання певної позиції та власних переконань, врахування аргументів інших, дослідження логіки цих аргументів, вдосконалення вміння аргументувати свою думку, на практиці використовувати уміння захищати власну позицію. "Метод ПРЕС" навчає учнів знаходити й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійних питань, переконувати інших, надає алгоритм дій щодо вирішення проблемних ситуацій.

Таким чином, засвоєння знань відбувається в результаті виконання учнями певної системи дій, в результаті самостійної діяльності учнів (проблемні ситуації, завдання для роботи в групах, парах, розігрування ситуації за ролями, опрацювання дискусійних питань тощо). Інтерактивні технології передбачають пошук інформації з різноманітних джерел та її

застосування на практиці (текст підручника, документи, наочність, карта), виконання певних розумових операцій (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, виділення головної думки тощо).

Крім того, інтерактивні вправи розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями, забезпечують виховне завдання, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів. У ході інтерактивного навчання учні вчаться критично мислити, приймати самостійні рішення, дискутувати, спілкуватися. Досягається це завдяки організації індивідуальної, парної, групової та кооперативної роботи; виконанню дослідницьких проєктів, побудові навчального процесу за допомогою включення учня у гру тощо.

Таким чином, інтерактивні технології забезпечують комфортні умови для розвитку дитини, всебічно реалізують природний потенціал учня. Використання інтерактивних технологій сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, мотивує школярів до навчальної діяльності, сприяє формуванню в учнів системи загальнолюдських і громадянських цінностей, готує підростаюче покоління до самовдосконалення упродовж усього життя, забезпечує розвиток емоційно-вольової, ціннісної сфери дитини; формує самостійне критичне мислення.

Джерела та література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Харків: Основа, 2005. – С. 108–125.
2. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технології організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 15–20.
3. Мисан В. О. Сучасний урок історії: навчально-методичний посібник / В. О. Мисан. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2002. – 135 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ
З "ІСТОРІЇ ДЕРЖАВИ І ПРАВА УКРАЇНИ"
В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ 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 Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка викладається студентам першого курсу спеціальності "Історія", спеціалізації "Правознавство". Мета навчального курсу полягає в ознайомленні 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. Показово, що в процесі його викладання у студентів формується база знань, необхідних їм у майбутньому для опанування таких фундаментальних юридичних дисциплін, як "Теорія держави і права", "Кримінальне право", "Цивільне право", "Конституційне право" та ін. Тобто в даному випадку, як слушно зазначає І. Я. Терлюк, "Історія держави і права України" як наука і навчальна дисципліна, що перебуває на стику історії та юриспруденції, розглядається як своєрідний вступ до спеціальних юридичних дисциплін [1, с. 4].

Однією з основних та найважливіших форм навчального заняття в Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського є саме семінарське заняття. На семінарському занятті з "Історії держави і права України" студенти не лише накопичують нові або поглиблюють вже набуті теоретичні знання із дисципліни, але й працюють над формуванням відповідних навичок та вмінь, потрібних для використання і застосування цих знань на практиці.

В межах зазначеного курсу практикується проведення, перш за все, семінару-бесіди. Готуючись до останнього, студенти попередньо повинні ознайомитися з метою семінарського заняття та переліком питань, які пропонуються для розгляду й обговорення. З метою належного опрацювання навчальних питань студенти мають звернутися, перш за все, до розроблених викладачем методичних рекомендацій, у яких пропонується звернути увагу на найбільш важливі аспекти теми та надається послідовність дій, здійснення яких необхідне для повного розкриття того чи іншого питання.

Також для підготовки навчальних питань студенти мають звернутися до запропонованих викладачем підручників та навчальних посібників (наприклад: [2; 3; 4;]), джерел та наукової літератури, оприлюднивши відповідний список використаних ними позицій безпосередньо на семінарському занятті, на початку свого виступу. Значимо, що наукова література до семінарського заняття поділяється на основну, тобто обов'язкову для опрацювання кожним студентом, а також додаткову, яка використовується, наприклад, із метою написання рефератів. Такий підхід дає можливість викладачу оцінити ступінь підготовки до семінарського заняття не лише конкретного студента, але й решти його одногрупників, оскільки останні, як правило, доповнюють виступ свого товариша власним матеріалом.

Особливістю семінарського заняття з "Історії держави і права України" є обов'язкове опрацювання студентами історико-юридичних пам'яток, підсилення відповідних теоретичних положень свого виступу витягами з першоджерел або посилання на конкретні статті останніх під час вирішення практичних завдань. Потрібно зазначити, що до кожного семінарського заняття викладачем добираються найважливіші з точки зору тематики та мети семінарського заняття джерела, у кількості, яку спроможний опрацювати пересічний студент в межах часу, відведеного для підготовки до семінарського заняття. Разом із тим, викладач повсякчас наголошує на можливості й важливості залучення до обговорення та аналізу на семінарському занятті додаткових джерел, віднайдених у результаті самостійного пошуку студентів, стимулюючи тим самим їхню пізнавальну активність. Також до кожного семінарського заняття

студентам пропонуються перелік електронних ресурсів, доступних у мережі Інтернет та таких, що зберігаються в кафедральній електронній бібліотеці, термінологічний словник і хронологічні таблиці, які мають сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Перед початком обговорення навчальних питань викладач повідомляє тему та формулює мету семінарського заняття, а також пояснює, в чому полягає важливість або значення останнього для подальшого вивчення дисципліни. Під час розгляду навчальних питань викладач слідкує за логікою викладення відповідного матеріалу та глибиною розкриття питань студентами. Після закінчення виступу студента або безпосередньо в ході відповіді (якщо того потребує ситуація) викладач виправляє, коригує чи доповнює її окремі положення, а також ставить запитання. Присутні на семінарському занятті студенти також ставлять запитання, доповнюють відповідь, висловлюють власну думку. Показово, що відповідь студентів має супроводжуватися цитуванням статей безпосередньо з першоджерел, авторськими таблицями та схемами, які відображаються ними на дошці або оформлюються у вигляді презентації на комп'ютері. Значна увага викладача в ході семінарського заняття приділяється формуванню у студентів уміння аргументовано відстоювати власну позицію, формулювати й задавати проблемні питання, грамотно рецензувати відповіді інших студентів, а також вести логічну й коректну дискусію.

В ході семінарського заняття студенти працюють над виконанням творчих завдань та розв'язанням задач. Обов'язковим елементом семінарського заняття є заслуховування та аналіз студентських рефератів. Наприкінці семінарського заняття передбачається здійснення короткого опитування студентів за допомогою контрольних питань або виконання різноманітних тестових завдань. Завершується семінарське заняття акцентуванням уваги студентів на найбільш важливих, ключових моментах теми, оцінкою викладачем роботи студентської групи та відзначенням найкращих відповідей студентів.

Отже, семінарське заняття з "Історії держави і права України" не лише сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу, але й відіграє важливу роль у активізації пізнавальної діяльності студентського загалу, розвитку навичок та вмінь, необхідних для формування високого рівня професійної компетентності у майбутніх вчителів історії та правознавства.

Джерела та література

1. Терлюк І. Я. Історія держави і права України (Доновітній час): [навчальний посібник] / І. Я. Терлюк. – К.: Атіка, 2006. – 400 с.
2. 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.
3. Захарченко П. П. Історія держави і права України: [підручник] / П. П. Захарченко. – К.: Атіка, 2004. – 368 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. Музика І. В. Дискусійні питання історії державності Київської Русі / І. В. Музика // Часопис Київського університету права. – 2002/3. – С. 65–70.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДІБНИХ ТА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ГУРТКАХ ОКПНЗ "ЧЕРНІГІВСЬКА МАН УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ"

Основним принципом державної політики України в галузі освіти визначено принцип єдності освіти і науки. Для реалізації цієї мети передбачається зосередження сил та ресурсів при підготовці молодих науковців-дослідників, формування змісту освіти на основі новітніх наукових та технічних досягнень, підтримка й стимулювання здібної молоді, створення науково-інформаційного простору для дітей, молоді й усього активного населення [10, с. 13].

Сучасне суспільство висуває вищі вимоги до самостійної, ініціативної, креативної людини. Відтак, серед найбільш значущих якостей "нового типу особистості" є високий інтелект, соціальна активність, здатність творчо підходити до вирішення будь-якого роду питань, уміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію. Дослідники зазначають, що в сучасних умовах інтелектуальний потенціал населення є найсуттєвішим фактором прогресивного розвитку суспільства. Отже, дедалі актуальнішими стають питання розвитку всебічно розвинутої особистості, реалізації її власних здібностей і талантів. [8, с. 3].

Одним з головних шляхів реалізації накреслених питань є організація психологічного супроводу здібних та обдарованих дітей, які навчаються в гуртках ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді", створення відповідних умов для інтелектуального, духовного розвитку та підтримки обдарованих дітей.

Сьогодні активне залучення школярів до науково-дослідницької діяльності беззаперечно являється вимогою часу. Освіта сьогодні розглядається не як процес передачі певних знань, процес кінцевий у часі й просторі, а як перманентний процес засвоювання основних освітніх принципів, в якому учень відіграє активну повноцінну роль. Він той, хто *навчається*, а не той, кого *навчають* [7, с. 23].

Навчання в гуртках ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді" дає учням можливість якнайширше реалізувати науково-дослідницькі нахили, долучатися до самостійної творчої діяльності, поширити й засвоїти нові знання. Виконуючи перше власне пошукове завдання, гуртківець не лише отримує досвід розв'язання наукової задачі, він навчається бути відповідальним за свою діяльність.

Разом з тим, психологи зазначають, що навіть наявність видатних інтелектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізацію особистості в творчій діяльності. Зокрема, потрібна взаємодія п'яти умов, які включають зовнішні й внутрішні фактори: загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній галузі; спеціальні характеристики не інтелектуального характеру, які підходять для конкретної області спеціальних здібностей (особистісні, вольові); стимулююче оточення, відповідне розвитку цих здібностей (сім'я, школа та ін.); випадкові фактори (опинитися в потрібному місці, в потрібний час). Саме тому формування досвіду творчого розвитку виступає одним із базових компонентів освіти. У цьому напрямі не останнє значення відіграє зміст науково-дослідницької діяльності учнів, не тільки в межах навчального процесу, а і у позаурочний час. При організації навчального процесу необхідно органічно поєднувати соціально-групові методи з творчим впровадженням індивідуального підходу до розвитку пізнавально-навчальної активності [7, с. 3].

Головна особливість особистості дитини – потреба в творчості. Важливо зорієнтувати навчальний процес таким чином, щоб учні перебуваючи в атмосфері творчості, мали можливість вибирати для себе форму прояву й участі в творчій самостійній діяльності, бажали й могли творити нове, залежно від бажань, свого рівня розвитку, стійкості інтересів, реалізуючи свою пізнавальну активність [6, с. 11].

Однією з найважливіших умов творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити й порушувати проблеми, критичність, сміливість, терпимість, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися й відмовлятися від своїх думок.

Специфіка розвитку сучасного суспільства зумовлює актуальність для психологічної науки та педагогічної практики вирішення проблеми, пов'язаної з ефективною підготовкою учнів до участі в конкурсах та олімпіадах.

Психологія здоров'я є одним з ключових напрямків роботи психолога-практика в роботі з учнями, отже, великого значення набуває вивчення феномена стресостійкості з обдарованими дітьми. Стресостійкість являє собою необхідну якість, що дозволяє зберегти фізичне й психічне здоров'я дітей.

Більшістю дослідників стресостійкість донедавна розглядалася як генетично успадкована властивість людини, що закономірно визначило розробку відповідних методів її дослідження й способів оцінки [1, с. 15]. Однак результати досліджень останніх років показують, що стресостійкість також формується в процесі діяльності [9, с. 25]. Основну увагу вчені приділяють психологічним прийомам і формам поведінки, за допомогою яких людина справляється з труднощами, незважаючи на наявність важких переживань [9, с. 35]. Саме тренінги по формуванню стресостійкості можуть виступати ефективним методом психологічної підготовки учнів-учасників МАН – до захисту наукової роботи.

Розглянемо дефініцію "стресостійкість". Так, більшість дослідників визначає стресостійкість як поєднання особистісних якостей, які дозволяють людині протистояти психологічним перевантаженням без негативних наслідків для своєї психіки й оточуючих. [4, с. 115].

Доцільно вказати фактори стресостійкості. Досить змістовно їх узагальнив дослідник К.М. Чельник. Науковець пропонує наступні фактори стресостійкості особистості:

- позитивне соціальне оточення;
- психологічна освіченість і психологічна культура;
- активна мотивація подолання стресу;
- сила Я-концепції;
- самоповага;
- емоційно-вольові якості;
- позитивність і раціональність мислення;
- висока увага до стану здоров'я та ставлення до нього як до самоцінності;
- здатність контролювати ситуацію; безпека життя;
- здатність до адаптації;
- вміння використовувати інтерактивні техніки змінювання себе та навколишніх;
- вміння визнати характер перебігу стресу та на цій основі застосовувати додатні засоби подолання стрес-ситуацій [9, с. 45].

Під управлінням стресом звичайно мається на увазі сукупність стратегій, методів і прийомів, що дозволяють людині запобігти негативному впливу стресорів або звести цей вплив до мінімуму. Сам процес управління можна представити декількома варіантами:

- до появи стресу головні зусилля необхідно зосередити на проблемах профілактики стресу;
- після появи стресу головна увага приділяється засобам активної протидії стресу;
- у гострій стресовій ситуації здійснюються засоби першочергової самопомоги [8, с. 55].

Доцільною є позиція В. Кириченка, який зазначив, що специфічні фактори стресостійкості в професійній та навчальній діяльності визначають поведінку особистості під час міжособистісної взаємодії [2, с. 15].

Схожої думки дотримується й В. С. Ротенберг, який вказує, що основою стресостійкої життєвої стратегії особистості є пошукова активність, яка проявляється в соціально прийнятних формах [3, с. 15].

Таким чином, завданням наставника учнів-учасників МАН (інших конкурсів та олімпіад) є створення процесу ефективною взаємодії. Саме тренінги є такою оптимальною формою роботи з обдарованими дітьми.

Чернігівська МАН учнівської молоді спрямовує свою роботу на створення оптимальних умов для всебічного розвитку здібних та обдарованих дітей у позаурочний час. На базі навчального закладу працюють гуртки, творчі об'єднання, діяльність яких спрямована на формування та розвиток дослідницьких здібностей учнів, навчання активізації психологічних

механізмів саморегуляції, основам саморегуляції, вмінню презентувати себе та результати своїх досліджень.

На підставі вище зазначеного, можна стверджувати, що розвиток сучасної освіти й науки поставили перед загальноосвітнім закладом нову задачу – організувати проведення наукових досліджень учнів, виокремити науково-дослідницьку діяльність в навчальних закладах як самостійний напрямок діяльності педагогічного колективу, розвивати наукове мислення школярів.

Особливого значення організація наукової роботи набуває в навчальних закладах нової формації – гімназіях, ліцеях, спеціалізованих школах, НВК, оскільки саме ці заклади посідають провідне місце у формуванні інтелектуального потенціалу України. Провідний напрямок їх діяльності – пошук, навчання й виховання здібних і обдарованих дітей, здатних діяти самостійно і приймати рішення у динамічних, нестандартних ситуаціях. Все це вимагає глибокого наукового осмислення філософії змісту діяльності навчальних закладів нової формації, специфіки навчально-виховного процесу, постійного підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів.

Джерела та література

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Пере. – СПб., 2006. – 166 с.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань, 1987. – 264 с.
3. Алиев Х. М. Защита от стресса. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях / Х. М. Алиев. – М.: "Мартин", 1996. – 240 с.
4. Борова Т. А. Управління навчальною діяльністю на учнівському рівні / Т. А. Борова. – К.: МОН України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 2008. – С. 137.
5. Голобородько В. В. Наукова робота учнів: збірник / В. В. Голобородько. – Х.: Видавнича група "Основа", 2005. – 208 с.
6. Микитюк О. М. Наукові дослідження школярів / О. М. Микитюк, В. О. Соловйов, О. С. Васильєва та ін.; за ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків, 2003. – 80 с.
7. Павленко О. А. Поради юному науковцю: Методичний збірник / О. А. Павленко. – К., 1999. – 82 с.
8. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К.: Поліграф. книга, 2006. – 406 с.
9. Столяренко Л. Д. Стрессы и управление эмоциональными состояниями // Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. – СПб., – 2002. – С. 128.
10. Туранов Ю. О. Науково-дослідна робота в закладах освіти: методичний посібник / Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. – Тернопіль, 2001. – 140 с.

Ольга Степаненко

ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ

Останнім часом швидко зростає кількість дітей, які цікавляться наукою, намагаються зробити перші власні дослідження та відкриття. Розширюються й вікові межі учнів, які цікавляться дослідницько-пошуковою роботою. Це пов'язано перш за все з тим, що суспільство сьогодні потребує від людини соціальної активності, ініціативності, компетентності, здатності особистості швидко орієнтуватися і діяти в різних складних життєвих ситуаціях, при цьому максимально використовуючи свій розумовий потенціал. Сьогодні основним завданням роботи Малої академії наук України є виховання соціально-адаптованої особистості. Виховати таку особистість можливо завдяки розвитку науково-дослідницьких навичок. Тому останнім часом усе більше уваги приділяється методам навчання, які в основу навчально-виховного процесу ставлять діяльність вихованця, спрямовують його пізнавальну активність, самостійність, розвивають мислення та надають широкі можливості для інтелектуального, морального, духовного розвитку.

Організація науково-дослідницької роботи є багатогранною. Тому велика кількість науковців як вітчизняних (Ю. Бабанський, К. Гриднева, Ю. Грицай, В. Загвязинський, В. Козаков, Б. Надеїнський, В. Полонський, О. Рудницька, М. Смородинська, М. Солдатенко, М. Сорокін), так і зарубіжних педагогів і науковців (В. Оконь, Е. Бернацька, Т. Гіза, М. Гучкова, В. Добролович, В. Лімонт та інші) звернули увагу на проблеми, форми та методи роботи з обдарованими дітьми. Досить ретельно в своїх наукових працях дослідили сутність та структуру дослідницьких здібностей учнів В. Андрєєва, А. Деметрова, В. Дружиніна, А. Поддякова, Е. Регірера, О. Савенкова та інші. Практична більшість науковців-дослідників, які займалися питанням роботи з обдарованою учнівською молоддю, дійшли висновку про необхідність перебудови навчальних програм школи та позашкільних навчальних закладів з урахуванням потреб обдарованих учнів, перегляду форм і методів роботи, метою яких би було створення умов для самореалізації обдарованих дітей.

Науково-дослідницька робота вихованців Малої академії наук – важливий компонент такого розвитку, який має свої особливості. Свою роботу керівники гуртків, вчителі, науковці, які займаються з обдарованими учнями в системі МАН України спрямовують на розвиток творчих здібностей вихованців, пізнавальний інтерес. Саме пізнавальний інтерес стає основою позитивного ставлення до навчання і носить пошуковий характер. Пізнавальний інтерес також позитивно впливає на мислення, увагу, пам'ять, увагу.

Для розвитку творчих здібностей школярів необхідно створити належні умови, насамперед це підбір педагогічних кадрів. Наскільки обізнані й зацікавлені педагоги, настільки вони можуть співставити теоретичні положення з фактичним матеріалом, прагненням відкривати нові знання через власну пошуково-дослідницьку діяльність. Для того, щоб розвинути творчі здібності та розширити коло їхньої креативності педагогу необхідно створити наступні умови:

- наявність свободи вибору напряму навчально-пізнавальної та пошуково-дослідницької діяльності;
- можливість самостійного визначення інтенсивності навчально-творчої роботи;
- наявність позитивних зразків наукової та пошуково-дослідницької діяльності;
- відповідність навчальної та науково-методичної бази;
- системність взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу;
- психолого-педагогічний супровід [5].

Схильність школярів до дослідницької діяльності є індивідуальною, що зумовлює наявність різних напрямів та рівнів її організації. Вони залежать від інтересів, вікових особливостей, базової підготовки учнів, організаційно-технологічних можливостей забезпечення дослідницької роботи [2].

Основні форми залучення учнів до пошукової та науково-дослідницької діяльності в системі МАН України:

ЧЕТВЕРТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ

- участь в роботі МАН України, наукових гуртках, товариствах, секціях, клубах, школах юних дослідників, творчих лабораторіях;
- індивідуальна та групова робота учнів над пошуковими та науково-дослідницькими проектами ("Розкрилля душі", "Майбутнє України", "Вода в нашому житті");
- науково-практичні конференції, семінари, наукові читання, конкурси-виставки пошукових та дослідницьких робіт;
- навчальні екскурсії, експедиції, дослідницькі маршрути;
- розроблення мультимедійних проектів, участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах;
- робота сезонних наукових шкіл, оздоровчих одно- і багатoproфільних науково-практичних таборів в канікулярний час;
- самоосвітня діяльність [9].

Отже, процес розвитку дослідницьких здібностей старшокласників набуває все більшої актуальності, оскільки це є найцінніший ресурс духовного, інтелектуального, соціального та матеріально розвитку суспільства. Досягти позитивних результатів можливо лише створивши в навчальному закладі цілісної системи відбору, діагностики та навчання обдарованих учнів, а також за умов залучення учнів старшої школи до науково-дослідної роботи в Малій академії наук і шкільних наукових товариствах учнів. На сьогоднішній день Мала академія наук інтенсивно проводить роботу з підтримки, розвитку та виявленню обдарованих учнів. Тому що обдаровані й талановиті діти – це забезпечене майбутнє нашої держави.

Джерела та література

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідницької роботи: [навч. посіб.] / Г. І. Артемчук. – К.: Форум, 2000. – 117 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.
4. Голубенко М. МАН: Підготовка науково-дослідницьких проектів / М. Голубенко, Л. Ніколаєнко. – К., 2005. – С. 32–34.
5. Дослідницька робота школярів з біології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. М. Панченка, Л. В. Тихенко. – Суми: Університет. книга, 2008. – 368 с.
6. Клименюк А. В. Методологія і методика дослідження. Навчальний посібник / А. В. Клименюк. – К., 1998. – 100 с.
7. Осмоловський А. Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості / А. Осмоловський // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 34–37.
8. Пометун О. Методи і технології навчання / О. Пометун, І. Ігнатова – К., 2002. – С. 11–22.
9. Пронюк Н. П. Організація роботи Малої академії наук / Н. П. Пронюк // Рідна школа – № 6. – 2000. – С. 72–73.
10. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко. – К., 2000. – 259 с.
11. Трубачова С. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учнів / С. Трубачова // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 41–42.
12. Яворська С. Методичні ідеї та знахідки / С. Яворська // Рідна школа. – № 5. – С. 59–61.

Тетяна Тимошенко

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сучасна освіта є важливим чинником становлення й розвитку особистості, невід'ємною частиною соціокультурного середовища, в якому живе людина. Для того, щоб стати повноцінним членом суспільства, людина має, з одного боку, засвоїти його цінності, а з іншого – активно створювати для себе потрібні умови входження в соціум відповідно до власних індивідуальних особливостей, світоглядних цінностей та особистої спрямованості. Однак реалізувати це завдання неможливо без запровадження в навчальному процесі, зокрема в навчанні історії, компетентнісного підходу. Саме він надає смислового характеру, чітко визначеної практичної спрямованості власного життя людини [1, с. 15].

Даний підхід почав реалізовуватися ще при розробці попередньої Програми з історії для загальноосвітніх шкіл [2]. Уже в ній було помітне скорочення змісту навчального матеріалу за рахунок усунення зайвої деталізації та дублювання, поглиблення міжпредметних, міжкурсівих зв'язків, перехід до переважно проблемно-тематичного способу структурування змісту з одночасним збереженням синхронного хронологічного послідовного викладання курсів всесвітньої історії та історії України [3, с. 6]. Удосконалюючи навчальний процес, у цьому році міністерство освіти і науки пішло далі й, використовуючи здобутки минулого, розробило Програму з історії, яка орієнтує організацію навчання учнів на реалізацію низки психолого-педагогічних підходів – особисто-орієнтованого, компетентнісного, цілісного та комплексного. Нас у даному випадку цікавить компетентнісний підхід, суть якого, згідно нової Програми, полягає в тому, що проміжним та кінцевим результатом навчання визначається формування певних навчальних здібностей особистості, які знаходять прояв у комплексі вмінь, заснованих на знаннях, ціннісних орієнтирах та досвіді діяльності. Відповідно до цих орієнтирів, учитель добирає необхідні методи та прийоми навчання, розробляє пізнавальні завдання, які спонукають учнів до виконання тих чи інших дій, внаслідок яких відбувається формування у школярів спеціальних та загальноосвітніх вмінь [4, с. 6]. Проте роз'яснення суті термінів "компетенція" та "компетентність" як у попередній, так і в даній програмі відсутнє. Спробуємо розібратися в змісті цих понять для чіткого розуміння мети навчання історії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, виходячи із вимог навчальної програми, результатом навчання історії є певні властивості, що в сучасній вітчизняній педагогічній літературі тлумачать як "компетенції" або "компетентності" та вживаються в одному смислі. Однак компетенція, у перекладі з латинської мови, означає коло питань, у яких людина добре обізнана. Компетентний – той, хто володіє відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють робити ґрунтовні висновки окресленої царини та ефективно діяти в ній [5, с. 20]. Дослідники розглядають *компетенцію* переважно як відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) щодо освітньої підготовки учня, яка необхідна для його якісної діяльності в певній сфері. *Компетентність* – сукупність особистих якостей учня (знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності в певній соціально та особисто значимій галузі [6, с. 17].

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями важливих компетенцій, тобто загальних здатностей особистості виконувати певний вид діяльності. Компетентність ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, та є показником успішності [7, с. 16]. Компетентнісний підхід передбачає окреслення чіткого кола компетенцій, тобто необхідного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень та досвіду, що дозволяє ефективно здійснювати діяльність, виконувати певну функцію; визначається державою, установами та окремими особами, які організують той чи інший вид діяльності. Таким чином, відповідність загальної здатності учнів виконувати певну діяльність тим вимогам, які висуваються до виконання, є рівнем компетентності учня. У педагогіці розрізняють наступні види компетенцій (за А. Хуторським):

1) ключові (стосуються загального змісту освіти), що, у свою чергу, поділяються на *ціннісно-змістові* (світогляд, ціннісні орієнтації учня, механізми самовизначення);

загальнокультурні (пізнання та досвід діяльності в галузі національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини); *навчально-пізнавальні* (елементи логічної, методологічної, загально навчальної діяльності, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка, прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем, функціональна грамотність); *інформаційні* (пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження й передача; володіння сучасними інформаційними технологіями); *комунікативні* (мовленнєві знання, знання способів взаємодії з навколишніми подіями; навички роботи в групі, колективі; володіння різними соціальними ролями); *соціально-трудова* (оволодіння знаннями й досвідом у громадянсько-суспільній діяльності; виконання ролі громадянина, виборця, представника; у соціально-трудова: права споживача, покупця, клієнта, виробника; у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права); *компетенція особистісного самовдосконалення* (засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку; емоційна саморегуляція та самопідтримка; особиста гігієна, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура);

2) загальнопредметні відносяться до певного циклу навчальних предметів та освітніх галузей (наприклад, "Суспільствознавство");

3) предметні (спеціальні) – більш конкретні щодо двох перших позицій, мають детальний опис і змогу формування в межах навчального предмета (у нашому випадку – історії) [8, с. 153–155].

Предметно-історичні компетенції пов'язані зі здатністю відтворювати різні аспекти історичної дійсності, які є об'єктом вивчення даного предмета. Щодо історії як навчального предмета, то такою комплексною здатністю ідеально відтворювати минулу й сучасну соціальну дійсність є історична свідомість. Сприяння розвитку історичної свідомості учнів визначається як віддалена стратегічна мета, що реалізується через досягнення цілей, пов'язаних із формуванням складових, а саме – набуттям історичних знань та розвитком історичного мислення. У сучасній методичній літературі розрізняють групи історичних компетенцій, пов'язаних з усвідомленням учнями часу, простору, дійсності, історичності та цінності [9, с. 129].

У попередній навчальній програмі з історії для 12-річної школи було представлено у вигляді схеми й таблиці основні компетенції (щоправда, термін "компетенція" вжитий не був), які необхідно сформулювати в учнів, і які виходять, передусім, зі знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, що набувають учні в процесі навчання. Так, основними загальнонавчальними вміннями й навичками з історії визначено розумові та мовленнєві (усні та письмові), а до предметно-історичних умінь і навичок автори програми відносять: хронологічні, картографічні та спеціальні. Пропонуємо перелік предметних компетенцій учнів (основної та старшої школи) з історії, складений на основі даної схеми й таблиці.

Отже, до предметно-історичних компетенцій учнів **основної школи** відносять:

– *хронологічні* (визначати дати й хронологічні межі подій; співвідносити рік зі століттям, століття з тисячоліттям; співвідносити дати подій із певним періодом історії; правильно користуватися лінією часу; встановлювати послідовність та синхронність історичних подій; складати хронологічні таблиці; синхронізувати події історії України та всесвітньої історії; виокремлювати сутнісні ознаки історичного періоду чи етапу);

– *картографічні* (визначати географічне положення країни, рельєф місцевості; показувати на карті місця історичних подій; читати історичну карту, правильно використовуючи знання легенди карти; виконувати завдання на контурній карті; використовувати карту як джерело інформації під час характеристики історичних подій, явищ, процесів; користуючись картою, визначати причини та наслідки історичних подій, пов'язані з геополітичними чинниками; використовувати картографічну інформацію для пояснення розвитку міжнародних відносин, політичних інтересів тієї чи іншої країни);

– *спеціальні* (самостійно здобувати інформацію з тексту та позатекстових компонентів підручника з історії; аналізувати нескладні та адаптовані джерела історичної інформації; визначати, застосовувати історичні терміни та поняття, конкретизуючи поняття на прикладах; розповідати про історичні події й явища, описувати їх; давати історичну характеристику видатним діячам; формулювати емоційно-ціннісну оцінку історичних подій і діяльності історичних осіб; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій;

висловлювати власну позицію щодо історичної інформації; відокремлювати упереджену інформацію від неупередженої).

До предметно-історичних компетенцій учнів **старшої школи** відносять:

– *хронологічні* (розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу);

– *картографічні* (аналізувати інформацію карти як джерело знань про геополітичні інтереси країн у конкретно-історичний період; аналізувати карту як джерело інформації про основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місця в них України; на основі карти пояснювати причинно-наслідкові та інші зв'язки між подіями та явищами; характеризувати історичний процес та його регіональні особливості, спираючись на карту);

– *спеціальні* (визначати роль людського фактора в історії, давати багатогранну характеристику історичних особистостей, розкривати внутрішні мотиви дій, складати політичні та історичні портрети; визначати протиріччя в позиціях, інтересах, потребах соціальних груп і окремих осіб та їхньої ролі в історичному процесі; самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та історичні факти, явища, події; критично аналізувати та оцінювати історичні джерела; виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність; оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських та національних цінностей) [10].

Формування тих чи інших компетенцій потребує від учителя обов'язкового врахування вікових особливостей учнів та особливостей навчальних курсів, однак важливіше розуміти, які компетенції і як необхідно формувати, що має стати результатом навчання кожного шкільного предмета. Окрім того, загальна характеристика рівнів навчальних досягнень учнів (їх компетенцій) матиме неоднакове втілення для учнів різних класів. Так, зокрема, історична пропедевтика 5 класу націлена передусім на початкові знання, елементарні уявлення та найпростіші вміння. Історичні знання п'ятикласників можна охарактеризувати як фрагментарні, початкові. Відповідно, їхні навчальні досягнення мають елементарний рівень і більш практичну спрямованість, загалом пов'язані з уміннями читати й розуміти адаптований історичний текст, працювати з історичними ілюстраціями, адаптованою історичною картою та стрічкою часу.

З роками навчання учнівські компетенції, що повинні бути сформованими в процесі шкільної історичної освіти, поступово ускладнюються. Результатом навчальної діяльності учнів з історії, на думку О. Пометун та Г. Фреймана, повинні стати такі компетенції: хронологічна – передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі; просторова – орієнтування учнів у історичному просторі; інформаційна – вміння учнів працювати з джерелами історичної інформації; мовленнєва – будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних подій і явищ; логічна – аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття, положення, концепції; аксіологічна – формулювати версії й оцінки історичного руху та розвитку [11, с. 106–107].

Набуття цих компетенцій учнями можливе за умови цілеспрямованої роботи під час навчального процесу з предмету за конкретними напрямками. Так, формування *хронологічної* компетентності учнів забезпечить розгляд суспільних явищ в розвитку та в конкретних історичних умовах певного часу; зіставлення історичних подій, явищ з періодами (епохами).

Формування *просторової* компетентності повинне здійснюватися на основі співвідношення розвитку історичних явищ і процесів із географічним положенням країн та природними умовами; використання карти під час визначення причин та наслідків історичних подій, процесів; характеристика регіональних особливостей та геополітичних чинників розвитку країн на основі аналізу карти і факторів довкілля.

Інформаційна компетентність учня формуватиметься за наступних умов: критичного аналізу й оцінки історичних джерел, виявлення тенденційної інформації та пояснення необ'єктивності; самостійної інтерпретації школярами змісту історичних джерел та відображених історичних фактів, подій, явищ; оцінювання, порівняння, пояснення учнями фактів і явищ дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел.

Задля формування *мовленнєвої* компетентності на уроках історії учні повинні: розповідати про історичні події та явища й описувати їх, давати усний відгук на відповідь однокласника, оцінювати власну відповідь, брати участь у дискусії, аргументувати власну позицію; письмово – писати оповідання (есе, аналітичні доповіді, реферати, рецензії) про події та історичні постаті, складати різні типи планів, формулювати доречні питання до історичних

текстів; усно та письмово – надавати історичну характеристику (подіям, явищам, видатним діячам), складати таблиці та схеми.

Формування *логічної* компетентності учня відбувається під час аналізу, синтезу й узагальнення школярем історичної інформації; використання на уроці наукової термінології; всебічної характеристики учнями історичних постатей, розкритті внутрішніх мотивів дій, створення політичних та історичних портретів; самостійного визначення учнями сутності, наслідків та значення історичних подій і явищ; проведення нескладних досліджень.

Задля формування *аксіологічної* компетентності учні повинні порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти й діяльність осіб, спираючись на здобуті знання, власну систему цінностей з позиції загальнолюдських та національних цінностей; виявляти суперечності в позиціях, інтересах, потребах соціальних груп і окремих осіб та роль в історичному процесі, тенденції й напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події [10].

Виходячи з вищевикладеного, приходимо до висновку, що основоположною вимогою компетентнісного підходу до навчання історії в школі є формування мети уроку з точки зору очікуваних результатів від кожного уроку, тобто ступені оволодіння учнями на уроці відповідними компетентностями. Такої ж думки дотримуються методисти К. Баханов і О. Пометун. Вони вважають, що цілі уроку, побудованого на засадах компетентнісного навчання, мають висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульованими таким чином: "Після цього уроку учні зможуть..."; чітко відбивати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку; формулювання результатів має бути коротким, ясным, зрозумілим і для учнів, і для самого вчителя, і для батьків, і для директора чи завуча, який має перевіряти урок [12, с. 5].

Отже, з'ясувавши сутність та окресливши основні особливості формування предметно-історичних компетенцій учнів як результату їх навчальної діяльності, зазначимо, що ефективна реалізація компетентнісного підходу в шкільній освіті України потребує чіткого визначення переліку компетентностей у межах освітніх галузей і предметів, а також адекватно організованого процесу навчання (підбору відповідних форм, методів, прийомів, засобів, системи оцінювання).

Джерела та література

1. Федчиняк А. Прийоми формування історичної компетентності у вивченні історії повсякденності / А. Федчиняк // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2014. – № 3. – С. 15–20.
2. Навчальна програма з історії для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2012. – № 12. – С. 3–25; Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Історія України. Всесвітня історія. Профільний рівень. Академічний рівень. Рівень стандарту. – К.: Поліграфкнига, 2010.
3. Пометун О. Формування предметної компетентності учнів у процесі навчання історії в основній школі / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2014. – № 4. – С. 6–10.
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2015. – № 7-8. – С. 5–28.
5. Шишов С. Понятіе компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.
6. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Основа, 2005. – 96 с. (Б-ка журналу "Управління школою").
7. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії / К. О. Баханов. – Х.: Основа, 2011. – 239 с.
8. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: [пособ. для учителя] / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. (Педагогическая мастерская).
9. Старева А. М. Методика навчання історії: особистісно-орієнтований підхід: [навч. посібник] / А. М. Старева. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 332 с.
10. Нікора А. О. Формування предметно-історичних компетенцій як результат навчальної діяльності учнів: [Електронний ресурс] / А. О. Нікора // Режим доступу: www.journal.kdpu.edu.ua/pedag/article.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
12. Баханов К. Компетентнісний підхід у цільовому компоненті навчання історії в школі / К. Баханов // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2013. – № 3. – С. 4–6.

Ірина Чугаєва

**КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ФОРМ РОБОТИ
З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ**
(на прикладі Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства
імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного
університету імені Т. Г. Шевченка)

Обдарованість – унікальне й багатогранне явище. Цілою низкою нормативно-правових актів України передбачена робота з обдарованою учнівською та студентською молоддю та їх підтримка для підготовки інтелектуальних ресурсів як пріоритетний напрямок навчально-виховного процесу та національної політики України [1, с. 46–47].

На переконання більшості фахівців абсолютно всі студенти є певною мірою обдарованими у тій чи іншій галузі, в якійсь певній сфері або сферах. Завдання ж вищої школи та викладачів – розпізнати й допомогти розкрити задатки й схильності обдарованих, аби вони перетворилися в здібності й таланти. Адже на сьогодні гостро стоїть питання мотивації студентів до навчання, формування стійкого інтересу та цікавості як до самого процесу навчання, так і до його загального результату. Для того щоб викликати й утримати цей інтерес студентів, слід скористатися принципом опори на позитивне – на здібності молоді. Коли обдарованість діагностовано, слід обирати шляхи й способи взаємодії із обдарованою молоддю. У цьому допомагає широке коло форм роботи з обдарованими студентами, які використовує в освітньому процесі Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (далі – ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка).

На думку А. Опанасик і Т. Вербило, форми роботи з обдарованою молоддю мають бути альтернативними та мати нестандартний характер [2, с. 34]. Усі форми роботи з обдарованою молоддю можна поділити на дві великі групи – *колективні (групові)* та *індивідуальні*. За місцем проведення роботи з обдарованими студентами можна виокремити *навчальні* та *позанавчальні (позааудиторні)* заходи з розвитку здібностей обдарованих студентів.

До групових форм роботи О. Є. Антонова включає конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей [3, с. 194]. Зокрема, конкурси педагогічної майстерності проходять щоквітня в Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка серед команд, які формують групи студентів 4 курсу. Їхні високі педагогічні, комунікативні, лідерські, креативні та ораторські здібності діагностуються на заняттях із навчальної дисципліни "Основи педагогічної майстерності", під час вивчення якої і відбувається цей конкурс. Таким чином і формується особовий склад команд на конкурс. Також талановиті студенти інституту історії традиційно беруть участь у загальноуніверситетському конкурсі педагогічної майстерності, який проходить на базі загальноосвітньої школи № 2 м. Чернігова. На ньому змагаються найталановитіші майбутні педагоги – студенти всіх факультетів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Результатом перемоги студентів на цьому змаганні є перемога в університетському конкурсі "Студент року" у номінації "Людина обраної професії".

Особливо плідно в Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка проводиться *індивідуальна робота* з обдарованими студентами. Вона здійснюється за наступними напрямками:

– *науково-дослідна робота*, що реалізується в захисті бакалаврських, дипломних і магістерських робіт як із профільних дисциплін, так і з дисциплін спеціалізацій, написанні наукових статей до студентських наукових збірників (наприклад, *Juvenia Studia* [4], Матеріали Міжнародної студентської наукової археологічної конференції "Середньовічні старожитності Центрально-Східної Європи" [5] тощо), участі в щорічних наукових студентських конференціях, які відбуваються в квітні ("Середньовічні старожитності Центрально-Східної Європи", "Наукова конференція студентів і молодих вчених Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка"), круглих столів (із дискусійних проблем історії України, всесвітньої історії та правознавства,

частина з яких організовується під час проведення Тижня інституту історії), дебатах (Перша осіння дебатна школа в Чернігові, яка відбулася 26–27 вересня 2015 р.), написанні студентами наукових робіт на конкурс із певних навчальних дисциплін;

– участь у предметних олімпіадах (з історії, правознавства, педагогіки, європеєзнавства тощо);

– участь у роботі проблемних груп при кафедрах Навчально-наукового інституту історії;

– участь у інтелектуальних іграх ("Що? Де? Коли?", "Брейн-ринг") із профільних дисциплін;

– участь у проекті "ВікіСтудія з історичних дисциплін", який спрямований у першу чергу на навчання студентів правильному редагуванню та написанню історичних статей до української Вікіпедії, популяризації Чернігівщини та її видатних особистостей [6].

На навчальних заняттях з усіх дисциплін викладачі мають застосовувати індивідуальний підхід, давати студентам завдання частково-пошукового й дослідницького характеру, ставити творчі й проблемні запитання. Також студентам можна запропонувати написати есе на актуальні психолого-педагогічні та методичні проблеми.

Для цього існує *прискорене навчання*, що допомагає пройти весь курс навчання швидше, ніж однолітки. У школах це може мати характер *перестрибування через клас* і це забезпечує більш ранній вступ до вищого навчального закладу [7, с. 110–112], а у вищій школі – інтенсивним засвоєнням навчальних дисциплін, тобто випереджальним вивченням окремих курсів [8, с. 230]. У сучасному освітньому процесі у вищій школі це може реалізовуватися шляхом дистанційної освіти як форми навчання, яка закріплена в Положенні про організацію освітнього процесу в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка від 2015 р. (пункт 3.4).

Іншим, протилежним способом активізації пізнавальної діяльності обдарованої молоді є *збагачене навчання*, що покликане розширити кругозір, поглибити знання в тій чи іншій галузі знань, пришвидшити самопізнання й допомогти в самореалізації студентів. Таке навчання може відбуватися *по-вертикалі*, тобто поглиблювати пізнання одного обраного предмету чи дисципліни (деталізоване вивчення певних навчальних дисциплін [8, с. 230]) або *по-горизонталі*, тобто розширення, деталізація галуззі знань зі спеціальності чи спеціалізації [7, с. 113].

Педагоги й методисти майже одноставні в тому, що обдарована молодь повинна навчатися *за індивідуальними навчальними програмами*, які повинні складати викладачі з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. В індивідуальній роботі викладачі мають створювати таку атмосферу й мікроклімат у студентському колективі, в якому поважають особистість кожного його члена, що стимулює творчість і розвиток здібностей і талантів обдарованої молоді. Тому успішний викладач повинен не лише знати й любити свій предмет, але й мати якість, що пов'язані з певним видом обдарованості. Це досягається за допомогою тренінгів, під час яких надаються знання про процес навчання, розвиток та особливості різних видів обдарованості, тренування вмінь, необхідних для того, щоб навчати ефективно та створювати індивідуальні програми, відбувається розвиток вміння слухати й чути [7, с. 125–126].

В сучасному світі поширеним є *менторство*, або *наставництво*, що полягає в керівництві й опіці над обдарованим учнем або студентом задля розвитку його спеціальних здібностей [7, с. 127–128]. Ментор працює з групою або окремими особами над проектом протягом певного терміну, що робить схожим цю діяльність на наукове керівництво навчальним проектом чи науково-дослідною роботою.

До *позанавчальних форм роботи* з обдарованими студентами слід віднести заняття у наукових товариства, секціях, гуртках ("Єгиптознавець", "Сходознавець", програму яких не тільки розробляють самі студенти, але й відчувають себе в якості педагогів – викладають для учнів старших класів і студентів), клубах за інтересами (міський історичний клуб "Геродот", до активної участі в яких залучаються найталановитіші студенти; літературний клуб), тематичних вечорах (Вечір-презентація студентів першого курсу інституту історії), наукових і творчих конкурсах (конкурс "Дебют", конкурс акторської майстерності) й особливо предметних олімпіадах [9, с. 74–75]. Також до таких форм можна віднести й участь у літніх школах (наприклад, літня археологічна школа на базі проведення археологічних практик у Виповзові та

Батурині). До таких заходів залучаються як окремі здібні студенти, так і групи та колективи обдарованих студентів.

Слід зауважити, що обдаровані студенти часто-густо є членами Студентського парламенту як власне інституту історії, так і Студентського парламенту ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Зокрема, студенти, які відповідають за культмасовий сектор, допомагають у підготовці та проведенні творчих вечорів, концертів, загальноінститутських заходів, а студенти, котрі входять до інформаційного сектору, опікують веденням студентського сайту інституту історії (www.inst-hist.nethouse.ua). Члени наукового сектору залучають обдарованих студентів до науково-дослідної роботи, клубів, гуртків тощо.

Таким чином, результатом комплексного підходу до вибору форм роботи з обдарованою молоддю в Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка є щорічне відзначення найкращих студентів у номінаціях "Відмінник навчання", "Кращий науковець", "Творча особистість", "Педагог за покликанням", "Актор року", "Спортсмен року", "Відкриття року", "Громадський діяч" і "Золотий голос інституту" на конкурсі "Клію має таланти", загальноуніверситетському конкурсі "Студент року", а також на Всеукраїнському конкурсі "Студент року" у різних номінаціях.

На нашу думку, щоб побачити, виявити та перетворити в обдарованій дитині задатки у здібності потрібно, щоб викладачі, котрі працюють з обдарованою молоддю, були самі талановитими, висували до них підвищені вимоги в порівнянні із середньостатистичними студентами. Педагог має створити атмосферу співпраці зі студентами, щоб вони ходили на заняття та позаурочні заходи із задоволенням, щоб збільшувалася мотивація у засвоєнні своїх знань і вмій, щоб постійно поглиблювали свої знання, вміння та навички й розвивали таланти. Задля цього існує різноманіття форм роботи з обдарованими студентами, які ефективно використовуються в Навчально-науковому інституті історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Джерела та література

1. Гришук Ю. В. Підтримка обдарованої учнівської молоді: нормативно-правовий та соціально-педагогічний аспекти / Ю. В. Гришук // Освітнологічний дискурс. – 2014. – № 1 (5). – С. 46–57.
2. Опанасик А. Сучасні форми роботи з обдарованими студентами / А. Опанасик, Т. Вербило // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 1. – С. 33–35.
3. Антонова О. Є. Особливості навчання обдарованих студентів у ВНЗ (аналіз досвіду педагогічних університетів України) / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму в умовах глобалізації // Спец. випуск № 55. – Ч. 1. – К.; Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вінницький соціально-економічний ін-т Університету "Україна", 2008. – С. 193–199.
4. Juvenia Studia: Збірник наукових праць студентів. – Режим доступу: <http://juvenia.nethouse.ua/>
5. Середньовічні старожитності Центрально-Східної Європи. Матеріали XIV Міжнародної студентської наукової археологічної конференції. – Чернігів, 2015.
6. Проект ВікіСтудія з історичних дисциплін. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%96%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F:%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82:%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%96%D0%A1%D1%82%D1%83%D0%B4%D1%96%D1%8F>.
7. Психология одаренности детей и подростков: / [под ред. Н. С. Лейтеса]. – М.: Издательский центр "Академия", 1996. – 416 с.
8. Антонова О. Є. Концепція навчання обдарованих студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / О. Є. Антонова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2010. – Вип. 23. – С. 228–233.
9. Ветрова О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми / О. Д. Ветрова // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 73–75.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

Наша країна зараз переживає часи, коли змінюються соціально-політичні, економічні, екологічні аспекти життя. Усе це неоднозначно впливає на підростаюче покоління. Одна його частина стає прагматиками, а в іншій, навпаки, зростає замкненість, нерішучість, виявляється інфантилізм тощо. У цих умовах залучення дітей та учнівської молоді до творчого, корисного й цікавого життя позашкільною освітою є соціально необхідною функцією, яка спрямована на розвиток гармонійно розвинутої творчої особистості.

Інтерес до розвитку творчості й обдарованості постійно зростає. Більшість психологів розглядає креативність людини як один з найважливіших факторів обдарованості. Деякі вчені визначають креативність як процес, що породжується сильною потребою людини зняти напругу, яка виникає в ситуації невизначеності та дефіциту інформації. Цей процес включає пошук і визначення проблеми, висунення й перевірку гіпотез про шляхи її вирішення, пошук та обґрунтування рішень. Головну роль в цьому відіграє дивергентне (що йде в різних напрямках) мислення, здатне приводити до несподіваних висновків, на відміну від конвергентного, послідовного мислення. Причому креативність обов'язково передбачає інтелектуальний розвиток людини вище середнього рівня, оскільки лише за таких умов може бути забезпечена основа для творчої продуктивності. Крім того, в численних дослідженнях була продемонстрована важлива роль мотиваційно-особистісних особливостей та умов соціального оточення обдарованих дітей у реалізації їх потенціалу. Згідно з концепцією Дж. Рензулі розвиток обдарованості заснований на взаємозв'язку трьох складових: інтелекту вище середнього рівня, креативності та прихильності до поставленої проблеми [6].

Обдарованість – це якість психіки, що розвивається протягом життя й визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів у одному або кількох видах діяльності [5]. Обдарованість – це якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішне виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що представляють певну структуру, дає змогу компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок переважного розвитку інших.

Вивчення обдарованих учнів – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Обдарованість зараз визначається як здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності. Її слід розглядати як досягнення і як можливість досягнення. Сенс твердження полягає в тому, що потрібно брати до уваги й ті здібності, які вже проявилися, і ті, що можуть проявитися у майбутньому.

Проблема обдарованості є комплексною, в ній перетинаються питання різних наукових дисциплін, основними з яких є виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей. За даними науковців, складовими ранньої обдарованості є домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; уміння знайти оригінальні рішення; здатність до прогнозування; створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Головна мета сучасної освіти – створення умов для розвитку й самореалізації особистості. На сьогоднішній день освіта учнів у середній школі, на жаль, не задовольняє потреб обдарованих дітей, які із задоволенням і безмежним інтересом до певних наук хотіли б пізнати все більше й більше цікавого та невідомого. Тому актуальним є удосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних технологій і форм навчання, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Однією з таких ефективних форм є Мала академія наук України. Заняття школярів разом з педагогами й науковцями дослідницькою діяльністю створює умови для розвитку творчого потенціалу особистості. На сьогодні МАН – це загальнодержавний, освітньо-виховний та науково-громадський проект, покликаний здійснювати пошук, підтримку й сприяння творчому розвитку обдарованої, здібної до науково-пошукової діяльності учнівської молоді.

Навчання в Малій академії наук України дає учнівській молоді змогу якнайширше реалізувати науково-дослідницькі нахили, долучитися до самостійної творчої діяльності,

поширити й засвоїти нові знання. Виконуючи перше власне пошукове завдання, учень не лише отримує досвід розв'язання наукової задачі, він навчається бути відповідальним за свою діяльність, а спільна робота з науковим керівником дає можливість відчути себе співучасником навчального процесу. Тобто, система Малої академії наук повною мірою виконує важливу навчально-виховну функцію, що є однією з головних складових у розвитку талановитих дітей.

Мала академія наук сприяє розширенню можливостей для власних наукових досліджень. Науково-дослідницька робота є складовою навчального процесу, яка виконується у вільний від занять час.

Основними завданнями науково-дослідницької роботи є:

- оволодіння науковими методами пізнання;
- поглиблене й творче засвоєння навчального матеріалу;
- оволодіння методикою самостійної постановки і вирішення наукових і технічних завдань;
- виховання навичок роботи у науковому колективі;
- сприяння науково-технічному прогресу шляхом участі у розробці актуальних наукових і технічних завдань.

Науково-дослідницька робота в Малій академії організована за науковими відділеннями та секціями відповідно до структури, затвердженої Президією МАН. Для задоволення інтересів і потреб дітей у дослідницькій діяльності в різних галузях науки й техніки до структури наукових відділень МАН увійшло 64 секції та 12 відділень. Мала академія наук – це школа, перша сходинка до великої вершини, назва якої – Відкриття. Учні, які є членами МАН, мають можливість навчитися аналізувати наукову літературу, планувати експеримент, виконувати його, отримувати результати, робити висновки. Як результат цієї роботи члени МАН вчать презентувати й захищати свої роботи на Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН, який проходить у декілька етапів: міський (районний), обласний і Всеукраїнський.

У контексті зазначеного актуальність діяльності МАН України визначається необхідністю зміни традиційних підходів до організації роботи з обдарованими дітьми. Вирішити це питання можна за умови формування нового підходу до організації роботи з талановитою молоддю; впровадження ефективних форм між освітніми та науковими закладами. Зростає роль діяльності, спрямованої на виявлення здібностей та обдарованості особистості, сприяння її самовизначенню й самореалізації в процесі науково-дослідницької роботи, а також забезпечення творчого, інтелектуального й духовного розвитку особистості, її підготовки до майбутньої професійної й громадської діяльності [3].

У роботі з інтелектуально-творчого розвитку учнівської молоді засобами пошуково-дослідницької діяльності особливе значення має конструктивна співпраця загальноосвітніх, позашкільних, вищих навчальних закладів, наукових установ, що забезпечує високу ефективність і профорієнтаційну спрямованість навчально-виховного процесу в креативному позашкільному просторі [4].

Джерела та література

1. Васильєв А. В. Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 вересня 2008 р. / А. В. Васильєв, Л. В. Тихенко; М-во освіти і науки України [та ін.]. – Суми: Сумська обласна друкарня, 2008. – С. 125–134.
2. Комісарова С. Робота з обдарованими дітьми / С. Комісарова, Д. Ведмеденко, М. Білогіріна // Психолог. – 2006. – № 25–28. – С. 57–81.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в системі роботи Сумського територіального відділення МАН України: метод. посібн. / Л. М. Бондар, Н. В. Перепелиця, Н. Ю. Сидоренко; за ред. Л. В. Тихенко. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. – 296 с.
5. Словник практичного психолога / [укл. С. Ю. Головін]. – Мінськ: Харвест, 1998. – 800 с.
6. Шандрук С. Психологічні проблеми дослідження творчості / С. Шандрук // Вісник ТДТУ. – 1996. – № 1. – С. 132–136.

**ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО КОМПОНЕНТУ
В СИСТЕМУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН
У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ, ЕТНОЛОГІЇ
ТА ПРАВознавства ІМЕНІ О. М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО
ЧЕРНІГІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

Запровадження гендерного компонента в освіту пов'язане з потребою модернізувати систему вищої освіти в Україні в контексті Болонської декларації, зробити її якість та рівень відповідними до освітніх стандартів провідних країн світу. Перед вищою школою поставлені важливі завдання, пов'язані з усвідомленням нових вимог до організації навчального процесу.

Для України особливого значення набуває питання формування гендерної культури студентської молоді, тому що саме вона в недалекому майбутньому стане головним людським ресурсом країни, й від рівня її культури залежить існування та розвиток країни як правової і демократичної держави.

Аналіз останніх досліджень. Гендерна педагогіка та пошук шляхів формування гендерної чутливості в майбутніх педагогів стали предметом дослідження В. Кравця [1]. Гендерний підхід у педагогіці став предметом дослідження О. Аніщенко, Т. Вороніної, М. Воровки, Г. Петручені. Інтеграцією гендерного підходу в педагогічний простір займається О. Кікінеджи [2]. Розробленням гендерно-освітніх механізмів та методичних програм для вчителів із питань запровадження гендерної освіти і виховання в середній школі опікується Л. Штильова. Шляхи гендерної соціалізації особистості вивчає І. Кльоцина. Рекомендації щодо впровадження гендерних підходів у навчальні програми вищої освіти розробили Т. Ладиченко, В. Малиновський, В. Ладиченко, О. Салата, О. Желіба [3].

Метою даної публікації є визначення місця і ролі гендерного компонента в системі діяльності вишу та формування стратегії імплементації гендерної теорії до змісту університетської освіти на прикладі Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (далі – ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка).

Традиційно *“гендер”* ми розглядаємо як поняття, що ввійшло в ужиток із соціології і трактує соціальну стать людини на відміну від біологічної. Це один із базових вимірів соціальної структури суспільства, соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, до ресурсів, у сімейних ролях та репродуктивній поведінці [4].

Відповідно, у системі діяльності вищого навчального закладу *гендерний компонент* визначається як теоретична концепція й освітня практика [5].

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити гендерні проблеми студентської молоді і викладачів. Для студентів гендерний підхід дає можливість поглянути по-новому на старі, давно відомі проблеми, такі як *формування гендерного світогляду, подолання гендерних стереотипів, формування толерантності в суспільстві, попередження насилля, торгівлі людьми, подолання дискримінації, розв'язання проблем міграції, забезпечення захисту прав дітей та гендерної рівності в суспільстві та освіті, взаємини в сім'ї, труднощі дорослішання, подвійна зайнятість жінок, різні стандарти поведінки для чоловіків і жінок, труднощі гендерного характеру під час улаштування на роботу, неслужбові стосунки на роботі і т.д.* Слід наголосити на тому, що студенти відкриті для перетворень і сприйняття гендерної проблеми.

Водночас, у більшості випадків гендерне питання наштовхується на неприйняття з боку ряду викладачів, які вважають гендерні проблеми надуманими і несвоєчасними.

Вирішення більшості окреслених проблем важливе за умови активізації системного впровадження гендерного знання та становлення гендерної свідомості. Це є створення умов для набуття гендерних компетентностей; окреслення перспектив розвитку гендерного компонента освіти в контексті гуманітарного циклу навчальних дисциплін, що забезпечує рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації; підвищення рівня гендерної

культури для реалізації рівних можливостей та прав молоді в усіх сферах життєдіяльності; розробка рекомендацій із доручення гендерних підходів до змісту предметів соціально-гуманітарного циклу.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває запровадження *гендерної освіти* студентської молоді. "Уцілому комплексі завдань освіта постає як одна з важливих стратегій подолання гендерної нерівності" [6, с. 42]. Важливість гендерної освіти полягає в тому, що саме вона впливає на формування світоглядних орієнтирів молоді людини.

Гендерна освіта включає в себе систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти [1, с. 42].

Актуалізує запровадження гендерної освіти в систему роботи вищих навчальних закладів чинна нормативно-правова база України, в якій закладені принципи рівного доступу до якісної освіти, а саме: ст. 24 Конституції України, Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок" (Розділ V, с. 21) [7], Закон України "Про освіту" № 100/96-ВР від 23.05.1991 [8], наказ МОН України "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту" (№ 839 від 10.09.2009) [9].

У процесі реалізації законодавчої бази вищі навчальні заклади України впроваджують гендерний компонент у навчально-виховний процес, створюють кафедри гендерної педагогіки, центри гендерних досліджень і освіти.

На думку О. Кікінеджи, ці та низка інших заходів, ужитих вищими навчальними закладами України, дають змогу окреслити *початкові напрями* діяльності ВЗН у запровадженні гендерних підходів: *розроблення нових та оновлення попередніх гендерних курсів, упровадження гендерних модулів у різні навчальні дисципліни у ВНЗ; розуміння студентами та педагогами змісту основних гендерних категорій; реалізація принципів гендерної рівності до організації навчально-виховного процесу; набуття педагогами навичок проведення гендерного аналізу; вміння розв'язувати проблеми навчання й виховання з позиції егалітарного підходу; формування гендерної свідомості студентської молоді шляхом поширення системи гендерних знань та реконструкції статевої стереотипів; сприяння гендерному самовизначенню молоді на засадах рівноправ'я, розвиток гендерної чутливості та толерантності попри статевої стереотипи та упередження* [2].

У ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка початковим етапом гендерної освіти стала просвітницька діяльність і наукові дослідження з історії жіночого руху, аналіз жіночого фактора в політичному, економічному й соціальному житті суспільства. При кафедрі археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка вже вісім років працює проблемна науково-дослідницька група, яка займається вивченням історії жіночого руху в Україні і, зокрема, на Чернігівщині. На кафедрах Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського виконано низку магістерських та дипломних робіт з відповідної тематики: "Розвиток жіночої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)"; "Соціально-рольовий статус українських жінок у другій половині XVII – XVIII ст."; "Сімейно-шлюбні відносини в Україні за доби Середньовіччя та раннього Нового часу: гендерний аспект"; "Розвиток жіночого руху в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)"; "Громадсько-політична та культурно-мистецька діяльність жіноцтва Чернігівщини початку XX ст."; "Жіночі делегатські збори Чернігівщини як складова жіночого руху в Україні в 20-30-х рр. XX ст."; "Історія жіночого руху на Чернігівщині в 20-30-х рр. XX ст." [10, с. 250].

Результати досліджень знайшли своє відображення в матеріалах десяти науково-практичних конференцій, проведених ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка разом із Чернігівською обласною державною адміністрацією та обласною організацією Спілки жінок України "Жінки Чернігівщини: історія і сучасність".

Актуальною залишається проблема *розроблення нових та оновлення попередніх гендерних курсів, упровадження гендерних модулів у різні навчальні дисципліни як у Навчально-науковому інституті історії, так і в ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка загалом*. Особливого підходу потребує викладання предметів суспільно-гуманітарного циклу та гендерний аналіз навчальних програм та підручників.

Так, впровадження гендерного компонента в курс історії України розкриває місце й роль жінки та чоловіка в національній історії, можливості й перспективи розвитку фемінізму в

Україні, висвітлює етапи та напрями його розвитку. Завдання компонента полягає в утвердженні гендерного підходу до національної історії, виявленні ролі та місця жінки в історії України, визначенні нормативних статусів обох статей у різні історичні періоди.

Складовими компонента є: проблема гендеру в історичній науці, гендерний вимір в історії України, історія жіночого руху в Україні, історія жінок козацької доби, жінка-лідер в українській історії, сприйняття та засвоєння феміністичних ідей на українських землях, історія емансипації жінки в Україні, формування феміністичних концепцій в Україні [3, с. 323].

Місце гендерного компонента в курсі правознавства зумовлено наявністю наскрізних тем, об'єднаних спільним предметом: права й свободи людини та громадянина, виборча система, шлюбно-сімейні відносини тощо. Мета компонента – створити умови для рівних правових можливостей жінок і чоловіків. Завданнями компонента є: застосування гендерного підходу для вивчення права, характеристика змісту правового статусу чоловіка та жінки, розуміння гендерної специфіки галузевого законодавства, розуміння суті гендерної проблематики права, що дозволить використовувати здобуті знання на практиці.

Складовими компонента є: національне та міжнародне право і відображення в ньому гендерного компоненту, Конституція України та українське законодавство про рівні права і можливості, гендерна рівність у сучасному законодавстві, правовий захист жінки й чоловіка в Україні, гендерна політика у правовій і соціальній державі, гендерні аспекти права, природне та соціальне право, їхня гендерна детермінанта, правовий статус жінки та чоловіка, вплив гендерної структури суспільства на розвиток правової системи, міжнародний захист прав людини: гендерний вимір, насильство в сім'ї, сімейне право [3, с. 321].

Гендерні знання дають змогу студентам керуватися ідеєю рівних прав і можливостей в освоєнні різних сфер життєдіяльності – побудові стосунків, навчанні, спорті, громадській активності, сприяють самоусвідомленню, вчать утілювати у життя принципи партнерства та рівноправ'я статей. Гендерна компетентність є органічною складовою всіх сфер буття людини, які залишаються особистісно важливими для людини під час вибору напрямку освіти, створення родини, вибудовування професійної та громадсько-політичної кар'єри.

Джерела та література

1. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 415 с.
2. Кікінежді О. Паритетна демократія: Гендер у освітній парадигмі вищої школи: досвід та перспективи / О. Кікінежді: Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://gender.at.ua/publ/2-1-0-144>.
3. Ладиченко Т. Рекомендації щодо впровадження гендерних підходів у навчальні програми вищої освіти / Т. Ладиченко, В. Малиновський, В. Ладиченко, О. Салата, О. Желіба // Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. – К., 2010. – Ч. 1. – С. 287–327.
4. Кучинський Б. Складові гендерного виховання студентської молоді / Б. Кучинський, Т. Грабовська: Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com / 31_PRNT_2010 / Pedagogica / 73913.doc.htm
5. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання / Т. Воронін: Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/theory/1008/>
6. Чухим Н. Д. Стратегії гендерної освіти у вищій школі / Н. Д. Чухим // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник / кол. авт. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 42–47.
7. Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків" № 2866-IV від 08.09.05 р. // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 52. – Ст. 561.
8. Закон України "Про освіту" № 100/96-ВР від 23.05.1991 // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – Ст. 451.
9. Наказ МОН України "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту" (№ 839 від 10.09.2009): Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://osvita.ua/egislation/other/4849>.
10. Юда Л. Проблеми гендерної освіти студентської молоді / Л. Юда // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – Вип. 90. – С. 248–252.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Боровик А. М.* доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Боровик М. А.* аспірант кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового 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 України, заступник директора Навчально-наукового 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 України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Герасимчук О. М.* к.і.н., старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Гринь О. В.* к.і.н., доцент кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Демченко Т. П.* к.і.н., доцент кафедри історії України Навчально-наукового 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 всесвітньої історії Навчально-наукового 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 Навчально-наукового 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 Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

-
- Клюпот В. М.* вчитель історії Чернігівської ЗОШ № 19
- Ковбаса М. В.* вчитель початкових класів Анисівської ЗОШ I-III ступенів Чернігівського району
- Кулик І. О.* к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Міден Е. Л.* аспірант кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Ничипоренко С. М.* вчитель-методист ЗНЗ № 9 м. Чернігова
- Ольховик Л. А.* завідувачка архіву Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Онїщенко О. В.* к.і.н., доцент кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
- Павленко Л. А.* к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Петреченко І.Є.* к.і.н., доцент кафедри історії України Навчально-наукового 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 Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Петрусевич О. І.* методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Потій Н. М.* к.і.н.
- Рахно О. Я.* к.і.н., доцент, завідувач кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Рой С. В.* аспірант кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Ромашко К. М.* аспірант кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Степаненко О. І.* методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Тимошенко Т. М.* старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

-
- Торубара А. О.* старший викладач кафедри правових дисциплін Навчально-наукового 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 Навчально-наукового 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 всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Шеремет О. В.* методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Шелепень О.Ю.* випускниця аспірантури кафедри історії та археології України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Щербина С.В.* к.і.н., доцент кафедри археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Юда Л. А.* к.і.н., доцент кафедри археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	3
СЕКЦІЯ І	
ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ	5
<i>Анатолій Боровик</i> ПІСЛЯВОЄННЕ ВІДРОДЖЕННЯ ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ. ЛЕОНОВСЬКИЙ ЛЕОНІД ЄВМЕНОВИЧ	5
<i>Олександр Рахно</i> БІБЛІОТЕКА ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ: ПОВОЄННЕ ВІДРОДЖЕННЯ (1943–1954 рр.)	10
<i>Володимир Гаврилов</i> СЕРЕДНЯ ОСВІТА НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У 1950–1955 рр.	13
<i>Микола Боровик</i> 1981-1982 НАВЧАЛЬНИЙ РІК В ІСТОРІЇ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ імені Т. Г. ШЕВЧЕНКА	17
<i>Ольга Гейда</i> ЧЕРНІГІВСЬКІ СЕМІНАРИСТИ: ДОЛІ ПІСЛЯ ВИПУСКУ	20
<i>Тамара Демченко</i> "ПРОСВЕЩЕНИЕ" – ПЕРШИЙ ПЕДАГОГІЧНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ	23
<i>Ірина Еткіна</i> СТАНОВИЩЕ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ НА ПОЛТАВЩИНІ В ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ ЗА ЩОДЕННИКОМ УЧИТЕЛЯ ДМИТРА БРАЖЕНКА	26
<i>Людмила Іваненко</i> ХАРТІЯ МИЛОСЕРДЯ	30
<i>Ервін Міден</i> ПЕДАГОГІЧНА ТА ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОДИНИ ЛИЗОГУБІВ	32
<i>Оксана Оніщенко</i> ВИПУСКНИЦІ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЇ	35
<i>Ірина Петреченко</i> ВНЕСОК О. ШАФОНСЬКОГО ТА Д. САМОЙЛОВИЧА У РОЗВИТОК МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ТА МЕДИЧНОЇ СПРАВИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ	38

<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Андрій Католик	
ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ЗЕМСЬКОЇ ФЕЛЬДШЕРСЬКОЇ ШКОЛИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.	43
Вікторія Клопот	
ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В 10 КЛАСІ.....	47
Світлана Ничипоренко	
КУЛЬТУРНИЦЬКА І МЕЦЕНАТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАРВАРИ ХАНЕНКО.....	52
Любов Ольховик	
ПАВЛО МИКОЛАЙОВИЧ ФЛЬОРОВ (1841-1921) – ПЕДАГОГ І ЦЕРКОВНИЙ ДІЯЧ ЧЕРНІГІВЩИНИ.....	55
Людмила Павленко	
ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВГЕНА РИХЛІКА У 1925-1930 рр.....	58
Наталія Потій	
ОСВІТНІ ЕКСКУРСІЇ ТА ВІДРЯДЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДО КРАЇН ЄВРОПИ (ПОЧАТОК ХХ ст.)	61
Світлана Рой	
МАТЕРІАЛЬНЕ СТАНОВИЩЕ СТУДЕНТІВ НІЖИНСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ у 20-х рр. ХХ ст.....	65
Катерина Ромашко	
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ДО ВИВЧЕННЯ "ТРУДОВИХ ПРОЦЕСІВ" у 1920 р.	69
Аліна Торубара	
ДИРЕКТОРИ НІЖИНСЬКОГО ЮРИДИЧНОГО ЛІЦЕЮ КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА.....	71
Любов Шара	
ЗАСНУВАННЯ МІСЬКОЮ ДУМОЮ ЧЕРНІГОВА ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).....	75
Олена Шелепень	
ВІДОМІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ: МИКОЛА МАКСИМОВИЧ ЧИРКОВ (1891-1950 рр.)	78
Світлана Щербина	
ВИШКІЛ УЧНІВ У РЕМІСНИЧИХ ЦЕХАХ ПІВНІЧНОГО ЛІВОБЕРЕЖЖЯ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІ-ХVІІІ ст.....	80
СЕКЦІЯ ІІ	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ.....	83
Олександр Герасимчук	
ТИПИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	83
Олена Гринь	
З ДОСВІДУ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ.....	87
Тетяна Завада	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОПТИМАЛЬНОГО ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	91

<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Марина Ковбаса	
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОЛЬКЛОРУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	93
Ірина Кулик	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	95
Юлія Петровська	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ З "ІСТОРІЇ ДЕРЖАВИ І ПРАВА УКРАЇНИ" В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ, ЕТНОЛОГІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА імені О. М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО ЧЕРНІГІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені Т. Г. ШЕВЧЕНКА.....	98
Олена Петрусевич	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДІБНИХ ТА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ГУРТКАХ ОКПНЗ "ЧЕРНІГІВСЬКА МАН УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ"	100
Ольга Степаненко	
ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ	103
Тетяна Тимошенко	
ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	105
Ірина Чугаєва	
КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ФОРМ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ (на прикладі Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка).....	109
Ольга Шеремет	
РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ	112
Лариса Юда	
ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО КОМПОНЕНТУ В СИСТЕМУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ ІСТОРІЇ, ЕТНОЛОГІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА імені О. М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО ЧНПУ імені Т. Г. ШЕВЧЕНКА.....	114
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	117

**Матеріали
науково-практичної конференції
"ЧЕТВЕРТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ"
(15 жовтня 2015 р.)**

М 33 Матеріали науково-практичної конференції "Четверті Фльорівські читання". – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 124 с.

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

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "Четверті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання і виховання.

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

Технічний редактор

О. Клімова

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Полковник, І. Чугаєва



*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.*

Підписано до друку 28.10.2015 р. Формат 70×108 1/16. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 11,56. Ум. друк. арк. 10,85. Наклад 100 прим. Зам. № 789.
Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99, chnpu.tipograf@gmail.com