

Терно
Сергій Олександрович



Завідувач лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Народився у 1973 р. У 1995 р. закінчив Запорізький державний університет.

У 2003 р. захистив кандидатську дисертацію. Коло наукових інтересів: розвиток мислення школярів у процесі вивчення історії та суспільствознавства.

Автор понад 75 наукових публікацій.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ
– СУЧАСНИЙ ВИМІР
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – СУЧАСНИЙ ВИМІР СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

Сергій Терно

Сергій Терно

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ
– СУЧАСНИЙ ВИМІР
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ



Сергій Терно

**КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ –
СУЧАСНИЙ ВИМІР
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ**



**“Просвіта”
Запоріжжя
2009**

УДК: 372.382: 167.1
ББК: Ч 426.41
Т 353

Друкується за рекомендацією Вченої ради Запорізького національного університету
(протокол № 8 від 24 березня 2009 р.)

Рецензенти: Баханов К. О., проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор;
Тимченко С. М., ректор Державного вищого навчального закладу "Запорізький національний університет" Міністерства освіти і науки України, доктор історичних наук, професор;
Удод О. А., директор Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, доктор історичних наук, професор.

Терно С. О.

Т 353 Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя: Просвіта, 2009. — 268 с.

ISBN 978-966-653-208-7

Автор розглядає проблему розвитку критичного мислення в широкому контексті: у різних аспектах та ракурсах. Піднімаються найактуальніші проблеми сучасної суспільствознавчої освіти та пропонуються способи їх розв'язання. Представлена авторська методика розвитку критичного мислення школярів, основна риса якої — впровадження проблемних задач у навчально-виховний процес. Запропонована система роботи сприятиме активізації пізнавальної діяльності школярів та розвитку критичного мислення.

Для науковців, методистів, викладачів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами суспільствознавчої освіти.

УДК: 372.382: 167.1
ББК: Ч 426.41
Т 353

ISBN 978-966-653-208-7

© С.О.Терно, 2009

Зміст



Передмова	4
1. У пошуках методологічних основ	13
1.1. Дидактика історії чи методика навчання історії?.....	13
1.2. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди?.....	18
1.3. Історичні поняття: структура і способи визначення.....	50
1.4. Класифікації та шляхи формування понять.....	54
1.5. Науково-технологічні засади формування історичних понять.....	58
2. Як забезпечити мотивацію до вивчення історії?	69
3. Складові ефективного навчання, або що потрібно знати вчителю про пізнавальні процеси учнів?	79
3.1. Як організувати сприймання матеріалу та мобілізувати увагу?.....	80
3.2. Як забезпечити запам'ятовування?.....	84
4. Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії	89
4.1. Історичне мислення: як його навчати?.....	91
4.2. Чи навчені наші учні мислити критично?.....	100
4.3. Методика розвитку критичного мислення школярів.....	110
5. Полікультурність як умова розвитку критичного мислення	140
5.1. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні?.....	140
5.2. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії?.....	148
6. Оцінювання навчальних досягнень: проблеми та перспективи	156
6.1. Проблема підвищення ефективності оцінки результатів навчання.....	156
6.2. Зовнішнє оцінювання з історії: чи завжди добрі наміри приводять до очікуваних позитивних результатів?.....	167
6.3. Пробне незалежне оцінювання з історії України — 2009 (як готувати учнів до ЗНО?).....	184
6.4. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології.....	189
7. Сучасний підручник з історії: яким він має бути?	199
7.1. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи.....	200
7.2. Як обрати підручник?.....	203
7.3. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати?.....	207
7.4. Проблема нації в сучасних українських підручниках з історії.....	213
8. Критичне мислення в громадянській освіті	223
8.1. Суспільні відносини: сучасний погляд на проблему.....	223
8.2. Забобони й стереотипи: що слід про них знати викладачу громадянської освіти?.....	231
8.3. Конфлікт: це добре чи погано? (Як вивчати конфлікти у громадянській освіті).....	237
8.4. Розвиток мислення учнів у громадянській освіті (робота над поняттями).....	247
Післямова	258



ПЕРЕДМОВА

В Україні проблема розвитку навичок критичного мислення в школярів стоїть дуже гостро і вимагає застосування негайних заходів щодо її розв'язання. Проведені ще у 80-х роках ХХ ст. експерименти продемонстрували, що переважна більшість учнів шкіл та студентів педагогічних вузів (понад 80 %) не володіє такими логічними операціями мислення, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння¹. З того часу не вживалося системних заходів для виправлення цієї ситуації. Такий стан речей, по-перше, є загрозою для демократичних перспектив України; по-друге, спричинює ухвалення незважених рішень майбутніми громадянами, наслідки яких обов'язково відіб'ються на наступних поколіннях; по-третє, зменшує конкурентоздатність України у світі, оскільки ХХІ ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Отже, цілком природно, що освітяни мають потурбуватися про те, як підготувати майбутніх громадян до прийняття зважених рішень та життя в умовах швидкоплинних змін у світі.

Не зважаючи на те, що головною метою історичної освіти проголошений розвиток історичного мислення, мусимо визнати відсутність повноцінного втілення задекларованої мети у навчальний процес. Дуже часто в загальноосвітній школі вивчення історії перетворюється на запам'ятовування дат, битв та історичних документів. Але при цьому ми чомусь забуваємо, що історики не стають крупними спеціалістами лише тому, що являють собою ходячі енциклопедії дат, імен, баталій та історичних документів. Майже скрізь у відмінники зараховують тих, хто лише те й робить, що запам'ятовує дати, імена, баталії та інше. Але справжніми рушіями суспільного прогресу стають не ті, хто завчив формули на все життя або навчився відповідати на запитання у наших підручниках. Їх скоріше відрізняє вміння ставити перед собою проблеми. І судять про них значною мірою по важливості проблем, за які вони беруться.

Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів й мають визнаний у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, Дж. Андерсон², М. Ліпман³, А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер⁴; Р. Штернберг⁵; Д. Халперн⁶;

¹ Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.

² Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.

³ Lipman M. Thinking in education. — New York: Cambridge University Press, 1984. — 303 p.;
Lipman M. Thinking Children and Education. — Montclair State College, 1993. — 432 p.

⁴ Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.;
Наук. ред., передм. О. І. Пометун. — К.: Вид-во "Плєяди", 2006. — 220 с.

⁵ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — 368 с.

⁶ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

Дж. Брунер⁷; С. Міллер⁸; Д. Надлер, Ш. Хібіно⁹; Р. Солсо¹⁰, Д. Шавер¹¹, Д. Рійз¹², П. Фрейре¹³ та ін.¹⁴ Проте, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн. Хоча у США давно здійснюються широкомасштабні проекти по навчанню критичному мисленню і накопичений чималий досвід у цьому. В Україні вперше проблема критичного мислення почала розроблятися харківськими дослідниками О. Тягло¹⁵, Т. Воропай¹⁶. Сьогодні в Харкові існує віртуальний центр критичного мислення¹⁷ й ціла плеяда послідовників¹⁸. Ідея розвитку критичного мислення була підхоплена й Кіровоградським державним педагогічним університетом¹⁹. Напрацьовуються певні підходи та створюються окремі прийоми навчання.

Що розуміють під критичним мисленням? Чому воно так важливо? Чи не є розвиток критичного мислення надуманою проблемою та непотрібною справою для нашої системи освіти? Чи не потрапляємо ми у черговий вир новомодних та марних теоретичних конструкцій, які за яскравою обгорткою приховують змістовну порожнечу? Саме ці питання стануть предметом нашого розгляду.

Під критичним мисленням розуміють не огульно негативне ставлення до будь-чого (як це зазвичай мається на увазі у побутовій мові), а наукову оцінку позитивних та негативних рис явищ дійсності. Отже, критичне мислення — це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат. До основних рис критичного мислення слід віднести такі уміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) ухвалювати обґрунтовані рішення; 3) давати (оцінку позитивних та негативних рис) як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) спрямованість на результат.

⁷ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.

⁸ Миллер С. Психология развития: методы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.

⁹ Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва: Пер. с англ. С. И. Ананин. — Минск: Попур, 1999. — 496 с.

¹⁰ Солсо Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2002. — 592 с.

¹¹ Shaver J. P. Reflective thinking, values, and Social Studies textbooks // School reviews. — # 73. — 1965. — p. 226-257.

¹² Reyes D. J. Critical thinking in elementary social Studies Text series // The social studies. — Vol. 77. — 1986. — P. 151-154.

¹³ Фрейре П. Педагогіка пригноблених: Пер. з англ. — К.: Юніверс, 2003. — 168 с.; Фрейре П. Формування критичної свідомості / З англ. пер. О. Дем'янчук. — Юніверс, 2003. — 176 с.

¹⁴ Critical education in the new information age. — Lanham – Boulder – New York – Oxford: Rowman & Littlefield Publisher, 1999. — 176 p.

¹⁵ Тягло А. В. Логика критического мышления (в конспективном изложении). — Х.: Харьковский ин-т управления, 1996. — 72 с.

¹⁶ Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. — Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. — 284 с.

¹⁷ <http://www.ctuvc.org.ua>

¹⁸ Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати. Науково-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Пометун. — Харків, 2007. — 190 с.; Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. — Харків: вид. група "Основа": "Триада +", 2007. — 160 с.; Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати: Науково-методичний посібник. — Х.: Видавнича група "Основа": "Триада +", 2007. — 112 с.

¹⁹ Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: Курс лекцій. — К.: Наук. думка, 2000. — 190 с.; Лушин П. В. Психология личностного изменения. — Кіровоград, 2002. — 352 с.

Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто критичне мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Важко уявити сферу життя, яка б не потребувала від людини здатності ясно мислити. Проте слід зазначити, що наша система освіти рідко надає можливість навчитися учням мислити більш продуктивно. Особливо це стосується гуманітарної освіти. Наші навчальні заклади традиційно здебільшого вимагають, щоб учні виучували, запам'ятовували, відтворювали інформацію.

Отже, критичне мислення — це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Наголосимо, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії, в яких нас намагаються переконати не лише придбати "цей сир", але і обрати саме "цього кандидата" на посаду депутата, мера, Президента тощо. Заплативши сьогодні за несмачний сир, ми вільні завтра його не купувати. Але, обравши на посаду Президента людину, від якої значною мірою залежатиме наше життя в найближчі роки, ми не зможемо його завтра переобрати, та й, чесно кажучи, практично не в змозі контролювати його діяльність. Тому такий вибір повинен бути особливо ретельним і обґрунтованим.

Падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей у своїх егоїстичних цілях. Часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. Отже, у наш час особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення.

Критичне мислення — це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення.

Критично мислячі люди ставлять перед собою такі запитання:

- ❖ У чому полягає проблема?
- ❖ До яких висновків дійшов автор щодо цієї проблеми?
- ❖ У чому полягають причини, що привели його до таких висновків?
 - Слід бути пильними щодо невідповідної аргументації (через жаль, страх, неправильну обробку статистичних даних тощо), що може увести нас в оману.
- ❖ Автор спирається на факти чи на погляди?
 - Факти можна перевірити.

- *Погляди перевірити неможливо, вони можуть базуватися на голосливих твердженнях.*
- ❖ Автор виражає свої думки нейтрально чи емоційно?
 - *Критично мисляча людина стежить за манерою викладу, щоб побачити підґрунтя.*

Характеристики критично думаючих людей:

- чесні перед собою;
- відкидають підтасування;
- переборюють плутанину;
- ставлять запитання;
- роблять свої висновки на очевидних фактах;
- слідкують за зв'язком між явищами;
- інтелектуально незалежні.

Дослідницькі навички, що їх використовують у критичному мисленні:

- **Спостерігати** — бачити і помічати властивості об'єкта.
- **Описувати** — зазначати, як об'єкт виглядає.
- **Порівнювати** — установлювати подібності й розбіжності між об'єктами; оцінювати що-небудь і порівнювати з іншими речами.
- **Визначати** — показувати чи доводити існування об'єкта; розпізнавати об'єкт як конкретну річ.
- **Асоціювати** — розумово установлювати зв'язок між об'єктами; з'єднувати об'єкти за принципом їхньої взаємодії.
- **Узагальнювати** — робити висновки на основі наявної інформації чи фактів.
- **Прогнозувати** — передбачати, що відбудеться в майбутньому; пророкувати що-небудь.
- **Застосовувати** — використовувати у відповідності; отримувати практичну користь від чого-небудь.

Щоб навчитися критично і правильно мислити, необхідно навчитися ставити продумані запитання. Гарний спосіб допомогти учням думати над проблемою — це задавати питання. Правильно поставлене запитання, може допомогти учню зіставити факти і проаналізувати свої думки. Запитання, що ставляться з метою допомогти навчанню інших, також відомі як "Запитання Сократа". "Запитання Сократа" вимагають від людини уважно слухати опонента для оцінки його висловлювань і обмірковування та формулювання конструктивних запитань. Нижче наведено кілька варіантів таких питань.

Питання загального характеру:

- Що це означає?
- Як зробити так, щоб...?
- Навіщо це потрібно?
- До чого це приведе?

Питання для уточнення:

- Що Ви мали на увазі, сказавши...?
- У чому полягає основна думка?
- Як ... зв'язано з ... ?
- Не могли б Ви висловити цю думку інакше?
- Уточніть, будь ласка, Ви мали на увазі ... чи ...?
- Яке відношення це має до нашої проблеми/суперечки/розбіжностей?
- Маріє, підведіть, будь ласка, підсумок тому, що сказав Олександр, своїми словами? ... Олександр, Ви це мали на увазі?
- Не могли б Ви навести приклад?
- Чи може ... бути гарним прикладом для цього?

Питання, що перевіряють припущення:

- Які Ви робите припущення?
- Які припущення робить Оксана?
- Що ми можемо припустити замість цього?
- Мені здалося, що Ви припустили Я Вас правильно зрозумів?
- Усі Ваші твердження ґрунтуються на припущенні Чому б Вам не засновувати їх на ... замість ... ?
- Ви припускаєте, що Як Ви можете оцінити справедливість такого припущення?
- Чому хто-небудь може зробити такі припущення?

Питання, що перевіряють факти:

- Поясніть, будь ласка, чому Ви так вирішили?
- Як це можна прикласти до даної ситуації?
- Чи є причини сумніватися в цьому факті?
- Що б Ви відповіли людині, яка стверджує, що ... ?
- Хто-небудь може навести факти, що підтверджують цю точку зору?
- Чому Ви дійшли до цього висновку?
- Як ми можемо упевнитися, що це правда?

Питання, що перевіряють розуміння перспектив:

- Що саме Ви припускаєте, стверджуючи...?
- Коли Ви говорите ... , Ви робите висновок ... ?
- Але, якщо це могло відбутися, що ще може трапитися внаслідок цього? Чому?
- На що це може вплинути?
- Чи відбудеться це неминуче, чи можливо/швидше за усе відбудеться?
- Яка альтернатива?
- Якщо ми говоримо про ... , то як же щодо ... ?

Питання, що перевіряють зрозумілість задач:

- Як ми можемо це відшукати?
- Що це питання передбачає?
- Чи можливо спитати про це по-іншому?
- Чи можемо ми взагалі опустити це питання?
- Питання зрозуміле? Ми зрозуміли його?

- Важко чи легко відповісти на це запитання? Чому?
- Чи всі згодні, що питання в цьому?
- На які запитання слід ще відповісти, перш ніж думати над цим запитанням?
- Чому це питання необхідне?
- Це питання є найбільш важливим, чи в ньому приховане інше питання?
- Чи бачите Ви, як це може співвідноситися з ... ?

До продуманих запитань слід також віднести такі: наведіть приклад; що відбулося б, якщо...; у чому полягають сильні та слабкі сторони...; яким чином впливає на...; поясніть, чому...; поясніть, як...; чому важливо...; який аргумент можна навести проти...; який є кращим та чому...; погоджуєтесь ви із твердженням, що...; як, на вашу думку, подивився б... на проблему...? та ін.

Роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, яка не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Критичне мислення також включає у себе оцінку самого розумового процесу — перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час ухвалення рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання та ін. А все це є актами творчості. Отже, точніше буде називати той тип мислення, про який йдеться, критичним творчим мисленням.

Розвивати критичне мислення можливо лише шляхом розв'язання проблемних задач з історії та суспільствознавства. Це дозволить учням краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички критичного мислення дозволять учням стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме проблемні вправи з історії навчать свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства. Адже історія — це тисячолітній досвід багатьох поколінь.

На нашу думку, необхідно розробити й впровадити у навчання дослідницькі завдання та створити відповідні педагогічні умови, які б сприяли розвитку таких якостей особистості, як синтетичне мислення (тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються); уміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї; обдумана ризикованість; терпиме ставлення до своїх та чужих помилок; пошук проблем, які вимагають творчих зусиль; уміння визначать та перевизначать проблеми тощо. Як можуть виглядати ці завдання на практиці? По-перше, учням можна запропонувати надати свої розв'язання певних проблем, що колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, впровадити проблемно-пізнавальні завдання на перевірку обґрунтованості тих чи

тих історіографічних оцінок. По-третє, тренувати учнів у виконанні вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому). По-четверте, здійснювати спроби на визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем). Отже, забезпечити розвиток критичного мислення школярів можна шляхом упровадження проблемно-пізнавальних завдань на узагальнення та застосування понять, а також на перевірку обґрунтованості історіографічних оцінок та ін.

Вправи, які слід пропонувати учням до розв'язання, мають вимагати від учнів відповідального ставлення до ухвалення рішень. Учнів слід прищучувати не просто заявляти про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й доводити та обґрунтувати її. Зважувати усі "за" та "проти", передбачувати наслідки ухвалених рішень. Учнів слід заохочувати до розгляду проблем із різних точок зору, враховуючи різні думки.

Внаслідок розв'язання проблемних завдань для учнів повинно стати очевидним те, що недостатньо лише знати історичні факти, а дуже важливо уміти оцінювати їхнє значення для країни та світу. Робота над завданнями мусить переконати школярів у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантним. Суперечності в оцінках історичних подій обов'язково повинні спонукати учнів самостійно аналізувати історичну ситуацію й робити висновки, а також навчити прикладати здобуті узагальнення до сучасної суспільної ситуації, правильно та самостійно її аналізувати.

Робота над протилежними оцінками історичних подій та явищ повинна привести до усвідомлення неможливості укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, учні мають зрозуміти, що звичка до такого спрощеного чорно-білого світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки. Між іншим, історія надає чимало прикладів цього як у давнині, так і у сучасності.

Отже, внаслідок роботи над проблемними завданнями школярі мають навчитися бачити відтінки явищ. Наприклад, підтримувати цілі тих чи інших історичних осіб, проте бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Важливим здобутком має стати уміння мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій — ось що має стати наслідком навчання критичному мисленню. Оцінюючи історичну подію, учні повинні навчитися бачити оборотну сторону явища.

Для того аби учень міг скористатися своїми можливостями критичного мислителя, важливо, щоб він розвивав у собі ряд важливих якостей, серед яких виділяють такі:

1. **Готовність до планування.** Думки часто виникають хаотично. Важливо упорядкувати їх, вирішити, у якій послідовності їх викласти. Упорядкованість думки — ознака впевненості.
2. **Гнучкість.** Якщо учень не готовий сприймати ідеї інших, він ніколи сам не зможе стати генератором ідей, думок. Гнучкість дозволяє почекати з винесенням судження, поки учень не буде мати різноманітну інформацію.
3. **Наполегливість.** Часто, зіштовхуючись з важкою задачею, ми вирішуємо відкласти її розв'язання на потім. Виробляючи наполегливість у напруженні розуму, учень обов'язково досягне набагато кращих результатів у навчанні.

4. **Готовність виправляти свої помилки.** Критично мисляча людина буде намагатися не виправдати свої неправильні рішення, а зробити правильні для себе висновки, скористатися цією помилкою для продовження навчання.
5. **Усвідомлення.** Це дуже важлива якість, яка передбачає уміння спостерігати за собою в процесі розумової діяльності, відслідковувати перебіг розмірковування.
6. **Пошук компромісних рішень.** Важливо, щоб ухвалені рішення могли сприйняти інші люди інакше ці рішення так і залишаться на рівні висловлювань.

Підводячи підсумки, маємо зазначити, що, по-перше, критичне мислення є мисленням самостійним. По-друге, інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. По-третє, критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. По-четверте, критичне мислення прагне до переконливої аргументації. По-п'яте, критичне мислення є мисленням соціальним. Будь-яка думка перевіряється і відшліфовується, коли її обговорюють з іншими.

Таким чином, критичне мислення — це передовсім наукове мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства стає дедалі затребуваною. Теорія критичного мислення є здобутком сучасної когнітивної психології, що спирається на широку експериментально-дослідну базу. А сучасну якісну гуманітарну освіту важко уявити без критичного мислення. Саме тому розвиток критичності мислення є нагальною потребою, що постала перед суспільствознавчою освітою. Й усім нам, і методистам, і вчителям, і авторам підручників та посібників, слід потурбуватися про створення відповідних умов під час навчання: внести відповідні зміни у зміст освіти, методику навчання та форми навчальної роботи. Й ці зміни мусять бути спрямовані на засвоєння учнями стратегій критичного мислення.

В даній праці критичне мислення розглядатиметься як комплексне явище: під різними кутами зору, у різних ракурсах та аспектах. Критичне мислення — це дивовижний світ, який поставатиме перед читачем на цих сторінках у постійному русі, у нових сторонах, спонукатиме нові запитання — словом, буде змінюватись та розвиватись. Ми постійно ставитимемо запитання перед собою та читачем, постійно повертатимемо об'єкт нашого розгляду, будемо міркувати про нього на різні лади, у різних відношеннях, будемо обставляти його то тими то іншими асоціаціями. Сподіваємося, що критичне мислення у розумінні читача стане розростатися та кидати промені у різні сторони.

Спочатку критичне мислення постане перед вами, так би мовити, в дії: як воно допомагає науковцям вирішувати методологічні проблеми? Інший аспект: як критичне мислення може бути використане для мотивації вивчення історії? Не менш цікавий ракурс: як критичне мислення допомагає нам поліпшити організацію навчального процесу? А ось технологічна сторона: як розвивати критичне мислення в учнів? Дуже нагальний вимір для сучасного Заходу: яка роль належить критичному мисленню у полікультурній освіті? Для нас дуже актуальний кут зору: як критичне мислення може поліпшити зовнішнє незалежне оцінювання? Або не менш важливий ракурс: як виміряти розвиток критичного мислення в учнів? Цікавий аспект: яким мусить бути підручник, аби бути сучасним? Без критичного мислення під час розв'язання цих проблем не обійтись. Хіба можливо уявити

громадянську освіту без критичного мислення? Це ще один важливий вимір критичного мислення.

Критичне мислення — це цікавий й дивовижний інструмент, без якого не можливо обійтися ані сучасній науці, ані сучасній освіті. Отже, критичне мислення — це сучасний вимір суспільствознавчої освіти.





1. У ПОШУКАХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ

Перший розділ присвячений розгляду проблем, пов'язаних із поняттями, якими ми послуговуємося. Яку систему координат ми обираємо? Як не потрапити у пастку понятійної плутанини? Поняття є центральною ланкою наукового знання й потребують суворого обґрунтування їх змісту та шляхів формування. Проведемо таку аналогію: вирушаючи у подорож, треба озброїтися засобами навігації — картою місцевості та приборами орієнтування. Перший розділ — це спроба представити карту сучасної науки, як історичної, так і методичної, а також розробити певні засоби навігації в цій царині. Предметом нашого аналізу стануть методологічні проблеми як самої історичної науки, так і методики її викладання. Основне завдання сучасної методики як освітньої практики полягає в озброєнні учнів базовими принципами та методами дослідження історії, тобто методологією. Методологія — системотвірний чинник наукового знання. Саме тому методологічні проблеми історії та методики вартують першочергового розгляду.

1.1. Дидактика історії чи методика навчання історії?

Останнім часом з'явилося багато нових назв для добре відомих об'єктів. Так, приміром, методику навчання історії почали називати дидактикою історії. Виникає запитання: навіщо подібні зміни назв? Невже назва "дидактика історії" більш відповідає суті предмета, ніж назва "методика"? Можливо методика як наука завершила своє існування, і залишилася лише дидактика? Що нам хочуть сказати подібними змінами? Які думки нам прищеплюють? Спробуємо розібратися в цьому, на перший погляд, дуже теоретичному питанні. Хоча порушена проблема має у першу чергу практичне значення, оскільки назви — це дуже важлива річ, яка не повинна ускладнювати взаєморозуміння між фахівцями.

У склад педагогічних наукових дисциплін традиційно включають такі: історія педагогіки, порівняльна педагогіка, загальна педагогіка, дидактика, методики навчання окремим предметам, управління освітою тощо¹. Отже, дидактика та методика розгадаються як окремі галузі педагогічної науки. Чим вони відрізняються та що мають спільне? Звернемося до визначень.

Дидактика (від грецького — *didaktikos* — повчальний; те, що має відношення до навчання) — це теорія освіти і навчання, галузь педагогіки, яка досліджує закономірності засвоєння знань, умінь, навичок та переконань, визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи і організаційні форми навчання, виховний вплив навчального процесу на учнів². Дидактика виконує нормативно-прикладну та конструктивно-технічну функцію. В єдності цих функцій дидактика — це розуміння сутності процесу навчання, реалізація його освітньої, виховної і розвивальної функцій.

¹ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 186.

² Там само. — С. 69.

Кілька коментарів до визначення: 1) дидактика — це теорія освіти і навчання в цілому, вона досліджує закономірності, притаманні освіті та навчанню взагалі; 2) дидактика досліджує загальні проблеми відбору змісту освіти, встановлює принципи навчання, нормативи застосування методів та засобів навчання³; 3) першочергове значення для дидактики має теорія пізнання, яка досліджує проблеми пізнання та його можливості, відношення знання до реальності, досліджує всезагальні передумови пізнання, виявляє умови його достовірності та істинності⁴; 4) дидактика, пов'язана із філософією, використовує дані соціології, кібернетики, фізіології людини; 5) особливо тісний зв'язок дидактика має із педагогічною психологією, методикою викладання (яка спочатку розглядалася як нормативна частина дидактики, але згодом відокремилася у самостійну галузь педагогіки), а також із теорією виховання⁵.

Основні задачі, що стоять перед сучасною дидактикою: розвиток критеріїв відбору змісту базової освіти, методів і нових організаційних форм навчання, виявлення шляхів диференціації навчання, пошуки ефективних шляхів підвищення освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання тощо⁶.

Методика навчального предмета — це теорія навчання певного предмета. Методика, на відміну від дидактики, розробляє і пропонує викладачу певні системи навчальних впливів. Ці системи втілюються у змісті освіти, який представлений у програмах та підручниках; реалізуються у методах, засобах і організаційних формах навчання.

Кілька коментарів до визначення: 1) методика — це теорія навчання конкретного предмета; 2) методика, на відміну від дидактики, безпосередньо формує зміст навчання, а не розробляє загальні критерії відбору; 3) методика розробляє системи навчання, а не загальні рекомендації, як дидактика; 4) методика пов'язана із дидактикою та спирається на її загальні положення; 5) методика також, як і дидактика, спирається на дані педагогічної психології, фізіології вищої нервової діяльності, кібернетики, але, на відміну від дидактики, залучає також знання з логіки та історії науки і наукознавства⁷.

Основні задачі, що стоять перед сучасною методикою: виявлення шляхів формування самостійності та творчої активності учнів у навчальній діяльності, підвищення ефективності навчального процесу, усунення перевантаження учнів, розвиток нових технологій навчання, здійснення комп'ютеризації навчання, розробка навчальних комп'ютерних програм тощо⁸.

Отже, проведений аналіз дозволяє нам стверджувати, що дидактика та методика — це різні галузі науки, які суттєво відрізняються одна від одної, і за цими галузями закріпилися свої назви. Спрощено можна сказати, що дидактика — це загальна теорія освіти, а методика — це теорія навчання конкретного предмета. Тому вживання словосполучення "дидактика історії" може означати, що: 1) ми не помітили розвиток педагогічної науки протягом останніх майже двох століть і

³ Там само. — С. 69, 186.

⁴ Лекторский В. А. Теория познания // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 650.

⁵ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 70.

⁶ Там само. — С. 71.

⁷ Там само. — С. 141.

⁸ Там само. — С. 141.

обстоюємо наукову позицію, коли у свідомості педагогів не існувала різниця між цими галузями педагогічного знання (методики не існувало, а була лише дидактика); 2) або ми ліквідуємо методику і будемо займатися лише дидактикою; 3) або ми тепер будемо називати "дидактика історії" те, що раніше називали "методикою навчання історії".

Перші два варіанти суперечать логіці розвитку педагогіки, а останній цілком можливий, але постає запитання: наскільки доцільний? Дискусія з цього питання можлива і доречна. Який сенс змінювати устояну назву "методика навчання історії" на "дидактика історії", тим більше що поняття "дидактика" закріпилося вже за зовсім іншою галуззю знань. В чому доцільність такої заміни? Яка від неї користь? Очевидно, що ніякої. Гірше того, неминуча у випадку перейменування плутанина матиме пряму шкоду. Наші заперечення зводяться до висновку, що подібні зміни назв недоцільні і неефективні. В даному випадку краще лишити все так, як було, і не займатися жонгливанням красивими термінами для своєї втіхи. Особливо прикро спостерігати таке жонгливання в офіційних документах та інструкціях. Якщо вже виникає спокуса замінити назву, то напевно варто влаштувати фахову дискусію з приводу того, наскільки подібні заміни доречні.

Постає запитання: чим викликані подібні зміни назв? На нашу думку, процес перейменування наукових галузей пов'язаний із ознайомленням з іншими науковими традиціями. Зокрема, уперше спостерігаємо термін "українська історична дидактика" у назві видання, здійсненого видавництвом "Генеза" у 2000 р.⁹ Цей збірник наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців був опублікований спільно з Інститутом імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження підручників (м. Брауншвейг, Німеччина). Згодом зміна назв відбулася й у навчальних планах, зокрема у Львівському національному університеті було впроваджено курс "Дидактика історії"¹⁰. У вступі до програми курсу зазначається: "Дидактика історії є історичною субдисципліною..., у системі дисциплін, що вивчаються на історичному факультеті, дидактика історії займає проміжне місце між історичною наукою та педагогічними ("психологія, педагогіка") курсами"¹¹. Далі стверджується: "В цьому сенсі її можна вважати однією з дидактик, але не в значенні "прикладання" загальнодидактичних положень до вивчення історії, а в значенні їх специфічного переломлення і якісної видозміни в особливій сфері — процесі навчання і засвоєння основ історичної науки. Предмет дидактики історії складають способи передачі історичної інформації, а також комплекс різноманітних уявлень про минуле, які, зокрема, визначають ставлення до теперішнього і майбутнього"¹².

Подібна кваліфікація курсу "Дидактика історії" викликає кілька запитань: Чому це історична субдисципліна? Чому предмет цієї науки, з одного боку, окреслений так вузько (способи передачі історичної інформації), а з іншого — надмірно широко (комплекс різноманітних уявлень про минуле)? Наскільки подібні тлумачення відповідають науковій логіці та загальноприйнятій класифікації наукових спеціальностей? Навряд чи цей курс можна вважати історичною

⁹ Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. — К.: Генеза, 2000. — 368 с.

¹⁰ Програма курсу "Дидактика історії": Для студентів історичного факультету / Уклад М. Мудрий. — Львів: Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2001. — 28 с.

¹¹ Там само. — С. 5.

¹² Там само.

субдисципліною, оскільки предмет дослідження — процес навчання історії — відноситься до компетенції педагогіки, а не історії. До того ж згідно з переліком спеціальностей, за яким проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів та присвоєння вчених звань, "Теорія та методика навчання історії" віднесена до педагогічних наук, а не історичних. Не говорячи вже про те, що проблема кваліфікації цієї науки була досить комплексно проаналізована протягом XIX–XX століть, внаслідок чого методика й була віднесена до педагогічних наук. Можливо з'явилися нові підстави для зміни статусу, але в такому разі їх варто було б принаймні навести. Дивним виглядає подібне жонгливання назвами та класифікаціями наукових спеціальностей.

Дещо поспішним було внесення курсу "Дидактика історії" до проекту галузевого стандарту вищої освіти у 2003 р. На нашу думку, подібним змінам повинно передувати обговорення: навіщо здійснювати заміни назв? Що ми хочемо цим сказати? Що принципово змінюється у вивченні цієї науки? На жаль, такого обговорення не було, й, відповідно, ці термінологічні новації виглядають доволі непереконливими та не зовсім доречними.

Спробуємо проаналізувати проблему і розібратися, у чому річ. Справа в тім, що існують різні наукові традиції щодо кваліфікації тієї галузі знань, яку ми звикли називати "методика навчання історії" з її ключовими запитаннями: 1) навіщо навчати? 2) чого навчати? 3) як навчати?¹³ Відповідно до німецької традиції перші два запитання віднесені до компетенції дидактики історії. Дидакт мусить визначити, які цілі має історична освіта, й, відповідно, що повинен знати учень. До компетенції методиста віднесено останнє запитання: як організувати процес навчання, аби реалізувати поставлені цілі та забезпечити засвоєння визначеного дидактом змісту навчання? Отже, німецька наукова традиція розділяє звичну для нас наукову галузь на дві складові: 1) ціннісно-змістовна; 2) методично-технологічна. Дидакт історії стоїть ближче до філософії (проблема компетентності та цінностей), його завдання полягає у створенні ідеалу, до якого прагне суспільство. Завдання методиста більш прикладне, але не менш важливе — як втілити запропонований дидактом ідеал у життя шляхом належної організації навчання¹⁴.

Цією науковою традицією послуговуються в німецькомовних країнах Західної Європи, в скандинавських країнах, а також у Польщі. Зокрема, про це пише Міхаель Ульдженс, працівник освітнього департаменту Фінляндії: "Термін "дидактика" не часто використовується в англо-американському світі, варто відзначити, що подібні студії більше притаманні скандинавській та німецькій науковій традиції дослідження теорії навчання та викладання, тобто дидактики"¹⁵. Польща тривалий час послуговувалась назвою "методика навчання історії", перебуваючи в руслі російської традиції, проте наприкінці XX ст. активно почала впроваджуватися назва "дидактика історії", тобто відбувається певна переорієнтація на німецьку традицію¹⁶. Проте питання, наскільки цей процес глибокий і чи не обмежується він лише зміною назв, лишається відкритим.

¹³ Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. — К.: Генеза, 2006. — С. 17.

¹⁴ Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht / Klaus Bergmann zum Gedächtnis. — Schwalbach: wochenschau Verlag, 2004. — 701 s.

¹⁵ Uljens M. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. — East Sussex: Psychology Press, 1997. — P. v.

¹⁶ Maternicki J., Majorek C., Suchonski A. Dydaktyka historii. — Warszawa, 1993. — S. 10-12.

Англо-американська традиція схильна послуговуватися назвою "навчання історії" й більше концентрує свою увагу саме на технологічній складовій¹⁷. Пер Лаурсен відзначає, що у розвитку теорії навчання історії в англomовному світі можна виділити три підходи: перспективний, раціональний та рефлексивний. Перспективний підхід можна назвати класичною теорією навчання, яка надає конкретні та точні рекомендації, як навчати та планувати навчальне заняття. Такий підхід відштовхується не від реального процесу навчання, а від бажаного ідеалу. На думку Пер Лаурсен, перспективний підхід домінував у навчанні історії до початку ХХ ст.¹⁸ Раціоналістичний підхід з'являється у перші десятиліття ХХ ст., характеризується загальними та процесуальними рекомендаціями, як навчати, й особливо, як планувати урок. Подібно до перспективного підходу в основі його знаходиться не аналіз реального навчального процесу, а раціональні принципи та теорії навчання. Рефлексивний підхід в теорії навчання історії утверджується наприкінці ХХ ст. і пов'язується з ім'ям Джона Дьюї. Цей підхід характеризується надто загальними рекомендаціями, причому єдиний із усіх, як стверджує Пер Лаурсен, спирається на аналіз наявного навчального процесу¹⁹.

В англomовному світі останнім часом для позначення звичної для нас науки частіше послуговуються назвою "методологія"²⁰, але при цьому мається на увазі не просто теорія і методика навчання, а й теорія та методика пізнання. Тобто у понятті "методологія" поєднуються теорія та методи пізнання із теорією та методами навчання. В цьому є певний сенс, оскільки навряд чи можливо розробляти теорію навчання поза межами теорії пізнання. По суті, методист повинен бути передовсім методологом. Можливо, навіть на методиста покладається більш складне завдання, оскільки він не просто повинен володіти методами пізнання, а й навчити користуватися ними інших. Саме опанування наукових методів на уроках історії американськими педагогами вбачається як найважливіше завдання²¹.

Нарешті, остання традиція — російська, відповідно до якої "під методикою у широкому розумінні цього слова, мається на увазі вчення про методи, тобто шляхи або способи наукового вивчення або викладання тієї чи іншої науки"²². Методику навчання історії вважали педагогічною дисципліною, "що має на меті з'ясування освітнього значення історії та відшукування, опис та оцінку способів, які ведуть до

¹⁷ Cantu D. A. Teaching history in the digital classroom / D. Antonio Cantu and Wilson J. Warren; with contributions by John R. Barber. — New York — London, 2003. — 361 p.; Cooper H. The teaching of History in Primary schools. Implementing the revised National Curriculum. — Third edition. — London: David Fulton Publisher, 2000. — 200 p.; Issues in History Teaching / Edited by James Arthur and Robert Phillips. — London and New York: Routledge, 2000. — 241 p.; Haydn T., Arthur J., Hunt M. Learning to Teach History in the Secondary School. A companion to school experience. — London and New York: Routledge, 1997. — 301 p.

¹⁸ Laursen P. F. Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches // Teachers' Minds and actions: research on teachers' thinking and practice / Edited by Ingrid Calgren, Gunnar Handal and Sveinung Vaage. — London: The Falmer Press, 1994. — P. 126.

¹⁹ Там само. — С. 126-133.

²⁰ Wilton S. Class Struggles: Teaching History in the Postmodern Age // The History Teacher. — Volume 33. — Number 1. — November 1999. — P. 31.

²¹ Whitman G. Teaching students how to be historians: an oral History project for the secondary school classroom // The History Teacher. — Volume 33. — Number 4. — August 2000. — P. 469-478.

²² Иванов К. А. Очерки по методике истории. — Спб.: Книгоиздательство Товарищества "Петроградский Учебный Магазин", 1917. — С. 5; Кулжинский Я. С. Опыт методики систематического курса истории. — Звенигородка: Тип. Юдицкаго, 1913. — С. 5-23.

найкращої постановки історії як навчального предмета"²³. Зокрема, Я. Кулжинський наголошував, що методика "тракує про мету викладання певного предмета, освітнє значення його, вибір та розташування матеріалу, від теорії, так би мовити, викладання, відрізняють дидактику, що тракує про постановку окремих уроків, тобто безпосередньо про передачу матеріалу учням, про техніку викладання"²⁴. Сучасний стан розвитку цієї традиції був розглянутий нами на початку цього пункту.

Постає запитання: яка традиція є більш правильною чи відповідною — німецька, англо-американська чи російська? На нашу думку, це питання смаку та звички, на то вона й традиція. Принаймні ми не вбачаємо достатніх підстав для того, аби змінювати устояну назву "методика навчання історії" на якусь іншу. Тим більше, що не можна бути абсолютно впевненим у логічній досконалості інших традицій.

1.2. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди?

Коли я беру слово, воно означає те, що я хочу, не більше і не менше, — сказав Шалтай презирливо.

— Питання в тім, чи підкориться воно вам, — сказала Аліса.

— Питання в тім, хто з нас тут хазяїн, сказав Шалтай-Балтай.— Ось у чім питання.

Льюїс Керролл

"Крізь дзеркало та що там побачила Аліса, або Аліса в Задзеркаллі"

Сьогодні, як ніколи, з'явилася можливість плюралізму думок. Не обминув цей плюралізм й історичну освіту та науку. Побачили світ альтернативні підручники, виникли альтернативні інтерпретації історичних подій, з'явилися навіть фундаментальні світоглядні зміни щодо можливостей пізнати минуле. Так, приміром, у підручниках Я. Грицака та Н. Яковенко зазначається, що історію пізнати неможливо, закони в історичному процесі не існують, а категорія "прогресу" не більше, ніж міф.

Причому деякі науковці часто намагаються принизити шкільний курс історії, зазначаючи, що він дуже далекий від наукової історії, що між ними прірва. Як зазначає Н. Яковенко, "...ось тоді в дружній парі на кін мають вийти дві історії. Перша популярна, котра, анітрохи не сумніваючись, упевнено і барвисто повідатиме про те, як усе було насправді. І друга наукова, творці якою з сумом усвідомлюватимуть, що цього нікому ніколи не дано пізнати"²⁵. Шкільну історію

²³ Иванов К. А. Очерки по методике истории. — Спб.: Книгоиздательство Товарищества "Петроградский Учебный Магазин", 1917. — С. 6.

²⁴ Кулжинский Я. С. Опыт методики систематического курса истории. — Звенигородка: Тип. Юдицкого, 1913. — С. 5.

²⁵ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного

називають "планетою ошляхетнених легенд, на яких наші діти й онуки завжди вчитимуться героїзму та самопосягати"²⁶, а існує ще так звана "доросла" історія, яка відрізняється від шкільної, як небо і земля. Отже, виходить, що про цю "дорослу" історію у школі й гадки не мають, й взагалі вивчають не науку, а казочки. Що тут сказати? Далі їхати нікуди.

Освіта значно розширює людські можливості. Кожний може скористатися знаннями попередніх поколінь. Є знання універсальні й не застаріваючі, принаймні, протягом життя людини. Такі, приміром, основи математики, фізики і хімії. Є знання вузько ситуативні: змінилася ситуація — і ці знання стають неактуальними, непотрібними. Такі, наприклад, конкретні норми права.

Гарна фундаментальна освіта заснована на універсальних і не застаріваючих знаннях. Не застаріває таблиця множення. Світ улаштований за правилами. Наука займається пошуком універсальних правил (законів). Є правила, у справедливості яких може переконатися кожний. Чим більше універсальне правило, чим більше фундаментальний закон, тим приємніше і корисніше знахідка. З цих універсальних правил випливає, що вічний двигун неможливий, що не можна хімічним шляхом одержати золото з ртуті, що сонце не може обертатися навколо землі. "Знання цих законів, як справедливо зазначають С. Баннікова та І. Дерябіна, — звільняє нас від величезної кількості дурної, неплодотворної, а іноді небезпечної роботи, залишає більше часу для цікавих і плідних справ, таким чином, вивчення законів природи в школі — це проблема головним чином дидактична"²⁷. Зовсім інша справа — вивчення суспільства.

В галузі соціальних дисциплін поки не вдається так ясно і виразно, як в математиці, фізиці чи хімії, сформулювати універсальні правила, що встановлюють безперечні зв'язки між суспільними явищами. Занадто мало тут згоди, занадто багато суперечок, майже немає чогось загальноновизнаного. На одні й ті самі запитання суспільствознавці часом дають протилежні відповіді. Не тільки у дітей — у вчителів голова йде обертом. Уроки суспільствознавства найчастіше — це або переказ текстів з підручника, або подоба дорослих кухонних розмов періоду перебудови. Тому викладання суспільствознавчих предметів — це найчастіше не тільки і не стільки дидактико-педагогічна проблема, це проблема самої науки, теорії.

Негаразди, непорозуміння, проблеми у суспільних науках починаються з мови. Мова, якою говорять суспільствознавці, багатослівна, страждає безліччю образів і логічних помилок. Нею можна "доводити" усе що завгодно. Коли образи вдається ґрунтовно розглянути, то переконуєшся, що вони фантастичні. Мова суспільствознавців лише імітує мову науки, по суті не будучи такою.

Ця особливість мови суспільствознавців, очевидно, пов'язана з тим, що вони часто працюють на політиків. Політична робота має на меті не з'ясувати істину, а завоювати підтримку мас. У такій роботі необхідно діяти не на розум, не на логіку, а на почуття. Потрібні захопливі заклики, гасла. Важливо вміти ховати логічні безглуздості. Не обійтися без опори на авторитети. У тому числі на авторитет науки.

університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 348.

²⁶ Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // Критика. — Ч. 2 — 1997. — С. 31.

²⁷ Баннікова С., Дерябіна І. Терминомика — наука о природе и причинах богатства // Народное образование. — 2002. — № 2. — С. 141.

Мова суспільствознавців — це найчастіше агітаційна мова. У ній немає ретельності, властивій природничо-науковій мові. Більше того, це часом мова неграмотна. Причому ця неграмотність стосується найважливіших проблем, від розв'язання яких залежить благополуччя, а то і життя мільйонів людей.

Ця мова непридатна для пошуку істини, для пояснення відкриттів. Така мова не може влаштовувати ані вченого, ані учня. Мова суспільних наук не може влаштовувати тих, кому важливо знати, що перед ним: реальний проект чи фантазія, якою можна дурити простаків. Отже, суспільствознавцям слід замислитися над тим, як створити наукову мову для опису соціальних явищ.

В середині 1990-х років в українській історіографії з'явилася група істориків, яка намагається впровадити в історичні дослідження нові методологічні підходи. Зокрема, вони критикують "схему Грушевського" та ідею пізнаваності історії. Виразниками цієї позиції можна назвати таких відомих учених як Ярослав Грицак, Віталій Підгаєцький, Олексій Толочко, Наталя Яковенко та інші. Праці цих дослідників репрезентують відносно молоду течію у філософії історії, яку називають "філософією постмодернізму" або "ситуацією постмодернізму" у філософії²⁸. **Постмодернізм**²⁹ (те, що після сучасності) — це певні тенденції, що проявилися, починаючи від 60-х років ХХ ст., у культурній, політичній, а також частково, науковій (в гуманітарних науках³⁰) самосвідомості розвинених країн Заходу і Сходу³¹. У чому полягають ці тенденції?

В. Малахов зазначає, що постмодернізму як культурній самосвідомості притаманні такі положення: **неможливість укладення світу в якісь теоретичні схеми; повне стирання межі між раніше самостійними сферами духовної культури та рівнями свідомості — між "науковою" та "побутовою" свідомістю, "високим мистецтвом" та "кітчем"; переорієнтація активності з "творчості" на компіляцію та цитування**³². Причини появи постмодерну В. Малахов вбачає у порушенні в умовах постіндустріального суспільства "чистоти" такого феномену як мистецтво.

Відома дослідниця Н. Яковенко характеризує постмодернізм як **"скептичне неприйняття будь-яких апріорних моделей**, всього, що конструюється як узагальнення, що виходить за рамки неповторного, індивідуального чи локального"³³. Вона говорить, що така переорієнтація у сучасній історіографії принесла кілька прикладних новинок: концепцію тендерної (гендерної) ідентичності та жанр біографії.

В. Лісовий кваліфікує постмодернізм в сучасній українській історіографії як "своєрідну версію "негативної діалектики". Він зазначає: "...вона (сучасна постмодерністська риторика в Україні) найбільше годиться в якості ідеології для

²⁸ Малахов В. С. Постмодернізм // Современная западная философия: Словарь / Сост.: Малахов В. С., Филатов В. П. — М.: Политиздат, 1991. — С. 238.

²⁹ Тут і далі виділення наше.

³⁰ Aronowitz S., Giroux H. Postmodern education. Politics, Culture and Social Criticism. — Minneapolis-Oxford: University of Minnesota Press, 1991. — 205 p.

³¹ Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл / Зб. статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 18.

³² Малахов В. С. Постмодернізм // Современная западная философия: Словарь / Сост.: Малахов В. С., Филатов В. П. — М.: Политиздат, 1991. — С. 238-239.

³³ Яковенко Н. М. Про методологію досліджень середньовічної і ранньомодерної історії України // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. — Вип. XI. — Запоріжжя: РА "Тендем-У", 2000. — С. 65.

такого суспільства, як наше, з його олігархічною політичною системою. Вона має подобатися тим, котрі не можуть бути зацікавлені в філософії, яка б утверджувала деякі базові цінності (тобто, в конструктивізмі). Бо утвердження таких цінностей — моральних, політичних, правових — звужує простір для політики "поділяй і володарюй"³⁴. В. Лісовий застерігає українських дослідників щодо використання постмодерністського жаргону: "...варто остерігатися некритичного використання постмодерністського жаргону в Україні, який імпліцитно включає елементи софістичної діалектики, що їх містив колишній діалектичний матеріалізм", оскільки існують добре відомі загрози, пов'язані з цим напрямком мислення, а саме: суб'єктивізм, релятивізм, скептицизм, нігілізм"³⁵.

Відомий український історик Ярослав Дашкевич оцінює постмодернізм як **своєрідну інтелектуальну моду**, що стала небезпечною для суспільства не лише національним індиферентизмом, але також **застосуванням певного безвідповідального способу мислення в політиці та економіці**. Він вважає, що треба боротися із постмодернізмом, причому боротися не як проти хвороби, а для профілактики від нових інтелектуальних манівців³⁶. Однак Я. Дашкевич визнає, що постмодернізм зумів глибше за попередні історіософські течії проаналізувати співвідношення **історик — історичне джерело — історичний твір**. Але при цьому додає: "Ледве чи ця єдина позитивна грань здатна реабілітувати течію в цілому"³⁷.

Стосовно історичних досліджень, що спираються на засади постмодернізму, Я. Дашкевич зазначає: **"В "дослідженнях" знову запанувала перевага позаджерельних знань**, відписаних і переписаних з попередніх робіт, без перевірки всіх цих відомостей на підставі автентичних джерел. **Широке річище фальсифікації історії** України в добу постмодернізму I³⁸ безболісно поєдналося з **деструктивізмом постмодернізму II**³⁹. При цьому деформації во ім'я попередньої панівної ідеології залишилися надалі **деформаціями тепер уже підпорядкованими іншій обраній ідеології**"⁴⁰.

"В рамках постмодернізму, — зазначає Л. Таран, — **поставлене під сумнів саме поняття історичної реальності, критерії вірогідності історичних джерел, традиційні**, що беруть початок ще з епохи гуманізму, моделі розуміння й пізнання минулого"⁴¹. Намагаючись розглядати постмодернізм усебічно, автор відзначає як позитивні, так і негативні риси постмодерністського виклику. На думку Л. Таран, дане явище слід оцінювати як **поглиблене розуміння опосередкованості природи пізнання**, опосередкованості мовою. В той же час Л. Таран задається питанням:

³⁴ Лісовий В. Дискусія як спілкування в контексті "проблемного поля" // Український гуманітарний огляд. — Вип. 5. — К.: Критика, 2001. — С. 52.

³⁵ Там само. — С. 52.

³⁶ Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл / 36 статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 20.

³⁷ Там само. — С. 25.

³⁸ Це поняття вводиться Я. Дашкевичем для позначення періоду 30-х — 40-50-х рр. ХХ ст. як епохи розвитку культури і науки за тоталітарних режимів.

³⁹ Фаза постмодернізму, що виник і термінологічно оформився в 70-х рр. ХХ ст., для якого притаманна інша світоглядна "начинка" під назвою лібералізму та демократії (поняття подається у трактуванні Я. Дашкевича).

⁴⁰ Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл / 36 статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 24.

⁴¹ Таран Л. В. Провідні тенденції світової історіографії в ХХ ст. та проблеми кризи сучасної української науки // Український історичний журнал. — 1998. — № 5. — С. 37.

"Якщо є тільки тексти джерел, на підставі яких пишуться історичні тексти, то де **сама історія**?" І відповідає: "Примара її кінця знову — вкотре! — здається маячить на обрїях науки перехрестя тисячолїть"⁴².

Я. Дашкевич помічає, що постмодерністи подекуди заперечують, що вони постмодерністи⁴³. Можливо Я. Грицак, Н. Яковенко, В. Підгаєцький не погодяться з такою кваліфікацією їхньої позиції щодо історичного пізнання. Але цих істориків об'єднує певна спільність поглядів на історичну науку й можливості пізнання історії, що притаманні постмодернізму. До цих поглядів можна віднести: **переконання у непізнаності історії; заперечення існування законів в історичному процесі; необов'язковість висновків історика-дослідника для інших.**

Отже, з появою нової течії у філософії історії особливої актуальності набули такі питання: історія — це наука чи мистецтво? Існують в історії закони, чи ні? Що є об'єктом пізнавальної діяльності історика: інформація про людину в минулому чи сама людина? Чи коректно виділяти предмет історичного дослідження, чи досить обмежитися лише об'єктом? Чи можливо пізнати істину в процесі історичного дослідження, чи результати дослідницької діяльності не можуть відтворити минуле й необов'язкові для інших дослідників? Який статус має джерелознавство в системі історичних наук: це мегаісторична наука, чи лише допоміжна історична дисципліна? Як вдосконалити історичні розвідки, та підвищити ефективність досліджень в галузі історії? В цьому підрозділі, з одного боку, ми спробуємо проаналізувати відповіді на ці питання постмодерністів, з іншого, — аргументовано викласти власну точку зору.

В умовах методологічних пошуків у сучасній історичній науці навчальний посібник "Основи теорії та методології..." В. Підгаєцького представляє особливий науковий інтерес⁴⁴. Автор посібника висловлює дискусійні думки щодо об'єкта історичного дослідження та місця джерелознавства в системі історичних наук, водночас в роботі містяться й слушні зауваження та пропозиції, які просто не повинні лишитися поза увагою фахівців-істориків.

По-перше, В. Підгаєцький стверджує, що "без знання математики статистична інформація залишається для істориків "великим німим", а вони самі — "великими глухими" до математико-статистичного виклику"⁴⁵. На нашу думку, автор справедливо дорікає історикам за те, що вони не бажать опанувати величезними масивами інформації й відповідно методами їх обробки, чим збіднюють свої історичні розвідки. В. Підгаєцький ставить риторичне запитання: "Так чому ж ми не чуємо "математичного виклику"?"⁴⁶

По-друге, автор справедливо закидає історикам, що вони традиційно вважають, що професор-історик від його аспіранта відрізняється, у першу чергу, обсягом відомих йому фактів-знань про минуле⁴⁷. В той час як серед представників інших наук кваліфікований фахівець відрізняється від менш кваліфікованого

⁴² Там само. — С. 37.

⁴³ Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл / Зб. статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 19.

⁴⁴ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ столїття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — 392 с.

⁴⁵ Там само. — С. 20.

⁴⁶ Там само. — С. 24.

⁴⁷ Там само. — С. 34.

насамперед тим, що перший з них "краще думає". Так автор ілюструє своє надзвичайно продуктивне положення, що серед істориків поширеним є нехтування шляхами здобуття знань, тобто методологією (методами, принципами, технологіями тощо).

На нашу думку, автор торкається важливої та болючої проблеми для вітчизняної історичної науки в цілому. В радянські часи наукова методологія була зайвою, оскільки висновки були відомі наперед. Відповідно усвідомлення методів, принципів, технологій дослідження було справою непотрібною. За інерцією сучасний пересічний історик продовжує здійснювати свої дослідження в традиційному руслі й сприймати методологію як щось зайве; саме тому він згадує про принципи й методи історичного пізнання лише тому, що цього вимагає ВАК України, й автоматично додає традиційний набір цих принципів й методів у преамбулу свого дослідження. При цьому дуже часто дослідник не усвідомлює, що саме він використовував, а що ні.

По-третє, В. Підгаєцький відзначає, що дослідницький, методичний апарат історичних розвідок, порівняно з методичним апаратом "точних" наук, є ще не досить досконалим і розробленим. Така ситуація, на думку В. Підгаєцького, свідчить і про те, що процес залучення до арсеналу історичних досліджень методів і технологій не лише "точних" наук, а й споріднених з історією наук гуманітарних (соціології, психології, мовознавства) якщо і йде, то йде дуже повільно⁴⁸.

Це справді так. Для вдосконалення й підвищення ефективності історичних досліджень, на нашу думку, необхідно обов'язково залучати методи дослідження інших наук. Але, за нашими переконаннями, історичні розвідки набудуть більшої вірогідності й науковості, якщо під час дослідження залучати не лише методи інших наук, але й теорії (системи понять), що дозволили б пояснити та передбачити розвиток історичних процесів та явищ. В. Підгаєцький побіжно торкається цієї проблеми, говорячи про існування загальної теорії систем. У межах цієї теорії було з'ясовано, що всі системи (біологічні, соціальні, фізичні та ін.) поводять себе достатньо точно визначеним, передбачуваним способом⁴⁹.

Таким чином, віднесення історичного явища за притаманними йому ознаками, наприклад, до поняття "відкрита невірноважена система", дозволяє нам поширити інформацію про відкриті невірноважені системи на дане явище. Причому це та інформація, яку ми не можемо здобути будь-якими методами історичного дослідження та методами дослідження інших наук. Дана можливість дозволяє історикам обминути ту трудність, яку зазвичай називають неможливістю експериментувати з об'єктом історичного дослідження. Дійсно, в історичному дослідженні експеримент у загальнонауковому розумінні провести неможливо, але, застосовуючи поняття, вироблені експериментальними науками, до історичних об'єктів, як, наприклад, поняття "відкрита невірноважена система", ми можемо перенести експериментально отримані знання на історичний об'єкт дослідження.

Фахівець у галузі когнітивної психології Дж. Брунер говорив про це так: "Віднесення предмета чи події під час його сприйняття до певної категорії дозволяє нам виходити за межі безпосередньо сприйнятих властивостей предмета чи події і передбачувати інші, ще не сприйняті властивості даного об'єкта"⁵⁰. Тобто історик

⁴⁸ Там само. — С. 55.

⁴⁹ Там само. — С. 92-93.

⁵⁰ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — С. 23.

не обов'язково експериментувати зі своїм об'єктом дослідження, щоб отримати вірогідну інформацію, він просто запозичує цю вірогідну інформацію з експериментів з іншими об'єктами, подібними об'єкту історичного дослідження. Між іншим, подібна екстраполяція знань не є чимось надзвичайним для науки. Соціальний психолог М. Дойч із Колумбійського університету наводить такий наочний приклад: "Ми не можемо ставити справжні експерименти з широкомасштабними соціальними подіями. Але ми можемо ухопити концептуальну (тобто понятійну — *С.Т.*) схожість між великим та малим, як астрономи — між планетами та яблуком Ньютона. ...Ми можемо таким чином, розуміти і прогнозувати повномасштабні соціальні процеси і впливати на них"⁵¹.

Отже, ми проаналізували застосування одного з понять синергетики в пізнанні історичних явищ та можливості історика виходити за межі наявної інформації. Продовжуючи думку Дж. Брунера, слід відзначити, що "головний момент у творчій діяльності виходить за межі створення абстрагованих кодових систем (маються на увазі системи понять конкретної науки, що характеризують систему відповідних явищ — *С.Т.*) і складається у з'єднанні різних систем у нову, більш загальну систему, що дозволяє робити нові пророкування. Саме тому, імовірно, прогрес у науці і відбувається, відповідно до образного висловлювання Уайтхеда, на стику різних галузей"⁵². Отже, історикам слід ширше використовувати синергетичний підхід у здійсненні своїх досліджень й залучати понятійні системи інших наук для вивчення історичних об'єктів: теорії систем, кібернетики, психології тощо.

Слід відзначити, що подібні студії активно здійснюються на Заході, зокрема Ричард Берінджер (університет Північної Дакоти, США) демонструє, як історикам можуть прислужитися психологічні теорії. Він зазначає: "Зараз цілком очевидно, що одним із головних завдань для істориків є проблема розуміння історичних осіб — як індивідуумів, так і груп — чия поведінка не може бути осягнута ані істориками, ані учасниками історичних подій, що використовують традиційні пояснення людських вчинків"⁵³. На його думку, використання сучасних досягнень психології дозволить більш повно й глибоко осягнути перебіг історичних подій та виборів, здійснених дійовими особами історії.

По-четверте, В. Підгаєцький слушно зазначає, що *людина, яка свідомо використовує певну методологію або метод* (знає певні правила, методіку використання, закони), *має значні переваги* порівняно з людиною, яка використовує їх не усвідомлено, на побутовому рівні⁵⁴. Ми вважаємо, що це зауваження є дуже актуальним сьогодні й тому найважливіші положення цього висловлювання були підкреслені нами спеціально. Можливо, саме тому, що ми не усвідомлюємо тих методів, якими здобуваємо знання, наукова вартість наших досліджень стрімко падає. Серед загалу істориків, на жаль, доводиться дуже часто спостерігати багато забобонів щодо самоаналізу власної пізнавальної діяльності. Вважається, що можна обійтися і без цього, а люди, які привертають увагу істориків до наукової рефлексії, сприймаються як такі собі "розумники", що хочуть познущатися над іншими.

⁵¹ Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2001. — С. 624.

⁵² Брунер Дж. Вказ. праця. — С. 237.

⁵³ Beringer R. E. Historical Analysis. Contemporary approaches to Clio's craft. — New York-Santa Barbara-Chichester Brisbane-Toronto: John Wiley & Sons, 1978. — p. 137.

⁵⁴ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України XX століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 146.

У зв'язку з цим, вслід за Дж. Брунером, доречним буде провести аналогію між істориками, що не хочуть аналізувати свою діяльність, й народами, що знаходяться на початкових стадіях свого розвитку, наприклад, африканським племенем уолоф. Справа в тому, що уолоф "не розділяють предмета своєї думки й висловлення про нього. Об'єкт і думка про нього для них, очевидно, одне й те саме. Отже, ідея обґрунтування свого висловлювання для них не має сенсу; поясненню підлягає саме зовнішнє явище"⁵⁵. Такий спосіб мислення характерний для початкового етапу розвитку людини, коли влада індивіда над фізичним світом надто обмежена, саме тому психологічним процесам приписуються ознаки неживого світу (це так званий реалізм⁵⁶). Не хочеться думати, що й історична наука знаходиться на початковому етапі свого розвитку, коли її влада над історичною реальністю надто обмежена й не поширюється далі ніж на збирання та опис історичних фактів. Але, якщо це так, то чому серед істориків поширеним є "реалістичний" спосіб мислення?

Наука у своєму розвитку проходить кілька етапів: 1) феноменологічний, якому притаманний описовий виклад фактів та явищ, констатація їх властивостей, використання переважним чином природної мови та житейських понять; 2) аналітико-синтетичний, який характеризується поясненням властивостей об'єктів й закономірностей явищ, створенням можливості для передбачення спрямованості подальшого розвитку й мови науки із притаманними їй поняттями, створенням передумов для подолання елементів наукового догматизму, авторитарності та формалізму; 3) прогностичний етап характеризується поясненням явищ даної галузі зі створенням кількісної теорії, моделюванням основних процесів, аналітичним поданням законів та властивостей, створенням можливостей для прогнозу строків та кількісних результатів процесів та явищ, створенням справжньої мови науки, що стає продуктивною силою суспільства; 4) аксіоматичний етап, якому притаманне пояснення з високим ступенем загальності, точний та довгостроковий прогноз, створення міждисциплінарної мови науки, наприклад кібернетики, теорії інформації та систем, за допомогою якої переосмислюються наукові основи прикладних галузей наукового знання⁵⁷. На якому етапі знаходиться історична наука, лишаємо судити читачеві.

Отже, ми проаналізували основні зауваження та пропозиції В. Підгаєцького, а тепер хотілося б звернутися до проблем, які зазначені на початку даного параграфу. Автор навчального посібника стверджує, що "об'єктом його (історика — С.Т.) пізнавальної діяльності є не минуле, а саме інформація про нього, що відобразилася у джерелах інформації, переважно текстах та статистиці"⁵⁸. Свою тезу В. Підгаєцький аргументує тим, що "події, явища та процеси, які вивчає історик, віддалені й відділені від нього "стіною часу", і тому він не має можливості вивчати їх властивості, ознаки, особливості на самих подіях, явищах тощо"⁵⁹. Далі В. Підгаєцький розмірковує так: "Що ж впливає з усвідомлення того, що фактично об'єктом дослідження історії є не людина й суспільство, в якому вона живе, а саме писемні повідомлення про них, і як під час проведення історичних досліджень уникати двох об'єктів дослідження: людини в

⁵⁵ Брунер Дж. Вказ. праця. — С. 326.

⁵⁶ Там само. — С. 331.

⁵⁷ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 69-71.

⁵⁸ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 41.

⁵⁹ Там само. — С. 41.

минулому та інформації про неї?" Й він пропонує таке розв'язання даної проблеми: вважати метою історичного дослідження — людину в минулому, а об'єктом історичного дослідження — повідомлення про людину⁶⁰.

Ми вважаємо, що об'єктом історичного дослідження є саме людина у минулому. Спробуємо довести дану тезу.

Якщо слідувати за логікою розмірковувань В. Підгаєцького, то необхідно задатися таким питанням: що є об'єктом психологічного дослідження? Що саме спостерігають психологи у своїх дослідженнях, над чим вони експериментують? Неможливо спростувати те, що психологи спостерігають за поведінкою людини та експериментують із цією поведінкою (реакціями людини). Значить, об'єктом психологічного дослідження, за логікою В. Підгаєцького, слід вважати поведінку людини. Цікаво, чи погодяться з цим психологи? На думку фахівців-психологів, об'єктом психологічного дослідження виступає психіка⁶¹. Правда, можна заперечити, що так думали заідеологізовані радянські вчені. Але й сучасні вчені вважають так само, наприклад С. Головін⁶². Однак можна знову заперечити, що сучасні вчені на пострадянському просторі не змогли відмовитися від анахронізмів. В такому разі лишається звернутися до зарубіжних авторитетів. Наприклад, Вебстерівський словник дає таке визначення психології: "Науки про розумові здібності або психічні явища та діяльність; систематичне знання про психічні процеси"⁶³. Відомий американський професор психології Д. Майерс зазначає, що "психологи... фокусують свою увагу на індивідуальних внутрішніх механізмах й розходженнях між індивідами"⁶⁴, а "соціальна психологія — це наука, що досліджує, як люди думають один про одного, як вони впливають один на одного, як вони ставляться один до одного"⁶⁵. Можна було б продовжити цитування, але, на нашу думку, наведених висловлювань достатньо, щоб зробити висновок про загально визнаність положення про об'єкт психології (вчені вважають об'єктом психіку). З точки зору матеріалізму, психіка — це системна властивість високоорганізованої матерії активно відбивати об'єктивний світ⁶⁶ або існуюча в різних формах властивість високоорганізованих живих істот й продукт їх життєдіяльності, що забезпечує їх орієнтацію та діяльність⁶⁷. Цю властивість неможливо відчутти на дотик, проекспериментувати з нею безпосередньо, та що там: навіть побачити її неможливо. Психіка так само віддалена й відділена від психолога своєю нематеріальністю, як і людина в минулому віддалена й відділена "стіною часу" від історика.

Розпочинаючи наш аналіз, слід визначити позицію, якою ми будемо керуватися. Подальші наші розмірковування спиратимуться на положення про можливість пізнати світ, оскільки наука як форма суспільної свідомості не може в якості вихідних положень використовувати позицію агностицизму. Виникає

⁶⁰ Там само. — С. 65.

⁶¹ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 299.

⁶² Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — С. 475.

⁶³ Webster Third New International Dictionary of the English language unabridged. — Merriam-Webster inc. — Springfield, Massachusetts, USA, 1981. — P. 1833.

⁶⁴ Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2001. — С. 31.

⁶⁵ Там само. — С. 29.

⁶⁶ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 299.

⁶⁷ Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — С. 457.

питання: чому? Справа в тому, що особливість науки полягає в тому, що вона представляє собою доведене знання. Тобто знання, яке можна перевірити в ході власного дослідження й отримати ті самі результати. Ця думка міститься як у філософських словниках, виданих за часів існування СРСР, так і в сучасних виданнях та зарубіжній літературі. Наприклад, у філософському енциклопедичному словнику зазначається, що "від естетичного способу освоєння дійсності науку відрізняє прагнення до логічного, максимально узагальненого об'єктивного знання"⁶⁸. Вебстерівський словник трактує науку як "галузь дослідження, що займається класифікацією фактів, установлюючи закони (або суворо кількісно формулюючи їх), які піддаються перевірці..."⁶⁹. Д. Майерс висловлює цю думку більш наочно, говорячи, що "в науці, як і на судовому засіданні, особиста думка неприпустима. Коли ідеї підлягають суду, вердикт визначають докази"⁷⁰. Відомий американський фахівець в галузі психології розвитку Г. Крайг з цього приводу говорила так: "В науковому дослідженні розвитку дитини необхідно використовувати надійні, відтворювані й несуперечливі методики аналізу, які приводять до однакових висновків, інакше прогрес й розширення знань в цій галузі науки стануть неможливими"⁷¹.

Отже, як видно із наведених висловлювань, науковці незалежно від ідеологічних чи будь-яких інших чинників одностайно визнають науку як галузь доведеного знання, а це є не що інше, як визнання можливості пізнати світ й виявити його закономірності. Таким чином, наукове пізнання, на протигагу естетичному та релігійному, повинно спиратися на докази, й результати наукового пізнання обов'язкові для всіх (їх просто неможливо ігнорувати); в той час як результати естетичного або релігійного пізнання не є обов'язковими для всіх та не вимагають доведення.

Наш вибір позиції про можливість пізнати світ як методологічної основи ми можемо аргументувати широко відомими науковій громадськості фактами, що переконливо свідчать на її користь. Причому не будемо наводити факти в галузі природничих або технічних наук, де об'єкти дослідження існують фізично. Ми наведемо приклад з психології, яка досліджує самий, що називається, нематеріальний об'єкт — психіку. Справа в тому, що перед психологічною наукою у ХХ ст. тривалий час стояла проблема виховання дітей, які у грудному віці перенесли тяжкі хвороби, що спричинили сліпоглухоту. Такі діти не виявляли ніяких ознак наявності психіки, навіть на рівні тварин. Ці діти були "рослинами". Якщо їх вчасно не погодували або не захистили від холоду, вони тихо вмирили. Багато психологів бралися перетворити цих дітей на людей у повному розумінні цього слова, але жоден, хто виходив з ідеалістичних позицій, не зміг вирішити цю проблему.

Це вдалося лише московським дослідникам І. Соколянському та А. Мещерякову, що спиралися в ході розв'язання цього дослідного завдання на можливість пізнання природи психічного та матеріалістичне розуміння історії людства. Й вони цю проблему розв'язали. Це факт, його не можна відкинути або

⁶⁸ Алексеев И. С. Наука // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 393.

⁶⁹ Webster Third New International Dictionary of the English language unabridged. — Merriam-Webster inc. — Springfield, Massachusetts, USA, 1981. — P. 2032.

⁷⁰ Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2001. — С. 34.

⁷¹ Крайг Г. Психология развития. — СПб: Питер, 2000. — С. 50.

проігнорувати⁷². Інтернат, в якому І. Соколянський та А. Мещеряков проводили свій експеримент, й зараз продовжує функціонувати й розв'язувати цю проблему щодня, засвідчуючи тим самим силу обраної нами методологічної позиції.

Повертаючись до проблеми об'єкта дослідження, спробуємо застосувати логіку В. Підгаєцького до об'єкта астрономічних наук. Астрономія — це наука про положення, рух, будову та розвиток небесних тіл, їх систем та інших форм космічної матерії⁷³. Але чи можемо ми спостерігати небесні тіла чи системи небесних тіл і тим більше з ними експериментувати? Відомо, що зірки, наприклад, віддалені від нас сотнями та тисячами світових років, тому небесні тіла, які ми начебто спостерігаємо на небі, можуть вже давно не існувати. Небесні тіла так само віддалені від астронома стіною часу та відстані, як від історика віддалені його об'єкти. Таким чином, астрономи досліджують не самі небесні тіла, а випромінювання небесних тіл. Отже, й об'єктом їхнього дослідження виступає випромінювання. Цікаво, чи погодяться з цим астрономи? Те саме можна сказати й про космологію (астрономічна наука), об'єктом дослідження якої виступає Всесвіт. Чи можна спостерігати і тим більше експериментувати із Всесвітом? Явно, ні. Тоді виходить, що космологія досліджує що завгодно, але не Всесвіт.

Логіку розмірковувань В. Підгаєцького можна прикласти й до соціології. Об'єктом соціологічного пізнання є соціальні системи (сукупність соціальних зв'язків та відносин)⁷⁴. "Соціологи..., — стверджує Д. Майерс, — досліджують групи (від малих до дуже великих — суспільств)"⁷⁵. Однією із соціальних систем (або груп) є народ або нація. Але хіба можливо вивчати народ чи націю безпосередньо шляхом спостереження або експерименту? Д. Майерс стверджує: "Факторами, що досліджують соціологи (наприклад економічний клас), зазвичай трудно або неетично маніпулювати"⁷⁶, тобто експериментувати. Чи можемо ми окинути оком усю цю систему, чи можемо ми її безпосередньо побачити? Мабуть, що ні. Але з чим же має справу соціолог, коли досліджує соціальні системи (або групи)? Він так само, як і історик, не може вивчати соціальні системи безпосередньо (або за висловом В. Підгаєцького "прямо"), тому що вони надто великі та складні. Тому соціолог вивчає ці системи за допомогою анкет, статистичної інформації та інших джерел. Таким чином, виходячи з логіки В. Підгаєцького, об'єктом пізнання соціології є не соціальні системи (або групи), а інформація про них, що міститься в певних джерелах (або комплекс джерел). Цікаво, чи погодяться з цим соціологи?

Таким чином, проведений аналіз дозволяє нам зробити такий висновок: **або всі представники психологічних, астрономічних, соціологічних наук недалекоглядні й не можуть збагнути, що саме вони досліджують, або В. Підгаєцький неправильно розуміє філософське положення про об'єкт дослідження. Нам здається, що істинним є останнє твердження. Спробуємо це аргументувати.**

В філософії під об'єктом розуміють те, що протистоїть суб'єкту в його пізнавальній та предметно-практичній діяльності. Це, так би мовити, перша ознака об'єкта. Другою ознакою об'єкта є те, що суб'єкт повинен адекватно відтворити

⁷² Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 30-43.

⁷³ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — С. 33.

⁷⁴ Социология / Г. В. Осипов, Ю. П. Коваленко, Н. И. Щипанов, Р. Г. Яновский. — М.: Мысль, 1990. — С. 24-25.

⁷⁵ Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2001. — С. 31.

⁷⁶ Там само. — С. 31.

об'єкт у мисленні. І це відтворення може бути примітивним (на рівні чуттєвих даних), а може піднятися до ідеального відтворення об'єкта у вигляді системи понять (від емпіричного рівня до теоретичного)⁷⁷. Таким чином, об'єкт дослідження — це те, що протистоїть досліднику, і те, що він відтворює у мисленні.

Правда, можна знову сказати, що це застаріле, заідеологізоване трактування об'єкта дослідження в радянському виданні філософського словника. Але давайте поглянемо, як розуміють проблему об'єкта зарубіжні дослідники. Так, Г. Крайг запевняє, що "дослідницька діяльність слугує різним цілям нашого повсякденного життя, але головне — вона допомагає оцінити правильність наших уявлень про інших людей, суспільство та самих себе. Зокрема, генетичне дослідження — це засіб накопичення знань про зростання й розвиток людини протягом всього її життя. Крім того, це основний засіб перевірки ефективності соціальних та педагогічних впливів"⁷⁸. Таким чином, відома американська дослідниця розвитку людини Г. Крайг також наполягає на тому, що об'єктом дослідження розвитку людини є сама людина (у процесі розвитку), й дослідник відтворює об'єкт в своєму мисленні й використовує свої знання для потреб повсякденного життя. Отже, об'єкт — це те, що протистоїть досліднику, й те, що він відтворює у своєму мисленні.

Що протистоїть та що відтворює історик у своєму пізнанні? Людину в минулому, але ця людина в минулому протистоїть досліднику не безпосередньо (або "прямо", за висловлюванням В. Підгаєцького), а опосередковано — через джерела. Таким чином, позиція автора навчального посібника з теорії та методології джерелознавства є не що інше, як викривлення філософського положення про об'єкт пізнання: буквальне розуміння першої частини цього положення і повне ігнорування другої частини.

На нашу думку, проблема, якої торкається В. Підгаєцький, зовсім в іншому. Вона полягає не в запитанні: "що є об'єктом історичного дослідження?", а в запитанні: "яким чином досліджується історичний об'єкт?" Проведений нами аналіз наочно демонструє: проблема полягає в тому, яким чином досліджують науки свій об'єкт — безпосередньо чи опосередковано? І якщо проблему об'єкта розв'язувати саме під цим кутом зору, то вийде, що одні науки мають можливість досліджувати свій об'єкт безпосередньо (фізика, хімія, біологія тощо), а інші — ні (історія, астрономія, психологія, соціологія). Причому до наук, які вивчають свій об'єкт опосередковано, відносяться як гуманітарні, так і природничі.

В такому випадку історія не є унікальною наукою, що досліджує свій об'єкт опосередковано. І, як ми вже мали змогу переконатися, таких наук багато. Ці науки, як і історія, вивчають свій об'єкт не безпосередньо (або "прямо" за висловом В. Підгаєцького), а опосередковано за допомогою спеціальних методів дослідження, що дозволяють отримати достовірну інформацію про свої об'єкти. Якщо хтось вважає недостовірними знання, здобуті науками, що досліджують свій об'єкт опосередковано (як це роблять постмодерністи з історією), то це значить, що цей хтось виступає проти всіх фактів позитивного використання знань із психології, астрономії, соціології та інших подібних наук.

Стосовно співвідношення об'єкта та предмета історичного дослідження **В. Підгаєцький твердить: "об'єкт" та "предмет" не можуть одночасно існувати у межах одного й того ж історичного дослідження.** Ці два слова, на думку автора

⁷⁷ Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 437-438.

⁷⁸ Крайг Г. Психология развития. — СПб: Питер, 2000. — С. 35.

посібника, є синонімами, "двома іменами" одного й того ж поняття, коротше кажучи — тавтологією..."⁷⁹. Як аргументи автор наводить визначення з короткого словника іноземних слів, власний досвід, здоровий глузд, результати спілкування з колегами⁸⁰. Навряд чи наведені аргументи є переконливими: по-перше, крім словника іноземних слів існують ще й філософські словники, в яких достатньо чітко встановлюється різниця між об'єктом та предметом пізнання (хоча й підкреслюється відносність протиставлення цих понять); по-друге, здоровий глузд не кращий порадник для науки (якщо людство могло б обійтися у своїй життєдіяльності лише здоровим глуздом, то наука просто не існувала б); по-третє, спілкування з колегами — це дуже не конкретний аргумент; по-четверте, досвід здійснення будь-якої діяльності може бути помилковим.

Чи правий В. Підгаєцький, коли говорить, що предмет та об'єкт дослідження одне й те ж? Ми вважаємо, що ні. Дійсно, в загальногносеологічному розумінні протиставлення предмета та об'єкта є відносним, але основною структурною відзнакою предмета від об'єкта є те, що у предмет входять лише найбільш суттєві (з точки зору даного дослідження) властивості та ознаки⁸¹. Тобто один і той самий об'єкт може бути предметом різних видів дослідження: наприклад, сукупність організмів певного виду (популяція) може бути предметом математичного (статистичного), генетичного, епідеміологічного та ін. досліджень⁸² (у тому числі й історичного). Таким чином, "предмет пізнання не тотожний об'єкту", "останній є фрагментом світу самого по собі, тоді як перший є фрагмент світу для нас"⁸³. Таким чином, **ми вважаємо, що предметом історичного дослідження є певні сторони, властивості, відношення історичних об'єктів, що підлягають дослідженню.**

Наступні положення автора навчального посібника, які привертають увагу й вимагають обмірковування, такі: В. Підгаєцький у різних варіаціях підкреслює, що висновки історичних розвідок не є обов'язковими для всіх: "будь-яка історична модель достатньо мірою є суб'єктивною тому, що різні дослідники можуть вкладати різний сенс в одні і ті ж самі терміни, визначення, поняття"⁸⁴; "у історичному дослідженні не існує ізоморфних моделей, будь-яка з них є недосконалою й, отже, не може претендувати на роль істини в останній інстанції"⁸⁵; "дійсно, змодельовати минуле "точно так, як це було насправді", неможливо..."⁸⁶; "...виключаємо можливість надання імперативного характеру висновкам, які ми робимо у своїх дослідженнях"⁸⁷; "...історичне дослідження можливо визначити як рух до сенсу знаків, і тому будь-яка модель, одержана в результаті цього дослідження, є достатньо суб'єктивною"⁸⁸.

Суть всіх цих висловлювань В. Підгаєцького така: знання, здобуті в ході історичного дослідження, є суб'єктивними за змістом, не можуть відтворити

⁷⁹ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 218.

⁸⁰ Там само. — С. 219.

⁸¹ Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 505.

⁸² Там само.

⁸³ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — С. 359.

⁸⁴ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 149.

⁸⁵ Там само.

⁸⁶ Там само. — С. 161.

⁸⁷ Там само. — С. 190.

⁸⁸ Там само. — С. 16.

минуле "точно так, як це було насправді", не обов'язкові для всіх. Проаналізуємо кожне з цих тверджень. Знання — це відбиття об'єктивних характеристик дійсності у свідомості людини⁸⁹, тобто знання завжди суб'єктивні за формою, але об'єктивні за змістом. Вебстерівський словник визначає знання як "усвідомлення істини, факту, дійсності безпосередньо мисленням або відчуттям"⁹⁰. Особливістю наукового пізнання, як розглядалося вище, є об'єктивність висновків. Якщо цього немає, значить — історія не наука. Але у В. Підгаєцького виходить, що історія — наука, але об'єктивного знання вона не продукує. Хіба це логічно? Далі В. Підгаєцький твердить, що змоделювати минуле "точно так, як це було насправді" неможливо, але чи під силу будь-якій науці змоделювати свій об'єкт дослідження "точно так, яким він є насправді"? Чи є це метою науки взагалі, та історичної науки, зокрема?

З цього приводу Мортон Уайт зазначав (White M.G. *Toward an analytic philosophy of history*. In: *Philosophical thought in France and the United States*, M.Faber. Buffalo, University of Buffalo Press, 1950.): "Для початку варто відзначити, що історична наука має деякі істинні твердження стосовно всього ходу розвитку (...того чи іншого) із своїх об'єктів. Істинні твердження про майбутнє даного об'єкта складають таку ж частину його історії, як і істинні твердження про його давнє минуле. Необхідно мати на увазі, що деякі з цих тверджень знаходяться між собою в причинно-наслідковому зв'язку, тоді як інші — ні... Наступне, що необхідно відзначити, полягає в тому, що є два типи істориків, тобто два типи дослідників, що **хочуть** наблизитися до повної істини про даний об'єкт. Перші бачать своє завдання в тім, щоб у даний момент зібрати максимально можливу кількість істинних тверджень, щоб таким шляхом наблизитися до ідеалу історика. Цей шлях нагадує спробу досягти нескінченного... Але є і більш розбірливі історики, які вважають, що деякі твердження важливіші, ніж інші, з погляду історії, і не тому, що вони задовольняють деякій моральній оцінці, а тому, що в більшій мірі сприяють досягненню цілей історичної науки, як вони сформульовані вище. Історики першого типу короткозорі. Вони прагнуть зібрати усе, що можна, виходячи з теорії, що існує деякий надійний метод наближення до повної істини. Їм невтямки, що, відбираючи факти по їх видному причинно-наслідковому значенню, ми в більшій мірі здатні набути знання про минуле й майбутнє даного об'єкта"⁹¹.

В чому тут парадокс? На нашу думку, проблема достовірності історичного знання полягає в тому, що В. Підгаєцький мету історичного пізнання вбачає у вивченні людини у минулому⁹². Спробуємо розібратися, чи так це насправді? Свій аналіз хотілось би розпочати з розгляду того, яку мету переслідують дослідження в інших науках. Так, наприклад, метою психологічних досліджень є встановлення закономірностей розвитку та функціонування психіки⁹³; зарубіжні колеги

⁸⁹ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — С. 199.

⁹⁰ Webster Third New International Dictionary of the English language unabridged. — Merriam-Webster inc. — Springfield, Massachusetts, USA, 1981. — P. 1252.

⁹¹ Цит. за: Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — С. 238-239.

⁹² Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 65.

⁹³ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 311.

формулюють це як встановлення причинних зв'язків⁹⁴ (інша назва закономірності) або навіть прямо говорять про встановлення законів, наприклад, "закон ефекту"⁹⁵.

Метою соціологічних досліджень є встановлення загальних та специфічних соціальних законів і закономірностей розвитку та функціонування історично визначених соціальних систем і т. д.⁹⁶ Д. Майерс, розглядаючи різницю між соціологами та соціальними психологами, наводить приклад мети соціологічного дослідження у разі вивчення подружніх стосунків. Він зазначає, що "центром своєї уваги соціолог зробив би тенденції шлюбів, розлучень, ступеня сумісності"⁹⁷. Тенденція — це не що інше, як форма прояву закону. Гадаю, немає сенсу наводити в якості прикладів такі науки, як фізика (із її законами), біологія чи кібернетика. Таким чином, виходить, що всі науки досліджують закономірності виникнення та розвитку своїх об'єктів. А що ж історія?

Ми вважаємо, що метою історичного дослідження, як будь-якого наукового дослідження, є встановлення закономірностей розвитку свого об'єкта, тобто людини й законів переходу від одного історичного стану до іншого⁹⁸.

Історики, й не лише вони, це усвідомлюють, наприклад, Орест Мацюк на конференції "Михайло Грушевський і Львівська історична школа" зазначав з приводу милування польськими істориками можливістю створення польської імперії: "З уваги на те, що існують закономірності розвитку суспільства, то ми б розлетілися так само, як Візантія, Рим, Османська чи Австрійська імперії"⁹⁹.

Відомий сучасний іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет з приводу законів в історії говорив таке: "Саме тому, що людське існування є життям, тобто процесом, підпорядкованим закону внутрішнього розвитку, стає можливою історична наука. Врешті-решт наука є зусиллям зрозуміти щось. Ми розуміємо ситуацію історично, коли бачимо, як вона з необхідністю витікає із попередньої... (мається на увазі психологічна необхідність — *С.Т.*). Коли нам розповідають, що чесна людина Петро вбила свого сусіда, а потім ми дізнаємося, що сусід збезчестив його доньку, то акт убивства нам цілком зрозумілий. Розуміння ґрунтується на тому, що ми бачимо, як одне витікає з іншого — помста з безчестя, — недвозначна траєкторія, порівнювана по очевидності з істинами математики. Знаючи про безчесне діяння, ми ще до злочину могли б з такою ж очевидністю пророчити, що Петро вб'є свого сусіда. В даному випадку ми з усією очевидністю бачимо, як під час пророкування майбутнього використовується та сама інтелектуальна операція, що і під час розуміння минулого"¹⁰⁰.

З метою підсилення нашої точки зору хотілося б процитувати В. Підгаєцького: гуманітарним наукам слід "відмовитися від зверхнього ставлення

⁹⁴ Крайг Г. Психология развития. — СПб: Питер, 2000. — С. 39.

⁹⁵ Там само. — С. 68.

⁹⁶ Социология / Г. В. Осипов, Ю. П. Коваленко, Н. И. Щипанов, Р. Г. Яновский. — М.: Мысль, 1990. — С. 25.

⁹⁷ Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2001. — С. 31.

⁹⁸ Грушин Б. А. Историзм // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 232.

⁹⁹ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 337.

¹⁰⁰ Ортега-і-Гассет Х. Что такое философия? — М.: Наука, 1991. — С. 10.

до інших наук, позбавитися гордині і частіше думати про те, що якщо вони справді науки, то і поводитися їм личить як наукам"¹⁰¹. Яке слушне зауваження! Як правильно воно підкреслює слабе місце історичної науки! Але в такому разі лишається незрозумілою позиція автора щодо мети історичного дослідження. Виходить, що у намірах він закликає історію бути схожою на науку, а на ділі — проводить суто антинаукову позицію. Тракткування автором посібника мети історичного дослідження ставить історичну науку в особливий стан по відношенню до інших наук.

Питання про закони та закономірності історичного розвитку потребує додаткового розгляду. Останнім часом добре відомі своїм значним внеском в українську науку вчені, такі як Я. Грицак та Н. Яковенко, стверджують, що законів історичного розвитку не існує. Праці цих метрів історичної науки стали певною віхою в сучасній українській історіографії. Вони зробили неоціненну послугу вітчизняним історикам (й не лише вітчизняним), вказавши на вади сучасної української історіографії: заідеологізованість; архаїчність¹⁰²; відсутність усебічного аналізу подій вітчизняної історії в контексті європейської та світової; відсутність рефлексивності в історичних працях (так зване "неперетравлення посередництва"); суперечливість (використання протилежних історіософських концепцій) й, нарешті, еkleктизм¹⁰³.

На нашу думку, всім нам слід щиро подякувати Я. Грицаку та Н. Яковенко за те, що вони наочно продемонстрували слабкі місця наших історичних розвідок, а також за новаторський, творчий запал. Вітчизняні історики завдячують Я. Грицаку та Н. Яковенко могутнім поштовхом до саморозвитку. Багато хто з нас завдяки прикладу відомих постатей в історичній науці стали на шлях самовдосконалення.

Шановані новатори в історичній науці відомі всім: від істориків-фахівців до учнів загальноосвітніх шкіл. Я. Грицак та Н. Яковенко талановиті вчені, завзяті дослідники; наполегливо шукають нові підходи в історичних дослідженнях. З таким потужним творчим потенціалом їм тісно в традиційному методологічному просторі, вони прагнуть досягти нових обріїв, спробувати інші методологічні підходи.

Я. Грицак в "Нарисі історії України" запевняє читача, що "наївно було б думати про закони історичного процесу"¹⁰⁴. "Розвиток суспільства, — запевняє Н. Яковенко, — не підлягає жодним об'єктивним законам, а тому непередбачуваний..."¹⁰⁵ Більш категорично вона висловлюється у "Нарисі...", звинувачуючи сучасних українських істориків в необізнаності "з новими поглядами на філософію історії, виробленими впродовж ХХ ст."¹⁰⁶ Відома дослідниця пише так: "Тож маємо унікальну нагоду наприкінці ХХ ст. спостерігати потік дослідницької продукції..., яка, відштовхуючись від анахронізмів вельми поштового віку, "не помічає" сучасної історіософської думки про те, що "закони

¹⁰¹ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 56.

¹⁰² Грицак Я. Парадокси української модернізації // Критика. — Ч. 11 (25). — 1999. — С. 20-22.

¹⁰³ Яковенко Н. М. Про методологію досліджень середньовічної і ранньомодерної історії України // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. — Вип. XI. — Запоріжжя: РА "Тендем-У", 2000. — С. 61-73.

¹⁰⁴ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації ХІХ–ХХ ст. — К.: Генеза, 1996. — С. 10.

¹⁰⁵ Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // Критика. — Ч. 2. — 1997. — С. 29.

¹⁰⁶ Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця ХVІІІ ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 4.

суспільного розвитку", як і категорія "прогресу" — це не більше ніж міф позитивістської науки XIX ст." і т.п. По ходу виникає таке запитання: якщо категорія "прогресу" — міф, то чому Н. Яковенко вважає дослідження сучасних українських істориків такими, що відштовхуються від анахронізмів? Якщо не існує прогресу, то не можна говорити про те, що одні передові (тобто прогресивні), а інші — ні. Де тут логіка?

Таким чином, авторитетні вчені вважають, що законів історичного розвитку не існує, отже, історія як наука досліджує щось інше. Але при цьому вони не заперечують, що історія все ж таки наука. Так, Я. Грицак говорить: "...наукова активність цієї групи істориків спрямована на відновлення того стану в українській історичній науці, в якому вона перебувала перед радянськими репресіями"¹⁰⁷. Н. Яковенко запевняє, що вона робить "спробу звести історію з п'єдесталу науки про суспільство до рангу науки про людину в суспільстві"¹⁰⁸. Отже виходить, що історія — наука, але законів історичного розвитку вона не пізнає. Але специфічною рисою науки як форми суспільної свідомості є пізнання конкретних законів природи та суспільства¹⁰⁹. Тобто, якщо законів історичного розвитку не існує й відповідно їх не можна пізнати, то неможливо говорити, що історія — це наука. Таким чином, відповідно до логіки, можливі лише два варіанти: 1) історія — це наука, яка пізнає закони історичного процесу; 2) історія — це мистецтво, яке пізнає минуле й відтворює його в художніх образах. Третнього варіанту, який пропонують нам Я. Грицак та Н. Яковенко, що історія — це наука, яка не пізнає історичних законів, просто не може бути.

Наш аналіз не був би повним, якби ми більш детально не розглянули питання про закони в історії. Для початку слід визначитися, що в науці розуміють під законом. Закон — це суттєвий, необхідний, повторюваний зв'язок між явищами реального світу¹¹⁰. Вебстерівський словник дає таке визначення закону в науці: "твердження про послідовність або зв'язок між явищами, який є постійним за даних умов"; "доведений зв'язок"¹¹¹. Отже, "заідеологізований" радянський філософський енциклопедичний словник та Вебстерівський словник трактують закон в науці в принципі однаково. Спрощено можна сказати, що закон — це постійний зв'язок між явищами. Й як не дивно, але Я. Грицак та Н. Яковенко в своїх "Нарисах історії України" формулюють закони, тобто запевняють нас в наявності суттєвого, необхідного та повторюваного зв'язку. Наприклад, Н. Яковенко стверджує: "...кожна війна, попри найвищі мотиви, в ім'я яких вона ведеться, приносить незчисленні страждання, смерть, спустошення і жорстокий автоматизм винищення людиною собі подібних"¹¹². Хіба це не закон? Н. Яковенко чітко говорить, що існує суттєвий, необхідний та повторюваний зв'язок між війною та стражданнями, смертю людей, спустошенням, звичкою до вбивства. Її висловлювання навіть

¹⁰⁷ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. — К.: Генеза, 1996. — С. 5.

¹⁰⁸ Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 5.

¹⁰⁹ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — С. 499.

¹¹⁰ Рузавин Г. И. Закон // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 194.

¹¹¹ Webster Third New International Dictionary of the English language unabridged. — Merriam-Webster inc. — Springfield, Massachusetts, USA, 1981. — P. 1279.

¹¹² Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 191.

відповідає логічній будові закону: якщо настає подія А (війна), то обов'язково наступають події В (страждання), С (смерть людей), D (спустошення), Е (звичка до вбивства).

Я. Грицак у вступі до "Нарису історії України" пише: "...творення модерних націй слід розглядати як частину загальнішого процесу — поступового перетворення аграрного, малограмотного і маломобільного суспільства на індустріальне, освічене і мобільне, з широкими політичними правами та економічною свободою для всіх його членів, а не лише для верхівки. Початок цього процесу датують переважно XVI ст. Саме тоді освічені класи починають вживати термін "модерний вік"..., так і слова, похідні від старого латинського терміну "natio" (нація) для підкреслення своєї залежності від спільної мови і спільного історичного досвіду. Цей збіг не був випадковим, бо як самі модерні процеси стали поштовхом творення новітніх націй, так і перемога національного принципу в організації суспільства була важливою передумовою утвердження новітньої доби"¹¹³. Таким чином, Я. Грицак стверджує, що між процесом творення націй та процесом зародження індустріального суспільства існує суттєвий, необхідний та повторюваний зв'язок. Він навіть говорить, що цей збіг не був випадковим. А якщо цей збіг не був випадковим, тоді — яким він був? Напевно, закономірним. Але автор "Нарису..." не вживає цього терміна, бо на початку він відмовився визнавати закони історичного процесу, і йому треба бути послідовним.

Склалася дивна ситуація: Я. Грицак та Н. Яковенко відмовились визнавати закони історичного процесу, але при цьому в своїх працях вони ці закони формулюють, правда, не називаючи їх законами. У чому причина цього? Як це можливо? Відповісти на ці питання у рамках історіографічної дискусії неможливо. Проблема творчості та парадокси мислення — це прерогатива психології, тому саме з позицій психологічної науки ми спробуємо проаналізувати дану ситуацію.

Проблема, на нашу думку, полягає в такому психологічному явищі як апперцепція (залежність сприйняття від минулого досвіду, від загального змісту психічної діяльності людини та її індивідуальних особливостей¹¹⁴). Відомий американський філософ У. Джемс з цього приводу наводив такий класичний приклад дитини, яку привели в дім, де є лише столи з чотирма кутами. "В такому випадку, — зазначає У. Джемс, — слово "стіл" буде означати для неї таку річ, однією з суттєвих ознак якої буде чотири кути. Але якщо вона прийде в інший дім, де будуть круглі столи, їй буде все ж таки називати ці предмети столами, то її апперцеповане поняття негайно розшириться"¹¹⁵.

Справа в тому, що з початку 30-х років розвиток історичної науки у СРСР відбувався на методологічній основі спрощеного, вульгаризованого марксизму, який зімкнувся з позитивізмом, здатним заземлюватися на емпіричному, конкретному, на економічних факторах, маскуватися під матеріалізм і марксизм¹¹⁶. В радянські часи серед істориків поширеним стало уявлення про закони історичного розвитку як динамічні закони однозначної детермінації. Такі закони діють у системах, де

¹¹³ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. — К.: Генеза, 1996. — С. 14.

¹¹⁴ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 24.

¹¹⁵ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 128.

¹¹⁶ Таран Л. В. Провідні тенденції світової історіографії в XX ст. та проблеми кризи сучасної української історичної науки // Український історичний журнал. — 1998. — № 5. — С. 32.

попередні становища системи однозначно зумовлюють її наступні становища. В такому середовищі професійно зростали й автори вищезгаданих "Нарисів", саме тому для них закони можуть бути лише такими. Існування саме цих динамічних законів однозначної детермінації в історії заперечують Я. Грицак та Н. Яковенко, як видно з їхніх праць. Справді, для суспільства такі закони майже не характерні, і в цьому критику сучасної української історіографії праві. Дійсно, в розвитку суспільства практично неможливо зустріти однозначну детермінацію, оскільки суспільство є надто складною системою, на яку діє багато чинників. В таких системах попередні становища визначають наступні неоднозначно, тобто в такій системі діють імовірісно-статистичні закони¹¹⁷. Прогнозування таких законів має лише імовірнісний характер, зумовлений дією різноманітних випадковостей.

Отже, поважні історики зіткнулися з новою інформацією (новими фактами), що не вписувалася у старі "схеми історії", які сприймалися ними як закони. Здавалося б, нова інформація повинна була розширити їхнє поняття "закон" й привести до усвідомлення, що закони бувають різними. Але цього не сталося, Я. Грицак та Н. Яковенко просто відкинули поняття "закон". Взагалі-то ситуації, коли окремі факти суперечать певному поняттю, мають три способи розв'язання: 1) розширення поняття або введення нового поняття; 2) ігнорування фактів, що суперечать сталій системі ідей; 3) відмовлення від поняття. Шановані нами історики без будь-яких вагань обрали останній варіант.

Чому вони вчинили саме так? На нашу думку, відповідь на це питання криється в особливостях радянської системи освіти. Радянська школа, за влучним висловлюванням Е. Ільєнкова, нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх поварів старанно навчають смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням заглянути до кухні, де ці страви готуються¹¹⁸. Внаслідок такої педагогіки учень перетворюється на педанта-догматика, який цікавиться лише тим, що про кожну річ сказали та написали інші люди, й при цьому анітрохи вже не цікавиться самою річчю. Така людина зникає дивитися на оточуючий світ як на великий резервуар прикладів, що підтверджує завчені істини. При цьому догматик не усвідомлює, що всі істини — це розв'язання певних проблем, які поставали перед людством.

"Так і виходить безпорадний догматик, — запевняє Е. Ільєнков, — твердий у своїх переконаннях лише до тих пір, поки життя не уткне його носом в ті самі суперечливі факти, із обмірковування яких народилися зазубрені ним істини. Або поки не прочитані випадково твори, що викладають погляд протилежний тому, що він сповідає. Адже ці суперечливі факти та погляди... будуть мати для нього "перевагу новизни", "насолоду забороненого плода", тоді як та пережована чужими зубами каша абстрактних істин, котрою його годували (пічкали) у школі, давно набридла йому своїм несмаком"¹¹⁹.

Але трудність полягає в тім, що догматик не здатний критично поставитися до протилежних поглядів, оскільки його вчили лише відкидати їх із порогу або лаяти. А тут він бачить, що вони отримані тим самим способом, що й його власні, й так само ілюструються "фактами", "наочними прикладами". "Врешті-решт, — підсумовує Е. Ільєнков, — він або легко змінює одні догми на інші, прямо їм

¹¹⁷ Рузавин Г. И. Закон // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 194-195.

¹¹⁸ Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 45.

¹¹⁹ Там само. — С. 54.

протилежні, або починає ставитися з однаковою недовірою і до перших, і до других. Побігавши якийсь час між поглядами, що виключають одне одного, він взагалі перестає довіряти будь-яким "загальним істинам", приходиться до висновку, що "все відносно", і лише "відносно", в залежності від того, "з якого боку дивитися". Й тоді в його очах взагалі стирається різниця між правдою та неправдою, між красою та неподобством, між істиною та її спритною імітацією"¹²⁰. Далі події розгортаються так: догматизм рано чи пізно, але обов'язково перетворюється у скепсис, і, як стверджує Е. Ільєнков, — це давно відомий філософії та психології закон¹²¹. Слід відзначити, що Я. Дашкевич в унісон думкам Е. Ільєнкова дуже влучно зауважив: "...Він (постмодернізм — *С.Т.*) не сприяє (як дехто вважає) деідеологізації мислення, а у формі постмодернізму П лише підмінює одну ідеологію іншою"¹²².

Відомий американський соціолог П. Сорокін розглядав цей феномен ширше: з точки зору кризи в культурі в цілому та в системах істини, зокрема. Якщо постмодернізм розглядати як прояв завершального етапу кризи чуттєвої системи істини, то багато що в ньому стає більш зрозумілим. Справа в тому, що тривалий час в нашій культурі домінувала чуттєва система істини, яка віддає перевагу дослідженню чуттєвого світу. В цій системі істини з'являється доктрина релятивізму. Оскільки все постійно змінюється, а чуттєве сприйняття неоднакове у різних індивідів та груп, то, відповідно, не існує нічого абсолютного¹²³. "Рано чи пізно, — запевняє П. Сорокін, — релятивізм поступається місцем скептицизму, цинізму та нігілізму. Сама різниця між істинним та помилковим, правильним та неправильним зникає, а суспільство поринає у стан справжнього морального та культурного хаосу. Жодне суспільство не може існувати за таких умов. Воно або гине, або випрацьовує нову систему істини — більш надійну й відповідну його запитам"¹²⁴. Саме в такому критичному стані, на думку П. Сорокіна, знаходилося суспільство у ХХ ст. Найбільш стабільний стан у суспільстві виникає за умов, коли рівноправно представлені всі три системи істини: ідеаціональна, ідеалістична та чуттєва¹²⁵.

Який висновок ми можемо зробити, спираючись на твердження П. Сорокіна? На нашу думку, Я. Дашкевич правильно охарактеризував постмодернізм як "повернення назад з одночасним переконуванням, що це є крок вперед до чогось нового (хоча з відкиненням ідеї прогресу)"¹²⁶. Постмодернізм — це є повернення назад до того стану, коли домінуючою була чуттєва система істини. Отже, це — крок назад, причому небезпечний крок, який може призвести до хаосу.

Повертаючись до проблеми апперцепції, слід процитувати У. Джемса, який з приводу заперечення фактом певного поняття зазначав: "Коли люди готові дійти до бійки щодо тлумачення якого-небудь факту, у таких випадках зазвичай виявляється, що вони апперципували (сприйняли — *С.Т.*) занадто мало рубрик; сам факт

¹²⁰ Там само. — С. 55.

¹²¹ Там само. — С. 55.

¹²² Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл / 36 статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 19.

¹²³ Сорокін П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — С. 466-470.

¹²⁴ Там само. — С. 471.

¹²⁵ Там само. — С. 478.

¹²⁶ Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука: навчальний посібник з історії України для середніх шкіл. / 36 статей. — К.: Ярославів Вал, 2000. — С. 18.

суперечки показує, що жодне з пояснень, що даються ними, не охоплює всього питання. Обидві сторони трактують питання приблизно, утискуючи його в штучні поняття, що спотворюють його, тоді як у дев'ятох випадках з десяти було б набагато краще розширити той запас ідей, яким вони оперують, чи винайти для предмета, що викликав суперечку, зовсім нову назву"¹²⁷.

На нашу думку, те саме сталося й з поважними вченими. Вони спробували підвести факти під штучне, спотворене поняття "закон", під яким вони розуміли лише окремий вид законів, а саме: динамічний закон однозначної детермінації. Зрозуміла річ, що ця спроба була приреченою, тому автори всупереч науковій логіці, що вимагає усестороннього аналізу питання, не стали себе цим обтяжувати й просто задекларували відсутність законів в історичному процесі. Однак це не завадило авторитетним ученим формулювати закони в своїх дослідженнях. Хіба це не абсурд? У цьому контексті не можна не пригадати такий біблійний вислів: "Якщо нога скаже: "я не належу до тіла, бо я не рука", то невже вона тому не належить до тіла?"¹²⁸

В даному випадку можна говорити про так звану тенденцію до підтвердження (або упередженість). На думку Д. Халперн, всі люди схильні до неї¹²⁹. Вона наводить дані досліджень, які переконливо свідчать, що більшість ухвалених фахівцями рішень неправильні. Більше того, неправильність цих рішень цілком передбачувана¹³⁰. Фахівці дуже часто під час ухвалення рішень демонструють упередженість, відкидаючи половину інформації, яка суперечить їхнім уявленням та ідеям. Таким чином, тенденція до підтвердження (викривлення реальної картини через власні упередження) є справжньою пасткою. На думку Уейсона, саме ця тенденція превалює у думках та працях учених¹³¹. Широкомасштабне дослідження наукових співробітників НАСА показало, що вони з великою упередженістю ставляться до багатьох питань¹³². Таким чином, те, що відбулося з поважними дослідниками-істориками, є цілком природним й навіть закономірним явищем. Отже, всім нам слід, як справедливо зазначає Д. Халперн, навчитися знаходити та досліджувати дані, що суперечать нашим уявленням. Підтвердженням цього є той факт, що люди, які змушені враховувати свідчення, що спростовують їхні уявлення, ухвалюють значно кращі рішення¹³³.

Таким чином, можна зробити висновок, що прихильники нових підходів не вносять щось принципово нове у розробку цих питань, таке саме заперечення динамічних законів у соціальних процесах міститься й у філософському енциклопедичному словнику від 1989 р.¹³⁴

В такому разі виникає питання: навіщо стільки галасу навколо законів історичного процесу? На нашу думку, ми маємо справу з типовим явищем соціальної психології — **навіюванням** з певною метою (процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням свідомості та критичності при сприйнятті

¹²⁷ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 127.

¹²⁸ Первое послание к Коринфянам. — Гл. 12:15.

¹²⁹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 358.

¹³⁰ Там само. — С. 355.

¹³¹ Там само. — С. 359.

¹³² Там само.

¹³³ Там само.

¹³⁴ Рузавин Г. И. Закон // Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — С. 194-195.

та реалізації навіюваного змісту, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого аналізу й оцінки з минулим досвідом й даним станом суб'єкта¹³⁵). "Під навіюванням, — зазначає видатний фізіолог, психіатр та психолог В. Бехтерев, — слід розуміти безпосереднє щеплення до психічної сфери особи ідеї, почуття, емоції та інших психофізичних станів, окрім її "я", тобто в обхід її самосвідомої та критикуючої особистості"¹³⁶. На нашу думку, авторитетні дослідники займаються саме навіюванням на своїх колег. Можна зрозуміти прихильників постмодерну у їхній відданості навіюванню, оскільки вони намагаються привернути увагу українських істориків до маловідомих концепцій, зробити пропаговані ними положення такими, які б легко запам'ятовувалися. А такого результату можна досягти лише використовуючи навіювання, тому з огляду на поставлені цілі використання навіювання цілком виправдане. Слід зазначити, що навіювання є невід'ємною складовою процесу спілкування взагалі та наукового спілкування, зокрема. Але наукове спілкування передусім базується на переконуванні, а навіювання відіграє допоміжну роль (яскравість, емоційність викладу та ін.). Якщо у дискусії має місце ситуація, де використовується лише навіювання в якості аргументів, то неможливо говорити про наукову дискусію. Спробуймо проаналізувати дану ситуацію.

Взагалі існує два способи психічного впливу на особистість: **переконування та навіювання**¹³⁷. "Переконування зазвичай діє на іншу особу силою своєї логіки та непохитними доказами, навіювання діє шляхом безпосереднього щеплення психічних станів, тобто ідей, почуттів та відчуттів, не вимагаючи взагалі ніяких доказів та не потребуючи логіки"¹³⁸. Як видно із проведеного аналізу тверджень прихильників постмодерну, в їхніх розмірковуваннях логіки та непохитних доказів немає. Відомий американський фахівець в галузі когнітивної психології Д. Халперн стверджує, що аргументація обов'язково повинна мати хоча б один доказ (відповідає на запитання: чому?) та хоча б один висновок (відповідає на питання: що?)¹³⁹. Перше, з чого вона радить починати, — це "прочитати або вислухати текст та визначити, чи міститься в ньому хоча б один доказ та хоча б один висновок? Якщо ні, то подальший аналіз не потрібен"¹⁴⁰. В деяких випадках ми якраз маємо таку ситуацію: є висновок, але немає доказів. Наприклад, твердження Н. Яковенко про відсутність законів в історії: "...було доведено, що розвиток суспільства не підлягає жодним об'єктивним законам..."¹⁴¹. В даному твердженні є висновок, але немає доказів: ким доведено? Які докази свідчать на користь цієї позиції? Або візьмемо твердження про непізнаванність історії (посилання дивіться далі у тексті). Отже, можемо зробити висновок, що поважні історики не намагаються нас переконати у своїй правоті, а безпосередньо прищеплюють нам сумнівні ідеї, тобто займаються навіюванням.

Результат навіювання залежить від двох важливих чинників: 1) уміння людини нав'язати та підтримати навіювання; 2) психічної натури особи, якій

¹³⁵ Психологія. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: политиздат, 1990. — С. 57.

¹³⁶ Бехтерев В. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб.: Питер, 2001. — С. 24.

¹³⁷ Там само. — С. 24-25.

¹³⁸ Там само. — С. 25.

¹³⁹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 212.

¹⁴⁰ Там само. — С. 233.

¹⁴¹ Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // Критика. — Ч. 2 — 1997. — С. 29.

намагаються щось нав'язати¹⁴². Слід відзначити, що поважні історики дуже гарно володіють прийомами навіювального впливу на особистість і їм щастило з аудиторією.

Які ж знаряддя впливу використовують наші постмодерністи? В аналізі даної проблеми нам допоможе робота відомого фахівця в галузі соціальної психології Роберта Чалдіні "Психологія впливу"¹⁴³. Він виділяє шість прийомів, які змушують людей поступатися: правило послідовності, принцип взаємного обміну, принцип соціального доказу, правило прихильності, принцип впливу авторитету та принцип дефіциту. Автор цих рядків виявив у виступах і працях прихильників постмодерну використання принаймні трьох прийомів: **принцип соціального доказу, принцип впливу авторитету та принцип дефіциту**. Спробуємо це проілюструвати.

Відповідно до принципу **соціального доказу**, люди, для того щоб вирішити, чому вірити й як діяти в даній ситуації, орієнтуються на те, чому вірять та що роблять в аналогічній ситуації інші люди¹⁴⁴. Уміло використовуючи цей принцип, Я. Грицак закликає українських істориків діяти так, як їхні західні колеги. Так, в науковій суперечці щодо того "чи є в нас, чи нема, українська історична наука?"¹⁴⁵ він наголошує: "Читайте західну літературу, там ті речі давно вже продискутовані"¹⁴⁶. Те саме робить і Н. Яковенко: "Не секрет, що саме згадані зарубіжні праці стали своєрідною інтелектуальною підтримкою для автора цього нарису, оскільки досі тільки вони, розробляючи конкретні сюжети української історії, зуміли відсторонитися і від світоглядних анахронізмів..."¹⁴⁷. Таким чином, відомі вчені намагаються запевнити нас, що необхідно вірити їм і робити, як вони, оскільки всі зарубіжні історики (видатніші за нас) так роблять. В даному випадку, автор цих рядків ні в якому разі не намагається применшити ролі й значення зарубіжних істориків, він просто аналізує прийоми навіювання (тим більше, що автор не переконаний, наскільки все те, в чому нас запевняють, відповідає дійсності).

Д. Халперн такого роду аргументацію називає помилковим доводом "популярність і рекомендації". Переконливість методу використання "популярності" базується на людській потребі у конформізмі. Він змушує людей підтримувати певну позицію, тому що так роблять усі¹⁴⁸. Варіантом методу "популярності" є використання рекомендацій. Суть цього прийому полягає в тому, що люди повинні міркувати приблизно так: якщо видатні зарубіжні історики дотримуються таких ідей, то й нам треба прийняти ці ідеї, тоді й ми станемо більш видатними.

Подібну ситуацію дуже досконало проаналізував В. Лісовий у статті "Дискусія як спілкування в контексті "проблемного поля". Зокрема, він говорить: "Поширені у суспільстві ціннісні орієнтації для гуманітарія — це тільки деякий емпіричний факт, який сам по собі не дає відповіді на його проблему —

¹⁴² Бехтерев В. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб.: Питер, 2001. — С. 28-29.

¹⁴³ Чалдини Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — 272 с.

¹⁴⁴ Там само. — С. 153.

¹⁴⁵ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 348.

¹⁴⁶ Там само.

¹⁴⁷ Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 5.

¹⁴⁸ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 244.

обґрунтування того, який стан речей потрібно вважати кращим"¹⁴⁹. Крім того, він говорить про те, що дуже часто більшість помиляється: "...коли більшість не цінує те, що варте цінування, то тим гірше для більшості"¹⁵⁰.

Отже, метри історичної науки не утруднюють себе хоча б елементарною аргументацією своїх поглядів, а як доказ використовують умовляння, що всі зарубіжні історики так вважають. Слід відзначити, що принцип соціального доказу є найбільш дієвим за двох умов: 1) невпевненість людей, до яких цей принцип застосовується; 2) подібність людей, яким навіюють, з тими людьми, які пропонуються як соціальний доказ¹⁵¹. Треба віддати належне поважним дослідникам, що вони добре це усвідомлюють й закріплюють навіювальний ефект штучним підсиленням цих факторів. Вони постійно натякають, що українські історики не читають зарубіжну літературу й, м'яко кажучи, нерозумні, тим самим створюючи плідний ґрунт для невпевненості останніх у власних силах та підсилюючи навіювальний ефект. Я. Грицак говорить так: "Більшості моїм передбесідникам я міг би тільки порадити: читайте, вчіть іноземні мови. Читайте західну літературу..."¹⁵² Н. Яковенко на одній з конференцій, присвячених М. Грушевському, запевняла в непізнаності історії, а Ю. Мицик спробував їй заперечити й стверджував, що історія — це специфічна наука. Що відповіла Н. Яковенко? Коли автор цих рядків читав матеріали, він сподівався у відповіді шанованого в Україні історика побачити переконливі докази власної позиції. Але, на жаль, Н. Яковенко вдалася до прийому "принцип соціального доказу", при цьому натякнувши на некомпетентність Ю. Мицика: "А те, про що Юрій Андрійович пропонує нам розпочати дискусію, викликало гарячі дебати, але в 1920-х, а не в 1990-х рр. І мені здається, що в українській історичній науці не варто розпочинати другий виток цієї дискусії, над якою люди вже продискутували дуже довго"¹⁵³. Чому не варто? Взагалі-то в чому проблема? Чому не можна було навести аргументи своєї позиції? І хіба процес пізнання спинився, й вже все відомо?

Знаний фахівець в галузі когнітивної психології Д. Халперн називає такі аргументи, до яких вдаються прихильники постмодерну, помилковим доводом "зниження". Такі помилкові доводи передбачають приниження опонента: "Треба бути дурнем, щоб повірити в це!"¹⁵⁴ Тобто протилежна точка зору принижується так, що якщо ви з нею погодитесь, то потрапите в розряд дурнів, людей позбавлених розуму. Цей прийом є навіть не стільки помилковим доводом, скільки зверненням до емоцій або викликом¹⁵⁵.

Другий чинник, що підсилює дію принципу соціального доказу, — наведення в якості прикладу подібних до нас людей. Прихильники постмодернізму постійно це роблять, ставлячи нам у приклад таких, як і ми, але зарубіжних істориків.

¹⁴⁹ Лісовий В. Дискусія як спілкування в контексті "проблемного поля" // Український гуманітарний огляд. — Вип. 5. — К.: Критика, 2001. — С. 33.

¹⁵⁰ Там само. — С. 34.

¹⁵¹ Чалдини Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — С. 153.

¹⁵² Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 348.

¹⁵³ Там само. — С. 347.

¹⁵⁴ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 252.

¹⁵⁵ Там само.

Найголовніше — це те, як необхідно уникати впливу людей, що використовують прийом "принцип соціального доказу". Р. Чалдіні радить аналізувати аргументи людей, що намагаються на нас вплинути, й розпізнавати істинні й хибні докази. Якщо в результаті аналізу ми дійшли висновку, що аргументи явно підроблені, то в процесі ухвалення рішень ми не повинні орієнтуватися на дії "подібних інших"¹⁵⁶.

Інший прийом впливу на свідомість істориків, що використовують згадані вчені, — це так званий принцип впливу авторитету. Як стверджує Р. Чалдіні, тенденція підкорятися законним вимогам авторитету обумовлена багатовіковою практикою навіювання членам суспільства думки про те, що подібна покора є правильною¹⁵⁷. При цьому люди схильні автоматично реагувати на символи авторитету, до яких в даному випадку слід віднести певні "титли". Цікавий факт, що люди дуже часто не усвідомлюють, що на них вплинув не авторитет як такий, а лише ці символи авторитету. Тобто "майстри поступливості" для того, щоб досягти бажаного для себе результату, використовують не сам авторитет, а лише його символи. Що ми маємо на увазі? Слід віддати належне шанованим нами дослідникам за нестандартний підхід у використанні цього принципу. Вони використовують здебільшого не авторитет конкретної людини (хоча в їхніх творах є посилання на велику кількість авторів), а створюють знеособлений авторитет. Наприклад, Я. Грицак стверджує таке: "Ми всі ще живемо в добу Грушевського. Ми не пережили тих великих переворотів, великої кризи, яка сталася на Заході у ХХ ст. в історіографії"¹⁵⁸. Йому вторить Н. Яковенко, що сучасна вітчизняна історіографія "не помічає" сучасної історіософської думки...¹⁵⁹. Вона навіть говорить так: "Мені здається, що модернізація історичної науки на європейському континенті починається не з Грушевського, чи навіть ще когось з великих істориків. Не з особи. Модернізація історичної науки відбувається після неокантіанства. Після того, коли історична наука зрозуміла, що вона, користуючись науковою традицією, говорить, я перепрошую, неправду"¹⁶⁰. Ще хотілось би навести таке висловлювання Н. Яковенко: "новітній зарубіжній українці належить пріоритет..."¹⁶¹

На перший погляд, в цих висловлюваннях немає нічого небезпечного, але це лише на перший погляд. Річ у тім, що прихильники нових підходів навіюють нам думку, що відбувся "переворот", модернізація історичної науки, що зарубіжна історична наука має пріоритет. Речі можна називати по-різному: можна сказати, що виникла ще одна точка зору (або позиція) щодо пізнання історичного процесу; а можна сказати, що відбувся "переворот", з'явився "пріоритет". Відчуваєте різницю

¹⁵⁶ Чалдіні Р. Психологія впливу. — СПб.: Питер, 2000. — С. 153.

¹⁵⁷ Там само. — С. 214.

¹⁵⁸ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 305.

¹⁵⁹ Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця ХVІІІ ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 4.

¹⁶⁰ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 345.

¹⁶¹ Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця ХVІІІ ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 5.

між такими формулюваннями проблеми? У читача або слухача одразу створюється поважне ставлення до вжитих авторитетними істориками "титулів", вони буквально зачаровують людей. Від імені цих титулів говорять їхні речники — прихильники постмодерну, що змушує нас автоматично підкорятися навіюваним думкам цих маститих істориків й вірити їм на слово.

Д. Халперн з цього приводу застерігає читачів: "...вам необхідно стежити за тим, як інші люди за допомогою ярликів намагаються маніпулювати вашими думками. Свідоме використання слів для того, аби прищепити людині певні погляди або нав'язати їй певні думки, називається семантичним нав'юванням"¹⁶².

Як уникнути подібного маніпулювання нашою свідомістю? Р. Чалдіні радить задати собі два запитання: 1) чи дійсно авторитет є експертом в даній галузі? 2) наскільки він є правдивим?¹⁶³ У даному випадку через специфічність авторитету слід запитати себе: 1) наскільки відповідають дійсності "титули", що їх використовують прихильники постмодерну? Чи є це взагалі авторитет? 2) Наскільки речники цих авторитетів правдиві? Оскільки самі авторитети ("переворот", "модернізована історична наука") говорити не можуть, тому що це не конкретні суб'єкти, замість них говорять шановані нами метри історичної науки, тому їх твердження й слід аналізувати. Відповідь на ці запитання допоможе з'ясувати, наскільки ми можемо орієнтуватися на красномовні твердження критиків сучасної української історичної науки. Автор цих рядків не ставить перед собою завдання відповісти на ці запитання, це справа кожного конкретного читача. Своє завдання він вбачає лише в наданні всієї необхідної інформації для цього. Матеріал для роздумів над першим питанням був поданий вище, тепер розглянемо матеріал для відповіді на друге питання.

Питання в тому, наскільки правдиві представники постмодернізму, тобто: чи немає в них якогось певного інтересу говорити те, що вони говорять? Р. Чалдіні запевняє, що у всіх "професіоналів поступливості" основним мотивом їхніх дій є отримання прибутку¹⁶⁴. Здавалося б, до даної конкретної ситуації це твердження зовсім не можна прикласти. Хотілося б вірити, що це дійсно так. Але, з іншого боку, ринок став невід'ємною складовою частиною нашого життя взагалі та наукового зокрема. А закони ринку, як відомо, жорсткі — виживає найсильніший (або найагресивніший), він же й отримує більшу частину благ. Ситуація, створена постмодерністами в українській науці, різко підвищує їхню вартість на ринку науковців-істориків. Прихильники постмодерну виступають на ньому в якості ексклюзивного товару й коштують відповідно. Вони претендують на роль месій, що напоумляють загублені душі й залучають їх до "високого знання". Попри все це не хотілось би думати, що до даного конкретного випадку можна прикласти висновок Р. Чалдіні.

Нарешті, останній прийом, який використовують постмодерністи, називається принципом дефіциту. Відповідно до принципу дефіциту, — стверджує Р. Чалдіні, — люди найбільше цінують те, що менш доступне¹⁶⁵. Це відбувається з двох причин: по-перше, те, що недоступно, як правило, є більш цінним; по-друге, коли речі стають менш доступними, то ми втрачаємо частину своєї свободи й, відповідно до теорії психологічного реактивного опору, ми реагуємо на обмеження

¹⁶² Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 126.

¹⁶³ Чалдіні Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — С. 214.

¹⁶⁴ Там само. — С. 251.

¹⁶⁵ Там само. — С. 242.

свободи посиленням бажання мати її в повному обсязі. "Дослідження свідчать, — зазначає Р. Чалдіні, — що обмеження доступу до інформації змушує людей особливо сильно прагнути до отримання цього доступу в повному обсязі, а також змушує ставитися більш прихильно до даної інформації. Обмежена інформація є більш переконливою"¹⁶⁶.

Постмодерністи постійно культивують відчуття дефіциту знань й обмеженості доступу до інформації в українських істориків. Вони говорять, як вище зазначалося, що ми не знаємо мов і, відповідно, не можемо ознайомитися із зарубіжною літературою, а в ній містяться такі одкровення, не знаючи яких, історик — не історик. Таким чином, вони запевняють, що втаємничені у дефіцитну й надто цінну інформацію, тим самим змушуючи нас жадібно прагнути цієї інформації (оскільки мов ми не знаємо й прочитати самі не зможемо, тому треба слухати тих, хто обізнаний). І найголовніше, що таке відчуття обмеженості в інформації змушує нас сприймати небезсумнівні твердження надто беззастережно, на віру.

Як уникнути впливу "професіоналів поступливості", що використовують принцип дефіциту у власних цілях? Р. Чалдіні радить під час зіткнення з дефіцитом одразу ж насторожитися й об'єктивно оцінити достоїнства дефіцитного предмета.

Завершуючи аналіз прийомів маніпулювання суспільною свідомістю, автор хоче зазначити, що його критика є критикою некоректних способів впливу на свідомість вітчизняних істориків, а не спробою применшити значення видатних дослідників. При цьому автор цілком свідомий того, що його можуть звинуватити у ретроградстві (або прихильності до анахронізмів), примітивності та інших недоліках. Автор цих рядків готовий погодитися з будь-якими звинуваченнями, якщо вони будуть обґрунтованими (без використання 21 способу помилкових доказів пропаганди, більш-менш повний перелік яких можна знайти у книзі Д. Халперн¹⁶⁷).

Найважливіше, що слід зауважити, ми не сподіваємося переконати наших опонентів. Як справедливо зазначає У. Джемс: "Усім нам доводилося мати дискусії з людьми сформованих поглядів, приходилося перемагати, змушувати їх погоджуватися з нашою думкою, — але через тиждень виявлялося, що вони повернулися спокійно і впевнено до своїх старих думок, нібито б вони ніколи не мали з нами розмови"¹⁶⁸. Це так званий закон економії: сприймаючи щось нове, люди у зрілому віці прагнуть якомога менше руйнувати порядок ідей, що вже склався¹⁶⁹.

Таким чином, можна стверджувати, що започаткований постмодерністами спір є надуманим. Самі ці історики в своїх дослідженнях користуються позицією, що повністю суперечить їхнім заявам у палких диспутах. До речі, прихильники постмодерну не вважають праці Я. Грицака та Н. Яковенко такими, що спираються на методологію постмодернізму. О. Толочко з цього приводу зауважив: "Ми й досі не маємо ні постмодерної, ні, навіть, скільки-небудь модерної візії минулого України, хіба що анонсований видавництвом "Генеза" двотомник Н. Яковенко та Я. Грицака "врятує день"¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Там само. — С. 243.

¹⁶⁷ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 242-252.

¹⁶⁸ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 125.

¹⁶⁹ Там само. — С. 124-125.

¹⁷⁰ Толочко О. Москва — Пост-Волинський // Критика. — Ч. 2. — 1997. — С. 26.

Між іншим, Я. Грицак у своєму виступі "Українська історіографія: десять років змін" на одній із конференцій визнав це, заявивши: "Слабкістю цієї групи (маються на увазі постмодерністи — С.Т.) є те, що, помимо чисельних статей в українських та закордонних журналах, ніхто з її числа досі не спромігся на жодну дисертацію чи монографію, котра б продемонструвала застосування нових теоретичних підходів. Їхня позиція залишається радше маніфестом, не підкріпленим відповідними академічними досягненнями". В такому разі слід задати питання: якщо ці положення ніхто не може використати у своєму дослідженні, то — чого вони варті? Дуже вдало в свій час подібну ситуацію обіграв відомий всьому світу видатний професор математики і логіки із Оксфорда Чарльз Доджсон (більш знаний як Льюїс Керролл) у "Пригодах Аліси у Країні Чудес", коли карткова королева погрожує Алісі відрубати голову. Не довго думаючи, смілива Аліса відповіла: "Кому ви страшні? ...Адже ви усього-на-всього колода карт!"¹⁷¹

Тепер перейдемо до твердження В. Підгаєцького щодо необов'язковості результатів історичного дослідження. Річ у тому, що "обов'язковість висновку, — як зазначав В. Вернадський, — для всіх людей без виключення ми зустрічаємо лише в деяких частинах наукового світогляду — в галузях, що доступні його методам..."¹⁷² В. Вернадський стверджував, що науковий світогляд складається із двох компонентів: 1) наукові істини — вони є беззаперечними, неминуче обов'язковими для всіх і кожного; 2) наукові побудови, які більш-менш повно представляють науку, але зовсім не є безсумнівними¹⁷³. Так, наприклад, із законом фізики про тяжіння змушені рахуватися всі люди без винятку. К. Ясперс запевняв: "Я опанував наукове знання лише в тому разі, коли повністю впевнений у достовірності свого знання"¹⁷⁴. Якщо історія — наука, тоді в системі історичних знань обов'язково повинні бути як наукові істини, так і наукові гіпотези. Як же бути із твердженням В. Підгаєцького, що висновки історичних досліджень не повинні мати імперативний характер? **На нашу думку, в системі історичних знань обов'язково присутні як наукові істини** (наприклад, суспільство постійно змінюється, а зміни в житті суспільства зумовлені численними чинниками, як довгостроковими, так і короткостроковими¹⁷⁵; виробництво — основа життя людини й суспільства), **так і гіпотетичне знання** (наприклад, гіпотези стосовно виникнення назви держави Київська Русь та ін.). Причому слід зазначити, що представники нового погляду на історичну науку під істиною, як правило, розуміють лише абсолютну істину. Тим часом істини бувають різними: об'єктивними, конкретними, відносними й, нарешті, абсолютними. Особливістю історії можна вважати певну диспропорцію між істинами та гіпотетичним знанням на користь останнього.

Така позиція В. Підгаєцького щодо результатів історичного дослідження ґрунтується на тезі про непізнаванність історії й є поширеною серед сучасних науковців. Як зазначає В. Пономарьов, Наталі Яковенко належить чи не перше українське формулювання проблеми епістемологічної безвиході в історичній

¹⁷¹ Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь Зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье: Пер. с англ. Н. Демуровой. — М.: Правда, 1982. — С. 133.

¹⁷² Вернадский В. И. Научное мировоззрение // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П. В. Алексеев. — М.: Политиздат, 1990. — С. 194.

¹⁷³ Там само. — С. 199.

¹⁷⁴ Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. — М.: Политиздат, 1991. — С. 101.

¹⁷⁵ Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. - Strasburg, 1996. - P. 38.

науці¹⁷⁶. Так, наприклад, Н. Яковенко говорить, що "істориків ніколи не дано пізнати об'єктивно те, що він вивчає", "що все, що історик говорить, — це тільки те, що виникає у нього тут і не є фактографією об'єктивної дійсності"¹⁷⁷, що "ми не можемо сказати, нібито знаємо минуле... таким, яким воно було насправді"¹⁷⁸. Такої ж точки зору дотримується й Я. Грицак: "Я дуже тішуся з декількох речей, які прозвучали сьогодні в її (Н. Яковенко — С.Т.) виступі: по-перше, що історія непізнана, а друге, що історія — інтелектуальна гра. Це відкриває шлях до різних інтерпретацій історії. Очевидно, що не для всіх інтерпретацій. Просто деякі історії можуть бути дуже погано написані. Але, якщо інші історії відповідають певним логічним нормам і певному фаховому набору історика, тоді вони є цілком нормальними інтерпретаціями"¹⁷⁹.

Така позиція означає, що історія — не наука, а мистецтво. А в мистецтві, як відомо, правих та неправих не буває. Наука виникає там, де людина стоїть на позиції можливості пізнання об'єктивної дійсності. Визнання можливості пізнати світ — це основа науки, й наука довела, що вона здатна цей світ пізнати (про це свідчать досягнення як наук про природу, так і наук про суспільство, результати яких активно використовуються в сучасному житті). Але будь-яка наука не може сказати, що вона повністю дослідила свій об'єкт й володіє істиною в останній інстанції. Так само й історія має право називатися наукою, але не має права претендувати на всеосяжне знання свого об'єкта. Тому закид до історії, що вона не здатна пізнати минуле таким, яке воно було насправді, схожий на закид до біології, що вона не здатна пізнати всі живі істоти на земній кулі такими, якими вони є насправді (бо це неможливо).

Якщо метри історичної науки праві у тому, що історія не пізнавана, то тоді виникає питання: як визначити, які інтерпретації історії мають право на існування, а які — ні? Яким "певним логічним нормам і певному фаховому набору історика" вони повинні відповідати? Історія не пізнавана — тому будь-які інтерпретації мають право на існування. На нашу думку, необхідно бути послідовними до "логічних норм": якщо історія не пізнавана, то мають право на існування будь-які інтерпретації, тому що не можливо визначити, хто правий, а хто — ні. А якщо історія пізнавана й є історична наука (як вважає Ю. Мицик¹⁸⁰), то тоді можна говорити про те, що існують наукові й ненаукові інтерпретації історії, тобто доведені й обґрунтовані та недоведені, необґрунтовані.

Й зовсім незрозумілими стають спроби прихильників непізнаності історії критикувати інтерпретації інших істориків. У мистецтві неправих не буває. Так, наприклад, Н. Яковенко критикує істориків В. Смолія та В. Степанкова за невідповідність їхньої інтерпретації історії дійсному стану речей. Зокрема, критика стосується людських втрат під час Руїни. Н. Яковенко стверджує, що кількість втрат

¹⁷⁶ Пономарьов В. Спонування свободою // Критика. — Ч. 1. — 1997. — С. 38.

¹⁷⁷ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 345.

¹⁷⁸ Там само. — С. 346.

¹⁷⁹ Там само. — С. 351.

¹⁸⁰ Там само. — С. 347.

становила 80-85% населення¹⁸¹ (а не 35-40%, як зазначають автори), при цьому посилаючись на дані фіскальних присяг 1650 р. Таким чином, запевняючи нас в непізнаванності історії, Н. Яковенко в даному випадку наполягає на тому, що все ж таки щось ми пізнати в змозі. Так як же бути: пізнавана історія чи ні?

В. Лісовий з приводу суперечливості аргументації у науковій дискусії зазначає: "...не можна посилатися на контroversійні речі як не безперечний аргумент, вибираючи для себе зручнішу позицію в дискусії"¹⁸². Тобто не можна в одному випадку заявляти про непізнаванність історії, а в іншому — критикувати за невідповідність результату пізнання реальному стану речей. "Бо, — як зазначає В. Лісовий, — користуючись такою "діалектикою", можна довести все, що хочеш"¹⁸³.

Особливу стурбованість викликає нетерпимий характер наукових дискусій, які започатковуються представниками постмодерну. В одному із виступів Н. Яковенко алегорично закликала рубати пальці "неправильним" історикам. Мимоволі пригадується інша алегорія із казки Л. Керролла "Пригоди Аліси в Країні Чудес": страх Аліси, коли вона потрапила до карткового королівства, в якому кровожерлива королева постійно наказувала відрубувати голови своїм підданам. "Аліса затурбувалася, — говориться в казці, — правда, у неї з Королевою поки ще не було ні через що суперечки, але вона могла виникнути будь-якої хвилини. "Що зі мною тоді буде? — думала Аліса. — Тут так люблять рубати голови. Дивно, що хтось ще уцілів!"¹⁸⁴ Агресія породжує агресію, нетерпимість наражається на таку саму нетерпимість. Навряд чи в такій атмосфері дискусії будуть плідними. Якщо пригадати заклики постмодерністів до різних інтерпретацій історії, тоді зовсім не зрозуміла претензія постмодерну на монополію в методології дослідження.

Нарешті, остання сюжетна лінія цього підрозділу, — це статус джерелознавства в системі історичних наук. В. Підгаєцький в своїй роботі з цього приводу висловлюється так: "джерелознавство є не допоміжною або спеціальною історичною дисципліною, а самодостатньою складовою історії як науки, здатною продукувати нові знання про минуле"¹⁸⁵; **"джерелознавство, так само як і історіографія, має за мету отримання знань про минуле, тобто вирішення конкретних історичних проблем"**¹⁸⁶; **"метою дослідження джерелознавця у будь-якому випадку, тобто незалежно від того, досліджує він окрему людину чи певну спільноту, є визначення якісної своєрідності саме соціальної системи"**¹⁸⁷; "джерелознавство має на меті переробку інформації про структуру і функції соціальних систем"¹⁸⁸; **"мета джерелознавчого дослідження — це вирішення конкретно-історичних проблем"**¹⁸⁹.

¹⁸¹ Яковенко Н. У кольорах пролетарської революції // Український гуманітарний огляд. — Вип. 3. — К.: Критика, 2000. — С. 72.

¹⁸² Лісовий В. Дискусія як спілкування в контексті "проблемного поля" // Український гуманітарний огляд. — Вип. 5. — К.: Критика, 2001. — С. 29.

¹⁸³ Там само.

¹⁸⁴ Керролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь Зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье: Пер. с англ. Н. Демуровой. — М.: Правда, 1982. — С. 93.

¹⁸⁵ Підгаєцький В. В. Основи теорії та методології джерелознавства з історії України ХХ століття. — Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2000. — С. 41.

¹⁸⁶ Там само. — С. 66.

¹⁸⁷ Там само. — С. 78.

¹⁸⁸ Там само. — С. 81.

¹⁸⁹ Там само. — С. 277.

Як видно з цитат, В. Підгаєцький вважає, що історія й джерелознавство мають спільне — обидві науки продукують знання про минуле. В цьому з автором можна погодитися, оскільки будь-яка історична наука прирощує знання про минуле. Але питання полягає в тому, про яку саме частину минулого прирощує знання кожна окрема історична наука. Автор наполягає на тому, що історія та джерелознавство мають один об'єкт (людину у минулому) й одну й ту саму мету (вирішення конкретних історичних проблем). **В такому разі виникає питання: чи потрібне існування двох історичних наук для вивчення одного й того самого об'єкта з однією тією ж самою метою?** Який у цьому сенс? Якщо стати на позицію автора, що історія та джерелознавство мають спільний об'єкт та мету, то виходить, що: а) немає історії, а є лише джерелознавство; б) немає джерелознавства, а є лише історія; в) історія та джерелознавство — це тотожні поняття. Чи це так?

Основним аргументом автора на користь своєї позиції, який він повторює у різних варіаціях, є те, що неможливо розробляти методи й прийоми аналізу джерел поза межами конкретного історичного дослідження¹⁹⁰. Спробуємо проаналізувати ситуацію в інших науках. Подивимось, наприклад, які справи у медичних науках. В системі медичних наук існують, наприклад, такі: кардіологія (об'єкт дослідження — серцево-судинна система, мета — з'ясування закономірностей її функціонування); гастроентерологія (об'єкт — шлунково-кишковий тракт, мета — з'ясування закономірностей його функціонування); організація охорони здоров'я (об'єкт — система охорони здоров'я, мета — з'ясування закономірностей її функціонування) та ін. При цьому жоден лікар-дослідник не стане стверджувати, що можна вивчати, наприклад, серцево-судинну систему у відриві від інших систем організму. Але кожна медична наука має свій об'єкт та мету дослідження. Такі ж справи й в інших науках. А чому у істориків повинно бути інакше? На нашу думку, **об'єктом джерелознавства є джерела** (саме джерела як такі вивчаються у джерелознавчих дослідженнях), а **метою джерелознавчого дослідження є встановлення закономірностей виникнення й еволюції історичних джерел**, їхня історія, ступінь відображення ними об'єктивної дійсності.

Ми не вважаємо, що медики-управлінці будуть ображатися, якщо, наприклад, науку "організація охорони здоров'я" назвати допоміжною. В цьому є своя логіка, оскільки дана наука продукує знання не про організм людини (на відміну від решти медичних наук), а про управління системою охорони здоров'я. Ці знання важливі, вкрай необхідні, але все-таки допоміжні. Жодні кардинальні зрушення в системі управління охороною здоров'я не врятують життя людей, якщо не вистачає суто медичних знань. Так само й джерелознавчі дослідження ніколи не замінять суто історичних досліджень. Джерелознавство продукує знання не про людину в минулому (на відміну від чисто історичних наук), а знання про джерела, ці знання важливі, вкрай необхідні, але все-таки вони допоміжні.

Таким чином, можна констатувати, що подібне змішування В. Підгаєцьким об'єкта та мети історичного та джерелознавчого досліджень є невиправданою спробою змінити статус джерелознавства в системі історичних наук. В. Підгаєцький прагне вивести джерелознавство на передній план, зробити правофланговою наукою в системі історичних наук, такою собі Попелюшкою, що за допомогою чаклувань перетворилася на казкову принцесу.

¹⁹⁰ Там само. — С. 280-281.

Завершуючи наш аналіз, хотілося б висловити сподівання, що наша аргументація відповідала всім вимогам коректної дискусії, зокрема, правилу продумування можливих контраргументів. Одним із важливих положень в доведенні власної позиції є врахування контраргументації¹⁹¹. Дуже влучно з цього приводу висловився Е. Ільєнков: "Діалектично мисляча (тобто попросту кажучи — розумна людина) тим і відрізняється від недіалектично, однобоко мислячої (від безглуздої), що заздалегідь — наодинці із собою — обмірковує усі "за" та "проти", не очікуючи, коли ці "проти" їй суне під ніс супротивник. Вона завчасно враховує усі "проти", їхню ціну та вагу, та заздалегідь готує контраргументи"¹⁹². Ми прагнули по можливості дотримуватися цього правила, але як це вийшло — судити читачеві.

Отже, останнім часом деякі науковці намагаються поєднати те, що поєднати неможливо. Для людини при здоровому розумі неможливо стіл назвати яблуком або табурет трояндою. Так само неможливо називати наукою пізнання, яке не встановлює законів досліджуваного об'єкта, бо в такому разі — це мистецтво (можливо, релігія). Проблема, на нашу думку, полягає в тому, що слід давати визначення поняттям й розмірковувати про речі відповідно до правил логіки. Тут би хотілося процитувати заклик Д. Халперн: "Якщо дослідники хочуть бути впевненими, що говорять про одне й те саме, їм треба домовитися про визначення"¹⁹³. Поняття є центральною ланкою будь-якого знання, тому говорити про недоречність термінологічних дискусій, як це роблять постмодерністи¹⁹⁴, якраз-таки недоречно. Слідом за Я. Грицаком хотілося б закликати істориків: ваші дослідження повинні відповідати логічним нормам¹⁹⁵. Але, як ми мали змогу переконатися, закликати й діяти відповідно до закликів — це зовсім різні речі, й часто у деяких українських істориків вони не збігаються.

Підсумовуючи викладене, маємо зазначити, що подібні маніпуляції суспільною свідомістю (й особливо свідомістю дітей!) у скорому часі можуть призвести до того, що від людей остаточно відійде мудрість. Й вони будуть вірити у всілякі дурниці та небилиці, не помічати очевидного, не розуміти прописних істин. Але відбудеться це, безперечно, не одразу. Ґрунт має бути підготовлений, розм'якшений. У даному випадку розм'якшитися повинен мозок. Годі й говорити про можливі соціальні наслідки такого психологічного впливу на підростаюче покоління.

На завершення хотілося б обміркувати ще один епізод із казки Л. Керрола "Пригоди Аліси у Країні Чудес", коли, заблукавши, Аліса зустріла Чеширського Кота¹⁹⁶:

- Скажіть, будь ласка, куди мені звідси йти?
- А куди ти хочеш потрапити? — відповів Кіт.
- Мені все одно... — сказала Аліса.

¹⁹¹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 258.

¹⁹² Ильєнков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 51.

¹⁹³ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 51.

¹⁹⁴ Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали конференцій / За редакцією Я. Грицака, Я. Дашкевича. — Львів: Інститут історичних досліджень Львівського державного університету ім. Івана Франка: Інститут української археографії та джерелознавства ім. Михайла Грушевського НАН України, Львівське відділення, 1999. — С. 303.

¹⁹⁵ Там само. — С. 346.

¹⁹⁶ Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь Зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье: Пер. с англ. Н. Демуровой. — М.: Правда, 1982. — С. 70.

- Тоді все одно, куди і йти, — зазначив Кім.
- ...лише б потрапити куди-небудь, — пояснила Аліса.
- Куди-небудь ти обов'язково потрапиш, — сказав Кім, — Необхідно лише достатньо довго йти.

У відповіді Кота достатньо влучно відбитий споконвічний конфлікт між наукою та етикою. Наука не може нам указати, в якому напрямі треба рухатися, проте, після того як рішення буде прийнято, вона допоможе відшукати найкращий шлях для досягнення мети. Найважливіша функція історії як навчального предмета полягає якраз у формуванні духовних цінностей підростаючого покоління. Захоплення постмодернізмом на уроках історії призведе до виховання покоління скептиків, циніків та догматиків. І, як зазначав П. Сорокін, жодне суспільство не може існувати за таких умов: воно або гине або змінює свої духовні цінності.

Якщо ми маємо іншу мету (наприклад, згуртувати суспільство навколо національної ідеї), то відповідно слід обирати конструктивніші підходи в історичній освіті. Вивчення історії повинно привести до розуміння сутності суспільних відносин, шляхів запобігання соціальним катастрофам та негараздам. А це можливо тільки тоді, коли у школі на уроках історії учні засвоюватимуть закономірності суспільних відносин, розумітимуть, чому деяким цивілізаціям вдається тривалий час ефективно функціонувати, а деякі гинуть під час розквіту, що необхідно робити, яку громадську позицію займати, щоб створити належні умови для функціонування власного суспільства, та людства взагалі.

Щоправда, постмодерністи запевняють нас, що "досвід та історія учать, що народи й уряди нічому не навчились на прикладі історії і ніколи не діяли згідно з повчаннями, які можна було б з неї засвоїти"¹⁹⁷. Яке безапеляційне зауваження! Яка абсолютизація і впевненість! Подивіться: нічому і ніколи. У такому разі виникає запитання: а як можна поєднати цю абсолютну впевненість із тим, що нам не дано пізнати "як усе було насправді"? Якщо ми не можемо пізнати, "як усе було насправді", то як можна робити такі абсолютні висновки для всіх часів та народів? На нашу думку, проблема здатності історії чогось навчити — це методична проблема: все залежить від того, хто, кого, чого і як навчає та хто, що і як учить.

1.3. Історичні поняття: структура і способи визначення

Оволодіння основами будь-якої науки передусім означає засвоєння системи її понять. Наукові поняття, на відміну від уявлень і житейських понять, **відбивають** не чуттєві якості предметів, а їхні **загальні й суттєві об'єктивні відносини**¹⁹⁸. Значення наукових понять розкривається тільки в **системі**, через відношення, що відбивають об'єктивні зв'язки речей і явищ. Ці **зв'язки виявляються** не сприйманням, а **у процесі діяльності**. Джерелом наукового поняття є не чуттєвий досвід, а певна дія, що шляхом перетворення предметів виявляє в них нові відношення й властивості. В одних випадках вони мають значення для виконання предметами певних функцій, а в інших — несуттєві для цих функцій. **Наукові поняття виділяють і закріплюють функціональні властивості речей і явищ**; вони не просто виводяться з досвіду, а створюються у відповідності з

¹⁹⁷ Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // Критика. — Ч. 2 — 1997. — С. 31.

¹⁹⁸ Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — С. 199.

поставленим завданням. При цьому вже наявні знання використовуються з нової точки зору для вироблення нових класифікацій об'єктів, нових способів розв'язання задач.

Опанування історичних понять означає засвоєння учнями найважливіших, специфічних ознак історичних фактів, відбиття в їхній свідомості історичних подій та явищ у найбільш суттєвих зв'язках та відношеннях. "Історичні поняття, — як зазначає І. Лебедева, — це стрижень наукових знань"¹⁹⁹. Історичні поняття відбивають об'єктивні зв'язки та закономірності історичного розвитку. "Тому засвоєння системи історичних понять, — як справедливо відзначає Л. Мельник, — одне з найважливіших завдань шкільного курсу історії"²⁰⁰.

Поняття — це складна логічна і гносеологічна категорія. Питання про сутність поняття є надто складним. Не існує поки що єдиної думки серед філософів, психологів і логіків стосовно того, що саме уявляє собою поняття. Вчені-логіки розглядають поняття як форму мислення. В. Асмус визначає поняття як *"думку про предмет, що виділяє в ньому суттєві ознаки"*²⁰¹. К. Бакрадзе вважає, що *поняття — це думка, що відбиває суттєві ознаки предмета*²⁰². *"Зрозуміти, тобто відбити у понятті ту чи іншу сферу явищ, — зазначає Е. Ільєнков, — значить поставити ці явища в належний зв'язок, прослідкувати об'єктивно необхідні їхні взаємовідносини, взаємозалежності"*²⁰³.

Отже, **поняття — це логічна форма мислення, вищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення**²⁰⁴. У понятті відбивається *сутність явищ та процесів*²⁰⁵. Кожне поняття має свій зміст і свій обсяг²⁰⁶. *Зміст поняття — це сукупність суттєвих ознак ряду однорідних предметів, відображених у даному понятті*²⁰⁷. Відповідно *обсяг поняття — це сукупність предметів, до яких дане поняття може бути прикладене*²⁰⁸. Встановлення змісту поняття, тобто точна вказівка в ньому суттєвих ознак, є найважливішою логічною операцією, що *називається визначенням поняття*²⁰⁹. "Визначити поняття, — стверджує Б. Кедров, — означає розкрити його зміст, тобто зазначити його суттєві ознаки"²¹⁰. Операція, що розкриває обсяг поняття,

¹⁹⁹ Методика преподавания истории в средней школе / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. — М.: Просвещение, 1986. — С. 90.

²⁰⁰ Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі. — К.: Вища школа, 1974. — С. 82.

²⁰¹ Кондаков Н. И. Логический словарь. — М.: Наука, 1971. — С. 396.

²⁰² Бакрадзе К. Логика. — Тбилиси, 1951. — С. 94.

²⁰³ Ильєнков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. — 2-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1984. — С. 234.

²⁰⁴ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 285.

²⁰⁵ Турянская О. Ф. Методика преподавания истории в школе (в схемах и таблицах): Методическое пособие для организации самостоятельной работы по предмету. — Луганск: ЛГПУ, 1999. — С. 55.

²⁰⁶ Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / Под ред. Д. П. Горского. — М.: Просвещение, 1991. — С. 150.

²⁰⁷ Кондаков Н. И. Логика. — М.: Изд-во АН СССР, 1954. — С. 282.

²⁰⁸ Горский Д. П. Логика. — М.: Учпедгиз, 1954. — С. 19.

²⁰⁹ Асмус В. Ф. Логика. — М.: Госполитиздат, 1947. — С. 52.

²¹⁰ Кедров Б. М. Определение научных понятий через закон // Диалектика и логика. Формы мышления. — М.: Изд-во АН СССР, 1962. — С. 66.

називається діленням: тут зазначаються всі види, сукупність яких становить обсяг цього поняття²¹¹.

Розглянемо наведені положення на прикладі поняття "капіталістичні монополії". Змістом цього поняття є така сукупність суттєвих ознак: об'єднання капіталістів, які виникають на основі концентрації виробництва й капіталу внаслідок розвитку важкої промисловості, яка вимагала великих капіталовкладень, тривалого часу їх обігу й відповідно зменшення конкуренції; капіталістичні монополії використовувалися капіталістами для контролю над ринком, тобто завищення цін на свої товари та заниження цін на необхідну для цих товарів сировину, забезпечуючи таким чином одержання надприбутку й стабільність виробництва. Обсягом поняття "капіталістичні монополії" є сукупність всіх об'єднань капіталістів, наприклад, "Продамета", "Трубопродаж", "Продвугілля", "Мідь" тощо. У свою чергу, обсяг поняття "капіталістичні монополії" поділяється на види за ступенем концентрації виробництва (від мінімальної до максимальної): картелі, синдикати, трести, концерни.

Одним із надійних способів, що допомагає уникнути непорозумінь у спілкуванні, дослідженні, дискусії є *визначення*, або *дефініція*. Визначити поняття — означає з'ясувати, що воно означає, виявити ознаки, що входять до його змісту. Визначення поняття виконує два важливих завдання: 1) виділення й відмежування предмета від усіх інших предметів; 2) розкриття його суті.

Визначення наукових понять здійснюється переважним чином через *зазначення роду та видової відмінності*. Загальна схема такого визначення така: "*A* є (*B* і *C*)". *A* — це поняття, що підлягає визначенню, *B* — поняття, більш загальне щодо *A* (рід), *C* — ознаки, які виділяють предмети, що позначаються *A*, серед усіх предметів, що позначаються *B* (видова відмінність). У розглянутому нами прикладі поняття *A* (поняття, що підлягає визначенню) — це "капіталістичні монополії"; поняття *B* — це "об'єднання капіталістів" — більш загальне щодо *A*; поняття *C* — це ті ознаки (контроль над ринком та ін.), за якими капіталістичні монополії відрізняються від усіх інших об'єднань капіталістів, приміром, акціонерних товариств, виробничої кооперації тощо.

До визначень такого роду висувається ряд досить простих й очевидних вимог: *по-перше*, поняття, що підлягає визначенню, й поняття, за допомогою якого визначають, мають бути взаємозамінними; *по-друге*, поняття не повинно визначатися за допомогою порочного кола, коли воно визначається через себе або через інше поняття, яке, у свою чергу, визначається через нього; *по-третє*, визначення повинно бути зрозумілим, тобто у частині, що визначає поняття, можуть використовуватися лише поняття, які є відомими й зрозумілими для тих, на кого розраховано визначення (бажано не використовувати образів, метафор, порівнянь, тобто всього того, що не передбачає однозначного й ясного тлумачення).

Слід зауважити, що не всі поняття необхідно визначати через зазначення роду та видової відмінності. Такого визначення потребують поняття, які є узагальненням фактів та явищ певної епохи або закономірностей та зв'язків історичного процесу в цілому. В тому разі, коли необхідно визначити менш загальні поняття (або рівень розвитку учнів не дозволяє використовувати складні логічні конструкції) вдаються до визначень-описів, визначень-перерахувань; визначень-прикладів; стислого пояснення. *Визначення-описи* — це опис явищ, які

²¹¹ Челпанов Г. И. Учебник логики. — М.: Госполитиздат, 1946. — С. 30.

узагальнюються у понятті; *визначення-перерахування* передбачає перелічення відомих учням понять, які становлять нове поняття; *визначення-приклад* — це наведення прикладу з доступного учням життєвого досвіду для роз'яснення поняття; *стисле пояснення* — це тлумачення терміна, який позначає відповідне поняття й передбачає коротке зазначення суттєвих ознак.

Поняття виникають внаслідок узагальнення. Узагальнення в найбільш елементарній формі — це **об'єднання подібних предметів** за випадковими, загальними для них ознаками (генералізація) — відповідно внаслідок такого узагальнення виникають житейські або емпіричні поняття; до вищого рівня відносять таке узагальнення, коли людина об'єднує предмети, що справді мають багато подібних ознак, як основних суттєвих, так і випадкових; в результаті такого узагальнення виникають наукові теоретичні поняття.

Узагальнення скорочує кількість інформації, замінює знання безлічі подібних випадків знанням одного принципу; воно дає змогу розглядати предмет чи явище не як суцільно ізольоване, а як таке, що представляє певний клас. Узагальнення, виражене формулою, дає можливість розв'язувати серію однорідних задач, передбачає розв'язування ще не сформульованих задач. Відомі науці закони, принципи, правила та поняття — це узагальнення. Різноманітні взаємозв'язки й взаємовідносини загального й одиничного виявляються за допомогою узагальнень. Узагальнення розкриває сутність речей як закономірність їхнього розвитку, як те, що визначає їхній розвиток; це дозволяє установити необхідний зв'язок одиничних явищ усередині деякого цілого, тобто з'ясувати закономірності становлення цілого.

Формування понятійного узагальнення передбачає не тільки перехід від конкретного й одиничного до абстрактного та загального, але і зворотний перехід від загального й абстрактного до одиничного й конкретного. Останній є рух думки від абстрактного до окремих і одиничних проявів загального, доступних чуттєвому досвіду.

Перехід від загального до одиничного, конкретного виступає як цілком самостійний процес. Оволодівши ним, учні переборюють первісно існуючий у їхній свідомості розрив між конкретним та абстрактним. Основним засобом заповнення цього розриву є збагачення чуттєвого досвіду учня. Чим абстрактніше первісне узагальнення, тим більше конкретизації потребує його повноцінне засвоєння. Сама конкретизація здійснюється під час розв'язання задач на підведення під поняття одиничних фактів або при розкритті учнями загальних положень на конкретному матеріалі. Справжнє засвоєння абстрактних знань відбувається в міру його збагачення конкретно-чуттєвим змістом. Розвиток абстрактного залежить, таким чином, від накопичення уявлень і сприймань²¹².

Оволодіти поняттям — означає оволодіти всією сукупністю знань про предмети, яких стосується це поняття. Чим більше ми наближаємося до цього, тим краще ми володіємо певним поняттям. У цьому і полягає розвиток понять, що не залишаються незмінними, а змінюються у своєму змісті в міру розширення знань²¹³.

²¹² Богдавленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 130.

²¹³ Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. А. Смирнова и др., — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 252.

Таким чином, оскільки історичні поняття являють собою логічну форму мислення²¹⁴, слугують організації й регулюванню практичної діяльності, забезпечують засвоєння основ історичної науки, вони займають *провідне місце в структурі історичних знань*.

Ефективне засвоєння понять неможливе без певним чином організованої пізнавальної діяльності, яка передбачала б як узагальнення історичних фактів, так й застосування (конкретизацію) історичних понять. Особливо важливого значення набуває діяльність по застосуванню історичних понять, оскільки поняття вважаються сформованими лише за умови правильного їх застосування²¹⁵.

Оскільки неможливо та й непотрібно всі поняття формувати шляхом узагальнення історичних фактів, потрібно визначити, які ідеї, поняття будуть викладені в тій або іншій формі вчителем або в підручнику (перша група понять), а які учні здобудуть самі у процесі вивчення теми (друга група понять). До цих двох груп слід розробляти дослідницькі завдання (проблемні задачі) таким чином, щоб перша група понять розглядалась як засіб, інструмент, як об'єкт застосування, а друга — як результат розв'язування задач.

Таким чином, **історичні поняття** є більш високим ступенем організації історичних знань, *вищим рівнем узагальнення, формою історичного мислення. Головне їх призначення — організація й регулювання практичної діяльності учнів*. Отже, й робота над формуванням системи наукових понять в учнів повинна базуватися на засадах проблемного навчання із використанням пізнавальних задач. На жаль, у практиці викладання ці положення не реалізуються, що призводить до зниження науково-теоретичного рівня історичної освіти.

1.4. Класифікації та шляхи формування понять

Важливе значення для формування історичних понять має проблема їх класифікації. Оскільки класифікація дозволяє розподілити поняття по групах за спільністю суттєвих ознак, з'являється *можливість створити загальні механізми, принципи їх введення й засвоєння*.

Підходи до класифікації історичних понять досить різноманітні. Наше завдання полягає в тому, щоб з'ясувати підстави класифікації історичних понять, визначити їх відповідність правилам логіки, обрати ті класифікації, які можуть бути ефективними інструментами для створення технологій формування історичних понять.

М. Зинов'єв поділяв історичні поняття на чотири групи: 1) поняття про поодинокі факти політичного, економічного і культурного характеру; 2) поняття про історичні процеси; 3) широкі історичні узагальнення; 4) загальнонаукові терміни й поняття, що вживаються при висвітленні історичних явищ²¹⁶.

Ця класифікація була піддана критиці за змішування підстав (класифікація здійснюється за двома різними ознаками: спочатку за ознакою тривалості подій, які

²¹⁴ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Яршевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 240.

²¹⁵ Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями. — К.: Радянська школа, 1970. — С. 126.

²¹⁶ Зиновьев М. А. Основные вопросы методики преподавания истории: Руководство для преподавателей истории средней школы. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — С. 88-89.

узагальнюються у понятті; потім — за об'єктом узагальнення). З точки зору формальної логіки, така підміна підстави класифікації вважається неприпустимою.

В 50-ті роки ХХ ст. була запропонована класифікація історичних понять за ступенем узагальнення²¹⁷. У подальшому ця класифікація допрацьовувалась й конкретизувалась у методичних розробках на прикладі конкретних історичних курсів. Згідно з цією класифікацією поняття розподіляються на: 1) окремоісторичні (узагальнюють факти певного періоду історії окремих країн: "парова машина", "завод" та ін.); 2) загальноісторичні (узагальнюють факти і явища, що притаманні певній епосі: "буржуазна революція", "нація", "капіталізм" та ін.); 3) соціологічні (узагальнюють зв'язки й закономірності історичного процесу в цілому: "державна", "цивілізація", "клас", "соціальна революція"). Ця класифікація створена на основі поділу понять у психології на конкретні й абстрактні²¹⁸, але дещо ускладнена. Тобто у запропонованій класифікації абстрактні поняття поділені на дві підгрупи залежно від ступеня загальності: менш загальні та більш загальні. Така класифікація не викликає нарікань із точки зору формальної логіки, оскільки поділяє поняття на групи за однією ознакою — *ступенем узагальнення*. Не викликає сумнівів той факт, що поняття "феодалізм", "капіталізм" близькі за ступенем узагальнення й методикою їх формування. Це поняття, які є однопорядковими й видовими (тобто входять) до поняття "суспільний лад", отже й методика формування цих понять у принципі буде однаковою.

Існує інший підхід до класифікації історичних понять: *за сферами життєдіяльності суспільства*. На цій підставі поняття поділяються на: 1) економічні; 2) соціально-політичні; 3) історико-культурні; 4) ідеологічні²¹⁹. У такому вигляді цю класифікацію не можна назвати бездоганною, оскільки деякі сфери життя суспільства представлені двічі, наприклад, духовна (історико-культурні та ідеологічні), а деякі — об'єднані в одну групу, наприклад, соціально-політичні поняття. Логічно впорядкованою ця класифікація буде, якщо поняття поділити (залежно від того, явища якої сфери життєдіяльності вони відбивають) на: 1) економічні; 2) соціологічні; 3) політологічні; 4) культурологічні. В такому вигляді вона може бути використана для технологізації процесу формування історичних понять. У цьому випадку основою для об'єднання понять у групи стала спільність об'єктів, які вони узагальнюють. Зайвим буде говорити, що поняття "майстерня ремісника", "мануфактура", які узагальнюють явища економічного життя, є однопорядковими й видовими до поняття "промислове виробництво", отже й методика формування цих понять у принципі буде однаковою.

У 80-х роках ХХ ст. Г. Донської запропонував класифікувати історичні поняття, враховуючи діалектичне *співвідношення одиничного, особливого та загального в історії*²²⁰. При цьому за основне бралась специфіка історичних фактів, кожний з яких має свою неповторність, якісну індивідуальність, самостійну цінність і тому сам по собі є об'єктом вивчення. Автор виділив три види фактів: 1) одиничні, неповторні факти — події; 2) аналогічні багаторазово повторювані факти — явища; 3) ланцюжки взаємопов'язаних у часі причинами та наслідками фактів — процеси.

²¹⁷ Андреевская Н. В. Очерки методики истории. 5-7 классы. — Л.: Учпедгиз, 1958. — С. 103.

²¹⁸ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Яршевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 285.

²¹⁹ Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — С. 93.

²²⁰ Донской Г. М. Соотношение единичного, особенного и общего в учебниках истории // Проблемы школьного учебника. — Вып. 9. — М.: Просвещение, 1981. — С. 24-42.

Кожному виду фактів, як стверджував Г. Донської, відповідає певна категорія понять — поняття про події, явища та процеси²²¹. Сама послідовність виділення видів понять (від одиничних до загальних) указувала на послідовність їх формування в учнів. "Від одиничних ознак іде сходження до особливого та загального"²²².

Отже, розглядаючи проблему класифікації понять, ми виходимо на іншу проблему: **яким чином слід вводити поняття у зміст навчання?** Тобто **що повинно засвоюватися спочатку — одиничні поняття чи загальні?** Над цією проблемою науковці-методисти дискутували доволі тривалий час, починаючи з 30-х років ХХ ст. Спочатку вважалося, що навчання поняттям повинно проходити у такій послідовності: *від конкретних до загальних* (А. Янко-Триницька, О. Вагін, О. Мішулін та ін.). Це, так званий, **індуктивний спосіб** формування понять. Починаючи із другої половини 60-х рр. ХХ ст., методисти рекомендують ширше використовувати **дедуктивний шлях**: *засвоєння спочатку більш загальних понять, а потім ознайомлення з одиничними й конкретними фактами* як реалізацією цих загальних принципів (Н. Дайрі, І. Лернер, Г. Кревер та ін.).

У практиці навчання домінує індуктивний шлях формування історичних понять, що часто призводить до поверхового засвоєння узагальнень, неправильного пояснення причин. Учні, засвоюючи спочатку велику кількість конкретної інформації, не розуміють, що в ній важливе, а що — ні; що суттєве, — а що — другорядне. При цьому терміни, якими позначаються відповідні поняття, вже використовуються. А якщо вони використовуються, то їм слід приписати якесь значення, що й роблять учні, але не завжди правильно (переважним чином саме неправильно). Тому вчителям доводиться з великим трудом виправляти таке неправильне засвоєння понять. Чи значить це, що треба відмовитися від індуктивного способу введення понять? На це питання ми спробуємо відповісти дещо пізніше.

Як зазначають фахівці, індуктивний шлях притаманний для формування житейських понять, які утворюються на основі особистого досвіду за допомогою спостереження²²³. Такі поняття несистематичні, нечіткі, не завжди адекватні дійсності. Наукові поняття, навпаки, систематичні, мають чіткі ознаки, не завжди мають прямий безпосередній зв'язок із дійсністю (наприклад, такі поняття, як "клас", "капіталізм", "продуктивні сили", "виробничі відносини" тощо). Основою для навчання науковим поняттям є суспільний досвід, головним засобом — слово, провідним методом — дедуктивний. Отже, головним способом формування наукових понять, на перший погляд, повинен бути саме дедуктивний шлях. І це правильно, але, якщо вчитель під час формування понять буде використовувати лише дедуктивний спосіб, то він ризикує привчити учнів до виконавської діяльності, не показуючи, яким чином ці поняття утворювалися. Отже, виходить, що монопольне використання дедуктивного шляху формування понять також небезпечне?

Для того щоб правильно відповісти на поставлені питання, звернемося до визначень дедукції та індукції. Дедукція — це логічний перехід від однієї істини до іншої, індукція — перехід від достовірного знання до ймовірного. **Дедуція** відіграє

²²¹ Там само. — С. 29.

²²² Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — С. 95.

²²³ Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М.: Педагогика, 1989. — С. 142.

важливу роль в обґрунтуванні тверджень: якщо певне положення логічно випливає із уже встановлених положень, воно обґрунтовано й прийнятно тією ж мірою, що й установлені положення. Це суто логічний спосіб обґрунтування тверджень, який використовує чисте міркування й не вимагає звернення до спостереження, інтуїції тощо.

Підкреслюючи важливість дедукції у процесі обґрунтування, не слід відривати її від індукції або недооцінювати останню. Майже всі загальні положення є результатом індуктивного узагальнення. Й у цьому розумінні *індукція* — основа нашого знання. Сама по собі вона не гарантує його істинності й обґрунтованості. Але вона породжує припущення, пов'язує їх із досвідом й тим самим надає їм певної правдоподібності, більш-менш високого ступеня вірогідності. Досвід — джерело та фундамент людського знання. Індукція, яка відштовхується від досвіду, є необхідним засобом його узагальнення та систематизації.

Отже, у навчанні склалося й існує переважно два шляхи узагальнення: *індуктивний і дедуктивний*. При індуктивному шляху узагальненню повинно обов'язково передувати ознайомлення з окремими предметами і явищами, на базі яких воно і формується. Цей шлях пов'язаний з активною, самостійною діяльністю учнів. При дедуктивному шляху узагальнення дається в готовому вигляді, а учні застосовують дане узагальнення до конкретного матеріалу. Такий шлях забезпечує безпомилкове засвоєння запропонованих узагальнень, але вимагає, головним чином, виконавської діяльності.

Обидва шляхи активно критикують. Так, індуктивний шлях узагальнення передбачає пошукову діяльність, що складається з різних проб (у ряді випадків — сліпих) і помилок, що ведуть до даремного витрачання часу. Крім того, не виробляють уміння підведення окремого під загальне, що важливо в розумовому процесі. В решті-решт така пошукова діяльність виховує розумово-емпіричний тип мислення. Дедуктивний шлях узагальнення припускає виконавську діяльність учнів, у процесі якої вони тренуються у визначенні об'єктів, що підходять під дане поняття, сформульоване вчителем. При цьому учні не встановлюють генезису узагальнення і не беруть участь у його утворенні, а приймають як готове й абсолютно правильне. Це може привести до формального засвоєння знань, до нерозуміння процесу утворення понять через узагальнення: учні не засвоюють важливу сторону узагальнення — виведення чи вироблення загального. Така операціонально-виконавська діяльність сприяє формуванню дедуктивно-виконавського типу мислення.

Однак дослідники Д. Ельконін та В. Давидов запропонували третій шлях: від одиничного до загального і від загального до окремого (*індуктивно-дедуктивний або теоретичний*). Представники теоретичного шляху узагальнення вважають, що загальне варто розкривати під час першого зіткнення з фактичним матеріалом, який дозволяє це робити. Поняття утворюється внаслідок розв'язання поставленої пізнавальної задачі шляхом аналізу та узагальнення історичних фактів. Після чого засвоєне поняття у подальшому застосовується до конкретних фактів, тобто факти підводяться під узагальнення.

Цей спосіб назвали формуванням узагальнення "із місця". В. Давидов стверджує, що абстракція, узагальнення й поняття, що забезпечують теоретичне мислення, за своїм змістом і формою інші, ніж в емпіричному мисленні. Це розходження впливає з різних задач, що постають перед цими типами мислення. В емпіричному мисленні розв'язується в основному задача однієї каталогізації,

класифікації предметів і явищ. Науково-теоретичне мислення має на меті відтворення розвинутої сутності предмета. Навчальна діяльність учнів, на думку вченого, є пізнавальною, що побудована за теоретико-дедуктивним типом (на відміну від емпірико-індуктивного). Реалізація її досягається формуванням в учнів теоретичного мислення шляхом спеціальної побудови навчального предмета й особливої організації пізнавальної діяльності. Навчання виступає як діяльність по відтворенню змісту, шляху, методу наукового пізнання²²⁴.

Який же зі шляхів уведення понять слід використовувати у своїй діяльності? Який є найефективнішим? Однозначно простої відповіді на це питання не існує. Кожний із способів уведення понять виконує свою важливу функцію: **індуктивний — вчить узагальнювати; дедуктивний — вчить застосовувати поняття** (бачити загальне у конкретному); **теоретичний — відтворює зміст, шлях і метод наукового пізнання**, тобто поєднує навчання узагальнювати з умінням застосовувати, при цьому навчання починається знайомством із суттєвим загальним.

Дослідження психологів продемонстрували²²⁵, що спочатку в учнів утворюється загальне, неглибоке уявлення про предмет у цілому; потім починається процес аналізу й абстрагування — детальне дослідження кожного окремого елементу або частки предмета — його устрою та функціонування. На другій стадії вивчені елементи синтезуються — думка учнів відтворює цілісний предмет, але знання про цей предмет, на відміну від першої стадії, збагачено знаннями про окремі елементи та їх взаємозв'язки. Тобто внаслідок пізнавального процесу знання набуває нової, більш високої якості. Виходячи з цього, теоретичний спосіб формування понять найбільше відповідає психологічним закономірностям утворення понять. Проте, це не означає, що інші способи не повинні використовуватися у навчальному процесі.

Отже, **шляхи уведення понять слід використовувати в залежності від:**

- 1) **характеру матеріалу**, що вивчається (матеріал конкретизує раніше вивчене — дедуктивний; вивчається вперше — індуктивно-дедуктивний, матеріал узагальнюючого характеру — індуктивний);
- 2) **цілей навчального заняття** (якщо мета уроку — розвинути логічні операції мислення, використовують індуктивно-дедуктивний та індуктивний шляхи; якщо мета навчального заняття полягає у засвоєнні знань й розвитку уміння прикладати засвоєні знання на практиці, використовують дедуктивний шлях).

1.5. Науково-технологічні засади формування історичних ПОНЯТЬ

Формування понять може здійснюватися декількома способами: 1) завдяки **переходу на інший ступінь організації**, коли раніше розглянуті сукупності стають частинами більш широкого цілого, або навпаки (наприклад, перехід від понять

²²⁴ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1962. — 424 с.; Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.

²²⁵ Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе: Пособие для учителя / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др. / Под ред. А. Г. Колоскова. — М.: Просвещение, 1984. — С. 50-51.

"держава", "архітектура", "писемність", "наука" до поняття "цивілізація", що є процесом об'єднання або узагальнення; зворотній процес — розчленування або конкретизація); 2) у **формі зміни принципу організації**, коли координація (поєднання елементів усередині даної сукупності) замінюється їхньою субординацією (підпорядкуванням) або навпаки, приміром, поняття "буржуазна революція" може вводитися як самостійне, а пізніше з уведенням поняття "соціальна революція" перетворитися в окремий випадок соціальної революції; таким чином, поняття "буржуазна революція" стає видовим поняттям, підлеглим більш загальному поняттю "соціальна революція"; такий процес отримав назву — центронування, а зворотній йому — децентрування; 3) **шляхом перецентрування**, тобто висунення в якості суттєвих тих елементів, що були другорядними, і навпаки.

Виділяється п'ять умов формування понять²²⁶:

1. **Особливості особистості й мотивація.** Навчання поняттям повинно здійснюватися шляхом розв'язання задач, що вимагають для їх вирішення утворення й використання понять. Учень повинен відчувати потребу у понятті, тобто характер завдань, які слід ставити перед учнем, має бути проблемним, вимагати утворення поняття або володіння ним. Проілюструємо дане положення. Учням 9-го класу для глибшого засвоєння поняття "робітничий клас" і розвитку теоретичного мислення можна запропонувати таке завдання: дослідники історії України дотримуються різних точок зору на кількісний стан робітничого класу в 90-ті роки XIX ст., (до того ж усі користуються одним джерелом — переписом 1897 р.): 1) 425 тис. чол.²²⁷; 2) 1,5 млн. чол.²²⁸; 3) 2 млн. 450 тис.²²⁹; чим зумовлена така розбіжність у цифрах? Для вирішення цього завдання слід побудувати декілька гіпотез (наприклад, помилки у підрахунках, неточність даних, різні критерії підрахунків, вкладання різного змісту у поняття "робітничий клас" тощо), а потім їх перевірити. Первинний аналіз виявить неспроможність перших двох гіпотез, оскільки всі дослідники використовували одні й ті самі дані, а помилитися у два-три рази мало ймовірно. Робота над таким завданням змусить звернутися до поняття "робітничий клас" і його ознак (сукупність найманих робітників, зайнятих у сфері виробництва та обміну, основним джерелом існування яких є продаж власної робочої сили). В ході розв'язання задачі учні мають встановити, що існують порубіжні соціальні групи: поденники, наймити у сільському господарстві, для яких продаж власної робочої сили не є основним засобом існування. Тому віднесення цих прошарків до робітничого класу збільшує його чисельність. Після чого вчитель має пояснити, що радянська історична наука була схильна перебільшувати чисельність робітничого класу, щоб тим самим обґрунтувати назрівання соціалістичної революції.
2. **Скеровані зусилля, пошуки і багаторазові спроби, що супроводжуються перевіркою результатів.** Такі пошуки призводять до усвідомлення все нових відношень і властивостей об'єктів, на цій основі виникає їхнє нове розуміння, ті

²²⁶ Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Иетльсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — С. 200.

²²⁷ Субтельний О. Україна. Історія. — К.: Либидь, 1991. — С. 241.

²²⁸ Історія України: нове бачення: У 2-х т. / О. І. Гуржій, Я. Д. Ісаєвич, М. Ф. Котляр та ін. / Під ред. В. А. Смолія. — К.: Україна, 1995. — Т. 1. — С. 268.

²²⁹ Рибалко І. К. Історія України. Дорадянський період: Підручник. — 2-е вид., перероб. і допов. — К.: Вища школа, 1991. — С. 384.

ж самі елементи підводяться під нові поняття. Проілюструємо дане положення на прикладі формування поняття "промисловий переворот". Спочатку учням повідомляється стисле визначення: промисловий переворот — це перехід від мануфактурної стадії виробництва до фабрично-заводської; мав дві сторони: технічну (заміна ручної праці машинною), що призвело до підвищення продуктивності праці, та соціальну (буржуазія та пролетаріат стають основними класами суспільства). Таке поняття наближено у формулюванні до теоретичного рівня узагальнення, тобто відбиває роль і значення промислового перевороту. Але при цьому в узагальненні відсутні причини цього явища. З метою опанування методу історичного пізнання визначення причин за наслідками учні отримують домашнє завдання визначити причини промислового перевороту (на наступному уроці відповіді учнів перевіряються й порівнюються із правильною відповіддю: необхідність вистояти у конкурентній боротьбі, прагнення отримати прибуток). Так завершується формування поняття "промисловий переворот". Отже, учні усвідомлюють нові відношення між історичними явищами, їх нові властивості, що поглиблює їхнє розуміння історичного процесу.

3. **Наявність відповідних знань і умінь.** Перш ніж навчати поняттям, учнів слід усвідомити з якими, відношеннями й функціями об'єктів, на які спираються поняття. Ряд психологів і педагогів²³⁰ рекомендують починати навчання з найбільш загальних понять, тобто загальних властивостей тієї сфери дійсності, що вивчається. Між процесом формування історичних понять і засвоєнням відповідних знань і умінь існує діалектичний взаємозв'язок: формування понять тягне за собою розвиток знань та умінь, в той же час для успішного засвоєння понять необхідна наявність певного мінімуму знань та умінь. Очевидно одне: формування понять не може починатися з повної необізнаності про ту реальність, яку вони узагальнюють.
4. **Попередній аналіз суті розумового завдання й оцінка можливих розв'язків.** Поняття утворюватиметься швидше й правильніше, якщо учень усвідомлює, для чого воно потрібне, до яких галузей життя відноситься. Історичний матеріал стає цікавим й важливим, коли учень розуміє, навіщо він потрібний, які задачі він дозволяє розв'язувати. "Абсолютно нове, як і абсолютно старе, — зазначав Л. Виготський, — нездатне зацікавити нас, збудити інтерес до певного предмета або явища. Отже, щоб поставити цей предмет або явище в особистісні стосунки до учня, необхідно зробити вивчення його особистою справою учня, лише тоді ми можемо бути впевнені в успіху. Через інтерес дитини до нового інтересу дитини — таке правило"²³¹. Таким чином, антипсихологічним є вивчення історії, коли учень не розуміє, що до чого і навіщо йому все це потрібно.
5. **Спрямованість мислення.** Тільки бажання, старанності й знання часто недостатньо для утворення в учня правильних понять. Необхідно, щоб мислення було направлене на відповідні функції й властивості об'єкта. У зв'язку з цим важливого значення набуває мовне формулювання пізнавальних задач на уроці. У різних формулюваннях одна й та сама задача має різну трудність для учня, оскільки мовне формулювання задачі завжди містить у собі той чи інший первинний її аналіз. Секрет задач-головоломок полягає в тому, що

²³⁰ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1972.

²³¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 121.

формулювання задачі спеціально підкреслює несуттєві для її розв'язання обставини, так що власне умови задачі залишаються замаскованими, затуленими несуттєвими, привхідними обставинами²³². Отже, для забезпечення ефективності процесу формування понять необхідно, щоб мовні формулювання запитань, задач максимально спрямовували мислення учня у правильному напрямку.

Поняття відображають суттєві відношення речей і явищ, саме ці відношення складають значення понять. Наукові поняття відрізняються від життєвих передусім тим, що учень не сам їх створює, а одержує від суспільства в готовому вигляді за допомогою школи.

Таким чином, головний шлях формування наукових понять — навчання, при цьому провідним є зміст навчання. *Знання, які учень одержує, задачі, які він розв'язує під час навчання, — ось що визначає зміст і форму понять*, а також характер практичних, перцептивних (від лат. perceptio — сприйняття) і розумових дій учня, що виявляють значущі й суттєві сторони об'єктів, що відбиваються в поняттях.

Для управління процесом формування правильних понять вчителю необхідно: **1) разом з учнями виділити відповідні суттєві властивості об'єктів; 2) показати їхнє значення для розв'язування певних задач.**

Виділення суттєвих властивостей досягається двома шляхами: на основі цілеспрямованого **моделювання**, коли необхідні якості відразу зображуються за допомогою схем і символів; або на основі **варіювання**, коли матеріал, що подається, видозмінюється й чергується так, щоб у ньому виявилися деякі суттєві властивості²³³. **Значущість для учня досягається тим, що виділені суттєві властивості використовують під час розв'язування певних задач. Ці властивості стають потрібними йому як орієнтири доцільної дії**²³⁴.

Учитель повинен показати учням суттєві властивості об'єктів, демонструючи дії, шляхом яких ці властивості можуть бути виявлені або відтворені в процесі формування понять. Такого результату можливо досягти двома шляхами. **Перший** полягає в тому, що орієнтири дій встановлюються й освоюються на окремих конкретних зразках. Цей шлях починається з формулювання схеми, що вказує: 1) які властивості об'єкта і в якій послідовності слід виділяти; 2) які дії слід виконувати за наявності тих або інших властивостей; 3) які результати можуть давати ці дії; 4) під яке поняття слід підвести об'єкт при отриманні того або іншого результату²³⁵. Багаторазове використання цієї схеми призводить до формування в учня відповідних понять.

Другий шлях полягає в тому, що в якості об'єктів учню даються не конкретні зразки, а загальні принципи й структури класу предметів (явищ), що вивчається. В цьому випадку учень сам, виходячи із загальних принципів, виділяє орієнтири дій з конкретними об'єктами.

²³² Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — С. 88.

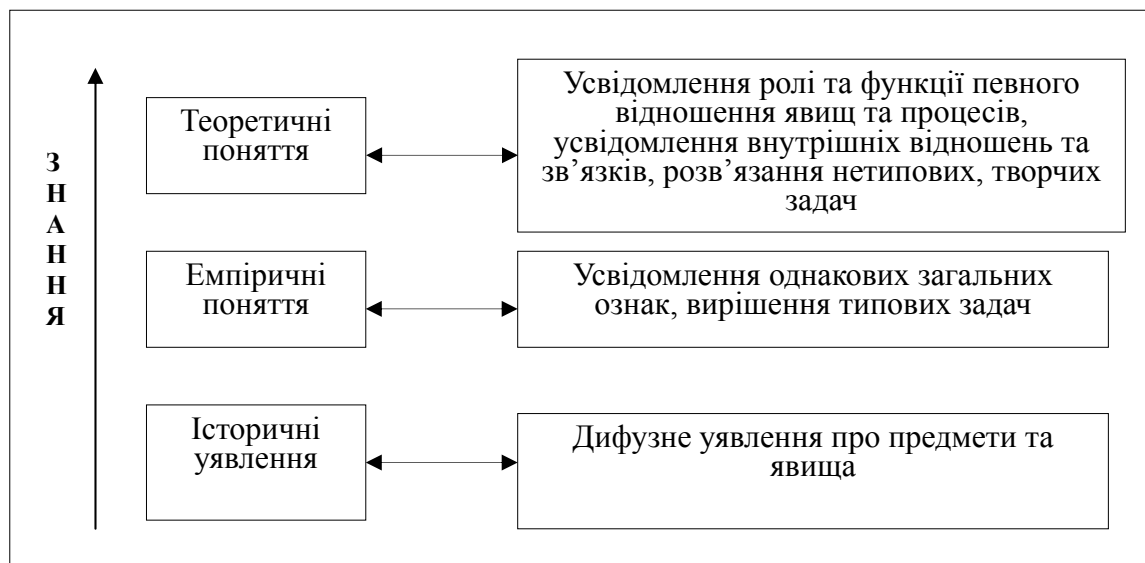
²³³ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Гальзиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 214-216.

²³⁴ Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. Шуаре Марата О. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — С. 98.

²³⁵ Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — С. 202.

У пізнавальному процесі знання розвиваються, збагачуються, проходячи три етапи (рівні): уявлення → емпіричні поняття → теоретичні поняття. Знання про світ виникають первісно у вигляді сприймань, образів і відчуттів. Переробка чуттєвих даних у свідомості призводить до утворення уявлень і понять (див. мал. 1.1). В цих двох формах знання зберігаються в пам'яті. Якими б загальними не були уявлення й абстрактні поняття, головне їхнє призначення — організація й регулювання практичної діяльності.

У процесі формування наукових понять слід усвідомлювати різницю між **теоретичними** й **емпіричними** поняттями в науці, тому що ці поняття суттєво відрізняються за характером утворення і відповідно *вимагають різних технологій формування*. **Теоретичні поняття** відрізняються від емпіричних передусім тим, що вони *виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення речей усередині розчленованої системи*. **Емпіричні поняття**, на противагу теоретичним, створюються під час порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні властивості. Друга відмінність теоретичних понять від емпіричних полягає в тому, що **теоретичні поняття відбивають внутрішні відношення й зв'язки**, під час відтворення предмета у формі теоретичного поняття мислення виходить за межі чуттєвих уявлень. В той час як **емпіричні поняття відбивають лише зовнішні властивості предметів** і тому повністю спираються на наочні уявлення.



Мал. 1.1. Рівні засвоєння знань.

Наприклад, якщо ми визначимо поняття "індустріальне суспільство" як суспільство, основу життя та діяльності якого складає промислове виробництво товарів споживання, то це буде суто емпіричне поняття. В такому понятті відбиті лише зовнішні властивості індустріального суспільства. Таке визначення поняття виконує важливу функцію — дозволяє відокремити індустріальне суспільство від інших типів суспільств, наприклад, аграрного. Але за межами цього поняття лишається перехід від аграрного до індустріального суспільства, головна

суперечність, вирішенням якої і була поява індустріального суспільства. Таке поняття не пояснює ролі й значення індустріального суспільства в історії людства. Таким чином, індустріальне суспільство виступає у свідомості учня само по собі, без аналізу й розуміння численних зв'язків з іншими історичними явищами та процесами.

Визначення теоретичного поняття "індустріальне суспільство" буде таким: суспільство, основу життя й діяльності якого складає промислове виробництво товарів споживання; виникає індустріальне суспільство наприкінці XVIII ст. завдяки поширенню ринкових відносин, світової торгівлі та конкуренції; внаслідок становлення індустріального суспільства відбувається стрімке зростання техніки та технологій, значно підвищується загальний рівень життя населення. Виникнення й становлення індустріального суспільства уможливив промисловий переворот (революція). Таким чином сформульоване визначення поняття дозволяє не лише відокремити індустріальне суспільство від інших типів суспільств, а й розкриває сутність цього явища. Отже, теоретичне поняття дозволяє не лише відокремити предмет від інших, а й розкрити його сутність.

Таким чином, **наукові поняття — це теоретичні поняття, які виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення, відбивають внутрішні зв'язки, обов'язково пояснюють історичні події, явища та процеси.** Теоретичні поняття за своїм змістом являють собою засіб переходу від сутності до явищ, а по формі — виведення одиничного з всезагального.

В методичній літературі тривалий час не розрізнялись емпіричні й теоретичні поняття у процесі засвоєння історії. Зазначалося лише, що історичні поняття відбивають суттєві ознаки й зв'язки історичних фактів, мають бути певними, однаковими у всіх учнів²³⁶, відображають об'єктивні зв'язки і закономірності історичного розвитку²³⁷. Але ігнорування суттєвих відмінностей між теоретичними й емпіричними поняттями призводило до ототожнення наукових понять з емпіричними поняттями, що в решті решт не створювало достатніх можливостей для засвоєння учнями теоретичних понять та розвитку у них наукового теоретичного мислення. Як правило, у школі засвоюються емпіричні знання. В той час як середня шкільна освіта покликана давати учням справжні наукові поняття, розвивати у них наукове мислення, здібності до подальшого самостійного опанування зростаючої кількості наукових знань²³⁸.

Проаналізуємо, які способи формування історичних понять пропонувала протягом багатьох років методична наука стосовно здійснення одного з головних завдань навчання — формування в учнів системи наукових понять. У навчальному посібнику О. Вагіна пропонуються різноманітні способи формування історичних понять²³⁹: "класичний" (формування історичного поняття через створення цілісних історичних уявлень, які за допомогою евристичної бесіди концентруються у поняття); опис явища; перерахування явищ, що охоплюються даним поняттям; приклад; стисле пояснення; уведення історичних понять із поступовим уточненням і

²³⁶ Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — С. 90.

²³⁷ Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі. — К.: Вища школа. — К., 1974. — С. 82.

²³⁸ Леонтьев А. Н. О некоторых перспективных проблемах советской психологии // Вопросы психологии. — 1967. — № 6.

²³⁹ Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1968. — С. 329-364.

закріпленням у терміні. Причому, вибір вищезазначених способів формування історичних понять, за Вагіним, залежить від ступеня складності явищ та процесів, що узагальнюються. "Класичний" спосіб використовується для засвоєння понять середньої складності, інші способи використовуються для спрощення процесу формування понять. Так, приміром, опис передбачає послідовне викладення ознак або особливостей історичного явища; формування понять способом перерахування означає повідомлення про історичні явища, що охоплюються даним поняттям; приклад являє собою ілюстрацію до певного терміну; стисле пояснення передбачає тлумачення терміна.

О. Вагін підкреслює, що поняття мають становити систему, але жоден із запропонованих способів у його трактуванні не передбачає аналізу й узагальнення явища у його зв'язку з іншими явищами, хоча й говориться про необхідність поглиблення історичного поняття новими ознаками у процесі подальшого навчання. Наприклад, формування поняття "мануфактура" передбачає роботу з наочністю шляхом бесіди й інших прийомів, внаслідок яких виявляються ознаки нового явища: 1) порівняйте розміри цієї майстерні (за кількістю робітників) із майстернею ремісника; 2) чим відрізняється виробництво в цій майстерні від роботи ремісника? (з'ясовується ознака: розподіл праці); 3) установлення ручного характеру техніки; 4) установлення того факту, що сам власник безпосередньо не працює в майстерні, як ремісник; 5) установлення ознаки — вільнонайманої праці за гроші; 6) уведення визначення поняття "мануфактура" (велике капіталістичне виробництво з ручними знаряддями й розподілом праці...) ²⁴⁰.

За такою схемою пропонує формувати історичні поняття І. Лебедева у навчальному посібнику з методики викладання історії ²⁴¹. Ознаки поняття за її рекомендаціями мають розкриватися на основі роботи з навчальною картиною "На англійській мануфактурі XVI ст.". Але автор дещо модернізує процес формування поняття "мануфактура", намагаючись наблизити його до теоретичного узагальнення. Алгоритм роботи по засвоєнню поняття учнями доповнюється, на відміну від схеми О. Вагіна, нагадуванням причин виникнення мануфактури (підвищення попиту на англійську вовну). Сам процес формування поняття набуває більшої чіткості за рахунок заповнення учнями поряд із поясненнями вчителя порівняльної таблиці, в якій майстерня ремісника порівнюється з мануфактурою за ознаками розміру, ролі у виробництві власника, характеру праці та відносин у процесі виробництва.

Розглянуті нами способи формування поняття "мануфактура" у методичній літературі не відбивають глибокі причини виникнення мануфактури, її значення та роль у розвитку суспільства. Таким чином, сформоване поняття у такий спосіб є суто емпіричним, що відбиває лише зовнішні властивості предмета і повністю спирається на наочні уявлення. Засвоєння емпіричного поняття відіграє свою позитивну роль: учні чітко засвоюють різницю між майстернею ремісника (що було) та мануфактурою (новим явищем). Але за межами такого поняття лишається перехід від майстерні ремісника до мануфактурного виробництва; головна суперечність, вирішення якої і була поява мануфактур (причинно-наслідкові зв'язки). Таке поняття не пояснює ролі й значення мануфактури у житті тогочасного суспільства, її впливу на суспільні відносини. Таким чином, мануфактура виступає у свідомості учня сама по собі, без аналізу й розуміння чисельних зв'язків з іншими історичними

²⁴⁰ Там само. — С. 354.

²⁴¹ Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. — С. 98.

явищами та процесами, тобто засвоєне знання в даному випадку позбавлене важливих якостей, а саме: системності, глибини, повноти. У такий спосіб формування понять ми не розвиваємо в учнів діалектичного мислення, розуміння суперечностей, що рухають історичний процес (у даному випадку — підвищений попит на товари, пов'язаний із зростанням населення, переселенськими рухами та чисельними експедиціями, і застарілий спосіб виробництва, що був нездатний задовольнити зростаючі потреби у промислових товарах). В той час як "ставлення до суперечності, — стверджує Е. Ільєнков, — є найточнішим критерієм культури розуму, уміння мислити. Навіть показником його наявності або відсутності"²⁴².

Спосіб формування історичних понять, що тривалий час задавався методичною наукою, сприяв розвитку емпіричного мислення, яке має справу із предметом у спокої, воно розчленовує, описує й класифікує результати чуттєвого досвіду. Таке мислення не проникає в суть явища, породжує певний догматизм та негнучкість знань. Теоретичне мислення, навпаки, розглядає явище у розвитку, у русі через суперечності, що визначає всезагальний спосіб існування явища, тобто його сутність. Усвідомлення історичного явища в системі інших явищ здійснюється завдяки теоретичному узагальненню (теоретичному поняттю).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що домінуюча в методичній науці й викладацькій практиці позиція стосовно формування історичних понять сприятиме розвитку розсудочно-емпіричного мислення й емпіричних понять, тобто наукові теоретичні поняття сформувавши не можливо, прямуючи цим шляхом.

Засвоєння учнями наукових теоретичних понять вимагає принципово іншого механізму роботи над поняттям. Оскільки теоретичні поняття є результатом суспільного досвіду, то вони вимагають дедуктивного шляху формування²⁴³, тобто формування таких понять передбачає знайомство із загальними системотвірними принципами, а потім з конкретними фактами як реалізацією цих загальних принципів: "момент появи наукового поняття починається зі словесного визначення, з операцій, пов'язаних із таким визначенням", — зазначав Л. Виготський²⁴⁴. Процес формування наукових понять являє собою активну діяльність, направлену на розв'язання пізнавальних задач. Ця діяльність передбачає постановку й розв'язання проблем, формулювання й перевірку гіпотез. Проілюструємо дане положення знову ж на прикладі формування поняття "мануфактура" (8-й клас, тема: "Людина ранньої Нової доби"). Так, формування наукового поняття "мануфактура" починається з повідомлення про вивчення нового історичного явища, яке знаменувало собою зародження нових суспільно-економічних відносин. Але для формування наукового теоретичного поняття недостатньо лише з'ясувати відмінності майстерні нового типу (мануфактури) від майстерні ремісника, а вкрай важливо задатися запитанням: *чому здійснився перехід від ремісничої майстерні до мануфактури?* Під час розв'язання цієї проблеми учні мають висувати гіпотези, які будуть корегуватися вчителем, внаслідок чого учні усвідомлюють зв'язок між наслідками Великих географічних відкриттів (приток золота й срібла, різке підвищення попиту на ремісничі вироби, поява світової торгівлі тощо) і появою мануфактур.

²⁴² Ильєнков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 48.

²⁴³ Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. — М.: Педагогика, 1989. — С. 142.

²⁴⁴ Виготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 416.

Наступним питанням, над яким слід організувати роботу учнів, є історичне значення появи мануфактур: *які зміни відбулися в організації виробництва з появою мануфактур?* В результаті дискусії учні засвоюють положення про принципово новий тип виробничих відносин, який базувався на вільнонайманій праці; про те, що поява мануфактур знаменувала собою зародження нових суспільно-економічних відносин, які отримали назву буржуазних (капіталістичних).

Останнє, на чому слід зосередити увагу учнів, — це соціальні наслідки поширення мануфактурного виробництва: *які зміни відбулися в суспільстві? які нові соціальні групи стали зароджуватися? чим вони відрізнялися від тих груп, що вже давно існували?* Робота над цими запитаннями призведе до усвідомлення наслідків упровадження мануфактур: зародження нових класів у суспільстві (буржуазії й робітників), відносини яких будувалися на обопільній згоді. Після з'ясування всіх суттєвих ознак уводиться визначення поняття "мануфактура" (велике ручне виробництво, засноване на розподілі праці й вільнонайманій робочій силі, виникає внаслідок Великих географічних відкриттів у Європі в XVI ст. і репрезентує зародження капіталістичних відносин).

Робота над поняттям "мануфактура" не повинна завершуватися формулюванням визначення. Це лише перший етап, під час якого засвоюється зміст історичного поняття (сукупність суттєвих ознак). Другий етап (завершальний) повинен містити застосування історичного поняття для пізнання нових історичних фактів та явищ. Приміром, після засвоєння поняття "мануфактура" учням слід запропонувати розв'язати такі задачі²⁴⁵:

1. Джек із Ньюбері мав підприємство, на якому працювало 200 ткачів, 100 чесальників вовни, 100 прядильниць тощо. Кожного тижня він виплачував їм заробітну плату.

Завдання: Яке це підприємство? До якого соціального прошарку належав Джек із Ньюбері? Свою відповідь обґрунтуйте.

2. В одному із виданих урядом законів установлювалося, що учень повинен вивчати лише одну операцію, наприклад, витягування проволоки, а не всі види операцій даного фаху, наприклад, виготовлення шпильок.

Завдання: До якого періоду у розвитку виробництва можна віднести цей закон? Свою відповідь обґрунтуйте.

3. На деяких мануфактурах використовували працю напівдіотів.

Завдання: Чому це було можливо?

Про повноцінне засвоєння поняття можна говорити лише у тому випадку, коли учні зможуть прикладати засвоєне поняття до нової ситуації, будуть здатні використовувати теоретичні, узагальнені знання для пояснення конкретних фактів та явищ. **Пояснити щось означає підвести під уже відомі закони або поняття.**

На прикладі роботи над поняттям "мануфактура" ми продемонстрували два принципово різних підходи до формування понять. Унаслідок першого підходу утворюється емпіричне поняття, внаслідок другого — теоретичне. Під час реалізації першого підходу здійснюється розвиток емпіричного мислення, яке спирається на безпосереднє сприйняття, чуттєві образи й уявлення, не виходить за їхні межі та обмежується виокремленням загального, суттєвого на рівні уявлень й утворенням емпіричних понять. Основною розумовою операцією у даному випадку виступає

²⁴⁵ Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей). — М.: Просвещение, 1968. — С. 49-50.

порівняння. Таким чином, учні усвідомлюють різницю між історичними явищами, але за межами узагальнення (поняття) залишаються причинно-наслідкові зв'язки, функції та наслідки явища (процесу), що узагальнюється. В решті решт, — як зазначав Е. Ільєнков, — людина звикає бачити у речах лише те, що "підтверджує" слова вчителя (або власні очі — *С.Т.*), а на решту просто не звертає уваги... І виростає з неї недоук, який усе життя залишається у межах завченого, а сам нічому у житті навчитися не вміє, не може"²⁴⁶.

Другий підхід сприяє розвитку теоретичного мислення, що так само спирається на чуттєво-конкретне сприйняття, але воно виходить за його межі й призводить до виявлення такого суттєвого загального, що в безпосередньому сприйнятті не дано; результатом теоретичного мислення є утворення теоретичних понять, побудова мислених моделей, гіпотез. Основними компонентами теоретичного мислення є аналіз (аналіз через синтез²⁴⁷) як здатність виділення генетично вихідної основи, абстрагування від зовнішніх, несуттєвих особливостей; рефлексія як здатність людини до оцінки своїх дій; планування (розумове експериментування) як здатність до пошуку й побудови системи можливих дій. Формування теоретичних понять і відповідно розвиток теоретичного мислення дає можливість підвищити якість знань: міцність (повнота, тривалість, легкість і безпомилковість відтворення, що забезпечується активною розумовою роботою над матеріалом); глибину (кількість усвідомлених суттєвих зв'язків і відношень у знаннях); системність (усвідомлення певного об'єкта в цілому зі всіма його елементами й взаємовідносинами).

Спосіб формування понять, який був детально нами розглянутий, отримав назву "*класичного способу*". Він складається з таких процедур: 1) створення навчально-проблемної ситуації; 2) формулювання пізнавального завдання як осмислення цієї ситуації; 3) надання необхідної інформації для формування поняття (розповідь, опис, наочні зображення тощо); 4) застосування евристичної бесіди для виокремлення й усвідомлення суттєвих ознак (як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях); 5) формулювання визначення поняття й уведення терміну (хоча можна починати формувати поняття з уведення нового терміну); 6) виконання учнями вправ на використання нового поняття; 7) використання засвоєного поняття для пізнання нових історичних явищ.

Проте слід відзначити, що не всі поняття необхідно формувати саме у "класичний спосіб". Такої процедури вимагають лише поняття високого ступеня узагальнення (загальноісторичні та соціологічні, за класифікацією Н. Андрієвської). Тобто це такі поняття, які узагальнюють факти і явища, притаманні певній епосі, або узагальнюють зв'язки й закономірності історичного процесу в цілому. Проте працювати над поняттями у "класичний спосіб" слід і тоді, коли вчитель ставить за мету сформувати логічні операції мислення, передусім, уміння узагальнювати.

Окремоісторичні поняття, що узагальнюють факти певного періоду історії окремих країн, як правило, формуються за допомогою таких прийомів, як визначення-опис, визначення-перерахування; визначення-приклад; стисле пояснення. Також за допомогою цих прийомів формуються загальноісторичні та соціологічні поняття, коли ставиться мета швидко опанувати знанням.

²⁴⁶ Ильєнков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 46.

²⁴⁷ Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — С. 28.

Таким чином, **підвищення ефективності процесу засвоєння історичних понять має відбуватися у таких напрямках:** 1) **уведення у зміст історичної освіти проблемної інформації** (історичні явища та процеси мають подаватися в системі взаємозв'язків та суперечностях); 2) **планування у навчальному процесі діяльності, яка передбачає засвоєння наукових теоретичних понять** (аналіз, синтез, узагальнення), конкретно ця діяльність має здійснюватися під час виконання творчих завдань і вправ на засвоєння та застосування понять.





2. ЯК ЗАБЕЗПЕЧИТИ МОТИВАЦІЮ ДО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ?

Кожний викладач у процесі своєї діяльності потрапляв у педагогічні ситуації, в яких доводилося відчувати свою безпорадність. Ситуація, коли учні не бажають працювати на уроці, доволі типова сьогодні. Постає запитання: як упоратися із цією проблемою? Вчителі часто говорять, що учні стали більш прагматичними і розуміють, що історія в подальшому житті їм буде не потрібна, отже і вивчати її не бажають. В подібних аргументах є сенс, але, на нашу думку, варто замислитися і над таким запитанням: а що ми робимо для того, щоб вивчати історію було цікаво? І якщо бути відвертим із собою, то напевно доведеться зізнатися у тому, що в цьому напрямку ми мало що робимо. І не робимо ми не тому, що не бажаємо (хоча і це є), а тому, що мало знаємо про мотивацію навчання і ще менше знаємо про те, як теоретичні досягнення втілити у реальне життя.

В цьому немає нічого дивного, оскільки радянська система освіти базувалася на принципах авторитаризму. В таких умовах навчання педагог не повинен перейматися, наскільки учню цікаво, а мусить його заставляти. Відповідно, методична наука мало піклувалася про озброєння вчителів методами створення стійкої мотивації до вивчення історії. Ми більше карали та примушували, ніж намагалися зацікавити. Сила інерції — це дуже велика сила, й вона продовжує впливати на сучасний навчальний процес, хоча умови життя кардинально змінилися. Сьогодні на передній план виходить уміння вчителя так зацікавити предметом навчання, щоб в учня вилетіли з голови всілякі інші думки. Мотивація до навчання є найпотужнішим чинником, що зумовлює успішність¹. Це установлений факт, і на нього треба зважати.

Саме тому предметом нашого розгляду в цьому розділі стануть методи мотивування учнів до вивчення історії. Ми спробуємо з'ясувати, як можна використати сучасні досягнення психології для зацікавлення учнів історією. Спробуємо, так би мовити, втілити загальні теоретичні положення в конкретні практичні прийоми, показати шляхи і способи стимулювання учнів до навчання.

Проблемами мотивації займалися такі відомі дослідники, як А. Маслоу, Е. Стоунс, У. Джемс, Л. Виготський, І. Підласий, С. Рубінштейн, В. Крисько, І. Зимняя, Є. Ільїн, А. Реан, Я. Коломинський та багато інших. Мотивація є однією із фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Складність та багатовимірність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи, структури. Дослідження мотивації є центральною темою дидактики та педагогічної психології. В цій царині досягнуті певні успіхи, але проблема ще дуже далека від розв'язання. Мотиви надто рухливі, мінливі, тому їх важко звести до певних структур та однозначно визначити способи управління

¹ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. — К.: Україна, 1998. — 123.

ними. В цьому розділі ми розглянемо лише ті аспекти проблеми мотивації, що будуть корисні вчителю для роботи у класі, по можливості не занурюючись у теоретичні перипетії цього питання.

На початку слід навести деякі застереження:

- 1) вдосконалюючи власну педагогічну майстерність, слід спиратися на знання психології учнів та законів розвитку психіки;
- 2) слід враховувати, що психологічна наука може встановити закони, але привести їх до корисних результатів може лише конкретний такт та талант учителя²;
- 3) досягнення психології показують нам ті межі, в яких повинні знаходитися правила педагогічного мистецтва.

Під мотивацію розуміють спонукання, яке викликає активність організму та визначає її спрямованість³, або процес створення, формування мотивів; характеристику процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні⁴. Мотивація як процес зміни станів та ставлень особистості спирається на мотиви, під якими розуміють конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, робити вчинки⁵. Мотиви — це складне переплетіння потягів, бажань, хотінь (це відбиває фізіологічні потреби), а також інтересів, ідеалів, переконань особистості (це відбиває соціальні потреби, які відіграють значно більшу роль у житті людини)⁶. Виділяють соціальні та пізнавальні мотиви, внутрішні та зовнішні. Найпотужнішою мотивацією є внутрішня мотивація. Істинне джерело мотивування людини знаходиться в ній самій. Саме тому вирішальне значення належить не мотивам навчання — зовнішньому тиску, а мотивам учіння — внутрішнім спонукальним силам⁷. Дуже вдало цю думку проілюстрував С. Рубінштейн: "Для того, аби досягти успіху в будь-якій справі, необхідно більше думати про справу, ніж про свій успіх"⁸, тобто думати про успіх справи. Те саме можна сказати й про невдачу, або покарання за невдачу.

Мотивація навчання представляє собою особливий вид мотивації, що характеризується ускладненою структурою, однією із форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес та результат) та зовнішньої мотивації (нагорода та покарання). Мотивація навчання щільно пов'язана із характером навчальної діяльності⁹. Згідно із законом Йеркса-Додсона, чим вища мотивація, тим вище результат діяльності¹⁰. Але прямий зв'язок зберігається до певної межі: якщо

² Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 69.

³ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — С. 219-220.

⁴ Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов / Составитель и отв. редактор А. А. Радугин; Научный редактор Е. А. Коротков. — М.: Центр, 1999. — С. 103.

⁵ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. — С. 360.

⁶ Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — С. 162.

⁷ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. — С. 363.

⁸ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2001. — С. 468.

⁹ Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2002. — С. 232.

¹⁰ Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2000. — С. 56-57.

мотивація стає занадто великою, то результативність діяльності починає погіршуватися. Проте, слід зазначити, що на пізнавальну мотивацію цей закон не поширюється. Отже, є певна різниця між ефективністю внутрішньої та зовнішньої мотивації у стимулюванні. Найдійовішою і найкориснішою є саме внутрішня мотивація, яка збуджує інтерес.

Інтерес — це емоційне переживання потреби у пізнанні¹¹. Це дуже сильна потреба. І якщо вона не задовольняється, то людина починає страждати. Це положення було підтверджено численними фактами, коли люди перебували в інформаційній ізоляції (чи це лабораторні умови експериментів, чи абсолютно реальні умови природних або техногенних катастроф). Людина влаштована так, що їй необхідно отримувати інформацію, у неї наявна потреба у пізнанні світу. Головне питання полягає в тому: як задіяти цю фундаментальну потребу на уроці історії?

Як правило, це досягається шляхом застосування пошукової діяльності, створенням проблемних ситуацій, умінням викладача демонструвати учням об'єкт вивчення у русі й змінах та емоційно забарвлено викладати¹². "Дуже важливим моментом для викладача історії, — зазначають британські методисти Т. Хайдн, Д. Артур та М. Хант, — бути здатним так подати свій предмет, щоб передати свій ентузіазм до теми учням"¹³.

За відомим американським психологом та педагогом У. Джемсом, під час навчання завдання вчителя полягає в тому, щоб збудити в учня такий інтерес до предмета, щоб з його голови вилетіли всі інші об'єкти уваги, — потім, так яскраво викласти матеріал, щоб учень пам'ятав його все життя, — й нарешті, уселити учню пристрасне бажання дізнатися про те, що знаходиться у найближчому зв'язку з тільки-но засвоєним¹⁴. За такої ясності принципів ми одержували б лише одні перемоги у класних кімнатах, якби нам, як влучно зазначав У. Джемс, не доводилося зважати на деяку величину, яку не можна обрахувати, а саме: дух тих людей, з якими ми маємо справу¹⁵.

Отже, знання психологічних особливостей учнів, закономірностей розвитку їхньої психіки має важливе значення для правильної організації навчання та підвищення його ефективності. Як зазначають психологи, навчальний процес матиме високу результативність, якщо вчитель зуміє забезпечити мотивацію (спонукання, що викликає активність учнів¹⁶; тобто процес створення мотивів¹⁷), врахує особливості уваги, сприймання, запам'ятовування та закономірності розвитку мислення учнів.

Дослідження психологів дають можливість не тільки з'ясувати стан розвитку психічних процесів учнів підліткового віку, а й містять перевірені експериментальним шляхом рекомендації щодо побудови найбільш ефективного процесу навчання, створення сприятливих умов для розвитку особистості учня. Такі знання необхідні вчителю історії для планування й здійснення діяльності по

¹¹ Зимняя И. А. Вказ. праця. — С. 225.

¹² Там само. — С. 226.

¹³ Haydn T., Arthur J., Hunt M. Learning to Teach History in the Secondary School. A companion to school experience. — London and New York: Routledge, 1997. — P. 64.

¹⁴ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 14.

¹⁵ Там само. — С. 15.

¹⁶ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., — М.: Политиздат, 1990. — С. 219.

¹⁷ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — Спб.: Питер, 2000. — С. 67.

формуванню й засвоєнню системи історичних понять, вони необхідні й авторам підручників з історії, які останнім часом ігнорують положення гігієни розумової праці учнів, ускладнюють (а часом унеможлиблюють) розвиток історичного мислення, формування системи історичних понять¹⁸.

Для формування і розвитку кожної психологічної і поведінкової властивості є свій специфічний період, коли краще всього починати й активно вести виховання тієї чи іншої властивості у дітей. Він називається сенситивним періодом розвитку даної властивості. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку теоретичного мислення (яке здійснюється гіпотетико-дедуктивно у поняттях, шляхом висунення гіпотез та їхньої перевірки). Якщо в цей час навчання не сприятиме утворенню теоретичних форм мислення, то у подальшому житті шанси учнів розвинути ці здібності стають надзвичайно малими.

Кардинальні зміни в структурі особистості дитини, що вступає в підлітковий вік (11-15 років), визначаються якісним зрушенням у розвитку самосвідомості, завдяки чому змінюється колишнє ставлення дитини до оточення. Центральним і специфічним новоутворенням в особистості підлітка є уявлення про себе як вже не дитину, він починає почувати себе дорослим, прагнути бути й вважатися дорослим¹⁹.

Почуття дорослості — це серцевинна особливість особистості, її структурний центр, тому що виражає нову життєву позицію підлітка щодо себе, оточуючих та світу, визначає специфічне спрямування й зміст його соціальної активності, систему нових прагнень.

Специфічна соціальна активність полягає у великій сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей і засобів поведінки, що існують у світі дорослих. Підліток прагне скидатися на дорослих зовні, залучитися до деяких сторін їх життя, набути якості й вміння, права та привілеї, причому передусім ті, що найбільш явно проявляються.

У підлітка проявляється загострене почуття власної гідності, він усвідомлює себе людиною, яку не можна пригнічувати, принижувати, позбавляти права на самостійність²⁰, потребує визнання. Підліток прагне будувати свої стосунки з дорослими на засадах рівноправ'я, потребує визнання цього дорослими.

Враховуючи вищезазначені особливості психології підлітків **необхідно будувати процес навчання на засадах співробітництва**, використовувати **позитивну мотивацію** на уроці: відзначати найменший успіх, найменшу перемогу у змаганні із самим собою та іншими, своєчасні відзнаки за участь у всіх видах діяльності (заохочення, свідоцтва, грамоти, подарунки, премії, нагороди тощо). Це є не що інше як зворотний зв'язок, який дозволяє учням дізнатися про результати своєї діяльності й є необхідним компонентом наuczіння²¹. Будь-який зворотний зв'язок повинен інформувати учня, що він діє правильно, й, відповідно, може продовжувати далі в тому ж дусі. Як дотепно зазначив професор Ліверпульського університету Е. Стоунс, "тисячі голубів, щурів, шимпанзе, плоских хробаків та

¹⁸ Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти // Історія в школах України. — 1998. — № 1. — С. 4.

¹⁹ Возрастная и педагогическая психология / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — С. 108-109.

²⁰ Там само. — С. 110.

²¹ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 297.

інших нижчих тварин у стінах психологічних лабораторій навчилися різного роду фантастичним трюкам значною мірою тому, що отримували про результати своїх дій відомості, які свідчили, що вони рухаються у правильному напрямку"²². Отже, вчителю слід обов'язково здійснювати постійний зворотний зв'язок, тобто повідомляти учнів про результати їхньої роботи, відзначати найменший успіх. Особливо важливою умовою цих відзначень є публічність і своєчасність. Отже, вкрай важливо робити акцент не лише на пізнавальній стороні навчання, а й також на емоційній²³.

Дослідження психологів установили такий цікавий факт: якщо вчителю дати висновок експертів, що деякі учні мають здібності до його предмета (а насправді вони показують середні результати), то згодом у цих учнів фіксується бурхливий розвиток здібностей²⁴. Виникає логічне запитання: що викликало розвиток здібностей, які не існували? Гени, що прокинулись випадково, чи віра вчителя в те, що його учні здібні. Так само, як любов Пігмаліона вдихнула життя у статую, так і вчитель своєю вірою в учнів спонукав у них розвиток здібностей. Таким чином, **позитивна мотивація призводить до формування здібностей, які не існували**. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу в учня необхідних знань, умінь та навичок²⁵. У зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує. Тобто ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати низьку навчальну мотивацію або її відсутність, а отже, і не може привести до високої успішності у навчальній діяльності.

Однак, залежність "позитивна мотивація → успіх" діє і в оберненому напрямку: навіть просте повідомлення про невдачу, хоча об'єктивно учень все зробив правильно, погіршує його навчіння²⁶, тобто наявний зв'язок "негативна мотивація → невдача". Отже, вчителю слід упорядковувати свої дії таким чином, що, якщо навіть учень не впорався з яким-небудь фрагментом навчіння, слід заохотити його, щоб підкріплення працювало проти ефекту покарання. Мотиви навчання, інтерес до навчання, як свідчать дослідження, — це найвпливовіший чинник, що визначає продуктивність навчального процесу²⁷.

Педагогу слід усвідомлювати, що мотив учіння сам по собі не виникає. Проте, формувати мотиви до навчальної діяльності значно складніше, ніж формувати дії та операції. Перед тим, як формувати навчальну мотивацію учнів, педагогу слід її пізнати, встановити характер реальності, з якою доведеться мати справу. Як правило, ми маємо справу з двома важливими типами мотивації: мотивація успіху та мотивація боязні невдачі. Мотивація успіху однозначно позитивна, дії людини спрямовані на досягнення позитивних результатів. Мотивація боязні невдачі відноситься до негативної сфери. За таких умов людина передусім

²² Там само. — С. 356.

²³ Мотивация и личность. 3-е изд. / Абрахам Маслоу. — СПб.: Питер, 2003. — С. 314.

²⁴ Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 102-103.

²⁵ Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2000. — С. 58.

²⁶ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 376.

²⁷ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник. — К.: Україна, 1998. — С. 123.

намагається уникнути провалу, невдачі, осудження, покарання. Очікування негативних наслідків у даному випадку стає визначальним. Ще нічого не зробивши, людина боїться можливого провалу і думає про шляхи його попередження, а не про шляхи досягнення успіху²⁸. Враховуючи вищезазначене, слід створити такі умови в процесі навчання, щоб негативна мотивація стала неможливою. До найважливіших умов слід віднести: відсутність покарань за помилки в процесі навчання, а також висміювання помилок; завжди слід відзначати позитивні зрушення в роботі учня в першу чергу і співчутливо зазначати про помилки; потім поставитися до помилок як до таких, що легко можна виправити, якщо докласти певних зусиль. Нам слід пам'ятати результати досліджень: 1) учні, яких заохочують, досягають значно більших успіхів у порівнянні з тими, яких не заохочують; 2) учні, що зазнали невдачі, навчаються менш успішно, втрачають віру в себе, стають більш вразливими в емоційному відношенні²⁹.

Навчально-пізнавальні мотиви необхідно формувати, до того ж це відбувається безпосередньо під час навчальної діяльності. Ось чому важливого значення набуває те, як ця діяльність організовується. *Основними чинниками, що впливають на формування сталої позитивної мотивації до навчання є: 1) зміст навчального матеріалу; 2) організація навчальної діяльності; 3) колективні форми навчальної діяльності; 4) оцінка навчальної діяльності; 5) стиль педагогічної діяльності вчителя*³⁰.

Отже, в залежності від того, яким чином вчитель побудує зміст, організацію, оцінку та стиль педагогічної діяльності, відповідно учні будуть або вмотивовані до навчання, або — ні. Стосовно побудови **змісту навчання** слід зазначити, що, подаючи навчальний матеріал, необхідно враховувати наявні потреби школярів цього віку, а саме: потребу в постійній діяльності, у тренуванні різноманітних функцій, у тому числі й психічних — пам'яті, мислення, уяви; потребу в новизні, в емоційному насиченні; потребу в рефлексії, самооцінці тощо. Тому навчальний матеріал повинен подаватися у такій формі, щоб викликати у школярів емоційний відгук, зачіпати їх самолюбство, тобто бути достатньо складним, таким, що активізує пізнавальні психічні процеси, гарно ілюстрованим. Змістовно та ілюстративно бідний матеріал не має мотивуючої сили й не сприяє пробудженню зацікавленості до навчання.

Навчальний матеріал повинен спиратися на вже засвоєні знання, водночас містити інформацію, що дозволяла б не лише дізнатися про нове, але й обміркувати минулі знання та досвід, дізнатися про відоме з нового боку.

Організація навчальної діяльності повинна передбачати три основні етапи під час вивчення теми: *мотиваційний, операційно-пізнавальний та рефлексивно-оцінювальний. Мотиваційний етап.* Цей етап вимагає повідомлення учням навіщо та для чого їм необхідно знати певний розділ програми, яким є основне завдання цієї роботи. Даний етап складається із трьох навчальних дій:

- 1) створення навчально-проблемної ситуації, що повинна ввести у зміст теми; як правило для цього використовуються такі прийоми:
 - а) постановка перед учнями задачі, яку можна розв'язати, лише вивчивши дану тему;
 - б) розповідь учителя про теоретичну та практичну значущість теми;
 - в) розповідь про те, як розв'язувалася ця проблема в історії науки;

²⁸ Реан А. А., Коломинский Я. Л. Вказ. праця. — С. 59.

²⁹ Стоунс Э. Вказ. праця. — С. 375.

³⁰ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — Спб.: Питер, 2000. — С. 262.

- 2) перше знайомство із проблемною ситуацією, її початковий аналіз повинні привести до формулювання основного навчального завдання. Тобто підсумком обговорення проблемної ситуації є формулювання пізнавального завдання уроку, яке необхідно розв'язати; це завдання для учнів є метою їхньої діяльності на цьому уроці;
- 3) розгляд питань самоконтролю та самооцінки можливостей для вивчення теми; після постановки завдання намічається та обговорюється план попередньої роботи, з'ясовується, що необхідно знати та уміти для вивчення теми, чого учням не вистачає, щоб розв'язати завдання; таким чином створюється установка на необхідність підготовки до вивчення матеріалу.

Операційно-пізнавальний етап. Учні засвоюють тему, оволодівають навчальними діями та операціями у зв'язку з її змістом. Роль цього етапу полягає у створенні та підтриманні мотивації до навчальної діяльності. Ефективність цього етапу залежатиме від того, наскільки зрозуміла учням необхідність даної інформації та наскільки зрозумілий їм навчальний матеріал. Суттєвий вплив на виникнення правильного ставлення до навчальної діяльності на цьому етапі можуть здійснити позитивні емоції ("сподобалось", "задоволення від добре виконаної роботи" тощо).

Рефлексивно-оцінювальний етап. На цьому етапі здійснюється аналіз зробленого, зіставляється досягнуте із поставленою метою та оцінюється виконана робота. Підведення підсумків повинно бути організоване таким чином, щоб учні відчували задоволення від виконаної роботи, від подолання труднощів та пізнання нового. Цей етап повинен слугувати своєрідним "підкріпленням" навчальної мотивації, що в решті решт приведе до формування її сталості. У. Джемс підкреслював: "Якщо після кожної нашої дії ми отримуємо назад враження про її результат, то слід представляти вихованцю сприймати у будь-якому випадку такі зворотні враження. У тих школах, де від учнів приховують бали, оцінки та інші результати їхньої роботи, у них не відбувається цього природного циклу діяльності й вони часто страждають від почуття незавершеності, невпевненості"³¹.

Колективна (групова) форма діяльності створює значно кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Це відбувається за рахунок підвищення відповідальності (можливої обструкції з боку товаришів), а також за рахунок виникнення установки на змагання, бажання бути не гірше за інших. Організація змагання є потужним стимулом у навчальному процесі. В свій час У. Джемс задавався таким запитанням: "Чи повинні ми серйозно бажати того, щоб нагороди, відзнаки та інші заохочення до зусиль, що базуються на прагненні учнів до визнання їх першості, були вигнані із наших шкіл?" І тут же відповідав: "Як психолог, що зобов'язаний відзначити глибоко проникливий та широко захоплюючий характер пристрасті змагання, я повинен висловити свої сумніви відносно цього пункту"³². Але змагання повинно бути коректним й не принижувати тих, хто його не виграв.

Слід також організовувати змагання із самим собою, що є шляхетною формою пристрасті до змагання. "Безглуздо думати, — стверджував У. Джемс, — що кожний крок у вихованні можна зробити цікавим: часто буває необхідно пускати в хід й інстинкт боротьби. Змусьте вихованця відчувати сором за те, що він перелякався чогось; збудіть у ньому почуття активного опору й гордості, — й він

³¹ Джемс У. Психологія в бесідах з учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 35.

³² Там само. — С. 46.

буде з певною ярістю кидатися назустріч труднощам, що є одним із найкращих моральних задатків"³³.

Оцінка результатів навчальної діяльності відіграє значну мотиваційну роль. Важливо, щоб під час оцінювання давався якісний, а не лише кількісний (валовий) аналіз навчальної діяльності учнів, підкреслювалися позитивні моменти, зрушення в освоєнні навчального матеріалу, виявлялися причини наявних недоліків, а не лише констатовувалася їх наявність. Оцінка знань повинна бути адекватною, що не завжди має місце у сучасній школі.

Стиль педагогічної діяльності здійснює вплив на формування мотивів учіння. Авторитарний стиль формує зовнішню мотивацію учіння (мотив "запобігання невдачі"), гальмує формування "внутрішньої мотивації". В той час як найефективнішою є саме внутрішня мотивація. Демократичний стиль педагога, навпаки, сприяє внутрішній мотивації; а ліберальний (потуральний) стиль знижує мотивацію учіння і формує мотив "надії на успіх". Оскільки в підлітковому віці підвищується критичність і образливість, то найефективнішими прийомами подолання непорозумінь в оцінюванні результатів навчання буде використання **взаємної оцінки** (рецензування) й **самооцінки** за певними критеріями. Особливу роль у даному випадку можуть відіграти **програми перевірки знань у комп'ютерному варіанті**.

Таким чином, забезпечення мотивації є необхідною передумовою ефективного навчання. Вчитель, який навчає без використання внутрішньої мотивації (без створення інтересу до навчання), схожий на "садівника, який би здумав сприяти зростанню дерева тим, що став би його механічно тягнути із землі вгору"³⁴. Л. Виготський наводить таку вдалу аналогію: "Садівник впливає на пророщування рослини не безпосередньо тягнути її за верхівку, а опосередковано — через відповідні зміни у середовищі. Він зволожує ґрунт, збагачує його, організовує сусіднє оточення, змінює температуру, світло, повітря тощо. Так й вихователь, впливаючи на оточуюче середовище, організовуючи його відповідним чином, визначає той характер, якого набуває зіткнення спадкових форм поведінки дитини із середовищем, й, відповідно, набуває можливості впливати на становлення характеру дитини"³⁵.

Почуття дорослості проявляється також в появі політичних уподобань, в намаганні зрозуміти сьогодення, що дає можливість додатково використовувати ці особливості учнів у **процесі мотивування вивчення історії**. Приміром, організовуючи роботу над поняттям "соціалістичний рух" (9-й клас, тема 5: "Завершення формування світових колоніальних імперій. Міжнародні відносини в останній третині ХІХ ст.") необхідно встановити зв'язки з сьогоденням, зазначивши, що ми є свідками боротьби за шляхи подальшого розвитку суспільства в Україні між політичними партіями й ідеологіями, серед яких впливовими є соціалістична і комуністична. Отже, важливо зрозуміти за яких умов вони виникли, яким чином розвивалися, які результати й перспективи мають. Історичний матеріал стає цікавим й важливим, коли учень розуміє, навіщо він потрібний, які задачі він дозволяє розв'язувати. "Абсолютно нове, як і абсолютно старе, — зазначав Л. Виготський, — нездатне зацікавити нас, збудити інтерес до певного предмета або явища. Отже, щоб

³³ Там само. — С. 47-48.

³⁴ Виготський Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 344.

³⁵ Там само.

поставити цей предмет або явище в особистісні стосунки до учня, необхідно зробити вивчення його особистою справою учня, лише тоді ми можемо бути впевнені в успіху. Через інтерес дитини до нового інтересу дитини — таке правило"³⁶. Таким чином, антипсихологічним є вивчення історії, коли учень не розуміє, що до чого і навіщо йому все це потрібно.

Під час підготовки навчального заняття педагогу слід пам'ятати таку істину: коня можна підвести до води, але його неможливо примусити пити. "Так само ви можете помістити дитину в школу, — говорить У. Джемс, — але не можете змусити її вивчати те їй невідоме, що ви хочете викласти, якщо ви спочатку не зацікавите її чимось, що вже викликає в ній природну реакцію"³⁷.

Таким чином, прийоми, які дозволяють активізувати учнів (тобто задіяти їхні внутрішні стимули), полягають у створенні ситуацій, в яких учні повинні:

- відстоювати власну думку;
- брати участь у дискусіях та обговореннях;
- ставити запитання своїм товаришам та учителям;
- рецензувати відповіді товаришів;
- оцінювати відповіді та письмові роботи товаришів;
- займатися навчанням відстаючих;
- пояснювати іншим учням незрозумілі місця;
- самостійно обирати посильні завдання;
- знаходити кілька варіантів можливого розв'язання пізнавальної задачі (проблеми);
- створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних та практичних дій;
- розв'язувати пізнавальні задачі шляхом комплексного застосування відомих їм способів розв'язання.

Існують певні закономірності у виникненні інтересів учнів. Першою загальною є залежність інтересів учнів від рівня та якості знань, сформованості способів розумової діяльності. Іншою не менш важливою закономірністю є залежність інтересів школярів від їх ставлення до вчителів. Із інтересом навчаються у тих педагогів, яких люблять та поважають. Спочатку педагог, а потім його предмет — закономірність, що визначила долю багатьох людей.

Підсумовуючи, можна виділити такі засоби та шляхи формування сталих пізнавальних інтересів:

- захоплений виклад;
- новизна навчального матеріалу;
- історизм;
- зв'язок знань із долями людей, які їх відкрили;
- показ практичного застосування знань у зв'язку із життєвими планами та орієнтаціями школярів;
- використання нових нетрадиційних форм навчання;
- чергування форм та методів навчання;
- проблемне навчання;
- евристичне навчання;
- навчання за допомогою комп'ютерів;

³⁶ Там само. — С. 121.

³⁷ Джемс У. Психологія в бесідах з учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 37.

- застосування мультимедіа-систем;
- використання інтерактивних комп'ютерних засобів;
- взаємне навчання (у парах, мікрогрупах);
- тестування знань, умінь та навичок;
- показ досягнень учнів;
- створення ситуацій успіху;
- змагання (із товаришами по класу, самим собою);
- створення позитивного мікроклімату у класі;
- довіра до учня;
- педагогічний такт та майстерність;
- позитивне ставлення педагога до свого предмета та учнів;
- гуманізація шкільних стосунків тощо.

Отже, готуючи навчальне заняття, вчителю слід задатися такими запитаннями: які прийоми та способи мотивації я використовуватиме під час роботи з учнями? Які вони мають мотиви до навчання (або не мають)? Як ці мотиви можна використати або змінити? Які альтернативні стратегії можна використати у випадку, якщо план не спрацює? Таким чином, важливо досліджувати наявну мотивацію та планувати стратегію її розвитку у процесі вивчення історії. І з цього треба починати. Лише в такому випадку всі наші плани щодо формування знань, умінь та навичок можуть бути реалізовані. Методистам, які люблять давати готові рецепти проведення уроків у вигляді планів-конспектів, слід також попіклуватися про забезпечення пізнавальної мотивації у цих конспектах (із розрахунку на різний контингент учнів).





3. СКЛАДОВІ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ, АБО ЩО ПОТРІБНО ЗНАТИ ВЧИТЕЛЮ ПРО ПІЗНАВАЛЬНІ ПРОЦЕСИ УЧНІВ?

Невдачі спричиняються маленькими помилками то тут, то там, що накопичуються: то забули конкретизувати мету, то не звернули увагу на характеристику протікання процесу, то занадто узагальнили, то почали захищатися замість того, щоб взяти до відома невдачу, то забагато запланували, то занадто мало...
Д. Дьорнер¹

Серйозне удосконалення практики викладання можливе лише через застосування досягнень психологічної науки. Поєднання психологічної теорії учіння із практикою навчання дуже важливо як для розвитку теорії учіння, так і для удосконалення навчального процесу в школі. Традиційно вітчизняна методична наука переважно всі свої рекомендації будувала лише на обмеженому досвіді певних методистів. Не говорячи вже про те, що багато таких рекомендацій були дуже далекі від реальних умов навчального процесу та суперечили закономірностям розвитку психіки дітей та науковим даним психології. А інколи і психологи вводили в оману методистів, сприймаючи деякі емпіричні факти, що породжувалися існуючою системою навчання, як "абсолютні істини", тобто як даність, яку не можна змінити (детальніше про це у нашій публікації²).

Отже, задля того, щоб навчальний процес був побудований ефективно, задля розвитку особистості учня необхідно чітко уявляти собі, як функціонують психічні процеси учня, які специфічні особливості вони мають. Продовжуючи психолого-педагогічну тематику, в цьому розділі ми розглянемо особливості сприймання, уваги та пам'яті учнів. Спробуємо не лише розглянути закономірності цих процесів, але й запропонуємо методичні рекомендації щодо підвищення ефективності вивчення історії та суспільствознавства в школі.

Проблеми сприймання, уваги та пам'яті висвітлювалися у працях таких відомих дослідників, як Л. Виготський, Дж. Брунер, Е. Стоунс, У. Джемс, Н. Дайри, С. Максименко, Л. Доблаєв, Д. Халперн, Ф. Райс, Г. Аракелов, В. Крутецький та інших. Слід відзначити, що накопичений достатньо великий обсяг знань з цієї

¹ Дьорнер Д. Логика неудачи. — М.: Смысл, 1997. — С. 215.

² Терно С. О. Проблема формування історичних понять в учнів загальноосвітньої школи в методичній літературі 30-60-х рр. ХХ ст. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — № 7. — Бердянськ: БДПУ, 2002. — С. 138-147.

проблематики, але, на жаль, теоретичні досягнення психології поки що мало втілені у методику навчання.

Під психічними процесами розуміють різні форми єдиного, цілісного відображення людиною довкілля і себе в ньому³. Психічні процеси поділяють на пізнавальні, емоційні та вольові. В даному розділі ми розглянемо закономірності протікання і методичні прийоми оптимізації таких важливих пізнавальних процесів, як сприймання, увага та пам'ять. Гадаємо, що немає потреби наголошувати на важливості сприймання, уваги та пам'яті для досягнення успіху у навчанні.

3.1. Як організувати сприймання матеріалу та мобілізувати увагу?

Сприймання — це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їхніх якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуттів⁴. У результаті сприймання виникають образи об'єктів — уявлення. Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організуємо пізнавальну діяльність). Слід враховувати, що у різних людей процес сприймання протікає по-різному. Це обумовлюється як фізіологічними, так і психологічними причинами. По-перше, ми маємо неоднакову чутливість до світла, звуків, кольорів та ін. По-друге, на сприймання впливає установка, минулий досвід та очікування людини⁵. Таким чином, ми по-різному інтерпретуємо інформацію в залежності від сприймання⁶. Отже, слід враховувати чинники, що обумовлюють процес сприймання і по можливості штучно ними маніпулювати: формувати певну установку, спиратися на минулий досвід (пояснювати нові поняття на знайомій учням мові або за допомогою зрозумілих їм аналогій), повідомляти прогнозовані результати навчальної діяльності.

Найважливішою особливістю сприймання є те, що люди схильні сприймати об'єкти "у цілому"⁷. Отже, важливо, щоб процес сприймання був побудований за схемою: загальне уявлення про об'єкт вивчення → аналіз деталей → теоретичне поняття про об'єкт вивчення.

Дослідження показують, **що якість сприймання підлітка залежить від його ставлення до матеріалу** й в одних і тих самих випадках може бути глибоким і тонким, а в інших — поверховим і випадковим⁸. Досвід та дослідження продемонстрували, що емоційно забарвлений факт запам'ятовується краще, ніж байдужий. Отже, щоб досягти кращого запам'ятовування та найбільш успішної

³ Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною ред. акад. С. Д. Максименка, — К.: Форум, 2000. — С. 21.

⁴ Там само. — С. 193.

⁵ Джонстон Д. Психологія. — Пер. с англ. Л. М. Птицына. — М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2003. — С. 84.

⁶ Райс Ф. Психологія підліткового і юнацького віку. — СПб.: Питер, 2000. — С. 206.

⁷ Джонстон Д. Вказ. праця. — С. 92.

⁸ Селиванова Р. Г., Стрелкова И. Э. Закономерности развития и возрастные особенности школьников. — Воронеж: Изд-во Саратовского ун-та, 1967. — С. 80.

роботи мислення, необхідно потурбуватися про те, щоб діяльність стимулювалася емоційно⁹. Забезпечення глибокого сприймання, запам'ятовування досягається певними прийомами мотивації. На рівні навчання вони полягають у новизні. І. Павлов називав це рефлексом "що таке?". Так звана потреба в орієнтуванні. Така потреба є дуже актуальною для тварин; у людини вона перетворюється у пізнавальну мотивацію, може стати в принципі невгамовною¹⁰. Завдання вчителя в процесі навчання — сформувати цю потребу пізнання в учнів, що забезпечує не лише їхню *особисту* включеність, а й *проблемну* включеність у ситуацію навчання.

Існують певні прийоми реалізації цього завдання. Один із них — ставити продумані запитання, тобто запитання, що вимагають роботи мислення, а саме: наведіть приклад; що відбулося б, якщо...; у чому полягають сильні та слабкі сторони...; яким чином впливає на...; поясніть, чому...; поясніть, як...; чому важливо...; який аргумент можна навести проти...; який є кращим та чому...; погоджуєтесь ви із твердженням, що...; як, на вашу думку, подивився б... на проблему...? та ін.¹¹

Якщо *запитання* ставити *перед читанням параграфу*, то його запам'ятовування буде значно вищим, ніж у тому випадку, коли ці запитання будуть поставлені після читання¹². Адже попередні запитання спрямовують увагу та пізнавальну діяльність учнів. Робота із запитаннями під час сприйняття інформації значно підвищує засвоюваність матеріалу¹³. Інший прийом полягає в *показі незвичайного у звичайному*. Наступний прийом, що є могутнім стимулом до пізнавальної діяльності — це *зіткнення суперечливих суджень*, приміром, двох науковців з певного питання. В проблемному навчанні накопичений чималий досвід використання завдань з надлишковим, або, навпаки, із недостатнім набором даних; досвід пошукової діяльності¹⁴.

Завдання не повинно бути *надто простим*, щоб учень упорався з ним без будь-яких зусиль, а також *не настільки складним*, щоб бути недоступним його розумінню. Завдання має бути такого рівня складності, щоб учень міг упоратися з ним лише за допомогою вчителя. Л. Виготський називав це зоною найближчого розвитку¹⁵. Потрапляючи в таку зону, завдання буде становити для учня найбільший інтерес.

Отже, процес навчання повинен будуватися як процес розв'язання системи задач, які поступово ускладнюються. "Научіння, — зазначав знаний англійський науковець Е. Стоунс, — організовується таким чином, щоб здійснювалося просування уперед, а не просто займався час учня"¹⁶. *Сучасна тенденція до*

⁹ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 141.

¹⁰ Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 110.

¹¹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 138-140.

¹² Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — С. 87-97.

¹³ Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — С. 194.

¹⁴ Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

¹⁵ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 424-425.

¹⁶ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 126.

*полегшення навчання суперечить виховним принципам психології*¹⁷. "Це рівнозначно тому, — говорив Л. Виготський, — якщо у дитячий гігієні висувалася б вимога не утруднювати дітей розжовуванням їжі, давати їм усе у рідкому вигляді". Відомий психолог формулює таке гасло для педагогів: "Для нас набагато важливіше навчити дитину їсти, ніж нагодувати її сьогодні. **Так само і в навчанні набагато важливіше навчити дитину мислити, ніж повідомити їй ті чи інші знання**"¹⁸.

Стійкий інтерес до завдань буде лише у тому випадку, якщо вчитель урізноманітнить форму їх подання, розробить систему завдань, що поступово ускладнюються. Звернімо увагу на те, що, говорячи про тенденцію до полегшення, ми маємо на увазі полегшення інтелектуального виклику учням під час навчання. При цьому ми добре усвідомлюємо, що обсяг навчального матеріалу у наших програмах і підручниках аж ніяк не відповідає тенденції до полегшення. Це дуже важливий момент: ускладнення навчання повинно відбуватися якісно, а не кількісно. Якісне ускладнення тягне за собою розвиток мислення, а кількісне збільшує час на навчання, при цьому розвиток мислення не гарантується (швидше навпаки).

Створивши певні мотиви навчання, слід потурбуватися про їх постійне підтримання. *Увага — це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється в спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях*¹⁹. Якщо ми прагнемо, щоб учні щось добре зрозуміли, то ми повинні сфокусувати їх лише на одному джерелі інформації в даний проміжок часу. Увага виконує три основні функції²⁰:

- 1) відсіює непотрібну інформацію й зосереджує нашу свідомість на одному об'єкті;
- 2) допомагає відшукати кращу відповідь;
- 3) відбирає інформацію для нашого сприйняття, тобто формує зміст нашої свідомості.

У. Джемс наголошував на тому, що "діти завжди будуть більше звертати увагу на те, що робить учитель, а не на те, що той самий вчитель говорить"; "вони бувають спокійні, їхня увага зосереджена, коли вчитель здійснює досліди, або креслить щось на класній дошці"²¹. *Процес навчання буде здійснюватися ефективніше й приємніше у тому разі, коли вчитель якнайменше використовуватиме довільну увагу* (увага, що супроводжується докладанням певних зусиль). Довільна увага виникає, як правило, тоді, коли об'єкт вивчення представлений статично, тобто він ніяк не змінюється. Отже, правило вивчення об'єктів пізнання таке: *"будь-який об'єкт уваги повинен постійно показувати нові сторони, збуджувати нові запитання — словом, змінюватися"*²².

¹⁷ Выготский Л. С. Вказ. праця. — С. 208.

¹⁸ Там само.

¹⁹ Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною ред. акад. С. Д. Максименка, — К.: Форум, 2000. — С. 229.

²⁰ Джонстон Д. Психологія. — Пер. с англ. Л. М. Птицына. — М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2003. — С. 95.

²¹ Джемс У. Психологія в беседах с учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 75.

²² Там само. — С. 83-84.

У розумі генія, за влучним висловлюванням У. Джемса, "будь-яке питання починає давати в усі сторони промені й розростатися"; "те саме повинен робити з будь-яким питанням і вчитель, якщо він хоче уникнути надто частих закликів до довільної уваги". "Необхідність вдаватися до такої уваги, — стверджує педагог, — є у всіх відношеннях марнотратним й некорисним способом дії: довільна увага тягне за собою дурний настрій духу, надриває нервову систему й в той же час дає дуже недосконалі результати"²³.

Увага дитини виключно спрямовується інтересом, саме тому неухильність учнів на уроці спричинюється розходженням між інтересом учнів та заняттями, які пропонуються їм як обов'язкові. Вчитель постійно змушений розв'язувати складне завдання: як, з одного боку, під час навчання слідувати інтересам учнів, а з іншого — вести учнів до певного рівня освіченості відповідно до цілей освіти. Це завдання вирішується в єдино можливий спосіб — поєднання інтересів учнів із цілями освіти. А це, в свою чергу, вимагає високого рівня педагогічної майстерності від учителя. Л. Виготський з цього приводу зазначав: "Ніяке виховання не здійснюється інакше, як через природні нахили дитини... Але воно б розписалося у власному безсиллі, якби бачило лише в цьому свою мету та сенс свого покликання. Насправді воно активно втручається у природні нахили дитини, зіштовхує їх між собою, об'єднує по-своєму, заохочує одні, стимулює їх за рахунок інших і таким чином уводить стихійний процес дитячих нахилів в організоване та оформлене русло виховного та соціального середовища"²⁴.

Вчителю слід взяти за правило у навчанні історії відштовхуватися від інтересів учнів, тому що будь-яке навчання можливо настільки, наскільки воно спирається на природні інтереси дитини. Найважливіше значення має спонукання інтересу саме до суті предмета, а не до зовнішніх чинників: нагород, покарань й т.п. Слід пам'ятати, що за відсутності інтересу ми не маємо жодних шансів чомусь навчити по-справжньому. Проте визнання всесильності інтересу учня не означає, що вчитель приречений на сліпе потакання йому. Забезпечуючи організацію середовища, вчитель безпосередньо впливає й на інтереси школярів, активно формує їх.

За Л. Виготським, педагогу треба слідувати таким простим правилам в організації навчання: "Перед тим як пояснювати — треба зацікавити; перед тим як спонукати діяти — слід підготувати до дії; перед тим як звернутися до реакцій — необхідно підготувати установку; перед тим як повідомляти що-небудь нове — слід викликати очікування нового"²⁵.

Очікування чогось та готовність суб'єкта до певної діяльності й є установкою²⁶. Для здійснення успішного навчання педагогу вкрай важливо сформулювати правильну установку, оскільки саме вона визначає обсяг та якість компетентності учня. Процес виховання, по суті, є процесом формування у школярів певної кількості реакцій та інших більш складних форм поведінки, а установки задають спрямованість цим реакціям. Отже, й формування установок є

²³ Там само. — С. 84.

²⁴ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 154.

²⁵ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 155.

²⁶ Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 419.

одним із важливих завдань освіти. Вони визначають характер опанування матеріалом (механічний чи творчий). Таким чином, визначальним для вчителя є прищеплення учням усвідомлення того, навіщо здійснюється та чи інша дія, навіщо запам'ятовується той чи інший матеріал. Тим самим кінцева мета через попередню установку спрямовує процес навчання. Саме тому увесь навчальний матеріал повинен бути наскрізь пронизаний цільовою установкою.

Таким чином, увага формує весь досвід школярів. В свою чергу, керуючи увагою, педагог має можливість формувати особистість та характер учнів.

3.2. Як забезпечити запам'ятовування?

Процеси пам'яті — запам'ятовування, відтворення і впізнання у підлітків мають деякі особливості, які змінюються в умовах життя та діяльності (головним чином, навчальної діяльності). Зміни у ставленні до дійсності, розвиток інтересів, уподобань — усе це визначає ті нові вимоги, які висуваються до пам'яті підлітка й визначають її розвиток та вдосконалення. Характерною особливістю розвитку пам'яті в підлітковому віці є зростання довільності, тобто все частіше ставиться спеціальна мета запам'ятати, зберегти, пригадати, відтворити²⁷.

Беручи до уваги той факт, що навчання спирається саме на довільне запам'ятовування (заучування), педагогу *слід не лише ставити перед учнем завдання запам'ятати, але й указати, що з даного матеріалу у подальшому знадобиться (має бути відтворено) і в якій формі*. В залежності від цього підбирають способи роботи з матеріалом, що підлягає запам'ятовуванню²⁸. Дослідження психологів свідчать, що результати запам'ятовування величезною мірою залежать від інструкції, яка дається перед початком вивчення. В залежності від установки один й той самий матеріал може бути засвоєний з боку смислу, без запам'ятовування окремих слів або лише зі словесним заучуванням, без охоплення смислу цілого²⁹. Біда нашої школи полягала в тому, що лівова частка запам'ятовування під час навчання була орієнтована лише на відповідь вчителю на уроці або на екзамені (сьогодні здебільшого запам'ятовування орієнтоване на відповідь під час тестування); все запам'ятовування пристосовувалося лише до цієї мети й було непридатним для інших цілей. Саме тому виникла так звана проблема вербалізму у знаннях (засвоєння недостатньо високого рівня): учні могли володіти інформацією, але зовсім не уміли її застосовувати на практиці³⁰. Для історії це означає передусім уміння використовувати набуті знання для пізнання нових конкретних історичних фактів та явищ. У вітчизняній методичній науці протягом 60-80-х років ХХ ст. намагалися розв'язати цю проблему: створити засоби для активного застосування знань³¹. Проте, це вдалося реалізувати у навчанні лише незначною мірою.

²⁷ Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. — М.: Изд-во мин-ва Просвещения РСФСР, 1959. — С. 178.

²⁸ Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 248.

²⁹ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 176-177.

³⁰ Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей). — М.: Просвещение, 1968. — С. 5.

³¹ Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М.: Просвещение, 1966; Лернер И. Я. Дидактическая

У випадку довільного запам'ятовування важливо знати, що саме доведеться згадувати. В залежності від цього проводять відбір інформації під час роботи з матеріалом на стадії його фіксації у пам'яті. Говорячи інакше, під час довільного запам'ятовування вже на стадії фіксації у пам'яті має бути сформована програма застосування (відтворення: що і коли буде відтворюватися).

Така програма створюється під час запам'ятовування, виконується у відтворенні. Програма відтворення — це певні умови запам'ятовування, які йому сприяють. Ці допоміжні ознаки називаються маркерами, серед яких повинні бути як змістовні зв'язки матеріалу з індивідуальним досвідом і знаннями, так і емоційний стан учня під час запам'ятовування. У зв'язку з цим психофізіологічні дослідження дають такі рекомендації³²:

1. Слід враховувати, що пригадування інформації буде полегшене, якщо вона організована ієрархічно³³, цьому сприяє використання логічних схем та виділення вузлових пунктів. Під час підготовки до заняття педагогу слід організувати матеріал таким чином, щоб на уроці можливо було виділити у ньому вузлові, важливі по змісту місця (сміслові опори). Важливо, щоб виділення таких одиниць спиралося на **несподівані, не обов'язково прями асоціації**. Приміром, у 9-му класі, працюючи над поняттям "робітничий рух" можливо провести асоціацію з організмом людини: як організм реагує на погане харчування, жахливі умови життя хворобою, так само і робітники на злиденність, безправне становище реагують боротьбою за людське існування. Тобто, як говорив Л. Виготський, "якщо вчитель хоче щоб дещо було добре засвоєне, він повинен поцікнутися про те, щоб це було цікаво"³⁴. Нецікавий предмет може стати цікавим, якщо його асоціювати з предметом, який вже сам по собі викликає інтерес. Отже, "необхідно починати з природних інтересів дитини й пропонувати їй такі предмети, що якимось пов'язані з цими інтересами"³⁵. Психологи розрізняють такі види асоціацій: по схожості, по суміжності, по контрасту, по аналогії, по тотожності; всі вони можуть бути використані в організації процесу навчання.
2. Якість відтворення матеріалу залежить від того, наскільки **активно з ним працює учень під час запам'ятовування**. Одним із найпоширеніших прийомів активізації запам'ятовування є виклад матеріалу не як суми відомостей, а у вигляді розмірковування, поєднаного єдиною логікою. Експериментальні дослідження показали, що при інших рівних умовах матеріал засвоюється в 22 рази краще й успішніше, якщо заучування здійснюється у логічному порядку, шляхом пов'язування того, що вивчається, з тим, що було засвоєне раніше³⁶. "Тому, — як застерігав

система методів обчислення. — М.: Знання, 1976; Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей). — М.: Просвещение, 1968; Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982.

³² Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 262.

³³ Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — С. 222.

³⁴ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 176.

³⁵ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 77.

³⁶ Выготский Л. С. Вказ. праця. — С. 169.

У. Джемс, — ми повинні звертати таку велику увагу на те, щоб наші учні до будь-якої роботи ставилися свідомо. У зубрінні немає нічого морально ганебного. Цей спосіб заучування був би найкращим, якби він лише приводив до бажаних результатів"³⁷. Отже, навіть повторення матеріалу повинно бути не механічним, а глибоким та осмисленим³⁸. Лише за таких умов запам'ятовування покращиться. В якості прикладу наведемо методика роботи над поняттям "робітничий рух". З'ясувати причини появи робітничого руху можна за допомогою розмірковування: про що свідчить виникнення робітничого руху? Що спонукало робітників об'єднуватися та боротися за власні права? Подібні запитання мають підштовхнути учнів до думки про хворобливий стан суспільства (анархія виробництва, нехтування інтересами робітників, безправне становище робітничого класу, що в решті решт може призвести до соціальних потрясінь). Таким же чином з'ясовується історичне значення і форми цього руху: наслідками хвороби може стати вироблення імунітету, з одного боку, а з іншого, втрата здоров'я або смерть; так само і робітничий рух, з одного боку, може призвести до встановлення стабільного суспільства, в якому інтереси соціальних груп збалансовані, а з іншого, — до революцій, мільйонних жертв і соціальних потрясінь. Від чого залежать наслідки робітничого руху? Від форм, яких він набуває: 1) за поступові зміни існуючого суспільства (еволюція); 2) кардинальні, термінові, насильницькі зміни (революція). Після чого розглядаються течії у робітничому русі, їх ідеологія.

Таким чином, можна стверджувати, що із двох учнів, які мають один й той самий запас зовнішнього дослідного матеріалу, пам'ять буде краще у того, хто буде більше думати над своїм досвідом, який пов'яже елементи цього досвіду більшою кількістю зв'язків, що надасть їм більш систематичний вигляд³⁹. Наука якраз і є найкращим видом системи, вона допомагає запам'ятовуванню великої кількості окремих фактів, підставляючи на місце простих асоціацій по суміжності логічні асоціації по тотожності, схожості та аналогії. Якщо ви знаєте "закон", то ви можете звільнити вашу пам'ять від маси окремих фактів, так як закон відтворить їх, як тільки вони знадобляться. Викладачі історії дуже часто про це забувають, перенасичуючи зміст навчання зайвими подробицями. "Найкращим описом історії народу, — говорив Дж. Брунер, — буде така сукупність висловлювань, що дозволить учню вийти за межі наданої йому інформації. Це і є, якщо хочете, справжня історія народу, тобто інформація, що робить будь-яку іншу інформацію по можливості надлишковою і передбачуваною"⁴⁰. Тут є над чим замислитися. Як часто наш виклад перетворюється на неосяжний: все видається важливим, все хочеться утиснути у рамки маленького уроку, все діти повинні знати. А що отримуємо? Ненависть до історії і небажання її вчити. Проблема систематизації змісту — це та проблема, що вимагає першочергового розв'язання.

Під час довільного запам'ятовування успішність відтворення залежить від того, що і як сприйнято. Наявність мети запам'ятати залучає сприймання в

³⁷ Джемс У. Психологія в бесідах з учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 103.

³⁸ Андерсон Дж. Когнітивна психологія. — 5-е изд. — Спб.: Питер, 2002. — С. 176.

³⁹ Джемс У. Вказ. праця. — С. 98.

⁴⁰ Брунер Дж. Психологія познання. За пределами непосредственной информации // Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — С. 238.

діяльність запам'ятовування, підкоряючи його своєму завданню. Сприймання фокусується на тих властивостях об'єкта (або на тих його взаємозв'язках), що важливі для його подальшого відтворення.

Отже, **важливо виділяти** в матеріалі, що подається (і сприймається учнями), **вузлові моменти** за допомогою слова "звертаю вашу увагу на...", за допомогою акцентованих повторів окремих частин матеріалу тощо. **Бажано подавати важливі фрагменти матеріалу одночасно на слух і за допомогою наочності (різноманітних логічних схем, що дозволяли б простежити шість можливих типів зв'язку: частина-ціле; різновид; причинно-наслідковий зв'язок; аналогія; характерна властивість; симптом)**⁴¹. Особливу роль може відігравати так звана "словесна наочність": формулювання іншими словами, за допомогою метафор, образних висловлювань. Дослідники з'ясували, що запам'ятовування вербального матеріалу значно покращується, якщо людина може створити зорові образи, що відповідають цьому матеріалу⁴². Подібна обробка матеріалу сприяє його осмисленню та структуруванню. А чим більше смислу міститься в інформації, тим легше її запам'ятати і зберегти. Більше того, чим осмисленіше можна зробити інформацію, тим легше її буде запам'ятати і зберегти⁴³. Отже, запам'ятовування покращується, якщо ми кодуємо матеріал і наочно, і вербально, а також надаємо йому певної структури та смислу.

Слід зазначити, що велику роль у процесі навчання відіграє мимовільне запам'ятовування, для якого не характерне спеціальне завдання запам'ятати матеріал. В даному випадку до пам'яті потрапляє те, що супроводжувало виконання інших завдань, входило в них й, таким чином, не було безпосередньо пов'язано із запам'ятовуванням.

Ефективність мимовільного запам'ятовування залежить від розумової активності учня, від того, наскільки він **самостійно працює з матеріалом**. Згідно з дослідженнями, під час мимовільного запам'ятовування перевагу має та частина матеріалу, на яку спрямована основна увага під час виконання певних завдань⁴⁴. Чим глибший і складніший аналіз матеріалу, тим краще він зберігається у пам'яті⁴⁵. Також ефективність мимовільного запам'ятовування визначається зовнішніми характеристиками й особливостями навчального матеріалу. Дуже добре відтворюються **несподівані, яскраві, надзвичайні події**, тому матеріал слід перетворювати у несподіваний, надзвичайний, створюючи різноманітні проблемні ситуації. В цьому випадку ефективність мимовільного запам'ятовування пов'язана із такою якістю учня, як допитливість.

Підсумовуючи викладене, маємо зазначити, що не можна працювати над розвитком пам'яті, виконуючи суто механічні завдання на запам'ятовування. Розвиток пам'яті здійснюється у поєднанні з іншими психічними процесами, а саме: шляхом забезпечення правильного сприймання, обмірковування і логічної організації історичного матеріалу. Основні прийоми поліпшення запам'ятовування такі: логічна організація матеріалу; створення програми застосування засвоєних

⁴¹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 145.

⁴² Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — С. 112.

⁴³ Такман Б. У. Педагогическая психология от теории к практике. — Пер. с англ. — М.: Прогресс, 2002. — С. 159.

⁴⁴ Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 249.

⁴⁵ Солсо Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2002. — С. 150, 157.

знань, умінь та навичок; використання асоціацій; активна розумова робота над матеріалом; представлення інформації кількома способами (вербальним, графічним тощо).

Отже, ефективність навчання — це дуже примхлива річ, яка обумовлюється, крім всього іншого, особливостями протікання психічних процесів в учнів. Причому ці процеси мають не лише загальні та вікові особливості, але й індивідуальні. Знаючи їх, можна створити такі умови навчання, які б найбільшою мірою були придатні для учнів. Зміст навчання повинен обов'язково переломлюватися через особистість учня, який його опановує. Через особистість учня до змісту — ось найважливіша засада ефективного навчання. Причому слід пам'ятати, що вчитель виступає у ролі диригента психічних процесів учня. На уроці важливо все: і активізувати увагу, і правильно організувати сприймання, обмірковування та запам'ятовування навчального матеріалу. Успіху не досягнеш, якщо піклуватися про щось одне, оскільки всі ці процеси щільно пов'язані між собою, забезпечують один одного, впливають один на одного.





4. РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Уміння мислити є провідною здібністю, необхідною для виживання у майбутньому. Фахівці різних галузей у цьому разуюче однакові. ХХІ ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Саме уміння мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії. Цей факт визнається всіма: і філософами¹, і економістами², і педагогами³.

Ларошфуко свого часу дотепно зауважив: "Всі скаржаться на власну пам'ять, але ніхто на свій розум". Справді, мислення є глибоко особистісною якістю, в якій людина виявляється найбільш цілісно й яскраво. Саме у мисленні відбивається вершина людських можливостей. Тому люди й оцінюють один одного в першу чергу за рівнем розумового розвитку.

Таким чином, гарне мислення — це життєво важлива навичка, яку слід розвивати й удосконалювати в учнів. Але що означає розвивати мислення? Аби відповісти на це запитання, спочатку з'ясуємо, які прояви має мислення. Виділяють два основні прояви мислення:

- відображення оточуючого світу, внаслідок чого формуються поняття;
- розв'язання проблем (задач), внаслідок чого отримуємо розв'язану задачу й доцільну дію.

Отже, розвивати мислення можливо лише шляхом опанування наукових понять та шляхом розв'язування проблемних задач. Взагалі-то, мислення це не що інше як розв'язування різноманітних задач. Відправним пунктом активного розумового процесу є проблемна ситуація — конфлікт між тим, що дано людині, і тим, чого вона прагне досягти. В цьому розумінні про справжнє мислення можна говорити як про творчість, коли у людини є задача з сформульованою метою, проте відсутні засоби її досягнення. Між іншим, інколи формулювання мети може стати самостійною проблемою.

Проблемна ситуація — поняття суб'єктивне. Те, що є проблемою для одного, для іншого може такою й не бути. Ситуація тоді стає проблемною, коли людина сприймає її як проблему (утруднення). Наступним кроком є усвідомлення проблеми як особисто значущої, важливої, цікавої. Лише в такому випадку можливо відшукати шляхи її розв'язання.

¹ Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991.

² Мелхорн Г., Мелхорн Х-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — С. 64-65.

³ Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку — важлива теоретична проблема й практичне завдання // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 234-235.

Розв'язування проблемної ситуації (задачі) в загальних рисах відбувається у такому порядку:

- усвідомлення проблемної ситуації;
- формулювання задачі;
- обмеження зони пошуку;
- побудова гіпотези (припущення);
- перевірка гіпотези;
- оцінка виконаних дій та отриманих результатів.

Процес мислення — це складне, неоднорідне і багаторівневе явище, яке по-різному проявляється в різних ситуаціях. За різними ознаками виділяють різні види мислення. Нас цікавитимуть два види мислення: творче і критичне. Що таке творче і критичне мислення? Чим вони відрізняються одне від одного?

Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне — виявляє сильні та слабкі сторони цих ідей, оцінює їх корисність. Для того, аби розв'язати проблемну задачу потрібні два види мислення, хоча використовуються вони по чергово. Щоб побудувати гіпотези потрібне творче мислення. А для того, щоб перевірити їх, у пригоді стане критичне мислення, адже не будь яка гіпотеза є правильною.

Таким чином, задачі з історії допоможуть тренувати мислення учнів. Цей досвід навчить помічати проблемні ситуації, добирати потрібну інформацію, будувати гіпотези та перевіряти їх на достовірність, а також стежити за власним розмірковуванням. Це зробить мислення учнів струнким, чітким та ясным. А ясно мислити ніколи не зашкодить!

Задачі з історії — це **проблеми**, які треба вирішити. Зазвичай під проблемою розуміють явно сформульоване запитання або кілька запитань, які виникають під час пізнання. Сам процес пізнання тлумачиться як послідовний перехід від відповідей на одні запитання до відповідей на інші запитання, які виникли після розв'язання перших.

Загально визнаним є те, що будь-яке дослідження обов'язково починається з формулювання проблеми. Послідовність "Проблема → дослідження → розв'язок" вважається такою, яку можна застосувати скрізь та завжди. Здебільшого під час навчання учні мають справу саме з такими проблемами, коли формулювання задачі є чіткими та ясними. Проте, слід пам'ятати, що не всі проблеми є такими. Світ проблем складний і багатоманітний, як і сам процес пізнання.

З цього приводу А. Ейнштейн говорив, що сформулювати проблему часто важливіше й складніше, ніж її розв'язати. Саме тому дуже важливо навчити учнів не лише розв'язувати запропоновані проблеми, а й помічати їх самостійно, читаючи параграфи підручника. Учні слід привчати розмірковувати над тим, що вони читають, та ставити запитання до прочитаного: Як? Чому? Що відбулося б, якщо...? У чому позитивні та негативні риси...? Що це означає? Яким чином впливає...? тощо.

Проблема у самому загальному розумінні — це певне утруднення, коливання, невизначеність. Потрібні дії, щоб усунути цю невизначеність, проте далеко не завжди зрозуміло, що саме слід робити. Між іншим, давньогрецьке слово, від якого виникла наша "проблема", означає "перегороду", "трудність", "задачу", а не лише "запитання".

Важливо застерегти учнів від поверхового підходу до проблем. На перший погляд проблема може видатися банальністю або навіть безглуздістю. Відмахнутися

від неї простіше за все. Лише довге та ретельне обмірковування проблеми здатне розкрити її дійсний сенс та справжню глибину. Спроба розв'язати непродуману або до кінця не розкриту проблему може виявитися марною працею.

Розв'язуючи проблему, треба привчати учнів до певної рішучості, півзаходи тут не допоможуть. Нерідко, для того аби досягнути справжню суть проблеми, доводиться поглянути на речі по-новому. Саме таке нове й більш глибоке бачення і становить найбільшу трудність.

Отже, учнів слід навчити дивитися на історичні події під новим, не звичним кутом зору, бути розумово сміливими, не боятись помилок. Адже без них ми не змогли б вчитися й отримувати від цього насолоду!

4.1. Історичне мислення: як його навчати?

Відповідно до вимог навчальної програми та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти однією із важливих цілей навчання історії в школі є розвиток історичного мислення. Однак, не зважаючи на задеклароване прагнення, мусимо визнати відсутність повноцінного втілення поставленої мети у навчальний процес. Про розвиток історичного мислення говорять багато і постійно. Проте, ситуація з розвитком мислення схожа на ситуацію із вихованням дітей: всім проблема видається очевидною; всі начебто розуміють, що треба робити; а от результати дуже часто неоднозначні та, як правило, в цілому незадовільні.

Нам видається, що проблема розвитку історичного мислення полягає у відсутності чіткого розуміння структури змісту цього поняття. Між іншим, це доволі типова ситуація у гуманітарній освіті: люди готові дійти до бійки, сперечаючись про предмет, але навіть не намагаються з'ясувати зміст поняття, яким оперують. Кілька запитань для ілюстрації: Чому ми говоримо про історичне мислення? Можливо слід говорити про логічне мислення на історичному матеріалі? Чим відрізняється історичне мислення від, наприклад, фізичного або математичного мислення? Може слід говорити про наукове мислення, а не про історичне, математичне і т.п.? Без чого історичне мислення не є таким? Що дозволяє нам виділяти історичне мислення як окремий різновид наукового мислення? І таких питань можна поставити багато. Отже, спробуємо розібратися у змісті поняття "історичне мислення" та його основних структурних частинах. Аналіз цього питання дозволить усвідомити, з яких елементів складається мислення та що треба робити, щоб воно розвивалось.

У вітчизняній методичній науці тими чи іншими аспектами такої складної проблеми як історичне мислення займалися наступні дослідники: Н. Дайрі, І. Лернер, П. Гора, Ф. Горелік, Г. Донської, Г. Кревер, М. Кругляк, В. Пунський, В. Беспечанський, В. Комаров, О. Пометун, К. Баханов, В. Сотніченко та ін. Розглядалися загальні підходи, методичні прийоми та технології розвитку мислення на уроках історії. Проте, на нашу думку, проблема визначення змісту та структури поняття "історичне мислення", а також фундаментальних принципів його розвитку залишається недостатньо дослідженою, й що найважливіше — не операціоналізованою та не технологізованою. А без чіткої операціоналізації цього поняття неможливо здійснювати ефективну роботу по розвитку історичного мислення. Саме цим проблемам присвячуємо цю розвідку.

Отже, що ми розуміємо під мисленням взагалі та історичним мисленням зокрема? Загально визнаним є таке тлумачення: *мислення — це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ*

об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях⁴. Протягом багатьох століть мислення розуміли досить широко, ототожнюючи його із психікою. Згодом поняття звузили й стали його визначати як здатність розв'язувати задачі. На сьогодні існує велика кількість експериментальних даних, а кількість теорій просто вражає. Слід зауважити, що співвіднести результати досліджень, створити єдину теорію поки що не вдається. Психологи одностайні лише у питаннях щодо сфери прояву мислення. На їхню думку, мислення проявляється: 1) у відбитті оточуючого світу, внаслідок чого формуються поняття; 2) у процесі розв'язання проблем, продуктом чого є розв'язок задачі⁵.

Отже, стосовно навчання історії мислення дозволяє нам відбити та усвідомити історичні факти у вигляді історичних понять, а також дозволяє розв'язувати проблеми в галузі історії. Аналізуючи процес мислення, прийнято виділяти в ньому два основні блоки: 1) змістовний; 2) операційний⁶. Змістовними компонентами мислення виступають уявлення та поняття. Знання, отримані в результаті чуттєвого пізнання, існують у свідомості людини у вигляді уявлень. А ті знання, що отримані внаслідок логічного пізнання, існують у вигляді понять. Основними відмінностями між уявленнями та поняттями, по-перше, є те, що уявлення — це завжди образ, а поняття — це думка, втілена у слові; по-друге, уявлення містять як суттєві, так і несуттєві ознаки, поняття ж концентрують значущі та суттєві ознаки.

До операційних компонентів мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі пізнання й знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Так, аналіз дозволяє розділити ціле на частини; синтез слугує засобом поєднання окремих елементів у єдине ціле; порівняння дозволяє установити схожість та відмінність окремих об'єктів; абстрагування забезпечує виокремлення одних ознак й відволікання від інших; узагальнення є засобом об'єднання предметів або явищ за їхніми суттєвими ознаками; класифікація дозволяє здійснити поділ предметів за певними ознаками; систематизація забезпечує поділ та подальше об'єднання, але не окремих об'єктів, а їхніх груп та класів. Наочно поняття "мислення" можна представити у вигляді логічної схеми (див. мал. 4.1).

Отже, наскільки правомірно виділяти типи мислення в залежності від предметної галузі? Невже процес розмірковування над історичними чи над математичними, чи, приміром, над фізичними проблемами буде якимось принципово іншим? Фахівці будь-якої галузі відбивають реальність в уявленнях та поняттях та досліджують свої предмети за допомогою базових логічних операцій. Може ми помиляємося, коли говоримо про розвиток історичного мислення? Можливо ми розвиваємо загальне логічне мислення на історичному матеріалі?

⁴ Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною ред. акад. С. Д. Максименка, — К.: Форум, 2000. — С. 203.

⁵ Милорадова Н. Г. Психология и педагогика: Учебн. пособие: В 3 кн. — Кн. 2. На пути к продуктивному мышлению. — 2-е изд., испр. и доп. — Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. — С. 9.

⁶ Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др.; Под ред. В. В. Богословского и др. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1981. — С. 241-246.

Перший погляд на проблему наштовхує саме на такий висновок. Але досвід підказує, що, напевно, це питання не таке просте, як видається спочатку. Справа в тім, що специфіка предметної галузі визначає певні установки та методологічні підходи до пізнання. Зокрема, Дж. Брунер з цього приводу зауважував: "Хімік-органік... схильний користуватися відносною класифікацією, принаймні в робочій час. Приміром, бензольні кільця — це, по суті, відносне поняття. Можна припустити, що у фізиків виробляється схильність до імовірнісних понять, що безпосередньо пов'язані із специфікою цих дисциплін"⁷.

М И С Л Е Н Н Я	
Змістовний блок	Операційний блок
<ul style="list-style-type: none"> - уявлення - поняття 	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз - синтез - порівняння - абстрагування - узагальнення - класифікація - систематизація

Мал. 4.1. Структура мислення.

Кожна предметна галузь має свою специфіку: природні та суспільні явища мають різні закономірності розвитку, вимагають різних підходів до їхнього аналізу та вивчення. Отже, загальнопсихологічне тлумачення процесу мислення є правильним, але недостатнім для розуміння того, як протікає розумовий процес в кожній окремій предметній галузі. І. Лернер підкреслював, що історичне мислення є сплавом загальних норм правильного мислення, діалектично усвідомленого предметного змісту історії, установки на використання розуміння історії, її закономірностей як методології пізнання та способів дій, специфічних для пізнання історико-соціальних явищ⁸.

Таким чином, історичне мислення використовує специфічні як змістовні (історичні), так і методологічні поняття (принципи пізнання або установки), які властиві суто історичній науці. А також оперує специфічними методами пізнання, які, безумовно, можна розкласти на базові логічні операції, але від цього вони не втрачають своєї унікальної властивості суто історичних методів дослідження. Наприклад, до найважливіших методологічних принципів, що учні мають засвоїти на уроках історії, можна віднести: об'єктивність, історизм, соціальний підхід, множинність підходів (або мультиперспективність). Принцип об'єктивності передбачає обов'язкове розглядання історичної реальності в цілому, не залежно від бажань, уподобань, установок суб'єкта, розглядати кожне явище в його різноманітності й суперечливості. Принцип історизму вимагає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, у наслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку із зміною

⁷ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации // Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — С. 141.

⁸ Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — С. 21.

загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відносин. Важливим є принцип множинності підходів до розгляду історичного процесу: цивілізаційного, формаційного, культурологічного, соціального тощо.

До основних методів історичного пізнання відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий тощо); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їх діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідоцтв, пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод.

Таким чином, особливість історичного мислення, як і будь-якого іншого предметного мислення, визначається, по-перше, специфікою предметної галузі, яка відбивається у відповідних поняттях; по-друге, специфікою певних установок та методологічних підходів до вивчення цієї предметної галузі; по-третє, спеціальними методами дослідження, що визначаються та спираються на особливості як предметної галузі, так і певних установок та методологічних підходів. Отже, наочно історичне мислення можна представити у вигляді такої схеми (див. мал. 4.2).

І С Т О Р И Ч Н Е М И С Л Е Н Н Я	
Змістовний блок	Операційний блок
<ul style="list-style-type: none"> - історичні уявлення - поняття (історичні та методологічні) 	<ul style="list-style-type: none"> - порівняльно-історичний метод - метод аналогій - статистичний метод - установлення причин за наслідками - визначення цілей людей і груп за їх діями і наслідками цих дій - визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод) - метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками) - узагальнення формул - реконструкція цілого за його частиною - визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури - лінгвістичний метод - системно-структурний метод

Мал. 4.2. Структура історичного мислення.

Безумовно, деякі методи історичного дослідження не є притаманними лише історії, але комплекс цих методів створює унікальну систему історичного пізнання, яку можна виділити як окремий вид мислення, а саме: історичне мислення. Отже, історичне мислення являє собою єдність історичних та методологічних знань, способів розумових дій та установок особистості на їх застосування у пізнанні та осмисленні конкретних історичних фактів, явищ та процесів.

За яких умов буде здійснюватись розвиток історичного мислення учнів? Що потрібно робити вчителю, щоб учні навчилися мислити історично?

По-перше, необхідно залучати учнів до діяльності, яка б потребувала застосування принципів та методів історичного пізнання. По суті, навчання історії в школі має імітувати діяльність історика-дослідника. Але при цьому не слід забувати, що все ж таки це повинно бути навчання й не захоплюватися виключно дослідницькими проектами (хоча вони теж потрібні).

По-друге, необхідно навчати учнів принципам та методам історичного пізнання й призвичаювати до наукової рефлексії, тобто постійного самоаналізу та оцінки власної розумової діяльності. Питання "як?", "чому?", "яким чином ви дійшли цього висновку?", "які докази можна навести за та проти цієї думки?" мають стати основою вивчення історичних курсів.

По-третє, залучаючи учня до дослідної діяльності, слід потурбуватися про створення відповідної мотивації, яка у першу чергу повинна втілюватися у позитивному ставленні до предмета (детальніше про це йшлося у другому розділі с. 69-78).

По-четверте, проблемні ситуації у навчанні повинні стати нормою. Саме проблемні методи навчання дозволяють втягнути учня в активну розумову діяльність та забезпечують якісне засвоєння матеріалу.

По-п'яте, проблемні задачі та вправи мають стати обов'язковим атрибутом підручників, навчальних та дидактичних посібників. Саме розв'язування проблемних задач дозволить учням засвоїти ази пізнавальної діяльності історика й зрозуміти логіку історичного пізнання (детальніше про це йтиметься у сьомому розділі, пункті 7.3, с. 207-213).

Починати працювати над розвитком історичного мислення слід вже у середній ланці, тобто у підлітковому віці. Саме цей період є сенситивним (сприятливим) для розвитку мислення. Якщо забаритися, то у старшій школі шанси на якісне опанування навичок історичного мислення стрімко падають. Щоб не упустити можливості сенситивного періоду, необхідно постійно пропонувати учням розв'язувати проблемні задачі, порівнювати, виділяти головне, знаходити схожі та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності⁹.

Зв'язок пам'яті з розумовою діяльністю, з інтелектуальними процесами в підлітковому віці набувають самостійного значення. Особливості навчальної діяльності (цілеспрямованість, результативність, обов'язковість, довільність) формують основні новоутворення цього періоду: теоретичні форми мислення, пізнавальні інтереси, рефлексію (самоаналіз, самопізнання)¹⁰.

В процесі навчання виявляється певний діалектичний взаємозв'язок між матеріалом, що вивчається, й розвитком особистості учня: матеріал, що підлягає

⁹ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Владос, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 115.

¹⁰ Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М.: Знание, 1979. — С. 50-51.

засвоєнню, з одного боку, вимагає більш високого рівня навчально-пізнавальної і розумової діяльності, а з іншого — спрямований на їх розвиток. Учні повинні **оволодіти системою наукових понять**. "Процес виховання, — говорив У. Джемс, — ...можна вважати нічим іншим, як процесом набуття ідей та понять"¹¹. Відомий англійський педагог Є. Стоунс стверджував: "...навчання поняттям — вирішальна навичка для більшості вчителів"¹².

Завдання, що пропонуються учням, повинні формувати новий спосіб засвоєння знань і сприяти розвитку **теоретичного мислення** — здатності розмірковувати гіпотетико-дедуктивно, тобто на основі одних загальних посилок шляхом побудови гіпотез та їх перевірки¹³. Уміння оперувати гіпотезами, здатність до самоаналізу (рефлексивності) й логічності мислення розвиваються поступово протягом підліткового віку. Засвоєння наукових понять створює ряд об'єктивних передумов для формування у школярів теоретичного мислення¹⁴, але за умов правильної педагогічної організації цього процесу.

Специфічна якість теоретичного мислення полягає у здатності **розв'язувати завдання у мовному плані на підставі одних загальних посилок шляхом побудови різноманітних гіпотез та їх перевірки**¹⁵. Щоб побудувати гіпотезу, тобто припущення щодо розв'язку задачі, необхідно побачити й виділити в умовах задачі значущі зв'язки і відносини, визначити їх у мові, розставити їх у певному порядку, а потім перевірити правильність всієї теоретичної побудови, тобто даної гіпотези.

Розвитку діалектичного мислення і якісному засвоєнню наукових понять сприятиме система проблемних завдань. Проілюструємо це положення. Учні 9-го класу для глибшого засвоєння поняття "робітничий клас" і розвитку теоретичного мислення можна запропонувати таке завдання: дослідники історії України дотримуються різних точок зору на кількісний стан робітничого класу в 90-ті роки ХІХ ст., до того ж всі користуються одним й тим самим джерелом (переписом населення 1897 р.): 1) 425 тис. чол.¹⁶; 2) 1,5 млн. чол.¹⁷; 3) 2 млн. 450 тис.¹⁸; чим зумовлена така розбіжність у цифрах? Для вирішення цієї задачі слід побудувати декілька гіпотез (наприклад, помилки у підрахунках, неточність даних, різні критерії підрахунків, вкладання різного змісту у поняття "робітничий клас" тощо), а потім їх перевірити.

Робота над таким завданням змусить звернутися до поняття "робітничий клас" та його ознак (сукупність найманих робітників, зайнятих у сфері виробництва та обміну, основним джерелом існування яких є продаж власної робочої сили). В ході розв'язування задачі учні мають встановити, що існують порубіжні соціальні групи: поденники, наймити у сільському господарстві, для яких продаж власної робочої сили не був основним джерелом існування. Тому віднесення їх до

¹¹ Джемс У. Психологія в бесідах з учителями. — Спб.: Питер, 2001. — С. 114.

¹² Стоунс Э. Психопедагогіка. Психологіческая теорія і практика обучення. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогіка, 1984. — С. 211.

¹³ Возрастная и педагогіческая психологія / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — С.137.

¹⁴ Драгунова Т. В. Подросток. — М.: Знание, 1976. — С. 83.

¹⁵ Там само.

¹⁶ Субтельний О. Україна. Історія. — К.: Либидь, 1991. — С. 241.

¹⁷ Історія України: нове бачення: У 2-х т. / О. І. Гуржій, Я. Д. Ісаєвич, М. Ф. Котляр та ін. / Під ред. В. А. Смоля. — К.: Україна, 1995. — Т. 1. — С. 268.

¹⁸ Рибалко І. К. Історія України. Дорадянський період: Підручник. — 2-е вид., перероб. і допов. — К.: Вища школа, 1991. — С. 384.

робітничого класу штучно збільшує його чисельність. Після чого вчитель має пояснити, що радянська історична наука була схильна перебільшувати кількість робітничого класу, щоб тим самим обґрунтувати необхідність соціалістичної революції.

Таким чином, учні міцно й правильно засвоюють зміст поняття "робітничий клас". Наведене завдання є прикладом застосування поняття. Під час роботи над цим завданням учні усвідомлюють, навіщо це поняття потрібне, які завдання можливо вирішувати з його допомогою. Розв'язування таких завдань запобігає вербалізму у навчанні або концептуальному вакууму¹⁹, коли вживання слів, виголошення певних звуків не означає володіння поняттям. Так званий концептуальний вакуум є однією з поширених вад сучасної історичної освіти.

Побудова навчального процесу має створювати й розвивати у підлітка потребу розмірковувати під час виконання завдань. Осмислення матеріалу, інтелектуальна робота з ним впливають на всі характеристики ефективності відтворення, й передусім на тривалість зберігання у пам'яті. "Мислення, — відзначав Л. Виготський, — завжди виникає із утруднення. Там, де все протікає легко та нічим не стісняємо, ще немає приводу для виникнення думки. Думка виникає там, де поведінка зустрічає перепону"²⁰. Отже, завдання не повинні вимагати від учня простого механічного відтворення матеріалу, а повинні сприяти розвитку логічних операцій мислення: аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення тощо.

Активне осмислення матеріалу при налаштуванні учнів на довільне запам'ятовування в решті решт призводить до мимовільного, що **скорочує витрати часу на запам'ятовування**, а сам процес стає більш **ефективним**. Критикуючи вітчизняну школу Л. Виготський з цього приводу зазначав: "Самий процес розкриття істини приховувався, й вона подавалася не в динаміці виникнення, але у статистиці вже віднайденого правила"²¹. Таким чином, завдання повинні відтворювати шлях наукового пошуку, демонструвати учням спосіб, в який здобувається наукова істина. Але при цьому слід пам'ятати, що неможливо й непотрібно всі поняття засвоювати шляхом відтворення процесу наукового відкриття. І. Лернер радив вчителю щоразу, готуючись до теми, визначити основні ідеї теми та поділити їх на дві групи: 1) ідеї та поняття, які будуть викладені в тій чи іншій формі вчителем; 2) ідеї та поняття, які учні здобудуть самостійно у процесі вивчення теми. До цих двох груп слід розробити завдання (проблемні задачі) таким чином, щоб перша група ідей виступала в задачах засобом, інструментом, об'єктом застосування, а друга мусила б виступати наслідком розв'язання задач, результатом здобуття знань²².

Засвоєння в ході навчальної діяльності системи наукових понять змінює характер мислення учня. Наукове поняття передбачає не лише свідоме узагальнення суттєвих ознак предмета, а й певний несуперечливий зв'язок суджень про нього; суджень, які дуже часто не мають прямої опори на безпосередньо сприйняті якості предмета або явища. Таким чином, в учня поступово формується теоретичне

¹⁹ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 125.

²⁰ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 207.

²¹ Там само. — С. 233.

²² Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. — М.: Знание, 1976. — С. 41.

мислення, мислення в поняттях²³. Чим більший в учня запас понять, "тим він "здібніший", тобто тим більшою мірою може узгоджувати свою поведінку з обставинами"²⁴.

В підлітковому і ранньому юнацькому віці думка остаточно з'єднується зі словом, в результаті чого утворюється внутрішня мова як основний засіб організації мислення й регулювання інших пізнавальних процесів. Інтелект у своїх вищих проявах стає мовним, а мова інтелектуалізованою. Виникає повноцінне теоретичне мислення.

На думку науковців-психологів, прискорювати процеси розвитку теоретичного мислення і його понятійної структури слід у трьох напрямках: 1) понятійний устрій мислення; 2) мовний інтелект; 3) внутрішній план дій²⁵. При роботі в цих напрямках велику роль можуть відіграти різноманітні форми письмового викладення думок. Прискореного утворення наукових понять можна досягти шляхом створення спеціальних технологій навчання понять, під час роботи над якими слід керуватися такими принципами²⁶:

- 1) Майже кожне поняття, в тому числі й наукове, має декілька значень (наприклад, поняття "держава": а) апарат управління; б) країна);
- 2) Звичайні слова з повсякденної мови, що використовується і для визначення наукових понять, є багатозначними і недостатньо точними для того, аби визначити обсяг і зміст наукового поняття. Тому будь-які визначення понять через слова повсякденної мови можуть бути лише приблизними;
- 3) зазначені властивості припускають як цілком нормальне явище існування різноманітних визначень одних і тих же понять, що не повністю співпадають одне з одним, і це стосується навіть таких точних наук, як математика й фізика (наприклад, поняття "нація": одні вчені вважають найістотнішою ознакою біологічні особливості певної спільноти людей, другі — культурну спільність, треті — соціально-економічну спільність, четверті — прагнення спільноти бути окремим політичним суб'єктом);
- 4) Для однієї й тієї ж людини в міру її розвитку, а також для науки і вчених в залежності від проникнення в суть явищ об'єм і зміст понять змінюються.

Враховуючи вищевикладене, необхідно зазначити, що опанування понять не повинно зводитися до механічного заучування визначень. Прискорити процес розвитку понятійної структури мислення можна лише за умов участі учнів у процесі узагальнення явищ та формулюванні визначень понять, а також під час виконання вправ на застосування понять (підведення фактів дійсності під поняття).

Слід зауважити, що досягти успішного формування понятійної структури мислення неможливо без розвитку інших двох напрямків: мовного інтелекту і внутрішнього плану дій. Становленню внутрішнього плану дій сприяють спеціальні вправи, спрямовані на те, щоб дії виконувалися не з реальними, а з уявними предметами, тобто в розумі. При цьому слід дотримуватися наступного правила: до

²³ Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М.: Знание, 1979. — С. 52.

²⁴ Джемс У. Психология в беседах с учителями. — СПб.: Питер, 2001. — С. 128.

²⁵ Немов Р. С. Психология: В 2 кн. — М.: Просвещение: Владос, — 1994. — Кн. 2.: Психология образования. — С. 302.

²⁶ Там само. — С. 304.

того моменту, поки рішення до кінця не продумане в розумі, доки не складений план і доки він не вивірений на логічність, доти до практичного здійснення не слід приступати.

Розвиток мовного мислення так або інакше відбивається на розвитку понять і внутрішнього плану дій. Зміни, що відбуваються у внутрішньому плані дій, пов'язані з розвитком внутрішньої мови, позитивно впливають на мовне мислення і на формування понять.

Поява мислення в поняттях призводить до багатьох змін у психіці учня: з'являються пізнавальні інтереси, що спрямовані на виявлення причин, на розуміння закономірних зв'язків між різноманітними фактами дійсності; формування наукового поняття передбачає уміння аналізувати свої судження — рефлексію, яка є важливим новоутворенням підліткового віку.

Існує ще одна особливість мислення підлітка, її суть полягає в тому, що мислення представлено двома формами: конкретним (образним) і абстрактним (словесно-логічним). Із розвитком зміст розумової діяльності підлітка змінюється в напрямку переходу до мислення в поняттях, які, у свою чергу, більш глибоко відображають взаємозв'язки між явищами дійсності. Ця особливість мислення підлітка висуває свої вимоги до організації процесу засвоєння знань.

Під час викладення навчального матеріалу слід використовувати як конкретно-образні характеристики, так і логічні, абстрактні, понятійні зв'язки та відношення. До того ж використання як тих, так і других характеристик повинно чітко відповідати складності матеріалу. Шкідливим буде як зайве спрощення, так і ускладнення. У першому випадку знижується рівень інтелектуальної активності учня, у другому — зміст предмета проходить повз учня, оскільки не спирається на доступний йому рівень розуміння. "Щоб пояснення було ефективним, — стверджував Є. Стоунс, — обговорення предмета слід починати на рівні розуміння аудиторії й вести її до більш високого рівня"²⁷.

Розвиток особистості учня є складним, суперечливим процесом, який, з одного боку, має свої закономірності, а з іншого, — визначається правильною організацією процесу навчання. Тому має важливе значення правильна побудова самого навчального процесу.

Для того щоб успішно здійснювався процес розвитку, необхідно задіяти рушійні сили. Маються на увазі **потреби самої дитини**, її мотивація, а також зовнішні стимули діяльності й спілкування, мета і завдання, що ставлять дорослі в навчанні й вихованні дітей.

Найкращі умови з точки зору рушійних сил створюються тоді, коли мета навчання й виховання відповідає власній мотивації дитини і посилює її. Підвищити мотивацію можливо шляхом зв'язку історії з інтересами учнів, **створення проблемних ситуацій та розв'язання проблемних завдань**.

Умови розвитку складають безпосереднє оточення предметів матеріальної й духовної культури, людей і відносин між ними. Від них залежать індивідуальні особливості особистості, що набуваються в процесі розвитку. За наявності одних і тих же рушійних сил, але в різних умовах процес розвитку може протікати неоднаково у відношенні швидкості та рівня досягнень. Тому важливо не забути потурбуватися й про забезпечення належних умов навчання.

²⁷ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 134.

Важливим компонентом процесу розвитку є фактори — сукупність методів і засобів навчання, організація й зміст навчання, рівень педагогічної майстерності вчителів. Все це відіграє величезну роль у процесі розвитку: **може сприяти, або перешкодити розвитку, прискорювати або уповільнювати його**. Вирішальну роль серед перелічених факторів, безумовно, відіграє рівень компетентності педагогів.

Підводячи підсумки, маємо констатувати, що історичне мислення — це різновид наукового мислення, який має свої специфічні риси, але й містить у собі загальні норми правильного розмірковування. Розвивати історичне мислення можна лише залучаючи учня до такої діяльності, яка б дозволяла йому проявити себе у якості дослідника. Створення мотивації, використання проблемних методів навчання, які реалізуються на проблемному змісті, забезпечують необхідні передумови для розвитку історичного мислення.

4.2. Чи навчені наші учні мислити критично?

Відповідно до нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України розвиток мислення під час навчання історії є одним із важливих завдань суспільствознавчої освіти. Саме за уміння мислити виставляються найвищі бали згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти²⁸. Проте, однією із разючих особливостей нашої (й не лише нашої) системи освіти є те, що її результати фактично не оцінюються. Спроба такої оцінки була зроблена шляхом впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, але, як виявилось, перший досвід такого тестування у загальнонаціональному масштабі перевіряв лише фактологічну обізнаність учнів й не надав нам можливості судити про стан розвитку історичного мислення школярів, а також про те, як це завдання виконується нашої системою освіти (детальніше про це йтиметься у шостому розділі, пункт 6.2, с. 167-183).

Постає важлива проблема: як ми можемо виміряти й оцінити роботу системи історичної освіти, зокрема, в тому її аспекті, що стосується розвитку мислення? Існує кілька альтернативних шляхів з'ясування відповіді на це запитання. По-перше, можна впровадити творчі завдання у процедуру зовнішнього тестування й провести статистичну обробку результатів їх виконання. По-друге, провести констатуючий педагогічний експеримент, мета якого полягатиме у встановленні рівня володіння навичками правильного мислення. По-третє, здійснити аналіз творчих завдань учнівських робіт на історичних олімпіадах. Кожний з цих шляхів надасть можливість побачити загальну тенденцію нашої освітньої системи й відповісти на такі запитання: Чи володіють наші учні навичками мислення? В якій мірі? Які прогалини мають у продуктивному мисленні школярів? Чи забезпечується практична реалізація проголошеної мети (розвиток історичного мислення)? Й наскільки повно?

Наша методична наука, на жаль, не може похвалитися надмірною увагою до проблем діагностики навчальних досягнень учнів. Проблема виявлення, виміру та оцінювання навчальних досягнень учнів є слабким місцем нашої історичної освіти. Деякі зрушення робляться в цьому напрямку, але, переважним чином, дослідники зосереджуються на розробці окремих завдань, в кращому випадку — деяких підходів

²⁸ Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Історія в школах України. — 2001. — № 2. — С. 23.

та рекомендацій загального характеру щодо оцінювання. В той час як проблема виміру й, саме головне, технологічне забезпечення цього виміру лишаються поза увагою.

В цьому підрозділі ми представимо розроблену нами технологію виявлення, виміру і оцінювання рівня розвитку мислення учнів; запропонуємо загальні принципи, підходи та засоби виміру, а також повідомимо про результати експериментального дослідження, спрямованого на встановлення рівня розвитку розумових здібностей учнів.

З метою виявлення рівня володіння навичками мислення (передовсім такої його якості як критичність, що є головною ознакою наукового мислення) нами було проведено у 2004/2005 навчальному році констатуючий педагогічний експеримент. Експеримент проводився у загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя серед учнів 10-11 класів. Загальна кількість обстежених — 522 учні (ЗНЗ №№ 22, 31, 50, 69, 86, 87, 96, 109). Школи були відібрані у випадковому порядку, серед них були як школи нового типу (№№ 31, 50, 96), так і загальноосвітні навчальні заклади (№№ 22, 69, 86, 87, 109). Причому вибірка була сформована таким чином, щоб репрезентативно представляти генеральну сукупність навчальних закладів м. Запоріжжя. Таким чином, отримані результати дослідження дозволяють нам зробити висновки про стан розвитку історичного мислення учнів м. Запоріжжя.

Учням 10-х класів були запропоновані такі завдання:

1. Із яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності в післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте.
2. Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського — це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, дійсне творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського — переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.
3. Із яким твердженням Ви погоджуєтесь: 1) "Монополізація економіки забезпечила стабільність розвитку промисловості"; 2) "Монополізація економіки сприяла дестабілізації промисловості, уповільнюючи її розвиток". Свою відповідь обґрунтуйте.
4. Яка оцінка світової кризи найбільше відповідає дійсності: 1) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, стимулював упровадження механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте.

Учням 11-х класів були запропоновані наступні завдання:

1. Як, на вашу думку, правильно чи помилково буде стверджувати, що в Україні на початку 90-х рр. ХХ ст. відбулася соціальна революція? Свою відповідь обґрунтуйте.
2. Яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР — універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; 2) "НТР — шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

3. Доведіть або спростуйте тезу: "Наприкінці 70-80-х рр. ХХ ст. в Україні з'являється "інформаційне суспільство". Свою відповідь обґрунтуйте.
4. Яке із тверджень, на вашу думку, є більш доцільним: 1) "Гуманізм та співпраця — шлях до подолання глобальних проблем людства"; 2) "Домінування та диктат — шлях до подолання глобальних проблем людства". Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання були поділені на два варіанти. Кожний учень отримав лише два завдання, виконував їх самостійно протягом уроку (45 хвилин), при цьому дозволялося користуватися джерелами інформації. Напередодні констатуючого педагогічного експерименту учням повідомили про проведення контрольної роботи з виконанням творчих завдань. Заздалегідь учні були поінформовані щодо тематики контрольної роботи, але без повідомлення точних формулювань завдань (наприклад, учням 11 класу було сказано, що їм необхідно підготуватися за темами: "Україна в 70-80-ті рр. ХХ ст."; "Україна в умовах незалежності"; "НТР", "Глобальні проблеми людства". Під час експерименту учням дозволялося користуватися будь-якими джерелами інформації.

Виконані роботи оцінювалися за такими критеріями правильного критичного розмірковування:

1. Усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями.
2. Наявність висновку (тези).
3. Наявність посилок (аргументів).
4. Прийнятність та несуперечливість посилок.
5. Відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками?).
6. Наявність контраргументів.
7. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку.
8. Чи уникає учень тверджень, що не підкріплені жодними доказами?
9. Чи усвідомлюються обмеження, які накладаються на висновок (тобто істинність висновку за певних умов)?
10. Чи є спроба спростувати протилежну думку?

Якщо в роботі учня були наявні вище перелічені ознаки, то за кожну він отримував один бал. Таким чином, якщо у роботі учня були наявні всі десять ознак, відповідно він отримував 10 балів; якщо тільки три — відповідно робота оцінювалася у 3 бали. Таким чином, наявність відповідної ознаки коректного критичного розмірковування додавала по одному балу до загальної оцінки. Оцінка робіт заносилася до бланку обліку результатів констатуючого педагогічного експерименту (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1. Бланк обліку результатів констатуючого педагогічного експерименту

БЛАНК ОБЛІКУ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУЮЧОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Школа _____, клас _____,

ППП учня _____

ППП перевіряючого _____

Варіант _____

КРИТЕРІЇ	Завдання № 1	Завдання № 2
1. Усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями.		
2. Наявність висновку (тези).		
3. Наявність посилок (аргументів).		
4. Прийнятність та несуперечливість посилок.		
5. Відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками?)		
6. Наявність контраргументів.		
7. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку.		
8. Чи уникає учень тверджень, що не підкріплені жодними доказами?		
9. Чи усвідомлюються обмеження, які накладаються на висновок (тобто істинність висновку за певних умов).		
10. Чи є спроба спростувати протилежну думку?		

Роботи учнів перевірялися трьома експертами, які завчасно були підготовлені та проінструктовані щодо виявлення зазначених ознак²⁹. Таким чином, кожний експерт у бланк проставляв свою оцінку, й в решті решт за кожне завдання учень отримував три оцінки по кожному критерію: відповідно 0 або 1. 0 — якщо ознака відсутня; 1 — якщо ознака наявна. Загальна оцінка по кожному критерію виставлялася відповідно до думки 2-х експертів: обов'язково мала місце ситуація, коли два експерти виставляли один й той самий бал. Саме він брався до уваги як підсумковий під час подальших обрахунків.

Отже, матеріали експериментального дослідження склали 522 бланки. Результати констатуючого педагогічного експерименту були занесені до табличного процесора Microsoft Excel. За допомогою цієї програми був здійснений альтернативний, кореляційний та варіаційний аналізи отриманих експериментальних даних.

Перше завдання, що постало перед нами, полягало у з'ясуванні мір центральної тенденції обстеженої вибірки. Тобто необхідно було установити узагальнені характеристики розподілу такої якості мислення учнів, як критичність. Міри центральної тенденції також називають середніми показниками, оперуючи якими, ми втрачаємо частину інформації, але маємо можливість побачити типове для досліджуваної сукупності. Найпоказовішим виразником центральної тенденції є

²⁹ Халперн Д. Психология критического мышления. — Спб.: Питер, 2000. — С. 211-263; Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М.: Педагогика. 1989. — С. 17-122.

обрахування середнього арифметичного (М), яке визначається як сума усіх значень ознаки, поділена на загальну кількість індивідів. Середнє арифметичне результатів констатуючого експерименту становило 3,5 бали. Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома ознаками критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень у підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. По суті, навряд чи можна говорити про володіння учнями навичками критичного мислення, оскільки вони володіють лише елементарними правилами розмірковування, які є лише вихідною позицією процесу мислення.

Медіана (Ме) — значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду, тобто це результат учня, що поділяє всі значення навпіл: ті, що є більшими та ті, що є меншими. Медіана становить 3 бали, отже середній член ряду становить — 3. Це означає, що половина результатів становить менше значення, а інша половина — більше значення.

Мода (Мо) — це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності. Мода обстеженої вибірки становить — 4 бали. Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні демонструють володіння 4 ознаками критичного мислення. Як правило, це — уміння сформулювати тезу, добрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації не є значними, що говорить про певну однорідність групи обстежених. Можна стверджувати, що навички критичного мислення розвинуті недостатньо у всіх учнів з незначною варіацією.

Обрахунки проводилися як загалом по виборці, так і загалом по 10-х та загалом по 11-х класах, а також окремо по класах та типах шкіл. Найвні незначні коливання у виконанні завдань експерименту в залежності від класу та типу школи, але вони не є суттєвими і мають різницю близько 1 бала. Наведемо результати обрахунків у таблиці (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2. Обрахунки результатів констатуючого педагогічного експерименту.

Загальні показники обстежених учнів (10-11 класи)		1 та 2 завдання
МОДА (1 завдання)	3	4
МОДА (2 завдання)	4	
МЕДІАНА (1 завдання)	3	3
МЕДІАНА (2 завдання)	3,5	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	3,545977	3,477969
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,409962	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	4,574657	5,0417
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,509152	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,138845	2,245373

СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,347158	
------------------------------------	----------	--

Загальні показники (10 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	4	4
МОДА (2 завдання)	4	
МЕДІАНА (1 завдання)	4	4
МЕДІАНА (2 завдання)	3	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	4,317518	3,797445
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,277372	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	4,129582	5,141712
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,629743	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,032137	2,267534
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,372708	

Загальноосвітні навчальні заклади (10 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	4	4
МОДА (2 завдання)	4	
МЕДІАНА (1 завдання)	4	4
МЕДІАНА (2 завдання)	3	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	4,15847	3,601093
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,043716	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	4,232991	5,193862
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,558518	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,057423	2,279005
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,357651	

Школи нового типу (10 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	5	4
МОДА (2 завдання)	4	
МЕДІАНА (1 завдання)	5	4
МЕДІАНА (2 завдання)	4	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	4,63736	4,19231
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,74725	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	3,81148	4,83022

ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,50208	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	1,9523	2,19778
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,34565	

Школи нового типу (11 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	0	5
МОДА (2 завдання)	5	
МЕДІАНА (1 завдання)	3	3,5
МЕДІАНА (2 завдання)	4,5	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	2,709677	3,387097
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	4,064516	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	5,258593	6,353003
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	6,61872	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,293162	2,520516
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,572687	

Загальні показники (11 клас)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	2	2
МОДА (2 завдання)	5	
МЕДІАНА (1 завдання)	2	3
МЕДІАНА (2 завдання)	4	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	2,693548	3,125
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,556452	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	3,695181	4,703535
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,357124	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	1,922285	2,168764
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,314546	

Загальноосвітні навчальні заклади (11 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	2	2
МОДА (2 завдання)	5	
МЕДІАНА (1 завдання)	2	3
МЕДІАНА (2 завдання)	3,5	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	2,688172	3,037634
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,387097	

ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	3,199535	4,138742
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	4,854752	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1)	1,788724	2,03439
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2)	2,20335	

Загальноосвітні навчальні заклади (10-11 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	3	4
МОДА (2 завдання)	4	
МЕДІАНА (1 завдання)	3	3
МЕДІАНА (2 завдання)	3	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	3,417344	3,317073
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,216802	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	4,243829	4,735149
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,219173	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,060056	2,17604
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,284551	

Школи нового типу (10-11 класи)		<i>1 та 2 в.</i>
МОДА (1 завдання)	5	5
МОДА (2 завдання)	5	
МЕДІАНА (1 завдання)	4	4
МЕДІАНА (2 завдання)	4	
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (1 завдання)	3,856209	3,866013
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ (2 завдання)	3,875817	
ДИСПЕРСІЯ (1 завдання)	5,268662	5,585267
ДИСПЕРСІЯ (2 завдання)	5,938424	
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (1 завдання)	2,295357	2,363317
СТАНДАРТНЕ ВІДХИЛЕННЯ (2 завдання)	2,436888	

Аналіз матеріалів констатуючого педагогічного експерименту свідчить про те, що учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів в незначному обсязі володіють навичками критичного мислення. З 10 можливих балів (кожний бал нараховувався за володіння певним умінням-показником коректного логічного розмірковування), учні набрали у середньому 3,5 балів за результатами виконаних завдань. Найпоширенішим показником вибірки обстежених є 4 бали із 10. Отже, можна стверджувати, що серед 10 умінь-показників коректного розмірковування, учні демонструють в середньому володіння лише 3 уміннями. Як правило, поза компетенцією учнів лишаються такі уміння: помічати діалектичній зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та бачити факти, що спростовують їх висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку.

Задля того, щоб охарактеризувати ступінь зв'язку (або щільність зв'язку) ознак психічних процесів використовують кореляційний аналіз. На відміну від функціональної залежності, де має місце однозначна відповідність ($x \rightarrow y$), кореляційна залежність характеризується багатозначністю. За таких умов під час зміни значення однієї ознаки інші набуватимуть різних значень ($x \rightarrow y_1, y_2, y_3, y_4, y_n$). Нам важливо з'ясувати, чи риси критичного мислення є неодмінними і добре сформованими якостями учнів, чи вони є фрагментарними та ситуативно використовуваними? Для того, щоб дати відповідь на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Наприклад, якщо учень демонструє усвідомленість діалектичного зв'язку між явищами під час розв'язання першого завдання, чи виявляє він ту саму здібність, виконуючи друге завдання? Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Або, обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання, ми можемо зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,3 (див. табл. 4.3). Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно, можна навіть сказати, слабо. Тобто навички критичного мислення є інтуїтивними, несистемними і ситуативними. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учень не використовує їх під час виконання іншого завдання. Даний факт свідчить про те, що в учнів відсутня добре сформована стратегія розв'язання пізнавальних завдань. Отже, в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійно складеним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язування пізнавальних задач з історії. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів, як уміння сформулювати тезу (відповідь на запитання) — коефіцієнт кореляції 0,35; уміння добрати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів) — коефіцієнт кореляції 0,31; та уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами — коефіцієнт кореляції 0,4. Проте, слід відзначити, що подібні кореляції говорять про помірно слабкий зв'язок між цими якостями під час виконання двох аналогічних завдань.

Таблиця 4.3. Результати кореляційного аналізу

<i>Критерій</i>	<i>Масиви</i>	<i>Значення</i>
Кореляція між виконанням двох завдань	Загальні показники по тесту	0,29293
Кореляція між ознаками критичного мислення під час виконання двох завдань тесту (1.1. — номер завдання; номер критерію критичного мислення)	1.1=2.1	0,15441
	1.2=2.2	0,32241
	1.3=2.3	0,22762
	1.4=2.4	0,30986
	1.5=2.5	0,284
	1.6=2.6	0,07035
	1.7=2.7	0,09817
	1.8=2.8	0,42488
	1.9=2.9	0,21952
	1.10=2.10	0,15183
Кореляція між ознаками під час виконання одного й того ж самого завдання (2.1. — номер завдання; номер критерію критичного мислення)	1.1=1.2	0,20136
	1.1=1.3	0,18514
	1.1=1.4	0,18221
	1.1=1.5	0,27526
	1.1=1.6	0,41775
	1.1=1.7	0,37063
	1.1=1.8	0,10818
	1.1=1.9	0,43803
	1.1=1.10	0,32906
	2.1=2.2	0,20886
	2.1=2.3	0,21932
	2.1=2.4	0,22988
	2.1=2.5	0,26961
	2.1=2.6	0,47632
	2.1=2.7	0,40669
	2.1=2.8	0,1141
	2.1=2.9	0,29011
	2.1=2.10	0,26449

Здійснений кореляційний аналіз між десятьма ознаками критичного мислення під час виконання одного й того ж самого завдання продемонстрував, що значущий зв'язок спостерігається між усвідомленням діалектичного зв'язку між твердженнями (ознака 1) та наявністю контраргументів (ознака 6) — коефіцієнт кореляції 0,4; між ознакою 1 та ознакою 7 (усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку) — коефіцієнт кореляції 0,4; між ознакою 1 та ознакою 9 (усвідомлення обмежень, що накладається на висновок, тобто істинність висновку за певних умов) — коефіцієнт кореляції 0,4; між ознакою 1 та ознакою 10 (наявність спроби спростувати протилежну думку) — коефіцієнт кореляції 0,3. Такі результати кореляційного аналізу нашої думки, що для критичного мислення системоутвірною ознакою є така риса, як діалектичність мислення: уміння розглядати явище з різних позицій, під різними кутами зору, розуміння різноманітності.

Таким чином, констатуючий педагогічний експеримент продемонстрував необхідність впровадження системи педагогічних впливів, спрямованої на навчання учнів стратегіям розв'язання проблемних задач та правилам виконання логічних операцій мислення. Констатуючий педагогічний експеримент свідчить про недостатню сформованість навичок критичного мислення старшокласників. Середні показники учнів запорізьких шкіл не перевищують 3,5 бали по тесту, отже загальний рівень володіння навичками критичного мислення не можна визнати достатнім.

Дослідження показало: учні використовують деякі прийоми правильного розмірковування епізодично і несистемно. Наприклад, виконуючи одне завдання, вони дотримуються певного правила логічного розмірковування, а під час виконання іншого завдання це правило вже не використовують. Серед найуживаніших учнями правил логічного розмірковування можна вважати необхідність формулювання тези та добір аргументів. Найменше учні схильні відшукувати та враховувати у процесі ухвалення рішень факти, що суперечать їхнім поглядам. Тим самим відкидаючи половину важливої інформації, необхідної для розв'язання задач.

До негативних показників критичного мислення в учнів слід також віднести відсутність усвідомлення, що більшість висновків мають певні обмеження, тобто є істинними за певних умов. Більшість учнів схильна до абсолютних оцінок, тим самим демонструючи певну догматичність мислення. Майже ніколи учні не намагалися спростувати протилежну думку, а прагнули лише відшукати докази своєї власної позиції. Тим самим залишаючи поза розглядом можливість істинності іншої точки зору, хоча б у певному відношенні або за певних умов. Цю якість розмірковування учнів також слід віднести до негативних показників критичного мислення.

Більшість обстежених продемонструвала відсутність гнучкості мислення, оскільки деякі оцінки історичних подій мали певний діалектичний зв'язок. Тобто мали право на існування обидві, але у різний проміжок часу або у різних відношеннях. Не завжди учні демонстрували розуміння, що запропоновані судження були не протилежні, а сумісні. Менш поширеною вадою історичного мислення учнів є добір невідповідних аргументів, тобто таких, які не підтримують висновок. Або наведення у якості аргументів фактів, що суперечили один одному.

Таким чином, проведений констатуючий педагогічний експеримент продемонстрував необхідність розробки і впровадження методики навчання, спрямованої на розвиток продуктивного мислення, зокрема такої його риси, як критичність.

4.3. Методика розвитку критичного мислення школярів

Проблема розвитку навичок критичного мислення сьогодні стоїть дуже гостро. Проведений нами констатуючий педагогічний експеримент продемонстрував необхідність розробки і впровадження методики навчання, спрямованої на розвиток продуктивного мислення, зокрема такої його риси, як критичність.

З цією метою нами були опрацьовані наукові праці американських й вітчизняних психологів та педагогів Дж. Андерсона³⁰; К. Баханова³¹; А. Кроуфорда, В. Саул, С. Метьюза, Д. Макінстера³²; А. Ліпмана³³; Р. Стернберга³⁴; Д. Стіл, К. Мередіта, Ч. Темпла³⁵; Д. Халперн³⁶; Дж. Брунера³⁷; С. Міллера³⁸; Д. Надлера³⁹; Р. Солсо⁴⁰; Н. Поспелова⁴¹, Д. Весс⁴², Ф. Дрейка і С. Браун⁴³ та ін. Спираючись на досягнення американської когнітивної психології, ми розробили методику розвитку критичного мислення старшокласників. Напрацювання здійснювались на методологічній основі компетентнісного підходу в освіті, який активно розробляють українські вчені: Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук, І. Погоріла, О. Пометун⁴⁴. У галузі суспільствознавчої освіти компетентнісний підхід досліджується О. Пометун⁴⁵. Головні положення спроектованої системи педагогічних впливів такі:

- Основною структурною одиницею навчання за методикою розвитку критичного мислення виступає тема програми, а не теми окремих уроків.
- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі теми за спеціально створеним посібником (Терно С. Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Запоріжжя: Просвіта, 2006. — 32 с.). Вчитель має можливість на свій розсуд обрати одне із завдань посібника, може сформулювати одразу два чи три проблемні завдання як магістральну мету вивчення теми.
- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті теми, тобто проблемним завданням посібника.

³⁰ Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.

³¹ Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. — Запоріжжя: Просвіта, 2004. — 328 с.

³² Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. — К.: Вид-во "Плеяди", 2006. — 220 с.

³³ Lipman M. Thinking in education. — New York: Cambridge University Press, 1984. — 303 p.; Lipman M. Thinking Children and Education. — Montclair State College, 1993. — 432 p.

³⁴ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — 368 с.

³⁵ Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовлено для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення "Інтелект". — К.: Міленіум, 2001. — 104 с.

³⁶ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

³⁷ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации // Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.

³⁸ Миллер С. Психология развития: методы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.

³⁹ Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва: Пер. с англ. С. И. Ананин. — Минск: Попури, 1999. — 496 с.

⁴⁰ Солсо Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2002. — 592 с.

⁴¹ Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.

⁴² Vess D. Creative writing and the Historian: an active learning Model for teaching the craft of History // The History Teacher. — Vol. 30. — Number 1. — November 1996. — P. 45-53.

⁴³ Drake F., Brown S. A systematic approach to improve students' historical thinking // The History Teacher. — Vol. 36. — Number 4. — August 2003. — P. 465-489.

⁴⁴ Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Погоріла І. Л., Пометун О. І. Компетентнісна освіта — від теорії до практики. — К.: Плеяди, 2005. — 120 с.

⁴⁵ Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 3-12.

- В ході вивчення теми вчитель на власний розсуд використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо⁴⁶. Під час опанування теми постійно увага учнів спрямовується на вихідні проблемні задачі, що були сформульовані на початку. Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо).
- Тематичне оцінювання обов'язково здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні задачі посібника, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів щодо володіння основною фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням вміння використовувати стратегії розумової діяльності, що викладені у посібнику.
- Виставлення оцінок за есе обов'язково супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані та ін. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. Вчитель керується педагогічною доцільністю у виборі форми підбиття підсумків, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи.

З метою розвитку критичного мислення старшокласників відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 р. нами було розпочато формувальний педагогічний експеримент "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії" (детальніше див. в Інтернеті: <http://sites.zsu.zp.ua/interactiv.edu.lab/>) В експерименті взяли участь навчальні заклади Заводського району м. Запоріжжя (гімназія № 47), Ленінського району (гімназії № 31, 50, ЗОШ №№ 86, 87, 109), Хортицького району (гімназія № 45, ЗОШ № 92, 106) та Шевченківського району (гімназія № 93). Навчальні заклади отримали необхідні методичні рекомендації та дидактичні посібники для вчителів та учнів. Експеримент проводився протягом 2006/2007 та 2007/2008 навчальних років. Мета експериментально-дослідної роботи полягала у впровадженні в освітній процес системи педагогічних впливів, спрямованої на розвиток критичного мислення старшокласників.

Задля того, щоб зробити критичне мислення компетентністю учнів, необхідно попіклуватися про: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) застосування вправ на використання правил критичного розмірковування; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні стануть компетентними у критичному розмірковуванні. Причому слід наголосити на важливості забезпечення всіх цих умов у навчанні. Якщо зігнорувати

⁴⁶ Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / За ред. О. І. Пометун. — К.: А.С.К., 2006. — 192 с.

хоч одну, успіху у справі набуття учнями такої компетентності, як критичне мислення, ми не досягнемо. Структурно компетентність виглядає так: компетентність = знання + уміння + досвід. Визначальною ознакою компетентності є здібність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній царині. Здобуття компетентності відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація — перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що, по суті, і є компетентністю⁴⁷.

Слід усвідомлювати, що основною передумовою компетентності є тренування. Але не будь-яке тренування робить людину компетентною, а лише те, що спиратиметься на три умови: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) простеження за виконанням завдань по кожному компоненту; 3) здійснення зворотного зв'язку та забезпечення засвоєння кожного компоненту. Отже, забезпечити компетентність учнів у галузі критичного мислення можливо за допомогою компонентного аналізу, коли ми виділимо основні правила та процедури критичного розмірковування та забезпечимо їх покрокове засвоєння у повному обсязі.

Для забезпечення вищезазначених умов нами був підготовлений дидактичний посібник для учнів, який складається із 5-ти розділів. У першому розділі висвітлюється загальна стратегія розв'язання проблемних задач з історії. Другий розділ містить інформацію про методи та засоби розв'язання історичних задач. Цей розділ покликаний допомогти учням оволодіти інструментами історичного та критичного мислення: в ньому йдеться про те, як здійснювати аналіз і порівняння, класифікацію та узагальнення, як аргументувати свої думки і багато інших правил і процедур критичного мислення. Третій розділ знайомить учнів із основними принципами і операціями людського мислення, що досліджуються формальною логікою. Тут йдеться про закони логічного мислення та вимоги до послідовного та доказового розмірковування. Розділи четвертий і п'ятий містять ті проблемні задачі, які вимагатимуть від учнів застосування принципів і правил критичного мислення. Наведемо основний зміст посібника.



Передмова

Завдання цього видання — ввести читача, учня старших класів, у світ критичного мислення. *Критичне мислення — це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.*

Критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина

⁴⁷ Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — С. 272-281.

нічого не сприймає на віру. Отже, критичне мислення — це здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії, в яких нас намагаються переконати не лише придбати "цей сир", але і обрати саме "цього кандидата" на посаду депутата, мера, Президента і т.п. Заплативши сьогодні за несмачний сир, ми вільні завтра його не купувати. Але, обравши на посаду Президента людину, від якої у значній мірі залежатиме наше життя в найближчі роки, ми не зможемо його завтра переобрати, та й, чесно кажучи, практично не в змозі контролювати його діяльність. Тому такий вибір повинен бути особливо ретельним і обґрунтованим.

Падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей у своїх егоїстичних цілях. Часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. Отже, у наш час особливу актуальність набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення.

Критичне мислення — це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення.

Критично мислячі люди задають собі такі запитання:

- ❖ У чому полягає проблема?
- ❖ До яких висновків дійшов автор щодо цієї проблеми?
- ❖ У чому полягають причини, що привели його до такого висновку?
 - *Будьте пильні щодо невідповідної аргументації (через жаль, страх, неправильну обробку статистичних даних та ін.), що може увести вас в оману.*
- ❖ Автор спирається на факти чи на погляди?
 - *Факти можна перевірити.*
 - *Погляди перевірити неможливо, вони можуть базуватися на голослівних твердженнях.*
- ❖ Автор виражає свої думки нейтрально чи емоційно?
 - *Критично мисляча людина стежить за манерою викладу, щоб побачити підґрунтя.*

Характеристики критично думаючих людей:

- чесні перед собою;
- відкидають підтасування;
- переборюють плутанину;
- задають питання;
- роблять свої висновки на очевидних фактах;
- слідкують за зв'язком між явищами;
- інтелектуально незалежні.

Дослідницькі навички, що їх використовують у критичному мисленні:

- **Спостерігати** — бачити і помічати властивості об'єкта.
- **Описувати** — зазначати як об'єкт виглядає.
- **Порівнювати** — установлювати подібності й розбіжності між об'єктами; оцінювати що-небудь і порівнювати з іншими речами.
- **Визначати** — показувати чи доводити існування об'єкта; розпізнавати об'єкт як конкретну річ.
- **Асоціювати** — розумово установлювати зв'язок між об'єктами; з'єднувати об'єкти за принципом їхньої взаємодії.
- **Узагальнювати** — робити висновки на основі наявної інформації чи фактів.
- **Прогнозувати** — передбачати, що відбудеться в майбутньому; пророкувати що-небудь.
- **Застосовувати** — використовувати у відповідності; отримувати практичну користь від чого-небудь.

Роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Критичне мислення також включає у себе оцінку самого розумового процесу — перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час прийняття рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання та ін. А все це є актами творчості. Отже, точніше буде називати той тип мислення, якому будемо вчитися, критичним творчим мисленням.

Розвивати критичне мислення ми будемо шляхом розв'язання проблемних задач з історії. Це дозволить нам краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички мислити критично дозволять стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме вправи з історії дозволять свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства. Адже історія — це тисячолітній досвід багатьох поколінь.

Вправи, що пропонуються до розв'язання, вимагатимуть від вас відповідального ставлення до прийняття рішень. Необхідно буде не просто заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й довести та обґрунтувати її. Зважити усі "за" та "проти", передбачити наслідки прийнятих рішень. Для цього важливо буде розглянути проблему з різних точок зору, врахувати різні думки.

Внаслідок розв'язання проблемних завдань стане очевидним те, що недостатньо лише знати історичні факти, а дуже важливо уміти оцінювати їхнє значення для країни та світу. Робота над завданнями переконає вас у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантними. Суперечності в оцінках історичних подій обов'язково спонукають вас самостійно аналізувати історичну ситуацію й робити висновки, а також навчать прикладати здобуті узагальнення до сучасної суспільної ситуації, правильно та самостійно її аналізувати.

Працюючи над протилежними оцінками історичних подій та явищ, для вас стане зрозумілою неможливість укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, звичка до такого спрощеного чорно-білого світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки. Історія надає чимало прикладів цього як у давнині, так і у сучасності.

Отже, внаслідок виконаної роботи, ви зможете бачити відтінки явищ. Наприклад, зможете підтримувати цілі тих чи інших історичних осіб, проте бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Ви навчитеся мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій — ось що стане наслідком вашої праці. Ви завжди, оцінюючи історичну подію, зможете бачити оборотну сторону явища.

Не дивуйтесь, якщо ваші висновки можуть не поділяти ваші однокласники. Деякі висновки безпосередньо обумовлені цінностями та уподобаннями людини, що їх робить. Добре це чи погано? І добре, і погано. Погано — якщо через власні упередження викривляється реальний стан речей. Добре — якщо міць людської думки спрямована на утвердження загальнолюдських цінностей.

У першому розділі ви познайомитеся із загальною стратегією розв'язання проблемних задач з історії. З другого розділу ви дізнаєтесь про методи та засоби розв'язання історичних задач. Цей розділ надасть вам допомогу в оволодінні інструментами історичного та критичного мислення: в ньому йтиметься про те, як здійснювати аналіз і порівняння, класифікацію та узагальнення, як аргументувати свої думки і багато інших правил і процедур критичного мислення.

Третій розділ познайомить вас із основними принципами і операціями людського мислення, що досліджуються формальною логікою. Тут ви опануєте закони логічного мислення і засвоїте вимоги до послідовного та доказового розмірковування. Останні розділи містять у собі ті проблемні задачі, які вимагатимуть від вас застосування тих принципів і правил, що ви засвоїли з попередніх розділів. Розв'язуючи задачі, при необхідності слід звертатися до правил і процедур знову і знову. Отже, починаємо...

Розділ 1. Загальна стратегія розв'язання проблемних задач з історії

Проблемна задача — це мета, яку треба досягти шляхом перетворення заданих умов. Задача містить у собі реальну або удавану суперечність, яка викликає пізнавальне утруднення. Проблемну задачу неможливо розв'язати лише пригадуванням готових знань, необхідно розмірковувати, шукати зв'язки та відносини, добирати докази.

Проблемна задача розв'язується, як правило, у такій послідовності:

1. з'ясовується, яка інформація потрібна для розв'язання проблеми і якою інформацією ви володієте;
2. розробляється план, щоб поступово, крок за кроком, поєднати наявну інформацію з невідомою, на цьому етапі використовуються такі правила:
 - (1) розділити проблему на частини;
 - (2) розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми;
 - (3) використати графічні зображення, щоб представити проблему різними способами;
 - (4) розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему;
3. виконати план дослідження поетапно;
4. здійснити огляд рішення і переконатися, що воно дійсно є розв'язанням даної проблеми та відповідає наявній інформації.

Працюючи з історичними проблемами, слід керуватися усталеними правилами та методами дослідження історичної науки (методологією). Найважливіші вихідні правила дослідження називаються *принципами*. До таких правил історичного пізнання слід віднести принципи *об'єктивності, історизму, соціального підходу та множинності підходів*.

Принцип об'єктивності передбачає обов'язково розгляд історичної реальності в цілому, незалежно від бажань, уподобань, установок дослідника, вимагає розглядати кожне явище в його різноманітності й суперечливості.

Принцип історизму передбачає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, внаслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку із зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку.

Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відносин.

Важливим є **принцип множинності підходів** до розглядання історичного процесу. Цей принцип передбачає розгляд історичного явища або процесу під різними кутами зору, із різних позицій.

Принципи історичного дослідження слугують дороговказами для істориків, щоб їхні висновки не хилили на недостовірність. Проте одних принципів недостатньо для розв'язання історичної задачі, потрібні ще й методи дослідження. Необхідно правильно здійснити аналіз (виділити складові), зробити висновки (узагальнити), установити причини, висловити припущення та ін. Про це йтиметься у наступному розділі.

Розділ 2. Методи та засоби розв'язання історичних задач

Метод (з грецької — "шлях до чогось") — спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. Методи — це ті інструменти, які дозволяють нам отримати відповідь на проблемну задачу. Так само, як тесляр за допомогою уміння користуватися рубанком та пилкою виготовляє

двері, так й історики за допомогою уміння користуватися методами пізнання розв'язують історичні задачі.

Аналіз — практичне чи уявне розкладання досліджуваного об'єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента чи сторони об'єкта окремо та як частини цілого. Наприклад, життя суспільства складається з: 1) політики (влада); 2) економіки (власність); 3) соціальних відносин (прошарки, класи, верстви); 4) духовного життя (культура). Якщо ми хочемо охарактеризувати життя будь-якого суспільства у будь-який час, нам потрібно з'ясувати відповіді на ці чотири питання.

Синтез — практичне чи уявне поєднання елементів (частин) чи властивостей (сторін) досліджуваного об'єкта в єдине ціле. Синтез передбачає поєднання розрізнених частин у єдину цілісність. Повернемося до прикладу з характеристикою суспільства. Недостатньо дати відповіді на чотири попередніх питання, необхідно всі прояви життя в чотирьох сферах поєднати в єдину характеристику.

Аналіз і синтез — основні розумові операції; похідними від них є **абстрагування** (спеціальна форма аналізу) і **узагальнення** (вища форма синтезу). Аналіз передбачає розчленування цілого на частини; перехід від конкретного до абстрактного; установлення зв'язку причин і наслідків. Аналіз і синтез — це дві сторони єдиного розумового процесу. Правильний аналіз будь-якого цілого завжди являє собою аналіз не лише частин, елементів, властивостей, але й їхніх зв'язків та відносин. Саме тому він призводить не до розпаду цілого, а до його перетворення. Це перетворення цілого, нове співвідношення виділених аналізом компонентів цілого і є синтез.

Правила виконання:

- розкласти об'єкт на складові частини;
- виділити окремі суттєві сторони об'єкта;
- вивчити кожну частину (сторону) окремо як елемент єдиного цілого;
- з'єднати частини об'єкта в єдине ціле.

Порівняння — це розумова операція, що полягає у встановленні ознак подібності та відмінності між предметами і явищами.

Порівняння піднімає наше мислення на більш високий щабель. Воно виявляє нові зв'язки, що дозволяє більш докладно і глибше вивчити предмет. Шляхом порівняння двох чи декількох понять можна розкрити через відоме поняття деяку невідому частину іншого поняття.

Зрозуміти предмет — це значить насамперед відрізнити його від інших і установити подібність із близькими йому предметами.

Правила виконання:

- порівнювати слід лише однорідні явища за порівнянними ознаками;
- за допомогою аналізу необхідно виділити суттєві ознаки і за ними скласти план порівняння;
- необхідно установити досить повну кількість ознак подібності й відмінності порівнюваних об'єктів;
- зазначити спільне;
- установити відмінності;
- зробити висновок про спільне та відмінне.

Наприклад, порівнювати ми можемо революції, промислові перевороти, війни та ін. Порівняння дають нам можливість побачити те, що повторюється в історії, і наштовхують на думку про те, чи не є така повторюваність закономірною. Порівняння — важливий метод дослідження, але обмежуватися лише ним неможна, обов'язково слід застосовувати й інші методи.

Класифікація — це розподіл сукупності предметів на групи відповідно до певної ознаки.

Правила виконання:

- в одній і тій самій класифікації необхідно застосовувати одну й ту саму підставу (ознака класифікації не повинна змінюватися у ході поділу);
- сума членів класифікації повинна дорівнювати об'єму поняття, що підлягає класифікації;
- члени класифікації мусять взаємно виключати один одного;
- розподіл на підкласи повинен бути безупинним, тобто необхідно брати найближчий підклас і не перескакувати на більш віддалений підклас.

Класифікації в історії використовуються скрізь, наприклад, в періодизації історичного процесу. В залежності від того, що є основою життя суспільства, історію людства поділяють на стадії: аграрного, індустріального та інформаційного суспільства. Інший приклад: капіталістичні монополії поділяються на види за ступенем концентрації виробництва (від мінімальної до максимальної): картелі, синдикати, трести, концерни.

Узагальнення (елементарна форма) — це **з'єднання подібних предметів** за випадковими, загальними для них ознаками (**генералізація**). Відповідно внаслідок такого узагальнення виникають житейські або емпіричні поняття; на більш високому рівні знаходиться таке узагальнення, коли людина поєднує предмети, що дійсно мають багато подібних ознак, як основних суттєвих, так і випадкових — унаслідок цього узагальнення виникають наукові теоретичні поняття.

Правила виконання:

- порівняти об'єкти та виділити спільні та відмінні риси;
- здійснити аналіз орієнтовної сукупності об'єктів та виділити суттєві та несуттєві ознаки; переглянути сукупність у разі необхідності;
- зробити класифікацію сукупності об'єктів на групи за суттєвими ознаками;
- об'єднати подібні об'єкти за суттєвими ознаками у єдину сукупність.

Узагальнення скорочує кількість інформації, замінює знання безлічі подібних випадків знанням одного принципу; воно дозволяє розглядати предмет чи явище не як суто ізольоване, а як таке, що представляє певний клас. Узагальнення, виражене формулою, дозволяє вирішувати серію однорідних задач, передбачає розв'язання ще не сформульованих задач. Відомі науці закони, принципи, правила та поняття — це узагальнення. Різноманітні взаємозв'язки й взаємовідносини загального й одиничного виявляються за допомогою узагальнень. Узагальнення розкриває сутність речей як закономірність їх розвитку, як те, що визначає їхній розвиток. Це

дозволяє установити необхідний зв'язок одиничних явищ усередині деякого цілого, отже, відкрити закономірності становлення цілого.

Узагальнення дають нам можливість ущільнити інформацію. Наприклад, знаючи основні ознаки поняття "аграрне суспільство" і той факт, що якесь плем'я в Африці живе в умовах аграрного суспільства, ми цілковито можемо передбачити основні риси їх життя.

Аргументація — це низка пов'язаних суджень, спрямованих на переконання слухачів (або читачів) в істинності висновку. Аргументація складається з таких частин:

- 1) висновок — думка, що підлягає доведенню (відповідає на запитання "що?");
- 2) посилка — це довід, що підтримує висновок (відповідає на запитання "чому?");
- 3) припущення — це твердження, що не підкріплено жодними доказами;
- 4) визначник — це обмеження, яке накладається на висновок (тобто істинність висновку за певних умов);
- 5) контраргумент — це доводи, що спростовують висновок.

Аргументація вважається переконливою, якщо витримані такі умови:

- посилки прийнятні (достовірні) та несуперечливі;
- посилки відповідають висновку та створюють для нього достатню підтримку;
- розглянуті та оцінені невисловлені компоненти та контраргументи, і виявилось, що вони не суперечать висновку.

У процесі розв'язання проблемних задач вам доведеться давати оцінку двом протилежним судженням. Так чи інакше, але вам необхідно буде робити свій висновок. А будь-який висновок має базуватися на доказах, тобто в його основі повинні бути факти. Слід пам'ятати, що недостатньо просто підшукати факти, що підтверджують вашу думку, треба обов'язково пересвідчитися, чи немає фактів, що спростовують вашу думку. Лише за таких умов ви зможете приймати кращі рішення.

До основних **методів історичного пізнання** відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий та ін.); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їхніми діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідоцтв пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод. Наведемо правила застосування найважливіших методів історичного пізнання.

Правила застосування порівняльно-історичного методу:

- порівнюються лише однорідні явища та процеси;
- порівняння повинно здійснюватися за суттєвими ознаками (необхідно їх виділити та скласти план порівняння);

- слід враховувати принцип історизму під час порівняння, тобто зважати на епоху та умови, в яких відбувалися події;
- установити спільні риси;
- з'ясувати відмінності;
- пояснити причини спільних та відмінних рис;
- враховувати, що даний метод не дозволяє з'ясувати специфіку об'єкта та не розкриває динаміку історичного процесу.

Застосування порівняльно-історичного методу здійснюється у вигляді порівняльної таблиці.

Правила застосування системно-структурного методу:

- слід розглядати історичне явище або процес цілісно (включаючи зв'язки з іншими явищами та процесами);
- розглядати суспільне життя треба як систему (цілісну сукупність елементів реальності, взаємодія яких утворює нові інтегративні якості, які не притаманні кожному елементу окремо);
- необхідно виділити структуру системи (внутрішню організацію, що характеризує спосіб взаємодії елементів). Як правило, структура системи характеризує ступінь розвитку та проходить у своєму розвитку 3 етапи: початковий (незбалансована структура), розквіт або пік (максимальна ефективність) та занепад (дестабілізація структури, невиконання свого призначення);
- визначити функцію системи (призначення системи та взаємодію з іншими системами). Як правило, система спрямована на виконання певної соціальної функції і має властивість до самозбереження.

Правила застосування історико-генетичного методу:

- з'ясувати витоки певного явища або процесу шляхом аналізу причинно-наслідкових зв'язків;
- відтворити досліджуване явище або процес;
- розмірковувати слід від окремого до загального.

Оцінка історичних явищ — це з'ясування й обґрунтування значущості історичних подій, явищ та процесів. Оцінка історичних подій, явищ та процесів може здійснюватися у різних площинах у залежності від того, що нас цікавить у минулому.

Оцінювати історичні події можна за масштабами їх впливу у часі й просторі — це так звана *історична оцінка*. Якщо оцінка передбачає з'ясування корисного досвіду, що є актуальним на сьогодні, — це *політична оцінка*. *Моральна оцінка* передбачає визначення відповідності людських учинків моральним нормам. Як правило, моральна оцінка має вигляд судження, що висловлює схвалення або засудження подій, явищ та процесів. При цьому слід враховувати відповідність оцінки сучасним моральним нормам та нормам того часу, що вивчається. Дуже часто це зовсім різні оцінки, оскільки моральні норми змінюються з часом.

Чим більш усебічна оцінка історичних подій, явищ та процесів, тим ширше та глибше наше розуміння минулого. Важливо, щоб оцінка була обґрунтована (див. правила переконливої аргументації).

Ретроальтернативістика — це побудова можливих альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому.

Вправи з ретроальтернативістики повинні відповідати таким правилам:

- 1) віртуальні сценарії мають бути реальними (тобто вони не повинні бути фантастичними);
- 2) слід дотримуватися логічності (причинно-наслідкові зв'язки у побудові альтернативних версій мають бути несуперечливими);
- 3) необхідно дотримуватися критерію порівнянності (тобто порівнювати можна лише порівнянне);
- 4) розмірковувати слід відповідно до критерію оптимальності (тобто, які уроки на майбутнє можна винести з віртуальних припущень).

Використовуючи вправи з ретроальтернативістики, слід враховувати, що побудова альтернативних сценаріїв не є самоціллю, а виконує роль наочної демонстрації так званих уроків історії.

Не слід забувати, що історія відтворюється з джерел. Тому вкрай важливо уміти працювати з історичними джерелами (документами) та їх аналізувати. В цьому вам допоможе **алгоритм роботи з джерелом**:

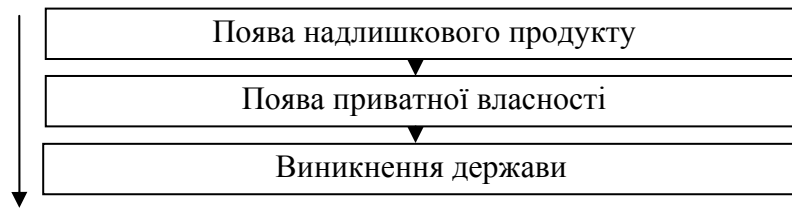
1. Хто створив джерело? Який статус мала ця людина?
2. Про що розповідає нам джерело? Про що замовчує?
3. Коли було створено джерело? Які ідеї або характерні риси історичного періоду вплинули на нього?
4. З якою місцевістю пов'язана подія?
5. Чому дане джерело було створено? Чи мало специфічну мету?
6. Як дане джерело було створено? Які висновки можна зробити після порівняння його з іншими джерелами? Чи містяться в ньому "білі плями"?

Працюючи з історичним документами у такому порядку, вам буде легко усвідомити, що:

- ❖ історія відтворюється за допомогою джерел;
- ❖ джерела можуть бути інтерпретовані по-різному;
- ❖ існує декілька точок зору на проблему, і це різноманіття обумовлене життєвим досвідом і позицією (цінностями) людей;
- ❖ джерела складаються з двох основних груп: первинні (написані або виготовлені сучасниками періоду, що розглядається), вторинні (написані або виготовлені багато часу по тому);
- ❖ джерела не є повними і доходять до нас здебільшого випадково;
- ❖ у документі можуть бути елементи упередженості, тому його слід спочатку оцінити на достовірність (порівняти з іншими джерелами).

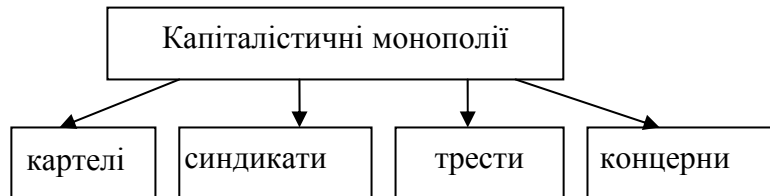
Засоби розв'язання проблемних задач — це ті допоміжні інструменти, що дозволяють упорядкувати, унаочнити та узагальнити історичну інформацію. До них відносяться графічні організатори інформації, таблиці та конспекти.

Графічні організатори інформації — це упорядкування текстової інформації у вигляді логічних схем. Інколи найкращим способом зрозуміти певну тему є представлення інформації у вигляді **лінійної послідовності** (див. мал. 1).



Мал. 1. Логічна схема "Виникнення держави".

Інформація, з якою доводиться мати справу, найчастіше більш складна, ніж прості лінійні ланцюжки. Альтернативним способом представлення інформації виступає зображення її у формі *ієрархії*, або *ієрархічного дерева* (див. мал. 2). У цьому випадку інформація упорядковується відповідно до правил класифікації.



Мал. 2. Логічна схема "Капіталістичні монополії" у вигляді ієрархічного дерева.

У роботі над протилежними оцінками історичних явищ та подій у нагоді може стати таблиця "Плюс-мінус-цікаво". У першій колонці такої таблиці записуються аргументи "за", у другій — "проти", а у третій — ті, що не можна точно ідентифікувати (див. табл. 1).

Таблиця 1. "Плюс-мінус-цікаво"

"+"	"-"	Цікаво

Упорядкуванню та осмисленню історичного матеріалу сприяє стратегія "**рамка цілі**", яка допомагає краще зрозуміти логіку історичного процесу. Відповідно до цієї стратегії у будь-якій історичній події або процесі слід відшукати *мету, план, дію та результат*. Пояснюючи історичну подію, наприклад, війну або прийняття закону, слід висвітлити ці чотири етапи розвитку. *Мета* — це те, чого хочуть досягти головні особи або групи суспільства (наприклад, незалежність або експансія); *план* — це шлях досягнення мети (наприклад, напад або торгівля); *дія* — це фактична поведінка, обрана для здійснення плану; *результат* є наслідком дії, яка може привести, а може і не привести до досягнення мети. Застосування стратегії "рамка цілі" можна оформлювати у вигляді таблиці.

До **форм конспектування** відносяться: план, виписки, тези, анотація, резюме та конспект. Розв'язати проблемні завдання неможливо, якщо не ущільнити матеріал таким чином, щоб його легко було оглядати та комбінувати. В цьому допоможуть різні види записів.

План — це перелік основних думок у тексті. Може бути простим (коротким) або розгорнутим.

Виписки (цитати) являють собою такі уривки тексту, в яких містяться важливі думки, точні характеристики, яскраві висловлювання.

Тези — це скорочений виклад основних думок прочитаного твору. Тези мають стверджувальний характер, в них зосереджується найбільш важливі висновки та узагальнення.

Анотація — коротка характеристика змісту твору.

Резюме — коротка оцінка висновків автора твору.

Конспект — розширені тези, доповнені розмірковуваннями й доказами, а також думками та міркуваннями автора конспекту. Конспект містить виписки, а також факти, приклади, цифри та схеми.

Методи й засоби розв'язання проблемних задач, безумовно, є важливими інструментами мислення, проте не менш важливими для успішного розмірковування є закони та правила логіки. Саме дотримання правил логіки дозволяє робити правильні умовиводи.

Розділ 3. Правила логічного мислення та доказ

Логічне або правильне мислення — це мислення відповідно до законів логіки. Закони логіки об'єктивні й не залежать від волі людини, їх вивчає наука логіка. Основне завдання логіки — відрізнити правильні розмірковування від неправильних.

Судження — це речення (думка), в якому щось стверджується або заперечується. Наприклад: *"В 1914 р. почалася Перша світова війна"*.

Умовивід — це речення (думка), в якому на підставі одного або кількох суджень робиться висновок або виводиться наслідок. Висновок може бути зроблений на підставі порівняння, аналогії, індукції або дедукції.

Наприклад: *Людські втрати Німеччини у Першій світовій війні становили 2 037 тис. чоловік, Росія втратила 1 811 тис. чоловік. Висновок порівняння: Німеччина втратила на 226 тис. чоловік більше.*

Індукція — перехід від окремого до загального. Наприклад: *Німеччина, Франція, Італія, Польща — республіки. Всі вони європейські держави.* Умовивід за індукцією: *Всі європейські держави — республіки.* Про істинність індуктивного висновку можна говорити лише з певною мірою ймовірності. Дійсно, більшість європейських країн є республіками, проте є й монархії, зокрема, Англія, Бельгія та Іспанія. Таким чином, зроблене узагальнення є неправильним. Індукція, якщо вона не повна, дає нам лише ймовірне знання.

Дедукція — перехід від загального до окремого. Наприклад: *У всіх інформаційних суспільствах основою життя є інформація. США у XXI ст. — це інформаційне суспільство.* Умовивід за дедукцією: *Основою життя США XXI ст. є інформація.* Дедукція — це логічний перехід від однієї істини до іншої, в той час як індукція — це перехід від достовірного знання до ймовірнісного.

Дедукція відіграє особливу роль в обґрунтуванні тверджень: якщо певне положення логічно витікає із уже установлених положень, тоді воно обґрунтовано й прийнятно так само, як і останні. Це суто логічний спосіб обґрунтування тверджень, що використовує чисте розмірковування й не вимагає звернення до спостереження, інтуїції та ін.

Підкреслюючи важливість дедукції у процесі обґрунтування, не варто відривати її від індукції та недооцінювати останню. Майже всі загальні положення, включаючи й наукові закони, є наслідком індуктивного узагальнення. І в цьому розумінні індукція є основою нашого знання. Сама по собі вона не гарантує його істинності та обґрунтованості. Проте, вона породжує припущення, пов'язує їх із досвідом і тим самим надає їм певну правдоподібність, більш-менш високий ступінь вірогідності. Досвід — це джерело та фундамент людського знання. Індукція, що відштовхується від досвіду, є необхідним засобом його узагальнення та систематизації.

Основні закони логіки

Закон — це постійний, суттєвий зв'язок між явищами.

1. Закон тотожності: будь-яке поняття й судження повинні бути тотожні до себе. Це означає, що кожна думка, яка наводиться в умовиводі, при повторенні повинна мати той самий постійний зміст.

Інше формулювання закону тотожності: *якщо висловлювання істинне, то воно істинне*. Наприклад, якщо терор — це залякування, то — це залякування. Дотримання тотожності думки протягом міркування — це закон мислення, який необхідно виконувати, щоб ваші думки були правильними.

2. Закон протиріччя: висловлювання і його заперечення не можуть бути одночасно істинними. Наприклад, неможливо, що світова війна йде і не йде. Інше формулювання закону протиріччя: *не можуть бути одночасно істинними дві протилежні думки про один й той самий предмет, узятий у той саме час і в тому самому відношенні*. Або: *ніяке висловлення не є одночасно істинним і помилковим*.

Закон заперечує протиріччя, оголошує його помилкою і тим самим вимагає несуперечності — звідси інше поширене ім'я цього закону — **"закон несуперечності"**. Наприклад, твердження — "це суспільство тоталітарне" і "це суспільство демократичне" — не можуть бути одночасно істинними.

Логічні суперечності неприпустимі в науці. Проте це не означає, що вони там відсутні. Наукова теорія, навчальна дисципліна — це дуже складні системи тверджень. Тому далеко не завжди суперечність вдається знайти досить швидко.

3. Закон виключеного третього: між суперечливими висловлюваннями немає нічого середнього, тобто третього висловлення (третього не дано), тобто: із двох суперечливих висловлювань одне є істинним. Наприклад, політична криза або є, або немає; репресії або є, або немає — інших варіантів не існує.

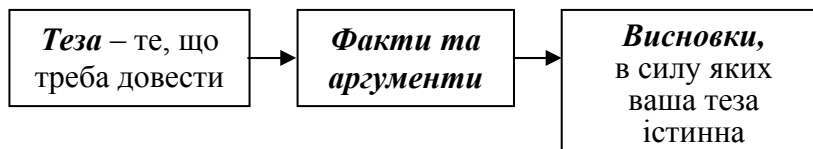
Проте, у міркуваннях часто зустрічаються не суперечливі судження, а протилежні — несумісні, котрі обидва входять у більш широку спільність. Наприклад: *Сьогодні Німеччина є демократичною державою, але у 30-40-х рр. ХХ ст. вона була тоталітарною державою*. Ці судження не суперечливі, а несумісні, тому що можуть мати місце обидва.

4. Закон достатньої підстави: усяка істинна думка повинна бути досить обґрунтованою, тобто підтвердженою фактами.

Закони логіки вчать тому, як правильно за формою (структурою) побудувати міркування, доказ, щоб, застосовуючи логічні закони, зробити правильний висновок з істинних суджень.

Доказ — процедура встановлення істинності деякого твердження шляхом наведення інших тверджень, істинність яких уже відома і з яких за законами логіки випливає перше твердження.

У доказі розрізняються: *теза* — твердження, яке потрібно довести; *підстава* (аргументи) — ті положення, за допомогою яких доводиться теза; **логічний зв'язок** між аргументами й тезою. Доказ завжди передбачає наведення посилки, на які спирається теза, і тих логічних правил, за якими здійснюються перетворення тверджень у ході доказу (див. мал. 3).



Мал. 3. Структура доказу.

Приміром, потрібно довести тезу "Усі трести отримують надприбуток". Підбираємо як аргументи твердження, що є істинними і з яких логічно випливає теза. Як такі твердження можна взяти, зокрема: "Усі капіталістичні монополії контролюють ринок із метою отримання надприбутку" та "Усі трести є різновидом капіталістичних монополій". Будуємо умовивід:

Усі капіталістичні монополії контролюють ринок із метою отримання надприбутку

Усі трести є різновидом капіталістичних монополій.

Висновок: Усі трести отримують надприбуток.

Цей умовивід правильний, посилки його істинні; виходить, умовивід доводить тезу.

Доказ — це правильний умовивід з істинними посилками. Логічну основу доказу (його схему) складають *логічні закони*.

Погодившись із певними твердженнями, ми змушені прийняти і ті твердження, котрі з них випливають, незалежно від того, подобаються вони нам чи ні, незалежно від того, чи вони сприяють нашим цілям чи перешкоджають їм. Припустивши одне, ми автоматично позбавляємо себе можливості стверджувати інше, не сумісне з уже допущеним (закон несуперечності).

Приклад: якщо ми переконані, що історія — це наука, то ми не можемо стверджувати, що історія непізнана.

Задача доказу — вичерпно утвердити обґрунтованість тези. Це означає, що зв'язок між аргументами й тезою повинен мати *дедуктивний характер*, тобто теза повинна бути окремим випадком аргументу.

Нерідко під поняттям "доказ" розуміють більш широкий зміст: під доказом мають на увазі будь-яку логічну процедуру, що включає як

дедукцію, так й індуктивне міркування, посилання на зв'язок доказуваного положення з фактами, спостереженнями тощо. Розширене тлумачення доказу є звичним у гуманітарних науках і в повсякденному житті. При цьому потрібно мати на увазі, що індуктивне узагальнення (перехід від окремих фактів до загальних висновків) дає не достовірне, а лише *ймовірне* знання.

Усі докази за своєю структурою поділяються на *прямі* та *непрямі*. Завдання прямого доказу полягає в тому, щоб знайти переконливі аргументи, з яких логічно випливає теза. *Приклад*: потрібно довести, що Запорозька Січ була республікою. З яких тверджень можна було б вивести цю тезу? Відзначаємо, що в Запорозькій Січі вищим органом влади була козацька рада, на якій вирішувалися всі найважливіші питання життя козацького товариства — вибори кошового отамана та січової старшини, оголошення війни та підписання мирних угод, встановлення дипломатичних відносин тощо. Центральним адміністративним органом був Кіш на чолі з кошовим отаманом, який здійснював безпосереднє управління Запорозькою Січчю. На Запорозькій Січі ніколи не було кріпацтва, а всі козаки вважалися рівними між собою. Виходить, на Запорозькій Січі існувала виборна влада та забезпечувались рівність, особисті та політичні права козаків.

Відомо, що республіка — це форма державного правління, за якої всі вищі органи державної влади або обираються, або формуються загальнонаціональними представницькими органами (парламентами), а громадяни мають особисті й політичні права. З цих положень виводимо, що Запорозька Січ відповідає всім ознакам республіки. Проте, слід врахувати, що при такому доказі допускається, що Запорозька Січ є державним утворенням, оскільки республікою може бути лише держава. Тезу про те, що Запорозька Січ є державним утворенням теж треба доводити так само, як і тезу про республіканську форму правління.

Приклад побічного доказу — це *доказ від протилежного*. Міркування здійснюється, так би мовити, манівцем: замість того щоб прямо відшукати аргументи для виведення з них доказуваного положення, формулюється заперечення цього положення — *антитеза*. Далі тим чи іншим способом доводиться неспроможність антитези. За законом виключеного третього, якщо одне із суперечливих тверджень помилково, тоді лише одне твердження повинно бути правильним. Антитеза — помилкова, виходить, що теза — вірна. Оскільки опосередкований доказ використовує заперечення доказуваного положення, він є, як говорять, *доказом від протилежного*.

Припустимо, потрібно побудувати непрямий доказ тривіальної тези: *"тоталітаризм не є демократією"*. Висувається антитеза: *"Тоталітаризм є демократією"*. Необхідно показати хибність цього твердження. З цією метою виводимо з нього наслідки. Якщо хоча б один з них виявиться помилковим, це буде означати, що і саме твердження, із якого виведений наслідок, також помилкове. Невірним є, зокрема, такий наслідок: *Тоталітаризм, оскільки він є демократією, забезпечує права й свободи громадян. Але тоталітаризм як такий не передбачає наявність прав і політичних свобод громадян*. Оскільки антитеза помилкова, вихідна теза повинна бути істинною.

Доказ методом неповної індукції. Припустимо: спостереження показують вам, що наприкінці XX ст. — на початку XXI ст. у європейських

країнах — Німеччині, Франції та Великій Британії — інформація стає основою життя суспільства. Ви робите висновок: у всіх європейських країнах наприкінці ХХ ст. — на початку ХХІ ст. утвердилося інформаційне суспільство. Це — неповна індукція, оскільки знання про три країни були поширені на всі країни Європи. *Індуктивний умовивід, результатом якого є загальний висновок про клас предметів на підставі знання лише декількох предметів даного класу, називають неповною індукцією.*

Повна індукція. Якщо індуктивний умовивід робиться на основі знання про всі предмети розглянутої множини, то він набуває характеру необхідності, а не імовірності, як за неповної індукції.

Помилки в доказі

Помилки — навмисні чи ненавмисні — є доволі поширеним явищем. Найбільш типові з них:

- Помилкові (неправильні) аргументи, навмисне використання яких супроводжується висловлюваннями "як відомо", "цілком очевидно", "ніхто не стане заперечувати" і т.п.

Приклад: доведемо, що кожен новатор є консерватор. Новатор підтримує все нове; нове, як відомо, — це добре забуте старе; виходить, він підтримує всяке добре забуте старе; отже, він консерватор.

- Зачароване коло — доказ деякого положення за допомогою того ж положення, висловленого в дещо зміненій формі.

Приклад: для того, щоб демократія утвердилася в суспільстві, суспільству треба поділяти демократичні цінності, а для того, щоб суспільство поділяло демократичні цінності, необхідно, щоб люди жили в умовах демократії.

- Теза в ході доказу підмінюється близькою за змістом.

Приклад: теза "людина повинна бути гуманною з усіма" замінюється на "потрібно бути гуманним із друзями".

Софізми. Софізм являє собою розмірковування, що видається правильним, але містить приховану логічну помилку. Софізми використовуються для додання істинності помилковому умовиводу. Широко відомий, наприклад, класичний софізм "Рогатий":

Судження: Те, чого ви не загубили, ви маєте;

Ви не загубили роги;

Умовивід: Отже, ви рогаті.

Формально — це міркування правильне, а по суті — це софізм: за допомогою хитрощів "доведено", що "ви маєте роги", але у людини рогів немає. У софізмах використовуються багатозначність слів нашої мови, скорочення, підміна тези доказу, недотримання правил логічного висновку, прийняття помилкових посилок за істинні тощо.

Неважко помітити, що в софізмі "рогатий" обігрується двозначність висловлювання "те, що не загубив". Іноді воно означає "те, що мав і не загубив", а іноді просто "те, що не губив, незалежно від того, мав чи ні". У посилці "що ти не загубив, те маєш" висловлювання "те, що ти не загубив" повинно означати "те, що ти мав і не загубив", інакше ця посилка виявляється помилковою. Але в другій посилці це значення вже не проходить: висловлювання "Роги — це те, що ти мав і не втратив" є помилковим.

Процес доказу повинен завершуватися перевіркою своїх розмірковувань. Для того, щоб доказ був бездоганним, слід випробувати свій умовивід контраргументами, що спростовують тезу, з'ясувати їхню ціну та вагу. Якщо тезу вдасться легко спростувати, значить ваша система доказу — помилкова.

Отже, тепер, коли ви озброєні принципами та методами історичного пізнання, стратегіями розв'язання задач та законами логіки, ми можемо приступати до розв'язання задач. При цьому слід пам'ятати, що кожна задача — унікальна, тому не варто намагатися розв'язувати її за готовим шаблоном. Буде корисно, якщо для кожної нової задачі ви спробуєте підібрати необхідні процедури й упорядкувати їх в єдину стратегію. Будьте пильні у доборі слів, якими ви будете оперувати. Вони можуть суттєво вплинути на хід вашої думки, тому слід ретельно слідкувати за власними емоціями та не дозволяти їм вас заплутати. Не забувайте про головне: слід мислити критично!

Розділ 4. Проблемні задачі — 10 клас

Всесвітня історія. Новітній період (1914—1939)

Тема 1. Перша світова війна (1914—1918)

Завдання № 1.

Яка оцінка Першій світовій війні, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Перша світова війна — негативна подія, оскільки принесла багато страждань народам Європи"; 2) "Перша світова війна — позитивна подія, оскільки принесла свободу народам Європи". Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації, закони логіки та докази.

Тема 2. Облаштування повоєнного світу

Завдання № 1.

Використовуючи аналіз, порівняння та доведення, визначте свою позицію щодо тверджень: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації, закони логіки, докази та методи історичного пізнання.

Тема 3. Західні демократії

Завдання № 1.

Яке твердження, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Велика депресія" (1929—1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929—1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, сприявши упровадженню механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 4. Тоталітарні та диктаторські режими

Завдання № 1.

Здійснивши аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великобританія та Франція) вдалося вийти з "Великої депресії", зберігши демократичні режими, в той час як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) з кризи вийшли шляхом утвердження тоталітарних та диктаторських режимів?

Завдання № 2.

Визначте, що є причиною, а що є наслідком: 1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів.

Завдання № 3.

Правильно чи помилково вважати, що "жовтнева революція 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства". Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 5. Країни Центральної і Східної Європи

Завдання № 1.

Використовуючи правила здійснення логічних операцій, поміркуйте над таким запитанням: "Чому після невеличкого періоду демократизації після Першої світової війни майже в усіх країнах Центральної та Східної Європи установились авторитарні та тоталітарні режими?"

Тема 6. Країни Азії, Африки та Латинської Америки

Завдання № 1.

Використовуючи порівняльно-історичний метод, з'ясуйте, чим були зумовлені поразки або успіхи та особливості національно-визвольних рухів у країнах Азії, Африки та Латинської Америки.

Тема 7. Розвиток культури

Завдання № 1.

Використовуючи методи історичного пізнання та правила оцінки, поміркуйте над запитанням: "Який вплив здійснив технічний прогрес на політичне, економічне і соціальне життя людства?" Висновки обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитаннями: "Що уможливило появу масової культури? Які позитивні та негативні наслідки мало виникнення масової культури?" Висновки обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та оцінки історичних явищ.

Тема 8. Міжнародні відносини

Завдання № 1.

Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитанням: "Чому Ліга Націй не змогла запобігти насуванню Другої

світової війни?" Висновки обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та доказу.

Новітня історія України (1914–1939)

Тема 1. Україна в Першій світовій війні

Завдання № 1.

Використовуючи аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, які зміни відбулися у суспільно-економічному житті у ході Першої світової війни. Яку оцінку можна дати цим змінам? Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та оцінки історичних явищ.

Тема 2. Українська революція

Завдання № 1.

Доведіть або спростуйте тезу, що події 1917–1919 рр. в Україні є Українською революцією.

Завдання № 2.

Яке із тверджень, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Українська національна революція початку ХХ ст. зазнала поразки із-за внутрішніх чинників (помилкова політика українських урядів 1917–1919 рр. та ін.)"; 2) "Українська національна революція початку ХХ ст. зазнала поразки із-за зовнішніх чинників (вороже оточення та ін.)"? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 3.

Використовуючи правила ретроальтернативістики, побудуйте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради, зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу.

Тема 3. Україна в боротьбі за збереження державної незалежності (1918–1920)

Завдання № 1.

Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського — це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, справжнє творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського — переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитанням: "Чи правомірно вважати Директорію УНР спадкоємицею Центральної Ради?" Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил переконливої аргументації та оцінки історичних явищ.

Завдання № 3.

Поміркуйте над запитанням: "Чи можна віднести махновщину до національного руху?" Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил аргументації та доказу.

Тема 4. Українська РСР в умовах нової економічної політики (1921—1928)

Завдання № 1.

Одні історики вважають політику "воєнного комунізму" тимчасовою політикою більшовиків, викликаною виключно труднощами воєнного часу; інші — вбачають у ній насамперед форсовану реалізацію більшовицької тоталітарної моделі устрою суспільства. Яка оцінка, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Здійснивши аналіз перебігу історичних подій, з'ясуйте: згортання непу — це сталінська примха чи закономірне явище в умовах розбудови соціалізму? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 5. Радянська модернізація України (1929—1938)

Завдання № 1.

Чим можна пояснити той факт, що під час світової економічної кризи в радянській Україні були наявні ознаки економічного зростання?

Завдання № 2.

Доведіть, що голодомор 1932—1933 рр. є геноцидом Українського народу. Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 3.

Яке із тверджень, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) форсовану індустріалізацію можливо було здійснити у рамках непу і без суцільної колективізації; 2) форсовану індустріалізацію неможливо було здійснити у рамках непу, а лише шляхом проведення суцільної колективізації. Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 6. Західноукраїнські землі в 1921—1938 рр.

Завдання № 1.

Складіть порівняльну таблицю життя українців у складі Польщі, Румунії та Чехословаччини за сферами життя: політика, економіка, соціальна сфера та культура. На основі аналізу таблиці зробіть висновки про те, у складі якої держави українці знаходились у більш сприятливому становищі.

Розділ 5. Проблемні задачі — 11 клас

Всесвітня історія (1939—2006)

Тема 1. Друга світова війна (1939—1945)

Завдання № 1.

Використовуючи правила ретроальтернативістики, поміркуйте, як розгорталася б подія Другої світової війни, якби Гітлеру не вдалося укласти пакт Молотова-Ріббентропа?

Завдання № 2.

Використовуючи правила доказу та переконливої аргументації, дайте відповідь на запитання: "Правильно чи помилково вважати, що Друга світова

війна докорінно змінила співвідношення сил у світі та знесла тоталітарні режими в Європі?" Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 2. США і Канада

Завдання № 1.

Правильно чи помилково вважати, що США у 90-х роках ХХ ст. вступили у третю стадію розвитку цивілізації — інформаційну, тим самим перетворившись на інформаційне суспільство? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Спираючись на принципи та методи історичного пізнання, визначте об'єктивні та суб'єктивні (штучно створені) причини підйому сепаратизму у Канаді.

Тема 3. Країни Західної Європи

Завдання № 1.

Яка оцінка "Плану Маршалла" (план відбудови післявоєнної Європи за допомогою асигнувань і позик США) найбільше відповідає дійсності: 1) "План Маршалла" був абсолютно збитковий проект для США, оскільки уряд майже безоплатно надав допомогу близько 17 млрд. доларів"; 2) "План Маршалла" був економічно виправданим проектом, оскільки США перетворили Європу у вигідного торговельного партнера". Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Використовуючи правила ретроальтернативістики, поміркуйте, як би могли розгортатися історичні події, якби США не здійснили план Маршалла.

Тема 4. СРСР. Відновлені та нові незалежні держави

Завдання № 1.

Яка оцінка розпаду СРСР найбільше відповідає дійсності: 1) розпад СРСР — це закономірна подія, оскільки імперії рано чи пізно розпадаються; 2) розпад СРСР — це випадкова подія, що сталася внаслідок непомірних амбіцій політичних лідерів радянських республік. Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил переконливої аргументації та доказу.

Завдання № 2.

Використовуючи системно-структурний метод, поміркуйте над проблемою: реформи Горбачова мали на меті зміцнити СРСР, а в реальності призвели до цілковито протилежного результату. Чому сталося не так, як гадалося? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 5. Країни Центральної та Східної Європи

Завдання № 1.

Наприкінці ХХ ст. змагання між "соціалістичним табором" та "капіталістичним світом" завершилося поразкою комуністичних режимів. Аргументовано поясніть, чому відбулася поразка "соціалістичного табору", та що дозволило перемогти "капіталістичному світові"?

Завдання № 2.

Революції 1989 р. у країнах Східної Європи відрізнялися своїм перебігом. Проаналізувавши історичні події, поясніть, чим були зумовлені ці розбіжності.

Тема 6. Країни Азії, Африки та Латинської Америки

Завдання № 1.

Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишилися традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок та суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим — ні? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Дві найпотужніші соціалістичні країни — СРСР і Китай — наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося утримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР — ні? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 7. Міжнародні відносини наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст.

Завдання № 1.

Яка оцінка євроінтеграційних процесів, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Розширення ЄС — це засіб підвищення стандартів життя в усіх європейських країнах"; 2) "Розширення ЄС — це загроза зниженню стандартів життя у західноєвропейських країнах". Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає справжньому стану речей: 1) "НТР — універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; 2) "НТР — шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 8. Культура країн зарубіжного світу у другій половині ХХ ст. — на початку ХХІ ст.

Завдання № 1.

Використавши системно-структурний метод, з'ясуйте: у чому полягають сильні та слабкі сторони глобалізації? Спираючись на наявні тенденції, змодельуйте віддалені наслідки процесу глобалізації на найближчі 30—50 років.

Новітня історія України (1939 – кінець 90-х років)

Тема 1. Україна під час Другої світової війни (1939—1945)

Завдання № 1.

Чи погоджуєтесь ви із твердженням, що трагедія українського народу в роки Другої світової війни полягала у поділі між двома ворогуючими арміями: Червоною Армією та Українською повстанською армією? Чому це відбулося? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 2. Післявоєнна відбудова і розвиток України в 1945 — на початку 50-х років

Завдання № 1.

У чому полягають сильні та слабкі сторони політики післявоєнного відновлення України (1945 — початок 1953 р.). Чи можливо було досягти кращих результатів? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

Правильно чи помилково вважати голод 1946-1947 рр. геноцидом українського народу? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 3. Україна в умовах десталінізації (1953—1964 рр.)

Завдання № 1.

Яка теза, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Хрущовська відлига" оптимізувала життя в Україні в усіх сферах — в економіці, в політиці, в соціальній сфері, в культурі; 2) "Хрущовська відлига" внесла хаос, дезорганізацію та дестабілізацію в українське суспільство та негативно відбилася на економіці, політиці, соціальній сфері та культурі. Свою відповідь обґрунтуйте історичними фактами.

Тема 4. Україна в період загострення кризи радянської системи (середина 60-х — початок 80-х років)

Завдання № 1.

Існують різні оцінки стану України в 60-х — 80-х роках ХХ ст. Керівництво радянської України вважало, що досягнуто високого життєвого рівня населення. Сучасні українські історики вважають, що цей період можна назвати "системною кризою". Спираючись на методи історичного пізнання, проаналізуйте стан українського суспільства (політика, економіка, соціальна сфера та культура) і дайте власну оцінку процесам того часу. Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 5. Розпад Радянського Союзу і відродження незалежності України

Завдання № 1.

Чим можна пояснити той факт, що на референдумі 17 березня 1991 р. 70,5 % українців висловились за збереження СРСР, а на референдумі 1 грудня 1991 р. 90,32 % українців висловились за незалежність України? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання № 2.

В 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії була заборонена, так само вчинили інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджуєтесь ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте.

Тема 6. Україна в умовах незалежності

Завдання № 1.

Україна, Польща, Литва, Латвія та Естонія майже одночасно стали на шлях розбудови власної держави та реформування економічної системи. Але сьогодні Україна значно відстає від цих країн за темпами економічного та соціального розвитку. У чому полягають причини відставання України? Що необхідно зробити для прискорення розвитку України?

Післямова

Попрацювавши з цією книгою, ви набули того досвіду, що допоможе вам краще мислити. Необхідно постійно слідкувати, які слова й образи ми використовуємо, бо від цього залежить те, як ми думаємо. Не забувайте про логіку. Принципи, методи та стратегії, яким ви навчились, можна використовувати протягом усього життя. Але при цьому пам'ятайте про головне: слід мислити критично!

Важливо помічати проблеми, що лишаються непоміченими іншими, підтримувати висновки, що спираються на вагомі докази, і наполегливо працювати. Буде корисно, якщо під час знайомства з новою задачею ви спробуєте відібрати необхідні процедури і звести їх до єдиної стратегії. Працюйте над своїм мисленням, пам'ятайте, що кожна задача унікальна, тому не слід, добре не обміркувавши стратегію, кидатися з готовим шаблоном до розв'язання.

Мистецтво правильно мислити передбачає не лише логічну послідовність, але й багато іншого. І передусім прагнення до істини, інтелектуальну чесність, творчість і сміливість, критичність і самокритичність розуму, його незаспокоєність, вміння спертися на попередній досвід, вислухати й прийняти іншу сторону, якщо вона права, здатність аргументовано відстоювати свої власні переконання та ін.

Працюйте над своїм мисленням, прагніть до самовдосконалення. Від цього залежить ваше майбутнє.



Відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 99 від 01.04.2008 р. "Про проведення діагностування розвитку критичного мислення учнів 10-11 класів навчальних закладів міста у рамках формуючого педагогічного експерименту" було проведено контрольний педагогічний експеримент, мета якого полягала у встановленні рівня розвитку критичного

мислення старшокласників в експериментальних та контрольних класах. Діагностування здійснювалося у 13 експериментальних класах (11 класів — 10; 10 класів — 3) та 13 контрольних класах (11 класів — 10; 10 класів — 3) в навчальних закладах м. Запоріжжя (№№ 30, 31, 34, 40, 45, 47, 50, 62, 66, 69, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 106, 108, 109). Слід було з'ясувати, яку ефективність має створена нами методика навчання критичному мисленню.

Перше завдання, що постало перед нами, полягало у з'ясуванні мір центральної тенденції обстеженої вибірки. Тобто необхідно було установити узагальнені характеристики розподілу такої якості мислення учнів, як критичність. Міри центральної тенденції також називають середніми показниками, оперуючи якими, ми втрачаємо частину інформації, але маємо можливість побачити типове для досліджуваної сукупності. Найпоказовішим виразником центральної тенденції є обрахування середнього арифметичного (M), яке визначається як сума усіх значень ознаки, поділена на загальну кількість індивідів. Середнє арифметичне результатів контрольного експерименту в контрольних класах становило 3 бали⁴⁸. Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома ознаками критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень у підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. По суті, навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів навичками критичного мислення, оскільки вони володіють лише елементарними правилами розмірковування, які є лише вихідною позицією процесу мислення. В той час як середнє арифметичне результатів в експериментальних класах становить 7 балів, це означає, що типовий учень в експериментальних класах може не лише заявити про свою позицію та навести аргументи на її користь, а усвідомлює обмеженість висновку та наявність фактів, що йому суперечать, наводить контраргументи.

Медіана (Me) — значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду, тобто це результат учня, що поділяє усі значення навпіл: ті, що є більшими та ті, що є меншими. Медіана становить в контрольних класах — 2 бали, отже середній член ряду становить — 2. Це означає, що близько половини результатів становить менше значення, а інша половина — більше значення. В експериментальних класах медіана становить 7 балів. Це означає, що одна половина результатів становить менше значення (близько 50 % учнів набрали 7 і менше балів). А інша половина — більше 7 балів.

Мода (Mo) — це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності. Мода обстеженої вибірки в контрольних класах становить — 0 балів. Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні не виявляють володіння ознаками критичного мислення. Мода в експериментальних класах становить 10 балів, тобто найчастіше майже в половині випадків учні демонструють опанування всіх навичок критичного розмірковування, а саме: уміння сформулювати тезу; добрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку; побачити факти, що суперечать висновку; добрати контраргументи; усвідомити обмеження, які накладаються на висновок; спробувати спростувати протилежну точку зору.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі. Тобто за цими показниками можна судити

⁴⁸ Більш детально методика виміру критичного мислення учнів вивітлена у пункті 4.2.

про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У контрольних класах показники варіації є меншими, ніж в експериментальних, що говорить про зростання неоднорідності експериментальної групи. Можна стверджувати, що внаслідок експериментального навчання різниця в опануванні навичок критичного мислення різними учнями є більш помітною.

Задля того, щоб охарактеризувати ступінь зв'язку (або щільність зв'язку) ознак психічних процесів використовують кореляційний аналіз. На відміну від функціональної залежності, де має місце однозначна відповідність ($x \rightarrow y$), кореляційна залежність характеризується багатозначністю. За таких умов під час зміни значення однієї ознаки інші будуть набувати різні значення ($x \rightarrow y_1, y_2, y_3, y_4, y_n$). Нам важливо з'ясувати, чи риси критичного мислення є неодмінними і добре сформованими якостями учнів, чи вони є фрагментарними та ситуативно використовуваними? Для того, щоб дати відповідь на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Наприклад, якщо учень демонструє усвідомленість діалектичного зв'язку між явищами під час розв'язання першого завдання, чи виявляє він ту саму здібність, виконуючи друге завдання? Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Або, обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання, ми можемо зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання в експериментальних класах становить 0,23. Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учень намагається використати їх під час виконання іншого завдання. Проте, це не досить високий показник, що свідчить про різну успішність у виконанні двох різних завдань. В контрольних класах коефіцієнт кореляції між загальним результатом по першому та другому завданням становить 0,01. Даний факт говорить про те, що в учнів контрольних класів взагалі відсутня стратегія розв'язання пізнавальних завдань. Отже, в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійно складеним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язання пізнавальних задач з історії.

Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що зросло середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування навичок критичного мислення й становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (в той час як у контрольних відповідний показник 3 бали). Показники коефіцієнтів кореляції під час виконання двох аналогічних завдань говорять про помірно зв'язок між уміннями критично мислити під час виконання двох аналогічних завдань: коливання від 0,2. Також в експериментальних класах суттєво більші значення коефіцієнтів кореляції між діалектичністю мислення та іншими уміннями критичного мислення: сягають до 0,8.

Таким чином, можемо стверджувати, що контрольний педагогічний експеримент продемонстрував ефективність розробленої нами методики навчання

критичному мисленню й засвідчив, що учні експериментальних класів опанували навичками критично мислити.

Підводячи підсумки, маємо констатувати: критичне мислення — це передовсім наукове мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства стає дедалі затребуваною. Сучасну якісну гуманітарну освіту важко уявити без критичного мислення. Саме тому розвиток критичності мислення є нагальною потребою, що постала перед суспільствознавчою освітою. Нами розроблена авторська методика розвитку критичного мислення школярів, що передбачає створення відповідних умов під час навчання: надання змісту освіти проблемного характеру, розв'язання проблемних задач, використання інтерактивних технологій навчання.





5. ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

В умовах глобалізації та етноренесансу (відродження етнічних культур), який її супроводжує, значного впливу набула ідеологія мультикультуралізму як ідеї безконфліктного співіснування в спільному життєвому просторі різних за змістом культур. Мультикультуралізм є похідним від глобалізації. Як моральний принцип міжнаціональних стосунків мультикультуралізм вимагає визнання етнокультурної різноманітності як норми сучасних суспільств, поваги і толерантності до ідентичності різних етнонаціональних, мовно-культурних, гендерних, расових та інших груп, їх взаємного визнання. Як принцип етнополітики він означає створення рівних можливостей для всіх етнокультурних груп зберігати та відтворювати свою культуру й ідентичність, а також піклування держави про гідність і добробут усіх громадян, незалежно від їх етнічного, расового походження, віросповідання, гендеру тощо. Особливо слід наголосити на тому, що як політична доктрина мультикультуралізм не відкидає консолідуючих цілей державної політики, не заперечує потреби у створенні політичної спільноти, а лише пропонує інший шлях розв'язання суперечностей: замість політики асиміляції (уподібнення) — політику інтеграції (об'єднання різних). Сама ідея мультикультуралізму не заперечує необхідності "спільної мети" чи "єдиного ядра".

5.1. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні?

Події 11 вересня 2001 р. у Нью-Йорку, коли було зруйновано два хмарочоси, змусили Захід звернути увагу на розмаїття цінностей і культур. Стало очевидним, що неможливо й далі заплющувати очі на існування культурного Іншого. Незабаром не менш резонансна аналогічна проблема виникла у Франції, де у 2005 р. відбулися погроми у передмістях Парижу, влаштовані іммігрантськими громадами. Час від часу подібні загострення міжкультурних, міжетнічних та міжрелігійних стосунків трапляються також в інших європейських країнах, й не завжди ці загострення мають мирний характер. З одного боку, Захід в цілому й Європа зокрема, опинилися перед загрозою наростання расистської ворожості та нетерпимості проти меншин, з іншого, — перед ними постав виклик: як забезпечити гармонійне співіснування представників різних культур, етносів та конфесій у спільному просторі?

Для Ради Європи стало очевидним, що європейські суспільства страждають від наростаючого расизму, ксенофобії, антисемітизму та релігійної нетерпимості. Яскравим прикладом цієї тенденції було входження ультраправої політичної сили — "Партії Свободи" Йорга Хайдера — до правлячої коаліції в Австрії у 2000 р. Напередодні, під час парламентських виборів "Партія свободи" набрала 27 % голосів австрійців, виступаючи проти розвитку зв'язків між Австрією та ЄС, проти підтримки австрійською владою іммігрантів із країн третього світу і використовуючи неонацистську риторіку. Цей факт шокував Європу та світ, деякі країни, зокрема США та Ізраїль, відізнали своїх послів з Відня, Європейський союз

висловив намір перервати політичні стосунки з Австрією, верховний головнокомандувач об'єднаних збройних сил НАТО у Європі відклав свій запланований візит до Австрії на "невизначений строк" і тому подібне.

Отже, події 11 вересня 2001 року стали тією останньою краплею, що остаточно наповнила чашу розуміння та переконала світову громадськість й міжнародні інституції у необхідності поставити на порядок денний проблему різноманітності як одну з найнагальніших, і не лише для подальшого розвитку людства, а й для його виживання. Стало очевидним, що ігнорування культурного Іншого — це самогубство. Саме як відповідь на події 11 вересня 2001 р. Рада Європи започаткувала проект "Нові виклики міжкультурної освіти: релігійна різноманітність та діалог у Європі", що реалізовувався протягом 2002-2005 років.

Таким чином, в умовах глобалізації та етноренесансу (відродження етнічних культур), який її супроводжує, значного впливу набула ідеологія мультикультуралізму як ідеї безконфліктного співіснування в спільному життєвому просторі різних за змістом культур. Мультикультуралізм є похідним від глобалізації. Під глобалізацією розуміють комплекс явищ: залучення до політичних, екологічних, технологічних та економічних процесів усієї ноосфери земної кулі; формування концепції нової форми власності — "спільного надбання людства", до якого включаються океани, атмосфера, космічний простір, ресурси, наукові, технічні знання та мистецькі надбання (перелік поступово зростає); загальна доступність інформації та можливість миттєвого поширення її транснаціональних потоків¹. Глобалізаційні процеси мають політичний, економічний, соціальний та культурологічний виміри. По суті, можна сказати, що глобалізація зачіпає всі сфери життя суспільства: економічну, політичну, соціальну та духовну.

Найважливішими ознаками глобалізації вважають: 1) процес зміцнення всебічних зв'язків між максимально віддаленими куточками світу; 2) поширення по всій планеті єдиних, фактично спільних для всього людства технологій, культурних практик, ціннісних орієнтацій, способу життя, поведінки; 3) виникнення спільних для світового співтовариства проблем (економічного, політичного, військового, екологічного, культурного та ін. плану); 4) процес усталення вселюдських інтересів у всіх сферах людського буття, породжуваних поглибленням взаємозв'язків і взаємозалежності країн і народів.

Одночасно відбуваються два суперечливі процеси: поряд з уніфікацією ціннісних стандартів життя має місце створення паралельних світів, в яких ми змушені жити майже одночасно. Тобто стандартизація й формалізація йдуть пліч-о-пліч з плюралізацією світів. І кожен з нас все частіше залучається до цієї реальності. Сучасній людині доводиться все частіше відчувати відсутність твердих, невіддільних плину часу значень досвіду, мови, професійних навичок, сімейних традицій. Нам доводиться жити в різних культурних світах, або на межі, перетині цих світів. І ці різні світи стали вже цілковито реальними (хоча можуть існувати й як віртуальні, наприклад, кіберпростір — Інтернет) й впливають на наш досвід, стереотипи сприйняття та мораль. Процес глобалізації приніс дві засадничі цінності — свободу особистості й свободу вибору.

Перебуваючи у різних світах (незалежно яких — реальних чи віртуальних, великих чи маленьких), людина зазнає змін, набуває нового досвіду, нових звичок,

¹ Сюта Б. Глобалізаційні процеси як чинник периферизації музичної культури слов'янських народів // Агора. Подолання розбіжностей — розвиток особливостей. Випуск 4. — К.: Стило, 2006. — С. 155.

нової культури. Й чим більше ми залучаємося до глобальних процесів, тим більше кожен з нас буде існувати у різних світах. І ці світи стають своїми, навіть якщо недавно вони сприймалися як чужі. Саме тому ідея мультикультуралізму є актуальною у сучасних умовах життя. Мультикультуралізм як проект мирного співіснування різних за змістом культур у спільному життєвому просторі набув популярності в середині 90-х років ХХ століття завдяки працям Ч. Тейлора² та інших теоретиків лібералізму (Д. Дрідік, М. Маруяма, Е. Сановські). Ключовою ідеєю мультикультуралізму є можливість повної інкорпорації у суспільство тієї чи іншої групи, що має специфічні інтереси, без втрати її власної ідентичності та без обмеження прав цієї групи.

Як моральний принцип міжнаціональних стосунків мультикультуралізм вимагає визнання етнокультурної різноманітності як норми сучасних суспільств, поваги і толерантності до ідентичності різних етнонаціональних, мовно-культурних, гендерних, расових та інших груп, їх взаємного визнання. Як принцип етнополітики він означає створення рівних можливостей для усіх етнокультурних груп зберігати й відтворювати свою культуру й ідентичність, а також піклування держави про гідність і добробут усіх громадян, незалежно від їх етнічного, расового походження, віросповідання, гендеру тощо³. Особливо слід наголосити на тому, що як політична доктрина мультикультуралізм не відкидає консолідуючих цілей державної політики, не заперечує потреби у створенні політичної спільноти, а лише пропонує інший шлях розв'язання суперечностей: замість політики асиміляції (уподібнення) — політику інтеграції (об'єднання різних). Сама ідея мультикультуралізму не заперечує необхідності "спільної мети" чи "єдиного ядра". Проте в нашій реальності треба багато попрацювати над тим, щоб наголос на власній культурній ідентичності, в якій так довго відмовляли багатьом етносам, не затьмарював для них спільних громадянських цінностей. Метою мультикультурної політики, як зазначається у доповіді ЮНЕСКО, є формування плюралізму навколо соціальної згуртованості та прихильності до стрижневих цінностей". Неможливо уявити успішну людську спільноту, яка б не мала твердого підмурівку з цінностей, які поділяють всі її члени. Інша справа, що в Україні така система цінностей ще явно не сформувалася.

Не остання роль у реалізації цих завдань відводиться освіті. Саме міжкультурний діалог є одним із найважливіших проектів у розвитку демократичних суспільств, визнаний Радою Європи пріоритетним на 2008 рік⁴. Мета проекту полягала у тому, щоб за допомогою міжкультурної освіти розбудувати Європу і світ, збагачені власним різноманіттям, де б люди могли жити разом у мирі, гармонії і повазі до прав людини.

Постає доречне запитання: чи актуально впроваджувати полікультурну (або міжкультурну) освіту в Україні? Беззаперечно, проблеми у міжнаціональних стосунках поширені у Європі, в Америці, Росії та інших місцях. Чи можна порівняти Україну з ними? Начебто в нашій державі панує міжнаціональний спокій, то й вочевидь немає нагальної потреби в полікультурній освіті. Напевно, так можна вважати. Але при цьому слід враховувати, що відсутність гострих протистоянь та

² Тейлор Ч. Мультикультуралізм і "політика визнання" / Пер. з англ. — К.: Альтерпрес, 2004. — 172 с.

³ Колодій А. Культурний плюралізм і етнонаціональна політика // Агора. Подолання розбіжностей — розвиток особливостей. Випуск 4. — К.: Стилос, 2006. — С. 43.

⁴ Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання. Council of Europe. European Commission, 2008. — С. 3.

конфліктів не означає, що проблема відсутня й що ми можемо гордовито споглядати на Європу, Америку та Росію, тішачись тим, що міжнаціональні проблеми десь там, далеко, й нам нема чого з цього приводу перейматися. Схильним до подібних міркувань хотілось би нагадати: зарозумілість — переддень падіння. В свій час видатний німецький психолог Дітріх Дьорнер застерігав: "Якщо людина не турбується про проблеми, яких у неї поки що немає, то дуже скоро вони у неї з'являться",⁵ — такий закон сучасного світу, який переповнений складними проблемами й вимагає від людей навичок стратегічного мислення, вміння передбачувати віддалені наслідки. Важливо не лише розуміти, що відбувається, але й передбачувати, що відбудеться або може відбутися у майбутньому, а також передбачити, як буде змінюватися ситуація в залежності від конкретних втручань⁶.

Тим більше, що певні сигнали про нагальність запровадження ідей мультикультуралізму в освіту вже є в Україні: це і певне напруження у міжнаціональних стосунках у Криму; це і поява значної кількості емігрантів з Кавказу, Азійських країн та Африки; це і наявність значної російської етнічної громади тощо.

Україна сьогодні долучилася до світових міграційних процесів, що призводить до утворення нових "імміграційних" меншин, а отже, висуває проблему інтеграції мігрантів та налагодження міжетнічної взаємодії між місцевим населенням та іммігрантами, етнокультурні характеристики яких є доволі відмінні та незвичні. Так, приміром, за порівняльними даними переписів 1989 р. та 2001 р. кількість азербайджанців в Україні збільшилась на 20 % (45,2 тис.); чисельність грузин зросла у півтора рази (34,2 тис.), корейців — у півтора рази (12,7 тис.); вірмен — у 1,8 рази (99,9 тис.). Особливо високими були показники зростання взагалі нетипових для України етносів. Наприклад, у 9 разів зросла кількість курдів (2 тис.); у 8 разів — в'єтнамців (3,9 тис.) та представників народів Індії та Пакистану (1,5 тис.), у 5 разів — арабів. На фоні такої швидкої динаміки рекордсменами виявилися турки: у 2001 р. їх було в Україні у 35 разів більше, ніж у 1989 р. (9,2 тис.)⁷. Такі швидкі темпи збільшення перелічених етнічних груп вказують на імміграційне походження, хоча слід підкреслити, що чисельність цих етносів незначна. Проте, за прогнозами демографів, за 50 років шкіра середньостатистичного українця значно потемнішає саме через залучення України до світових міграційних потоків та припливу іммігрантів з Азії. Не заважаючи на поки що незначну частку цих етнічних груп у структурі населення України, можна говорити про стійку тенденцію демографічних змін.

Крім того, не менш яскравими сигналами до полікультурної освіти є те, що неодноразово під час передвиборчих кампаній поставало питання про введення другої державної мови, розпалювалось протистояння різних частин українського суспільства як по національних, так і по регіональних ознаках, неодноразово піднімалося питання й про забезпечення прав національних меншин в Україні та ін. Отже, наявність тендітного поверхового спокою — це ще не доказ того, що полікультурна освіта Україні не потрібна. Прискіпливий аналіз наявної ситуації в нашій країні говорить про протилежне. Нам вкрай потрібна полікультурна освіта,

⁵ Дёрнер Д. Логика неудачи. — М.: Смысл, 1997. — С. 103.

⁶ Там само. — С. 53.

⁷ Малиновська О. Нові етнічні меншини в Україні як результат міграції (на прикладі турків-месхетинців) // Агора. Подолання розбіжностей — розвиток особливостей. Випуск 4. — К.: Стило, 2006. — С. 138-139.

щоб оминати ті неприємності, що спіткали країни Європи та Америки. У нас є унікальний шанс навчитися на чужому досвіді й не повторювати прикрих помилок.

Як стверджує А. Колодій, Україна нині проходить політичні випробування щодо того, чи не зруйнують відмінності у свідомості окремих суспільних груп — етнічних, а ще більше регіональних — їхню здатність і їхнє бажання творити та розвивати демократичну державу, бути лояльними до неї як цілого, а не тільки бути патріотами свого міста, області чи регіону⁸. По суті, Україна мусить вирішувати завдання забезпечення культурної різноманітності одночасно із створенням загальнонаціональної ідентичності. Отже, етнонаціональна політика України, в тому числі й в галузі освіти, мусить сприяти:

- 1) гарантуванню прав і рівних можливостей для задоволення потреб та інтересів усіх етнічних, культурних та релігійних громад;
- 2) формуванню загальнонаціональної інтеграції і створенню подвійної ідентичності (етнічної та громадянсько-національної).

Що собою уявляє етнічна структура населення України? Переважну більшість населення становлять українці, наступною за чисельністю етнічною групою є росіяни, представники інших етносів нараховують значно меншу кількість населення. За даними перепису населення 2001 р. маємо такі цифри:

- 77,8 % — українці;
- 17,3 % — росіяни
- 0,6 %-0,3 % — білоруси, молдовани, кримські татари, болгари, угорці, румуни, поляки.
- 0,1 %-0,2 % — євреї, вірмени, греки, татари, цигани, азербайджанці, грузини, німці, гагаузи.
- 0,4 % — усі інші.

Таким чином, можемо зробити висновок, що українське суспільство в етнокультурному вимірі помірно однорідне, а з точки зору відмінностей у політичній культурі регіонів — воно поляризоване⁹. Отже, для України більше властивий багатовимірний культурний плюралізм. Таким чином, освіта повинна запобігати перетворенню будь-яких ліній культурного поділу (мовних, етнічних, територіальних) на "лінії розколу". Ми неодноразово ставали свідками, коли під час виборчих перегонів розігрувалась карта на роз'єднання населення саме за лініями культурного поділу, а й інколи такі лінії загрожують перетворитися на "лінії розколу". Основне завдання суспільствознавчої освіти у цьому відношенні — зробити учням щеплення проти подібного "зіткнення лобами" різних культурних, етнічних та територіальних громад. Місія суспільствознавства полягає в тому, щоб зробити неможливими подібні ігри на протиставлення.

Завдання, що стоїть перед Україною та її освітньою системою полягає в інтеграції різних культур на засадах спільних громадянських цінностей, патріотизму та загальнонаціональної ідентичності. Це складне завдання, яке об'єктивно ускладнюється кількома чинниками, а саме:

- 1) Мовні та етнокультурні розбіжності в Україні накладаються на регіональні відмінності у цінностях. Саме тому важливо відшукати

⁸ Колодій А. Культурний плюралізм і етнонаціональна політика // Агора. Подолання розбіжностей — розвиток особливостей. Випуск 4. — К.: Стило, 2006. — С. 34.

⁹ Колодій А. Український регіоналізм як стан культурно-політичної поляризованості // Агора. Випуск 3: Україна — регіональний вимір. — Київ, 2006. — С. 69-91.

важелі інтенсивного взаємопроникнення та інтеграції. На рівні освіти це завдання може бути втілене в організації загальноукраїнських проєктів, які б передбачали активне спілкування учнів та вчителів з різних регіонів, включаючи й використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Це можуть бути учнівські обміни та ознайомлювальні візити на свята. В цьому напрямку велику роль можуть відіграти неурядові громадські організації (спілки викладачів, благодійні фундації та центри громадянської освіти).

- 2) В Україні наявна велика етнічна громада росіян, що раніше була доміантою етнічною групою в колишньому СРСР і за інерцією продовжує претендувати на збереження свого статусу провідної в умовах уже незалежної України. Російська громада в Україні не охоче йде на компроміс щодо "культурного ядра" української політичної нації та офіційної мови. Освіта може сприяти налагодженню міжкультурного діалогу між російською та українською громадами шляхом шкільних обмінів та спільних проєктів.
- 3) Не менш значущою є вразливість самої так званої "титульної нації", тобто української етнонації. З відомих історичних причин вона ділиться на "східняків" та "західників", на російськомовних та україномовних українців. Українська еліта також поділена, кожна частина якої по-своєму недооцінює значення національної консолідації на основі спільних громадянських цінностей та формування загальнонаціональної української ідентичності. Саме тому в Україні й досі не напрацьовані стрижневі загальнонаціональні цінності, що могли б згуртувати політичну націю. Система освіти мусить прищеплювати учням як загальнолюдські (які визначити легше), так і загальнонаціональні цінності (які потребують конкретизації, у першу чергу на державному рівні).
- 4) Крім того, слід зазначити, що наша країна перманентно занурена у ситуацію політико-економічної кризи, що посилює напругу у міжетнічних стосунках.

Підсумовуючи, наголосимо: по-перше, у нас так звана титульна нація сама почуввається новонародженою, й тому не дуже певною у своїй самодостатності й відповідно подекуди агресивно самоутверджується; по-друге, етнічні громади, здобувши у незалежній Україні право на розвиток власних культур, дещо гарячкувато заходилися їх розбудовувати після радянської стагнації.

Але ці складнощі не є нездоланими, й суспільствознавча освіта може зробити вагомий внесок у подолання цих перешкод, прищеплюючи політичну національну ідентичність. Навіть найдемократичніші країни із строкатим в етнічному плані населенням не лише дбають про права меншин, а й займаються політикою національного будівництва, в якій суспільствознавчій освіті відводиться не остання роль. Саме система освіти є провідником загальнонаціональних цінностей та засобом національної інтеграції, прищеплюючи спільні цінності та надаючи змогу зберегти свою ідентичність представникам різних етнічних громад. Національне будівництво передбачає творення культурного ядра політичної нації, включаючи підтримку та закріплення єдиної офіційної мови, творення національних символів як складової загальнонаціональної ідентичності.

Національна консолідація є запорукою існування державності у довготривалій перспективі. "Вихідним пунктом консолідації суспільства, —

зазначає С. Римаренко, — є розуміння самої української нації як поліетнічної спільноти, що історично склалася на території України і усвідомлює себе як спільноту громадян Української держави"¹⁰. Як ідентифікують себе громадяни України? Відповідно до даних опитування, проведеного Інститутом соціології НАН України в рамках соціологічного моніторингу "Українське суспільство: 1994-2003 рр.", лише 41,1 % респондентів вважають себе передовсім громадянами України. 32,3 % — надали перевагу регіональній ідентичності: кожний з цієї групи опитаних більше бачить себе " мешканцем села, району чи міста, в якому живе", ніж громадянином України. 13,1 % продовжують себе ідентифікувати з Радянським Союзом. Чи є така статистика проблемою для України? Безумовно, оскільки більшість населення України не ідентифікує себе у першу чергу з Україною.

Таким чином, можна виділити кілька завдань, що стоять перед Україною в цілому та освітньої системою зокрема: 1) забезпечення повноцінного функціонування заголовної етнонації, розвитку її мови та культури, виконання нею ролі державного народу, остаточне подолання проявів меншовартості й пов'язаних з цим комплексів; 2) захист прав та сприяння розвитку культур національних меншин, а також створення нормальних умов для адаптації нових мігрантів; 3) творення політичної нації через сприяння інтеграційним процесам, їх моделювання і втілення в життя. Найефективнішим засобом реалізації цих завдань є впровадження полікультурної освіти.

Полікультурна освіта не означає нав'язування нових освітніх завдань або додання нового шкільного предмета у і так перевантажений шкільний навчальний план. Впровадження полікультурної освіти розглядається як основоположний принцип, що мусить бути покладений в основу всієї виховної діяльності від дошкільних навчальних закладів до університетів, включаючи позашкільні освітні установи. Це своєрідний підхід й перспектива вивчення вже наявних предметів (в особливості суспільствознавчої галузі) у дусі визнання різних культур та цінностей¹¹. Полікультурна освіта передбачає створення рівних можливостей для кожного учня на освіту і культурний розвиток (незалежно від його культурної, релігійної та соціальної приналежності). Такий ракурс сприйняття реальності може призвести до перегляду певних соціо- або етноцентричних критеріїв оцінювання, а також освітніх стандартів тощо.

Будь-яке сучасне суспільство є мультикультурним. Відтак мультикультурна (полікультурна) освіта й виховання є нагальною потребою сучасності. Освіті не залишається нічого іншого, як прийняти й поважати цю реальність і вести підрастаюче покоління до розуміння багатьох культур, що, по суті, і є метою полікультурної освіти. Така освіта мусить сприяти взаємній толерантності та емпатії, орієнтуючи учнів на розуміння відмінних цінностей. Стає очевидним, що при такій потужній і стрімкій глобалізації економіки та інформації вже неможливо й далі не поважати культурного розмаїття, оскільки культурний чинник є дуже вагомим. Доказом цього є той факт, що однакові економічні й технологічні процеси діють у різних країнах по-різному, оскільки їх використовують люди з різними культурними установами.

¹⁰ Римаренко С. Українська політична нація — міф чи реальність? // Україна у сучасному світі. Конференція випускників наукового стажування в США. — К.: Стилос, 2003.

¹¹ Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання. Council of Europe. European Commission, 2008. — С. 5.

Полікультурна освіта розглядається як антипод монокультурній освіті, яка встановлює чітку ієрархію цінностей та певне розшарування суспільства на основі критеріїв "правильних" та "неправильних" цінностей, легітимізованих владою. Саме влада одноосібно виступає носієм "правильних" цінностей. Монокультурне виховання схильне вдаватися до культурного "імперіалізму" — способу споглядання світу лише очима власної культури, вважаючи її мірилом, а все інше вважається відхиленням від норми, тобто незрілими цінностями. Монокультурне виховання за авторитарних режимів може призвести до того, що цінності, відмінні від загальноприйнятих культурних норм, вважатимуться небезпечними, популяризація і поширення їх заборонятимуться, а часом вони будуть знищуватись, як, приміром, відбувалося спалення книжок у фашистській Німеччині або паплюження та заборона в СРСР. В таких умовах носії інших культурних цінностей зазнають переслідувань, репресій та вигнання. У крайніх проявах монокультурна освіта пропагує ідеї расизму та соціальної нерівності¹².

На відміну від монокультурної полікультурна освіта сприяє формуванню відкритого демократичного суспільства, представляючи різні, часом відмінні, культурні цінності як рівноцінні. Полікультурна освіта запобігає дискримінації за расовими і національними ознаками, усуваючи почуття зверхності однієї раси чи нації над іншою. Мультикультурне виховання підтримує повагу до людини, розвиваючи усвідомлення цінності кожної окремої особистості, здатність до емпатії. Полікультурна освіта зменшує догматизм, пропагує соціальну рівність, бо кожній людині надає рівну цінність.

Основним засобом впровадження мультикультурного виміру в освіту, на нашу думку, є розвиток критичного мислення учнів на прикладі міжкультурного діалогу. Причому в даному випадку роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню, долати стереотипи та забобони. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності (більш детально про це йшлося у нашій публікації¹³, а також у цьому виданні: пункт 4.2 — с. 100-110; пункт 4.3 — с. 110-136). Напрацювання конкретних методик полікультурного навчання стоїть сьогодні на порядку денному. Саме над цим завданням працювали експерти Ради Європи спільно з українськими науковцями та педагогами у Загальній Програмі Співробітництва між Європейським Союзом та Радою Європи "Заохочення культури прав людини в Україні та на Південному Кавказі".

Підбиваючи підсумки, наголосимо, що впровадження полікультурної освіти є відповіддю на виклики сучасної реальності, а саме: з одного боку, на процеси глобалізації, з іншого — етнічного ренесансу. Й сучасній освіті не залишається нічого іншого, як прийняти й поважати цю реальність і вести дітей до розуміння багатьох культур. Полікультурну освіту слід розуміти як основоположний принцип всієї виховної діяльності від дошкільних навчальних закладів до університетів, включаючи позашкільні освітні установи. Полікультурна освіта — це своєрідний підхід й ракурс вивчення вже наявних предметів (в особливості суспільствознавчої галузі) у дусі визнання різних культур та цінностей.

¹² Сиваченко Г. Мультикультурне виховання в дискурсі глобалізації // Україна в сучасному світі. Конференція українських випускників програм наукового стажування у США. Ялта, 12-15 вересня 2002 р. — К., 2002. — С. 47.

¹³ Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна потреба? // Історія в школах України. — 2007. — № 4. — С. 13-15.

5.2. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії?

Сьогодні на порядок денний виходить проблема балансу між викладанням національної ідентичності та культурної різноманітності у процесі вивчення історії. Якщо ми хочемо жити в єдиній державі, то нам вкрай необхідно забезпечити формування національної ідентичності під час вивчення історії та суспільствознавства в школі. З іншого боку, слід усвідомлювати, що ідентичність — це багаторівневе явище, яке може містити кілька рівнів. Національна ідентичність може включати в себе й регіональну, й етнічну, й локальну ідентичність. Але важливий момент: доповнювати різні ідентичності мусить саме національна ідентичність, яка можлива лише за наявності спільних національних цінностей. Отже, перед нами, викладачами історії та суспільствознавства, стоїть важливе завдання: прищепити учням спільні національні цінності, сприяти формуванню національної ідентичності, при цьому забезпечуючи толерантне ставлення до наявної в Україні культурної різноманітності.

Проблема формування національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності останнім часом активно досліджується європейськими вченими під егідою Ради Європи, а саме: Ц. Бірзеа¹⁴, Дж. Кістом¹⁵, М. Міло¹⁶, Р. Джексоном¹⁷, П. Шрайнером¹⁸, А. Раашем¹⁹, Г. Легангер-Крогстадом²⁰ тощо. В роботах цих авторів розробляються питання теоретичної та концептуальної основи міжкультурної освіти, освітні умови та методологічні підходи до вивчення культурної різноманітності. В Європі напрацьований чималий досвід з цієї проблематики, але він здебільшого орієнтований на позакласне навчання та напрацювання загальних підходів. Для нас це поки що справа нова, й ми до сьогодні мало піклувалися про забезпечення балансу між національною ідентичністю та культурною різноманітністю. Актуальним наразі є питання: що треба робити вчителю для того, щоб забезпечити формування національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності? В цьому підрозділі ми спробуємо, враховуючи наші реалії, запропонувати основні засоби та методи вирішення цього завдання.

¹⁴ Бірзеа Ц. Перспектива освітньої політики // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 9-11.

¹⁵ Кіст Дж. Використання "дистанціювання" та "симуляції" // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 50-54.

¹⁶ Міло М. Релігійний вимір у міжкультурній освіті // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 17-25.

¹⁷ Джексон Р. Релігійна та культурна різноманітність: деякі ключові поняття // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 26-36.

¹⁸ Шрайнер П. Освітні умови та методологічні підходи до вивчення релігійної різноманітності // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 39-40

¹⁹ Рааш А. Емпатичне спілкування // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 55-59.

²⁰ Легангер-Крогстад Г. Контекстуальний підхід // Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ. — Львів: ЗУКЦ, 2008. — С. 78-87.

Перше й основне: слід усвідомлювати, що навчальні програми є тим засадничим документом, який обумовлює й створення підручників, і безпосередньо процес викладання. Отже, розв'язуючи проблему формування національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності, слід в першу чергу створити такі навчальні програми, які б орієнтували авторів підручників та вчителів на засвоєння учнями цієї проблематики. Також варто враховувати, що навчання цим складним речам не можна укласти у догматичний педагогічний процес, який передбачає повідомлення готової істини від викладача до учнів. Більше того, подібний спрощений підхід є дискредитацією тих цілей, що покладаються на полікультурну освіту. Нам всім необхідно усвідомити таке правило полікультурного навчання: прийти до ідей національної ідентичності та культурної різноманітності учень мусить сам. Його не слід тягнути до них насильно, й тим більше нав'язувати силоміць. Від цього треба рішуче відмовитись. Набуття національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності повинно відбуватися шляхом відкриття цих ідей для себе та усвідомлення потреби в них.

Ми звикли до того, що наші навчальні програми формулюються у стверджувальних реченнях. В них просто констатується перелік змістовних частин, що мусить опанувати учень. Але такий підхід не сприяє інтелектуальному розвитку учнів, тобто не створює необхідних передумов для авторів підручників та вчителів, щоб забезпечити саме розвиток мислення учнів. Виникає питання: а чому ми вперто тримаємося цієї традиції? Чому наші програми містять лише констатуючі речення? Можливо варто використовувати у програмах запитання, наприклад, контroversійні запитання? Така побудова навчальної програми спрямовувала б й авторів підручників, й вчителів історії на організацію навчання на засадах проблемності. Таким чином, вже б на рівні програми був заданий тон до розвивального навчання в класі, яке б спонукало учнів до усвідомлення національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності. Відповідно автори підручників мусили б подавати матеріал, що представляє різні думки, й таким чином упорядковувати методичний апарат, щоб забезпечити розмірковування над проблемними питаннями з цієї проблематики. А вчителі змушені були б таким чином працювати в класі, щоб сприяти розумовій роботі над проблемами національної ідентичності та культурної різноманітності.

Яким мусить бути підручник, щоб сприяти формуванню національної ідентичності та розумінню культурної різноманітності? По-перше, у змістовній частині підручника треба розширити рамки "українського проекту" й показати, що держава Україна не є витвором лише національно свідомої інтелігенції. Учні повинні зрозуміти, що територію України населяли різні культурні, етнічні та конфесійні спільноти, кожна з яких зробила свій внесок в так званий "український проект", причому інколи не маючи цього не меті, або переслідуючи зовсім інші цілі.

По-друге, у змістовному наповненні підручника варто ширше висвітлювати приклади співпраці різних етнічних, культурних та конфесійних груп. Учні повинні усвідомити, що навіть представники різних культур можуть жити поруч, співробітничати й допомагати одне одному. Те саме можна сказати й про громади. Приміром, єврейська громада м. Олександрівська (Запоріжжя) в міській думі підтримала IV Універсал Центральної Ради, в якому проголошувалась незалежність України. І таких прикладів співробітництва дуже багато. Можна навести інший приклад: завдання, яке розігрувалось у фіналі X Всеукраїнського турніру юних істориків 20 травня 2008 р. у м. Артемівську Донецької області. Учні міркували над

проблемою: Запорізька Січ і Кримське ханство: заляті вороги чи цивілізаційний симбіоз? Розмірковуючи над цим запитанням, вони дійшли висновку, що Запорізька Січ і Кримське ханство не лише ворогували, але й співробітничали, впливали одне на одного, залежали одне від одного, й зникли майже одночасно. Отже, по-третє, змістовне наповнення мусить доповнюватися й методичним супроводом, зокрема проблемними (контroversійними) запитаннями.

Проте слід зауважити: які б гарні програми ми не написали, які б чудові підручники не створили, як би не закликали вчителів формувати національну ідентичність та розуміння культурної різноманітності, все це залишиться лише добрими намірами, якщо процедура оцінювання ігноруватиме цю проблематику. Не секрет, що школа завжди пристосовується до критеріїв оцінювання. І якщо процедура оцінювання не передбачатиме завдань, орієнтованих на виявлення національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності, то й годі очікувати на їх впровадження у навчальний процес. Важливо підкреслити, що такі завдання мусять бути проблемними та контroversійними за своїм характером. Проте наше зовнішнє оцінювання такі завдання оминає, а критерії оцінки радше орієнтовані на уміння відтворювати фактологічний матеріал, ніж розмірковувати. До того ж, завдання зовнішнього тестування перевіряють значно ширший обсяг фактів, ніж передбачено офіційною програмою. Щоб пересвідчитись у цьому достатньо порівняти офіційну програму із програмовими вимогами зовнішнього незалежного оцінювання. Постає актуальне питання: навіщо учню знати такий великий обсяг другорядної фактологічної інформації? Мусимо визнати, що саме Український центр оцінювання якості освіти визначає, яким буде навчальний процес і що відбуватиметься в класних кімнатах. З огляду на це варто процедуру зовнішнього оцінювання зробити якомога відкритою: концепція зовнішнього оцінювання, програмові вимоги, тестові матеріали, характер завдань повинні широко обговорюватися освітянською громадськістю. Сама процедура зовнішнього оцінювання повинна стати предметом наукового аналізу шляхом проведення конференцій, семінарів та колоквиумів. Науковцям слід домовитись, які цілі ми переслідуюмо, які компетентності треба перевіряти, якими засобами це можна й варто робити, як домогтися досконалості й мінімізувати помилки у зовнішньому тестуванні. Адже на підставі результатів зовнішнього тестування ухвалюються доленосні рішення, що суттєво впливають як на життя кожної конкретної дитини, так й на долю країни в цілому. Саме тому ухвалення рішень у сфері зовнішнього оцінювання повинно бути позбавлене кулуарності та волюнтаризму. На жаль, мусимо визнати, що зовнішнє оцінювання поки що таким не є.

Варто зауважити, що останнім часом дослідники звертають увагу на зростання ксенофобії в Україні. Достатньо високі показники нетерпимості наше населення демонструє по відношенню до євреїв й найбільше — до чорношкірих. Зростання ксенофобії є загрозою міжнародному спокою в Україні, тому зневажати наявними тенденціями небезпечно. Але при цьому слід усвідомлювати, що проблема нетерпимості — це проблема недорозвиненості мислення. Чим краще людина думає, тим вона є більш терпимою. Найпотужнішим засобом вирішення проблеми ксенофобії мусить стати впровадження розвивального ефекту в навчання, тобто запровадження так званого компетентнісного підходу. Відповідно до цього підходу акцент у навчанні робиться на розвиток мислення, а не на заповнення голови учня всілякою інформацією (здебільшого другорядною та непотрібною). Відповідно до наших офіційних документів (Державного стандарту, навчальних

програм та критеріїв оцінювання) розвиток мислення учнів проголошується пріоритетом в освіті. І ми можемо з цього приводу радіти, але пам'ятати: проголосити — не означає втілити в життя. Реальні критерії оцінювання, які використовуються Українським центром оцінювання якості освіти (зокрема, з історії), орієнтовані не на перевірку мислення учнів, а на виявлення обсягу засвоєного фактологічного матеріалу, здебільшого другорядного (так званого інформаційного супроводу). Виникає питання: на які критерії буде орієнтуватися вчитель, організовуючи процес навчання? На ті, що проголошені офіційними документами, чи на ті, що реально використовуються в процедурі зовнішнього оцінювання? До того ж, на підставі результатів зовнішнього тестування робляться висновки й про ефективність праці самих вчителів. То який варіант навчального процесу вони оберуть? Той, що спрямований на розвиток мислення, чи той, що спрямований на засвоєння фактологічної інформації, ігноруючи розвиток інтелекту? Відповідь очевидна. За такої організації справи зовнішнього оцінювання нам годі чекати на зменшення показників індексу ксенофобії.

Повертаючись до проблеми формування національної ідентичності, слід ще раз підкреслити, що ідентичність — це складне і багаторівневе утворення. Ідентичність (від англ. identity — тотожність) — багатозначний життєвий і загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда і його самосвідомості²¹. У науках про людину поняття "ідентичність" має три головні виміри. В даному контексті нас цікавитиме соціальна ідентичність та особиста ідентичність людини. Під соціальною ідентичністю розуміють переживання і усвідомлення своєї приналежності до тих або інших соціальних груп і спільнот. Ідентифікація з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної істоти в соціального індивіда і особу, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки і приналежності в термінах "Ми" і "Вони". Особиста ідентичність або самоідентичність (Self-identity) це єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів та життєвих установок особи, що усвідомлює себе суб'єктом діяльності. Це не якась особлива межа або сукупність рис, якими володіє індивід, а його сутність, відрефлексована у термінах власної біографії. Вона виявляється не стільки в поведінці суб'єкта і реакціях на нього інших людей, скільки в його здатності підтримувати і продовжувати історію власного Я, що зберігає свою цілісність, не дивлячись на зміну окремих її компонентів.

Поняття "ідентичність" спочатку з'являється в психіатрії в контексті вивчення феномена "кризи ідентичності", що описувала стан психічно хворих людей, які втратили уявлення про самих себе і послідовність подій свого життя. Американський психоаналітик Ерік Еріксон переніс його в психологію розвитку, показавши, що *криза ідентичності* є нормальним явищем розвитку людини. В період юності кожна людина так чи інакше переживає кризу, пов'язану з необхідністю самовизначення, у вигляді цілої серії соціальних і особистісних виборів та ідентифікацій. Якщо молодій людині не вдається своєчасно вирішити ці завдання, у неї формується неадекватна ідентичність. *Дифузна*, розмита *ідентичність* — стан, коли індивід ще не зробив відповідального вибору, наприклад, професії або світогляду, що робить його образ "Я" розпливчатим і невизначеним. *Неоплачена ідентичність* — стан, коли людина прийняла певну ідентичність, оминувши складний і болісний процес самоаналізу, вона вже

²¹ Кон И. Идентичность // <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011930/1011930a1.htm>

включена в систему дорослих відносин, але цей вибір зроблений не свідомо, а під впливом ззовні або за готовими стандартами. *Відстрочена ідентичність*, або ідентифікаційний мораторій — стан, коли індивід знаходиться безпосередньо в процесі професійного і світоглядного самовизначення, але відкладає прийняття остаточного рішення на потім. Досягнута ідентичність — стан, коли особа вже знайшла себе і вступила в період практичної самореалізації.

Протягом свого життя людина проходить через кілька "криз ідентичності": криза підліткового віку, криза середнього віку і криза похилого віку. Цих криз може бути більше, але три згадані є найпоширенішими, й через них проходить майже кожна людина. Відносно усталені уявлення про себе (Я-концепція) починають формуватися з моменту народження, а в період підліткового віку ідентичність набуває реальних контурів. Відповідно до точки зору американського психолога Ерика Еріксона, між 12 та 18 роками ми починаємо відкривати "хто ми". Для більшості підлітків проходження через кризу ідентичності — це нелегке випробування. Проте, переживши цю кризу, вони знаходять більше, ніж втратили. Відшукавши свою ідентичність, підлітки набувають психологічної стійкості та незалежності. Ключове питання кризи ідентичності: хто я є? Можна по-різному відповідати на це запитання: я — учень; я — мешканець міста, села; я — громадянин тощо.

Наша Я-концепція (визначення того, хто ми такі є) містить не лише особистісну ідентифікацію, а й соціальну ідентифікацію. Ми оцінюємо себе й свої досягнення здебільшого завдяки своїй групі. Почуття "ми" укріплює нашу Я-концепцію. Ми хочемо не лише поважати себе, але й прагнемо, щоб і наша група гордилася нами. Коли ми бачимо, що група, до якої ми належимо, краща за інші, ми радіємо. Соціальна ідентифікація є причиною того, що ми підкорюємося груповим нормам. Ми жертвуємо собою заради команди, сім'ї та нації. Саме визначення того, ким ви є передбачає визначення того, ким ви не є. Коло людей, що включає "нас", виключає "їх". Отже, самий факт утворення груп може сприяти розвитку внутрішньогрупової прихильності, тобто фаворитизму (пристрасності) до власної групи. Цей феномен може відображати: 1) любов до своїх; 2) неприязнь до "них" або і те й те. Виникає запитання: як поєднати формування національної ідентичності із розумінням культурної різноманітності? Адже будь-яке виховання лояльності та любові до власної нації та культури тягнутиме за собою знецінення інших націй та культур. Чи правильно це? Соціальні психологи стверджують: ні, неправильно²². Позитивні почуття до власної групи не обов'язково повинні супроводжуватися такими ж сильними негативними почуттями до інших груп. Проте вважається доведеним, що прихильність власній расі, релігії та будь-якій соціальній групі може сприяти недооцінці інших рас, релігій та соціальних груп. Однак така упередженість не обов'язково виникає автоматично²³. Саме тому як раз-таки й важливо виховання любові та поваги до власної нації доповнити поцінуванням й інших націй та культур.

Для нас важливим є запитання: що робити вчителю для того, щоб, з одного боку, формувалася національна ідентичність в учнів, з іншого — розвивалося розуміння культурної різноманітності? Ще раз наголосимо, якщо ми хочемо жити в єдиній країні, то нам, викладачам суспільствознавства, слід потурбуватися про

²² Майерс Д. Социальная психология. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2001. — С. 431.

²³ Там само.

засвоєння спільних цінностей підростаючим поколінням. Жодна успішна держава не може існувати без твердої основи з цінностей, які поділяють всі її члени. Інша справа, що над цією основою слід ще попрацювати нашим гуманітаріям. Напевно, слід провести громадське обговорення, конференції, семінари з приводу напрацювання певного набору стрижневих цінностей. Безумовно, більшість цих цінностей буде ґрунтуватися на принципах свободи, демократії, прав людини, верховенства закону. Проте, слід випрацювати певні уявлення й про нас, українців: 1) хто ми є в цьому світі? 2) яку роль відгравали та відіграємо у європейській та світовій історії? 3) чим ми можемо пишатися в своїй історії та в сучасності? 4) до чого ми прагнемо та ким хочемо бути? На нашу думку, треба принаймні в загальних рисах окреслити відповіді на ці запитання й, відповідно, побудувати на їх основі вивчення суспільствознавчих курсів. Якщо візьмемо за приклад французів, поляків та інші європейські нації, то побачимо, що кожна з них має базовий набір уявлень про себе, які спираються як на сучасні досягнення, так і на історичне минуле. Ці базові уявлення мають інституційну підтримку у вигляді родинного виховання, засобів масової інформації та освіти. Важливий момент: ці уявлення обов'язково ґрунтуються на високій повазі до своєї національної спільноти.

Постає запитання: чи маємо ми високу самоповагу? Важко дати цілковито ствердну відповідь на це запитання. Самоповага нації визначається багатьма впливами, зокрема тим, як оцінюють нас інші, як ми виглядаємо у порівнянні з іншими, та тим, які ми маємо досягнення. Самоповага — це складний феномен, який, з одного боку, зумовлює успіхи нації, з іншого — цими успіхами підпитується. Хоч би як там було, але факт залишається фактом: наша самоповага, на жаль, не є настільки високою, як у інших європейських націй. Це й не дивно, оскільки такий стан речей пов'язаний з так званім постколоніальним синдромом. Україна протягом багатьох століть мала колоніальний статус, перебуваючи у складі інших держав, й українці зазнавали принижень через свою національну приналежність. Саме тому наша новонароджена українська нація не дуже впевнена у своїй самодостатності та має комплекси пов'язані із проявом меншовартості. Ці проблеми треба вирішувати як на освітянському рівні, так і на політичному. Найкращим засобом подолання проявів меншовартості є, з одного боку, економічні й політичні успіхи, з іншого — вивчення славетних сторінок історії України. Перший засіб знаходиться поза межами безпосереднього впливу освітян, а другий є тим знаряддям, який можна й варто активно використовувати в суспільствознавчій освіті. Більше того, збільшення самоповаги, спираючись на славетне історичне минуле, сприятиме й зміцненню віри української нації в свої сили й, відповідно, сприятиме більш значним досягненням в сучасності.

При цьому, ще раз наголосимо, важливо розширити рамки "українського проекту" й показати, що сучасна Україна не є творенням винятково національно свідомої інтелігенції. Не менш важливим був внесок в "український проект" "окупаційних" режимів, а також численної армії чиновників, офіцерів і т. п. Вкрай важливо розширення соціальної бази "українського проекту" і включення до неї інших національних груп, які зробили свій внесок у становлення української нації, часто не усвідомлюючи того й переслідуючи зовсім інші цілі. Співучасть у такому "проекті" у минулому передбачає відповідальність за його результати в майбутньому всіх тих, хто проживає на території України, незалежно від національності й політичних уподобань.

Можливо, комусь наше твердження видасться парадоксальним, але ми вважаємо, що основним засобом і формування національної ідентичності, й розуміння культурної різноманітності є контрверсійні запитання. Тобто це такі запитання, які представляють реальну або удавану суперечність, протилежні думки. Робота над такими завданнями вимагає від учня вдумливого ставлення до проблеми та зваженого аналізу усіх "за" та "проти", сприяє розвитку критичного мислення. Роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення. Саме критичне мислення є основною передумовою як для формування національної ідентичності, так і для розуміння культурної різноманітності.

В нашому дидактичному посібнику²⁴ з розвитку критичного мислення старшокласників пропонуються завдання, спрямовані й на формування національної ідентичності, й на розуміння культурної різноманітності. Наведемо деякі приклади проблемних задач, які сприяють формуванню національної ідентичності учнів (детальніше про цю методику йшлося у нашій публікації²⁵, а також у пункті 4.3 — с. 110-136):

- *Доведіть або спростуйте тезу, що події 1917—1919 рр. в Україні є справді Українською революцією.*
- *Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського — це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, справжнє творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського — переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.*
- *Поміркуйте над запитанням: "Чи можна віднести махновщину до національного руху?" Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил аргументації та доказу.*

А ось приклади завдань, які сприяють розумінню культурної різноманітності:

- *Дві найпотужніші соціалістичні країни — СРСР і Китай — наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося утримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР — ні? Свою відповідь обґрунтуйте.*
- *Яка оцінка євроінтеграційних процесів, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Розширення ЄС — це засіб підвищення стандартів життя в усіх європейських країнах"; 2) "Розширення ЄС — це загроза зниженню*

²⁴ Терно С. Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Запоріжжя: Просвіта, 2006. — 32 с.; Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Вид. 2-е, доопр. та допов. — Запоріжжя: Просвіта, 2008. — 32 с.; Терно С. О. Проблемні задачі з історії. Дидактичний посібник для учнів 10-11 класів. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 40 с.

²⁵ Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. — 2007. — № 9-10. — С. 3-11.

стандартів життя у західноєвропейських країнах". Свою відповідь обґрунтуйте.

- *Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишилися традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок та суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим — ні? Свою відповідь обґрунтуйте.*

Розмірковування над подібними проблемами змусить учнів більше перейматися національною ідентичністю й створить плідний ґрунт для розуміння культурної різноманітності. Безумовно, розв'язання контроверсійних задач вимагає певних умов навчання: створення доброзичливої атмосфери; забезпечення поваги до інших; створення простору для рівної участі; емпатичне спілкування (уміння поставити себе на місце іншого). Пошук відповідей на проблемні запитання повинен відбуватися в атмосфері прагнення до істини, а не в устремлінні перемогти за будь-яку ціну. Головне під час навчання критичного мислення — це відшукати істину, а не взяти гору в спорі.

Отже, на перший погляд, поєднати викладання національної ідентичності та культурної різноманітності майже неможливо, оскільки вони начебто виключають одне одне. Формування національної ідентичності вимагає виховання лояльного ставлення до своєї нації, а це сприяє розвитку внутрішньогрупової прихильності, тобто фаворитизму (пристрасності) до неї. Щоб уникнути небезпеки виникнення так званого "культурного імперіалізму" (способу споглядання світу лише очима власної культури), важливо доповнити викладання національної ідентичності ще й усвідомленням культурної різноманітності. Прищеплення національної ідентичності не повинно сприяти недооцінці інших націй, а для цього слід висвітлювати співпрацю різних націй, демонструвати розвиток власної нації шляхом взаємодії з іншими націями, показувати приклади мирного співжиття та взаємодопомоги представників різних націй. Вирішувати це завдання слід комплексно: і на рівні навчальних програм, і на рівні підручників, і на рівні методики викладання у класі, і, найголовніше, на рівні оцінювання. Програми слід будувати за принципом проблемності, тобто включити контроверсійні запитання у їх зміст. Така побудова навчальної програми орієнтуватиме й авторів підручників, і вчителів на включення у зміст суспільствознавчої освіти контроверсійної інформації й також відповідних завдань. Основною передумовою викладання національної ідентичності та культурної різноманітності є розвиток критичного мислення, а основним засобом — контроверсійні запитання. Проте слід пам'ятати, що прагнення до викладання національної ідентичності та культурної різноманітності залишаться лише добрими намірами, якщо процедура оцінювання ігноруватиме цю проблематику.





6. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Оцінювання є системотвірним чинником освіти, оскільки закон навчального процесу такий: що оцінюється, те й викладається. Саме тому дуже важливо, щоб процес оцінювання був по можливості бездоганим або наближався до досконалості. Оцінювання відіграє роль зворотного зв'язку, коли учень отримує інформацію, наскільки добре він досяг поставлених цілей й, відповідно, як добре він підготовлений. Одночасно це й зворотний зв'язок для викладача, він також отримує інформацію, наскільки його зусилля привели чи не привели до отримання очікуваних результатів (цілей навчання).

"Для ефективної поведінки необхідно отримувати інформацію за допомогою якого-небудь процесу зворотного зв'язку, що повідомляє про досягнення мети", — запевняв американський математик, засновник кібернетики Норберт Вінер¹. Підкреслимо, що процес зворотного зв'язку повинен здійснюватись без перекручень, інакше наші дії перестануть бути доцільними. Як свідчить досвід, ми часто не усвідомлюємо цього, навіть інколи — не бажаємо усвідомлювати.

6.1. Проблема підвищення ефективності оцінки результатів навчання

В основу керування будь-якою педагогічною системою повинен бути покладений принцип зворотного зв'язку. Без поточного контролю за ходом процесу навчання неможливо виявити типові недоліки, труднощі в діяльності учнів, попередити накопичення прогалин у знаннях, закріплення помилкових алгоритмів діяльності. Порушення або відсутність зворотного зв'язку робить систему некерованою чи слабо керованою². "Навичка не може розвинути, — запевняє К. Платонов³, — якщо результат виконаної дії невідомий, і ніхто не зможе її таким чином розвинути...". Для процесу навчання зворотній зв'язок відіграє дуже важливе значення, визначаючи його успішність.

Особливу важливість проблема зворотного зв'язку набуває в сучасних умовах реформування загальноосвітньої школи. Зміна критеріїв і форм оцінювання призвела до певної розгубленості вчителів. Відсутність засобів діагностування навченості учнів ускладнює процес оцінювання результатів навчання за дванадцятибальною системою. В цьому підрозділі спробуємо висвітлити деякі підходи до розв'язання цієї важливої проблеми.

¹ Винер Н. Человек управляющий. — СПб.: Питер, 2001. — С. 55.

² Околепов О. П. Управление педагогическими системами на основе целевых программ // Советская педагогика. — 1990. — № 7. — С.50.

³ Платонов К. К. Занимательная психология. — М.: Молодая гвардия, 1964. — С. 358.

Оцінка результатів навчання (успішності) з історії насамперед здійснюється у вигляді опитування — усної перевірки знань. Така форма перевірки має позитивне значення: вона дозволяє з'ясувати знання, пов'язані з мовним розвитком учнів (правильність виразності мовлення, вибір темпу й інтонації, вміння поводитися у різноманітних мовних ситуаціях тощо). Для виставлення оцінок застосовуються узгоджені критерії, які, однак, не є такими точними, як для оцінки письмових відповідей.

Письмова форма перевірки знань застосовується під час перевірки знань з історії значно рідше, хоча вона забезпечує вищу об'єктивність оцінювання. Ця форма має свої переваги: по-перше, вона дозволяє виявити інформативність відповіді; по-друге, відповідь фіксується й може бути використана повторно. Для оцінювання за письмовими роботами характерно використання більш чітких критеріїв, що й забезпечує вищу ефективність діагностування успішності учнів.

Вище перелічені форми перевірки знань, як стверджує німецький дослідник К. Ингенкамп, не можуть гарантувати об'єктивності оцінювання⁴. Такий стан речей пояснюється тим, що на викладача під час оцінювання, навіть письмових робіт (навіть із точних наук або граматики) впливають певні фактори, які понижують чи підвищують оцінку успішності. До таких факторів, як зазначають дослідники, відносяться: обсяг письмової продукції; граматичні й орфографічні помилки; почерк; послідовність оцінювання робіт; ставлення викладача й учня; ставлення до учня⁵.

Розглянуті форми оцінки шкільної успішності часто називають суб'єктивними. Їм протиставляються об'єктивні тести. Тестування — цілеспрямоване, однакове для всіх випробуваних обстеження, яке проводиться у жорстко контрольованих умовах та дозволяє об'єктивно вимірювати досліджувані характеристики педагогічного процесу⁶. Від інших форм оцінювання тестування відрізняється точністю, простотою, доступністю, можливістю автоматизації.

Отже, тестування розглядається сьогодні як засіб підвищення ефективності оцінювання результатів навчання. Воно перетворилось на реалію нашого життя, проте, варто не забувати, що тестування, як і будь-який інший спосіб оцінювання, має свої сильні та слабкі сторони, свої переваги та недоліки. Кожного разу, коли ми використовуємо тести, слід враховувати цілі нашого оцінювання й відповідність обраних засобів оцінки цілям навчання. Інколи використання тестів є цілком виправданим і доцільним, інколи — необґрунтованим і недоречним. Здійсномо аналіз проблеми використання тестів у діагностиці навчальних досягнень.

З точки зору об'єкта тести поділяються на: загальні тести інтелекту; диференційовані тести здібностей; тести досягнень; тести особистісних рис і психотехнічні тести⁷.

З точки зору призначення за результатами тесту можливо: 1) встановити рангове місце учня у колективі по відношенню до певної ознаки; 2) встановити наявність або відсутність певної ознаки в учня; 3) встановити однаково чи

⁴ Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991. — С. 116.

⁵ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. — К.: Україна, 1998. — С. 179.

⁶ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 59.

⁷ Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии. — Вып. I. — М., 1968. — С. 35.

неоднаково розвинута досліджувана якість у різних учнів, уточнюючи дану характеристику до числа, що показуватиме наскільки більше чи наскільки менше.

За формою реакції, що очікується від учнів, тести можна поділити на дві основні групи: вербальні та невербальні. У вербальних завданнях розв'язання має форму певного мовного висловлювання, у невербальних — певної дії⁸.

Тести також поділяють у залежності від того, яку роль вони відіграють у процесі оцінювання: 1) тести поточного контролю; 2) тести тематичного контролю; 3) тести підсумкового контролю. Залежно від рівня компетентності, які перевіряє тест, можна виділити: 1) тести на розпізнання (виконання дії з підказкою); 2) конструктивні тести (покликані виявити уміння учнів відтворювати інформацію по пам'яті для вирішення задач); 3) тести-задачі (перевіряють евристичні уміння перетворювати засвоєні методики навчання, алгоритми діяльності для розв'язування запропонованої задачі); 4) задачі-проблеми (виявляють творчі уміння учнів, тобто дослідницькі можливості по отриманню нової інформації, відсутній еталон розв'язання задачі). Різні підходи до класифікації тестів можна представити у вигляді схеми (див. мал. 6.1).

Щодо використання тестів з альтернативним вибором відповідей існують різні погляди. Небезпідставно вважається, що цей тип завдання вимагає від учнів лише впізнання того матеріалу, який вони вивчили. Дані тести не завжди дозволяють установити розуміння закономірних зв'язків і зовсім неможливо встановити особисту позицію того, хто тестується.

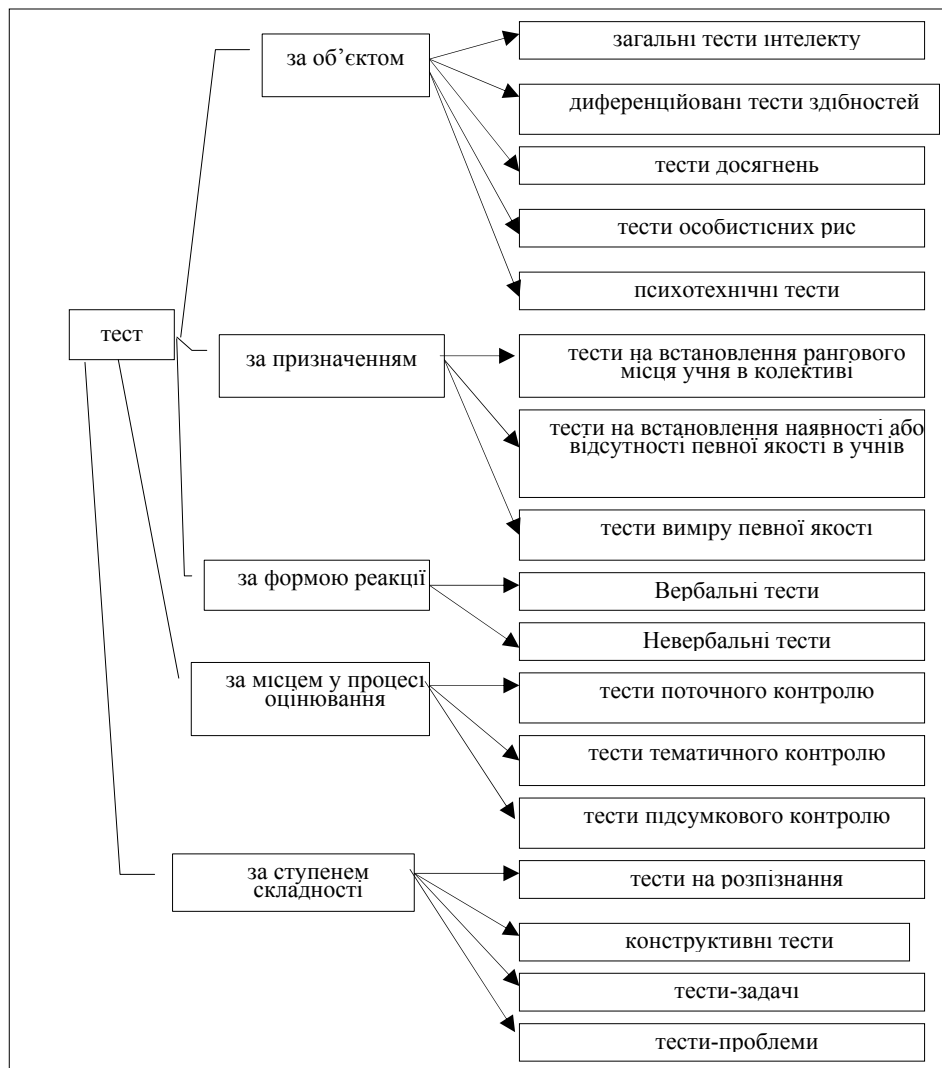
Суттєва перевага тестів з альтернативним вибором відповідей полягає у можливості автоматизації перевірки. Якісні недоліки такого різновиду тестування можливо перекрити збільшенням кількості тестів, що дозволить з'ясувати усвідомлення навчального матеріалу шляхом простих і конкретних запитань. Як засвідчують дослідження західних фахівців, тести з альтернативним вибором відповідей не гірші за тести з вільною формою конструювання відповідей, але лише за умови грамотного складання тестових завдань⁹.

Тести, якщо вони правильно складені, дозволяють здійснити об'єктивний вимір якостей учнів. Тестування дозволяє більш чітко здійснити оцінювання учнів за дванадцятибальною шкалою, усунути волюнтаризм в оцінюванні знань і умінь учнів. Продемонструємо це на прикладі оцінювання такої якості, як засвоєння історичних понять. Оцінити якість засвоєння історичних понять учнями 9-х класів можливо за допомогою такого тесту:

1. На які стадії поділяють історію людства відповідно до змін у способі виробництва?
 - а) аграрне, індустріальне, постіндустріальне суспільство;
 - б) первісне, рабовласницьке, аграрне, індустріальне, постіндустріальне суспільство;
 - в) первісне, рабовласницьке, феодалське, капіталістичне, соціалістичне суспільство.

⁸ Там само. — С. 39.

⁹ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник. — К.: Україна, 1998. — С. 183.



Мал. 6.1. Класифікація тестів.

2. На які стадії поділяють історію людства залежно від основи життєдіяльності суспільства?
 - а) первісне, рабовласницьке, індустріальне, капіталістичне, соціалістичне суспільство;
 - б) аграрне, індустріальне, постіндустріальне суспільство;
 - в) первісне, рабовласницьке, капіталістичне, соціалістичне суспільство.
3. Про яке суспільство говорили: "епоха пару та автомобілю"?
 - а) індустріальне;
 - б) аграрне;
 - в) інформаційне.
4. Укажіть правильне визначення поняття "індустріальне суспільство".
 - а) основу життя та діяльності якого складає промислове виробництво товарів споживання;

- б) основу життя та діяльності якого складає виробництво товарів для власного споживання;
 - в) основу життя та діяльності якого складає виробництво сільськогосподарських продуктів.
5. Коли виникає індустріальне суспільство?
- а) на поч. XIX ст.
 - б) наприкінці XVIII ст.
 - в) наприкінці XIX ст.
6. Які основні причини виникнення індустріального суспільства?
- а) стрімке зростання техніки й технологій, підвищення загального рівня життя населення;
 - б) підвищення рівня життя й об'єднання капіталістів;
 - в) поширення ринкових відносин, світової торгівлі й конкуренції.
7. Які наслідки мало становлення індустріального суспільства?
- а) зростання техніки та технологій, підвищення рівня життя населення;
 - б) поява нових суспільних класів: феодалів і селян;
 - в) зменшення продуктивності праці.
8. Яке явище знаменувало собою утвердження основ індустріального суспільства?
- а) Велика Французька революція 1789-1799 рр.;
 - б) робітничий рух;
 - в) промисловий переворот.
9. Укажіть правильне визначення поняття "промисловий переворот".
- а) утвердження мануфактурного виробництва;
 - б) перехід від мануфактурної стадії виробництва до фабрично-заводської;
 - в) роботизація виробництва.
10. Як вплинув промисловий переворот на продуктивність праці?
- а) уведення машин значно збільшило продуктивність праці;
 - б) продуктивність праці залишилася без змін;
 - в) продуктивність праці знизилася.
11. Які соціальні наслідки мав промисловий переворот?
- а) поява нових класів: феодалів і селян;
 - б) поява буржуазії;
 - в) поява нових класів: буржуазії й робітників.
12. У чому полягали причини промислового перевороту?
- а) стрімке зростання техніки й технологій, підвищення загального рівня життя населення;
 - б) прагнення підприємців вистояти у конкурентній боротьбі й отримати прибуток;
 - в) заміна ручної праці машинною.
13. Укажіть основну найсуттєвішу ознаку поняття "клас".
- а) наявність прав й обов'язків, закріплених юридично;
 - б) спільність занять;
 - в) відношення до засобів виробництва;
 - г) спільна територія проживання та культура.
14. Укажіть категорію населення, яку можна вважати робітниками.

- а) селян, що працюють на промислових виробництвах узимку, а решту часу займаються сільськогосподарськими роботами на власній ділянці;
 - б) мешканців міста, що працюють у власних невеликих майстернях із ремонту й пошиття взуття, одяжі тощо;
 - в) мешканців міста, що працюють на фабриках та заводах, й заробляють на життя лише продажем власної робочої сили;
15. Укажіть категорію населення, яку можна вважати буржуазією.
- а) селян, що працюють на промислових виробництвах узимку, а решту часу займаються сільськогосподарськими роботами на власній ділянці;
 - б) мешканців міста, що працюють на фабриках та заводах, й заробляють на життя лише продажем власної робочої сили;
 - в) власників великих й малих підприємств;
 - г) канцелярських службовців на великих підприємствах;
16. Капіталізм — це суспільно-економічний лад, що характеризується...
- а) приватною власністю на засоби виробництва та вільнонайманою робочою силою;
 - б) повною власністю феодалів на землю й неповною власністю на селян, що ведуть самостійне господарство;
 - в) спільною власністю та працею людей;
 - г) поділом суспільства на два основних класи, один із яких володіє іншим, привласнює результати праці й розпоряджається життям другого класу.
17. Для капіталізму притаманний поділ суспільства на два основних класи...
- а) рабовласників і робітників;
 - б) робітників і селян;
 - в) феодалів і буржуазію;
 - г) феодалів і селян;
 - д) робітників і буржуазію.
18. Яким чином стверджуються капіталістичні відносини?
- а) шляхом промислової революції;
 - б) шляхом соціальної революції;
 - в) шляхом робітничого руху.
19. Соціальна революція - це...
- а) повстання;
 - б) якісна зміна соціально-економічної структури суспільства;
 - в) страйк.
20. Характер соціальної революції визначається...
- а) соціально-економічними відношеннями, для яких вона прокладає шлях;
 - б) рушійними силами революції;
 - в) ні тим, ні іншим.
21. Основною причиною соціальної революції є...
- а) анархія у країні;
 - б) поява абсолютної монархії;
 - в) конфлікт між зростанням продуктивних сил і застарілими виробничими відносинами.

22. Нація — це...
 - а) держава;
 - б) історично сформована спільнота людей;
 - в) населення материка.
23. Нація має...
 - а) спільну територію й мову;
 - б) спільну територію, держави не має;
 - в) спільну територію і, як правило, державу.
24. Нація характеризується...
 - а) наявністю спільної мови й культури;
 - б) відсутністю спільної мови й культури;
 - в) відсутністю спільної мови.
25. Політична партія — це...
 - а) добровільне об'єднання людей, що висловлює волю певної соціальної групи;
 - б) добродійна організація;
 - в) об'єднання людей за інтересами.
26. Задачами політичної партії є...
 - а) спільне проведення дозвілля;
 - б) пошук ділових партнерів;
 - в) прагнення вплинути на формування й політику органів держави.
27. Головною ціллю партії є...
 - а) спільний бізнес;
 - б) вплив на процес розвитку суспільства;
 - в) проведення культурно-масових заходів.
28. Монополії — це...
 - а) об'єднання робітників;
 - б) об'єднання селян;
 - в) об'єднання капіталістів.
29. Монополії виникають на основі...
 - а) високого рівня концентрації виробництва й капіталу;
 - б) низького рівня концентрації виробництва й капіталу;
 - в) наявності концентрації виробництва й капіталу не обов'язкові.
30. Які цілі переслідують монополії?
 - а) захист інтересів робітників;
 - б) надання селянам можливості купувати товари за низькими цінами;
 - в) підтримка високих цін на продукцію й зниження цін на необхідну для цієї продукції сировину, і таким чином, одержання надприбутків.
31. Основними причинами виникнення монополій є...
 - а) розвиток важкої промисловості, що вимагав зменшення конкуренції;
 - б) розвиток легкої промисловості, що потребувала об'єднання капіталів;
 - в) розвиток світової торгівлі товарами споживання.

Тест складається із завдання на діяльність і еталона, тобто взірця повного й правильного виконання дії. За еталоном легко з'ясується число (р) суттєвих операцій, що призводять до виконання тесту. Порівняння відповіді учня з еталоном за кількістю правильно виконаних учнем операцій (а) дає можливість обрахувати

коефіцієнт засвоєння ($K\alpha$)¹⁰. Таким чином, $K\alpha = a/p$. Коефіцієнт засвоєння знаходиться в інтервалі від 0 до 1. За коефіцієнтом засвоєння судять про завершеність процесу навчання. Дослідження показали, що при $K\alpha \geq 0,7$ процес навчання можна вважати завершеним, оскільки у наступній діяльності учень здатний в ході самонавчання вдосконалювати власні знання. При $K\alpha < 0,7$ учень в наступній діяльності систематично робить помилки й не здатний до їх виправлення.

В наведеному тесті міститься 31 завдання, відповідно — кількість суттєвих операцій (p) — 31. Завершеним навчання може вважатися, якщо учень за тестом набрав 22 бали. Ранжування результатів виконання тесту за рівнями компетентності здійснюється таким чином: 1) низький (кількість балів за тестом — від 1 до 12) — засвоєні поняття мають дифузний характер; 2) середній (кількість балів за тестом — від 13 до 22) — учень засвоїв поняття на емпіричному рівні узагальнення; 3) достатній (кількість балів за тестом — від 23 до 31) — учень засвоїв поняття на теоретичному рівні узагальнення.

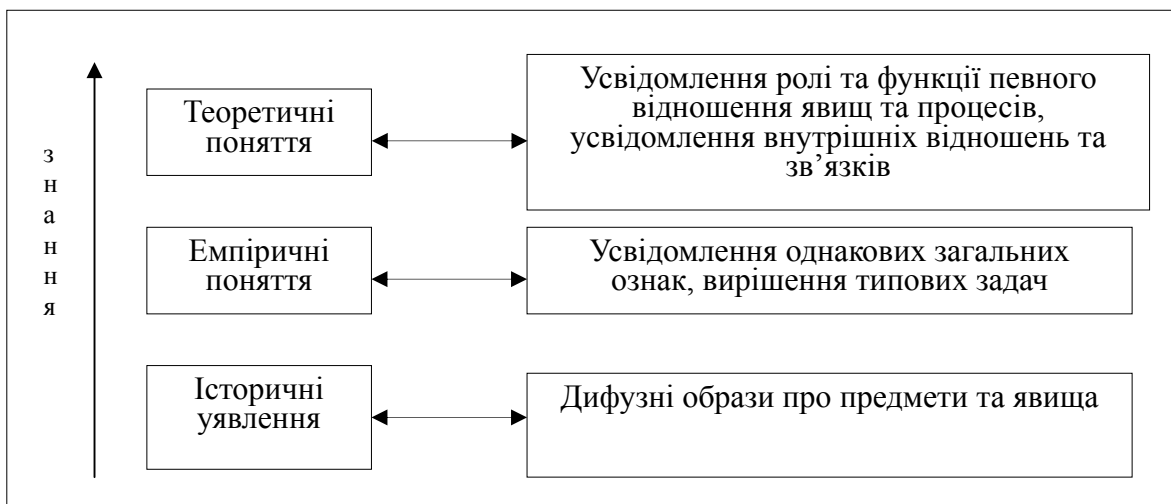
Визначення оцінки за кількістю балів здійснюється таким чином (див. табл. 6.1)

Таблиця 6.1. Розподіл балів за рівнями компетентності

<i>Рівні компетентності</i>	<i>Бали</i>
1. Низький	1-4 бали — оцінка "1" 5-8 балів — оцінка "2" 9-12 балів — оцінка "3"
2. Середній	13-15 балів — оцінка "4" 16-18 балів — оцінка "5" 19-22 балів — оцінка "6"
3. Достатній	23-25 балів — оцінка "7" 26-28 балів — оцінка "8" 29-31 балів — оцінка "9"

Наведений тест дозволяє виміряти таку якість учнів, як опанування системи наукових понять. Але навчальні досягнення учнів можливо оцінити лише у межах перших трьох рівнів компетенції. Причому в основу тесту покладена теорія про те, що знання учня рухаються від історичних уявлень до утворення емпіричних понять, а згодом до проникнення в суть історичних явищ, тобто до утворення теоретичних понять (див. мал. 6.2). Завдання тесту побудовані саме за таким принципом: спочатку питання тесту спрямовані на виявлення рівня засвоєння історичних уявлень про певне історичне явище або процес (наприклад, питання 3 у наведеному тесті); потім тестові питання виявляють, наскільки учень засвоїв узагальнення зовнішніх ознак явища (наприклад, питання 4,5); і в решті решт питання тесту з'ясовують, наскільки учень розуміє причини, наслідки, історичне значення того чи іншого явища, тобто чи засвоїв він поняття на теоретичному рівні узагальнення (наприклад, питання 6, 7).

¹⁰ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 58.



Мал. 6.2. Рівні компетентності та їх кваліфікаційні ознаки

Даний тест дозволяє виявити навчальні досягнення учнів на перших трьох рівнях: низькому, середньому й достатньому. Тести на розпізнання дозволяють при великій кількості завдань встановити обізнаність учнів, включаючи достатній рівень. Вимірювання такої якості як засвоєння історичних понять на високому (творчому рівні) вимагає застосування тестів зовсім іншого характеру.

Такі тести повинні виявляти евристичні уміння перетворювати засвоєні методики навчання, алгоритми діяльності для розв'язання запропонованих задач й творчі уміння учнів, тобто дослідницькі можливості по отриманню нової інформації. За класифікацією В. Беспалька, це — тести-задачі й тести-проблеми.

У тестах-задачах задані мета, але неясною лишається ситуація, в якій ця мета може бути досягнутою, а від учня вимагається доповнити (уточнити) ситуацію й застосувати раніше засвоєні дії для розв'язання даної нетипової задачі. Такий тест передбачає евристичну діяльність, що виконується не за готовим алгоритмом або правилом, а за власно створеним або переробленим у ході розв'язання.

Тести-проблеми задають лише в загальній формі мету діяльності, а пошуку вимагають і відповідна ситуація, й дії, що ведуть до досягнення мети. Тести-проблеми повинні виявляти творчі уміння учня по отриманню нової інформації.

Розглянемо приклад тесту-задачі. Після засвоєння поняття "капіталістичні монополії" учням пропонується таке завдання: "15 лютого 1900 р. п'ять металургійних товариств уклали угоду щодо розподілу усіх замовлень між заводами пропорційно їх продуктивності: Новоросійському товариству — 29,5 %; Брянському — 25 %; Південно-Російському Дніпровському — 18 %; Російсько-Бельгійському — 15,5 %; Донецькому — 12 %. Справами, згідно цього договору, завідувала спеціальна рада, що складалася із представників товариств по одному від кожного, які обирали голову зі свого середовища¹¹.

Запитання. До якого періоду розвитку капіталізму слід віднести даний факт — домонополістичного чи монополістичного? Свою відповідь обґрунтуйте".

¹¹ Договір пяти металлургических заводов Юга России о распределении между собой заказов на рельсы // Хрестоматия по истории СССР, 1861—1917 / Сост. Антонов и др.; Под. ред. В. Г. Тюкавкина. — М.: Просвещение, 1990. — С. 247-249.

Для розв'язання цієї задачі учні співвідносять факт укладення договору з поняттям "капіталістичні монополії": об'єднання капіталістів, що виникають на основі концентрації капіталу та виробництва, використовуються для контролю над ринком (завищення цін на свої товари та заниження цін на необхідну для цих товарів сировину, таким чином отримання надприбутку), забезпечують стабільність виробництва; виникають внаслідок розвитку важкої промисловості, що потребувала концентрації великих коштів, максимального зниження конкуренції.

Потім учні, розмірковуючи, роблять висновок: оскільки договір передбачав, по-перше, об'єднання капіталістів; по-друге, розподіл ринку між товариствами, по-третє, створення ради, що здійснювала цей розподіл; то можна твердити, що цей договір між товариствами репрезентує об'єднання капіталістів із метою встановлення контролю над ринком у вигляді синдикату. Таким чином, даний факт свідчить про утворення капіталістичної монополії, й, відповідно, відноситься до монополістичного етапу розвитку капіталізму.

Такий хід розмірковувань учнів свідчить про те, що внаслідок розв'язання задачі вони не отримали нових знань, але дана ситуація (факт укладення договору) була підведена під відоме учням поняття "капіталістичні монополії". Це поняття було використане як засіб для створення способу осмислення заданої ситуації (співвідношення фактів із суттєвими ознаками капіталістичних монополій та умовиводу) й віднесення до певного часу (монополістичного періоду розвитку капіталізму).

Такі тести-задачі характеризуються тим, що вони вимагають підведення певних явищ та процесів під поняття або конкретизації. Такого роду завдання не призводять до опанування нового знання, проте потребують створення способу їх розв'язання.

Тести-проблеми повинні призводити до отримання нових знань (нових знань для учня, хоча інколи під час краєзнавчих досліджень, можна говорити й про нові суспільно значущі знання). Вищенаведену задачу на співвіднесення факту з поняттям "капіталістичні монополії" можна використати і в якості тесту-проблеми. Але для цього необхідно її запропонувати на початку вивчення відповідної теми й дещо змінити її формулювання: "Наприкінці XIX — на початку XX ст. в Україні стало поширеним явище укладання договорів серед підприємців: союз рейкових фабрикантів (1882); об'єднання заводів, що випускають кріплення до рейок (1884); містобудівельних (1887), дротових й гвоздильних (1886) тощо. Так, приміром, 15 лютого 1900 р. п'ять металургійних товариств уклали угоду щодо розподілу усіх замовлень між заводами пропорційно їх продуктивності: Новоросійському товариству — 29,5 %; Брянському — 25 %; Південно-Російському Дніпровському — 18 %; Російсько-Бельгійському — 15,5 %; Донецькому — 12 %. Згідно договору справами завідувала спеціальна рада, що складалася із представників товариств по одному від кожного, які обирали голову зі свого середовища. В попередні часи подібних договорів не існувало.

Запитання. Які висновки можна зробити, спираючись на факт виникнення подібних договорів? Яке нове явище виникло у промисловості? Чому воно виникло? З якою метою об'єднувалися підприємства? Яке значення мало це явище для економічного розвитку?

Розмірковуючи, учні доходять висновку, що до такого вчинку підприємців підштовхувала виснажлива конкуренція у важкій промисловості, яка часто спричиняла розорення. Оскільки ринок був поділений між певними заводами у

певних пропорціях, це говорить про ліквідацію конкуренції. Ліквідація конкуренції, продовжуючи умовивід, дозволяє, з одного боку, уникнути розорення й працювати більш менш стабільно на ринку, а з іншого — диктувати ціни на власну продукцію, й, відповідно, отримувати надприбутки.

Розмірковуємо далі. Виникнення таких об'єднань відіграло важливу роль в економіці, оскільки, з одного боку, забезпечило стабільний розвиток важкої промисловості, а, з іншого, — призводило до завищення цін на товари, що в решті решт повинно було негативно відбитися на економіці в цілому, оскільки неминуче вдарило б по інших галузях виробництва, вимиваючи з них кошти.

В результаті розв'язання цієї задачі учні, по-перше, здобули б нові для себе знання (поява об'єднань капіталістів — монополій); по-друге, знайшли метод розв'язання задачі — визначення причин того чи іншого явища за їх наслідками, визначення цілей людей і груп за їхніми діями та наслідками їх дій. Внаслідок розв'язання цієї задачі учні отримують нові знання і виробляють нові способи розв'язання цих задач.

Яким чином здійснювати оцінювання таких тестових задач? Оцінка результатів виконання задач повинна здійснюватися так само, як і під час підрахунків звичайних тестів. У процесі розв'язання першої задачі учень повинен виконати такі операції: 1) сформулювати визначення поняття "капіталістичні монополії"; 2) зіставити умови задачі з поняттям "капіталістичні монополії" за ознакою — об'єднання капіталістів; 3) зіставити умови задачі з поняттям "капіталістичні монополії" за ознакою — контроль над ринком; 4) зіставити умови задачі з поняттям "капіталістичні монополії" за ознакою — створення спеціального органу для керівництва розподілом ринку.

Таким чином, p (число суттєвих операцій по тесту) становить 4, а коефіцієнт засвоєння K_a розраховується за формулою $K_a = a/p$, де a — кількість правильних відповідей учня. У процесі розв'язання серії таких задач підраховується коефіцієнт засвоєння K_a . Якщо K_a знаходиться в інтервалі від 0,7 до 0,8 — учень отримує оцінку 10. Якщо K_a знаходиться в інтервалі від 0,8 до 0,9 — учень отримує оцінку 11. Якщо K_a знаходиться в інтервалі від 0,9 до 1 — учень отримує оцінку 12.

Процес розв'язання другого варіанта задачі передбачає виконання таких операцій: 1) встановлення появи нового історичного явища — об'єднання капіталістів; 2) встановлення найважливішої причини появи монополій — розвиток важкої промисловості, що потребувала стабільного ринку; 3) встановлення мети об'єднання капіталістів — бажання уникнути конкуренції; 4) визначення ролі й значення монополій для розвитку економіки — з одного боку, утворення монополій забезпечувало стабільний розвиток важкої промисловості на початковому етапі, а з іншого — негативно відбилася згодом на загальному стані економіки, оскільки монополістичні об'єднання завищували ціни на свої товари, що в решті решт вдарило по інших галузях виробництва.

Таким чином, p (число суттєвих операцій за тестом) становить 4. Підрахунки коефіцієнту K_a та виставлення оцінки здійснюється за наведеним зразком.

Слід зазначити, що тести-проблеми можуть уявляти собою значно складніші завдання, приміром, дослідження певної наукової проблеми: написання реферату, есе, творчої роботи тощо. У таких випадках процес оцінювання втрачає свою чіткість і повинен забезпечуватися експертною оцінкою вчителя. Але ця оцінка також повинна спиратися на визначені критерії.

В розробці різноманітних тестів-задач, тестів-проблем учителям можуть допомогти праці методистів І. Лернера¹² та Н. Дайрі¹³.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що підвищення ефективності оцінювання навчальних досягнень учнів має здійснюватися шляхом впровадження тестів різного характеру в навчальний процес. Саме тести дозволять підвищити об'єктивність процесу оцінювання, уникнути непорозумінь та конфліктів між учителями та учнями із проведень оцінки навчальних досягнень. Тести дозволяють максимально спростити процес перевірки знань, а при можливості й автоматизувати його. Впровадження тестів дозволить створити чіткий стандарт освіченості з історії.

Проте, відзначаючи позитивні риси тестів, слід застерегти і від небезпеки, що може виникнути під час упровадження тестів: тести повинні вимірювати саме те, для чого вони упроваджуються. А це призводить до необхідності чіткого визначення, що саме повинен засвоїти учень під час вивчення історії. Й починати процес упровадження тестів слід саме з цього — із визначення тих складових компетентності, що мають бути засвоєні учнями. Вибір тих чи інших елементів знання повинен бути обов'язково науково обґрунтованим, аби уникнути первантаження учнів.

6.2. Зовнішнє оцінювання з історії: чи завжди добрі наміри приводять до очікуваних позитивних результатів?

Люди з благими намірами мало вагаються, приступаючи до реалізації своїх цілей. Таким чином, нездібність, яка в іншому випадку не проявилася б, стає небезпечною, і в реалізації реалізує здивоване і збентежене: "Ми цього не хотіли!"

Дітріх Дьорнер

Розпочати розгляд проблеми хотілося б з цитати від колишнього директора Центру тестових технологій та моніторингу якості освіти (з 2005 р. — Український центр оцінювання якості освіти, скорочено — УЦОЯО)¹⁴ МОНУ Лілії Гриневич: "Незалежне тестування — це не справа недовіри до школи, це справа надання рівних можливостей доступу до вищої освіти тим, хто сьогодні їх немає, незалежно від місця проживання, соціального походження і фінансових статків"¹⁵. По суті, автор цього висловлювання хоче сказати, що нині доступ до вищої освіти мають лише ті, у кого є фінансові статки, певне соціальне походження та відповідне місце проживання. Напевно, подібне твердження має рацію, але не скрізь і не завжди. Хоча загальна тенденція у системі освіти, на нашу думку, цілком відповідає тому, що заявила пані Л. Гриневич. Ми не будемо заперечувати той факт, що

¹² Лернер І. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей). — М.: Просвещение, 1968. — 94 с.; Лернер І. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.

¹³ Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М.: Просвещение, 1966. — 437 с.

¹⁴ Далі у тексті УЦОЯО.

¹⁵ Годованець О. Прес-реліз. Київ, 31 травня 2006 р. Незалежне тестування: 135 хвилин тьмності // <http://ukrtest.org/test/news.php?71>

корупція має місце в системі освіти. Ми також не будемо заперечувати, що дуже добре було б, якби доступ до вищої освіти отримали ті, хто цього достойний.

Взагалі ідея "рівних можливостей у доступі до вищої освіти" настільки свята і благочестива, що важко уявити, хто може виступати проти. Найкращим способом втілення цієї ідеї у життя було вирішено обрати так зване "зовнішнє незалежне оцінювання". Ідея зовнішнього тестування сама по собі дуже гарна, оскільки дозволяє, по-перше, забезпечити певний стандарт освіти; по-друге, усунути суб'єктивізм із процесу оцінювання; по-третє, значно зменшити корупцію, й нарешті — уніфікувати процес оцінки. Отже, як бачимо, ідея зовнішнього тестування надає країні великий шанс на те, що вона стане інтелектуально потужною та конкурентоздатною в умовах інформаційного суспільства. Проте залишається запитання: а як же ми розпорядилися цим шансом?

Коли впроваджується загальнонаціональна процедура тестування, то треба задати її авторам кілька запитань:

- 1) яку мету переслідує "зовнішнє тестування"?¹⁶ (чого ми прагнемо?);
- 2) кого будемо записувати у "розумники"? Або хто достойний вищої освіти?
- 3) чи дійсно запропоновані тести вимірюють саме те для виміру чого вони призначені і в якій мірі? Тобто наскільки вони валідні та надійні?
- 4) яка концепція покладена в основу тестування?
- 5) які віддалені наслідки очікують суспільство, якщо ми будемо користуватися послугами "зовнішнього тестування" від Українського центру оцінювання якості освіти?

Запитання № 1: яку мету переслідує "зовнішнє тестування"?

Відповідно до ст. 35 Закону України "Про освіту" загальна середня освіта мусить забезпечувати "всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення".

Напевно, зовнішнє тестування має сприяти виконанню основних завдань середньої загальної освіти. А вони досить широкі й не обмежуються лише підготовкою до вищої школи. Хоча слід визнати, що сьогодні ринок праці потребує все більше і більше робітників саме з вищою освітою. Таким є життя в інформаційному суспільстві.

В Указі Президента України В. Ющенка № 1013/2005 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл розглядається як засіб подальшого розвитку освіти в Україні, її інтеграції в європейський освітній простір, а також як засіб створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти¹⁷. На виконання Указу Президента України Кабінет Міністрів України ухвалив постанову "Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості

¹⁶ Тут і далі виділення наше.

¹⁷ Указ Президента України № 1013/2005 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" // <http://www.president.gov.ua/documents/2928.html>.

освіти" від 31 грудня 2005 року № 1312, відповідно до якої зовнішнє незалежне оцінювання випускників шкіл, що бажають вступити у вузи, вважається одночасно і підсумковою атестацією та вступними випробуваннями до ВНЗ. Цією ж постановою було затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти та поставлені завдання його діяльності. Серед найважливіших завдань зазначаються такі (п. 4):

- розроблення єдиних програмних вимог;
- організація розроблення та стандартизація тестових завдань, створення бази даних;
- фахова підготовка осіб, що забезпечують проведення тестування та моніторинг якості освіти;
- розроблення завдань для зовнішнього незалежного оцінювання;
- проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників та ін.

У своєму звіті колишній Міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко наголосив, що **пріоритетним напрямом у розвитку вищої освіти у 2006 році є удосконалення механізму добору і залучення обдарованих дітей та молоді до навчання**, поетапний перехід до зовнішнього незалежного тестування при вступі до вищої школи¹⁸.

Державна політика України у сфері освіти і науки, крім указів, постанов та звітів, більш наочно представлена у виступах Президента України В. Ющенка. Так, зокрема, В. Ющенко 11 березня 2006 р. у виступі **"Участь молоді у суспільно-політичному житті України"** зазначив: "Завдання, що стоять перед моєю командою, чіткі і зрозумілі: забезпечити кожній дитині доступ до якісної освіти, створити умови для реальної підтримки обдарованої молоді..."¹⁹ У виступі з нагоди Дня захисту прав дітей 3 червня 2006 р. Президент зауважив: "Переконаний в тому, що **гармонійний розвиток підростаючого покоління належить до національних інтересів України**"²⁰. Далі він наголосив на тому, що **якісна освіта наших дітей — це стратегічна інвестиція для країни. "Тільки розумне і освічене покоління, — стверджував В. Ющенко, — може ставити високі задачі і досягати їх"**²¹.

У виступі Президента України на Всеукраїнському педагогічному форумі "Турбота про вчителя — надія на майбутнє", зокрема, йшлося про те, що **"прийшов час економіки знань", у якій розумові ресурси приносять набагато більший прибуток, ніж природні.** "Наша проблема в тому, — відзначив Президент, — що **Україна досі не реалізувала цю філософію**". В. Ющенко наголосив: "У своєму нинішньому вигляді наша школа не готова до забезпечення потреб сучасної економіки в самостійно мислячих особистостях, здатних вирішувати гострі

¹⁸ Звіт Міністра освіти і науки України Станіслава Миколайовича Ніколаєнка "Про розвиток освіти і науки у 2005-2006 рр." // http://www.mon.gov.ua/newstmp/15_06.

¹⁹ Ющенко В. Участь молоді у суспільно-політичному житті України // http://www7.president.gov.ua/news/data/25_6714.html.

²⁰ Там само.

²¹ Там само.

проблеми". Як гасло для освітян звучать слова В. Ющенка: "...інтелект — це шанс для України"²².

Отже, зовнішнє оцінювання відповідно до завдань, що поставлені Президентом України та Урядом перед освітою, мусить сприяти:

- створенню умов для реальної підтримки обдарованої молоді;
- забезпеченню гармонійного розвитку підростаючого покоління;
- забезпеченню якісної освіти;
- вихованню розумного і освіченого покоління;
- забезпеченню потреб сучасної економіки в самостійно мислячих особистостях, здатних вирішувати гострі проблеми.

Постає запитання: наскільки завдання, які ставить Президент України, реалізовані у практиці зовнішнього тестування?

В нашій реальності мета зовнішнього тестування полягає в тому, щоб установити рангове місце учня у колективі по відношенню до певної ознаки. Суть зовнішнього оцінювання, проведеного в 2006-2008 роках, полягає як раз-таки у тому, щоб установити рангове місце кожного учня по відношенню до інших. І така ієрархія складається щороку. Тобто всім нам повідомляють, хто із протестованих учнів "найрозумніший", хто — "розумний в міру", а хто — "не достойний вищої освіти". Але виникають логічні й закономірні запитання: а судді хто? І за якими критеріями вони розробляють таку ієрархію? Наскільки ці критерії відповідають завданням державної політики та офіційним вимогам до оцінки результатів навчання?

Запитання № 2: кого будемо записувати у "розумники"? Або хто достойний вищої освіти?

Приступаючи до розгляду цього питання, слід звернутися до завдань, що ставляться перед загальною середньою освітою. А саме: чи підсумок навчання у школі покликаний дати відповідь на запитання: хто має продовжувати навчання у вузі?

Ст. 3 Закону України "Про загальну середню освіту" гласить: "Загальна середня освіта — цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності".

Отже, законодавство України визначає завдання загальної середньої освіти більш широко, ніж просто підготовка до вищої школи. Результатом навчання має виступати відповідно до ст. 5 Закону України "Про загальну середню освіту" всебічно розвинена особистість громадянина України, що має бути вихованою у дусі загальнолюдських, національних та родинних цінностей. У такому разі слід визначитися, чи зовнішнє оцінювання розглядається лише як перепустка до вищої школи, чи зовнішнє оцінювання — це є підсумкова оцінка результатів навчання у середній школі. Адже від відповіді на це запитання залежить характер цієї оцінки. Тобто: на що слід орієнтуватися, перевіряючи відповідність зовнішнього тестування? На цілі загальноосвітньої школи чи на те, як точно зовнішнє тестування передбачує успішність навчання у вузі?

²² Виступ Президента України В. Ющенка на Всеукраїнському педагогічному форумі "Турбота про вчителя — надія на майбутнє" 24 травня 2005 р. // <http://ww7.president.gov.ua/news/data/print/642.html>.

Зовнішнє тестування переважно розглядається як засіб забезпечення рівного доступу до вищої освіти, як це впливає із слів колишнього директора УЦОЯО. Якщо це так, тоді наскільки виправдано обов'язкове впровадження зовнішньої оцінки для всіх учнів? Можливо, варто обмежитися лише бажаними вступити до вузів? Так було б логічніше з огляду на можливості функціонального призначення тестування, бо один і той самий тест не може використовуватися для різних цілей: і для підсумкової атестації, і для відбору достойників для отримання вищої освіти. "Кожного разу, — як закликають світові авторитети з тестології А. Анастасі та С. Урбіна, — використовуючи тест, слід звертатися до аналізу цілей тесту і усебічного осмислення тієї поведінки, для передбачення якої призначений цей тест"²³.

Так за якими ж критеріями автори зовнішнього тестування роблять свою "селекцію"? Колись з ними можна було ознайомитись на сайті Центру тестових технологій та моніторингу якості освіти (<http://ukrtest.org/test/index.php>), а тепер на сайті правонаступника — Українського центру оцінювання якості освіти — можна ознайомитися лише із завданнями, які пропонувалися учням минулого року (<http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/zno2008/>). Усі завдання тестового зошиту уявляли та уявляють собою запитання із вибором однієї або кількох правильних відповідей, або розташування наведених подій у хронологічному порядку, або встановлення відповідностей між датами та подіями чи іменами та подіями. Найскладнішими є завдання відкритої форми з короткою відповіддю — це означає, що учню необхідно вписати відповідні дату, прізвище, поняття або подію за наведеною характеристикою. Так було у 2006 році, деяких несуттєвих змін зазнало ЗНО у 2007 та 2008 роках (додані були відкриті запитання по джерелах), у 2009 р. — відкриті запитання відсутні взагалі.

Завдання непогані, але постає логічне запитання: що вимірюють ці завдання? Нагадаємо, що головною метою історичної освіти є розвиток історичного мислення, що зафіксовано у пояснювальній записці до навчальних програм²⁴. Саме за уміння історично мислити виставляються найвищі бали (10-12). З урахуванням того, що ми прагнемо інтегруватись у європейський освітній простір, слід у першу чергу піклуватись про розвиток історичного мислення. Основна мета історичної освіти в Європі висловлюється у стислому гаслі: "Навчання історії — це не шлях нагромадження знань, а шлях розвитку мислення". Червоною стрічкою ця ідея проходить крізь усі публікації Ради Європи²⁵.

Чи вимірюють завдання нашого зовнішнього тестування стан розвитку історичного мислення? Важко дати ствердну відповідь на це запитання. Всі

²³ Анастасі А., Урбіна С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 112.

²⁴ Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України. 5-11 класи; Всесвітня історія. 6-11 класи / Міністерство освіти і науки України. Головне управління змісту освіти / В. Власов та ін. — К. : Шкільний світ, 2001. — 86 с.

²⁵ Gallagher C. History teaching and promotion democratic values and tolerance, A handbook for teachers, Strasbourg, 1996. — P.16-20; Stradling R. The European content of the school History curriculum. Report. — Strasbourg: Council of Europe, 1995. — P. 6-8; Stradling R. Mutual understanding and teaching of European history: challenges, problems and approaches. Report. — Strasbourg: Council of Europe, 1996. — P. 29, 35-39; Саввова Д. Первоначальная местная подготовка преподавателей истории в европейских странах в период демократических преобразований: Доклад. — Страсбург: Совет Европы, 1997. — С. 36; Лоу-Беер Э. Совет Европы и История в школе. — Страсбург, 1997. — С. 18-19; Slater J. Teaching history in the New Europe. — Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. — P. 34-35.

завдання зовнішнього тестування спрямовані на те, щоб перевірити, скільки дат, імен, подій та документів запам'ятав учень. Причому інколи важко збагнути, чому саме ці дати, події та імена повинні знати учні.

Під мисленням розуміють уміння розв'язувати задачі, але жодне з завдань не вимагає розумового утруднення від учня, а передбачає лише напруження пам'яті. Таким чином, виникає логічне запитання: що перевіряють ці тести? Хто отримає доступ до вищої освіти? Які наслідки для України матиме практика такого зовнішнього тестування?

Отже, завдання від Центру оцінювання якості освіти роблять "селекцію" на "розумників" та "нетям" відповідно до того, хто більше запам'ятає усіляких подробиць. Нічого собі критерій для розподілу на "еліту" та "невдах"! Тобто доступ до вищої освіти не отримують як раз-таки ті діти, що найбільше для цього придатні, тобто ті, які вміють думати. Мусимо поставити під сумнів, що УЦОЯО забезпечує рівний доступ до освіти. Такий стан речей швидше скидається на дискримінацію найталановитішої молоді України. Подібні тести утверджують стандарт сірості в освіті. Саме нездібних зараховують в "еліту". Наш 10-річний досвід роботи на олімпіадах з історії дозволяє зробити висновок, що обдаровані діти погано виконують тести (часто безглузді) на відтворення другорядного історичного фактажу. Здебільшого саме тести на відтворення фактажу пропонує УЦОЯО у загальнонаціональному масштабі. Наприклад, мені, як історику і методисту, не зрозуміло, навіщо учню треба знати, в якому році відкрито в Києві Палац культури "Україна". Я, наприклад, не знаю і не розумію, навіщо мені це знати. Слід віддати належне Центру оцінювання якості освіти, що в останній редакції їхніх тестів таких запитань відносно небагато.

Між іншим, досвід учнівських тренерів на міжнародні олімпіади, наприклад з біології (за даними особистого спілкування), також свідчить, що гарні ров'язувачі тестів на вибір однієї правильної відповіді, як правило, не вміють мислити. Здебільшого переможці цих олімпіад майже ніколи не стають видатними фахівцями та ученими. А чому? Тому що головний критерій олімпіади — це перевірка обсягу даних, що запам'ятав учень, а не мислення.

Всесвітньо відомий психолог Роберт Штернберг з цього приводу зауважував, що змагання, де перемагає той, хто більше згадає усіляких нісенітниць достойні жалості і засудження. "Такі конкурси, — запевняє Штернберг, — плодять "розумників", які ні на що більше не здатні, крім як грати у подібні ігри"²⁶. І з сумом підсумовує: "А потім ми скаржимося, що діти не вміють думати. Гірше всього те, що ми цьому дивуємося. Адже ми не лише не оцінюємо здібності до мислення, але й не прищепляємо і не заохочуємо її"²⁷.

Подібне занепокоєння впровадженням тестів спостерігається не лише в Україні, а й в Росії. Приміром, А. Кабанов, маючи 8-річний досвід тестування, дійшов висновку, що під час тестових випробувань слабкі студенти показують високі результати, а сильні — низькі. За його переконанням, традиційна форма перевірки у вигляді усного екзамену виявилася ближчою до реальності²⁸. Хочу, щоб мене правильно зрозуміли: я не є противником тестування. Більше того, я є його палким прихильником, але треба усвідомлювати, що слово "test" у перекладі з

²⁶ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 119.

²⁷ Там само.

²⁸ Кабанов А. А. Тестирование студентов: достоинства и недостатки // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 67.

англійської означає випробування, перевірка. Тести не обов'язково повинні представляти собою запитання із варіантами відповідей або порожніми клітинами для вписування потрібного слова. Такі тести перевіряють здібності невисокого рівня. За таких умов тестування, як справедливо відзначає А. Кабанов, обмежується діапазон мислення, звужується розумовий процес випробуваних, не відбувається розвитку творчих здібностей. А те, що не перевіряється, — те й не засвоюється.

Критиці піддається якість тестів із вибором правильної відповіді також у США, зокрема фахівці відзначають їх можливі шкідливі наслідки для учнів²⁹. Ще у 60-х роках ХХ ст. Б. Гоффман та його прихильники стверджували, що такі завдання ставлять більш розумних, оригінально мислячих учнів у вкрай невідгідне становище. Б. Гоффман довів, що більш тямущі студенти можуть бачити в цих завданнях прихований сенс, ставлячи тим самим під сумнів правильність ключових відповідей³⁰.

Отже, тести від Центру оцінювання якості освіти гарантують відбір до ВНЗ людей, що вміють відтворювати завчене, і не надають жодної гарантії того, що до університетів потраплять саме мислячі й творчі люди. Чи забезпечить така "селекція" процвітання Україні? По суті, наша ситуація сьогодні аналогічна ситуації у США в 80-х рр. ХХ ст., коли захоплення "об'єктивними" тестами і нехтування розвивальним навчанням призвели до стрімкого падіння освіченості й талановитості нації. Хотілось би нагадати слова нобелівського лауреата Т. Дж. Сіборг, члена експертної комісії, що була утворена Рейганом з метою перевірки стану освіти. Сіборг писала: "Ця доповідь присвячена лише одній проблемі, але такій, яка згубить американське благополуччя, безпеку і цивілізацію, якщо не буде вирішена... Освіта у нашому суспільстві роз'їдає все більш потужний потік посередності, яка губить майбутнє нації та народу"³¹.

Далі в доповіді говориться: "Якби ворожа іноземна держава нав'язала Америці цей посередній рівень освіти, то це слід було б розглядати як агресію. Але схоже на те, що ми самі мусимо відповідати за те, що з нами відбувається". В унісон думкам п. Сіборг, неможливо не визнати, що тести від Центру оцінювання якості освіти є загрозою національній безпеці України. Таке зовнішнє тестування можна було б визнати найвдалішою диверсією закордонних спецслужб проти України. І це не є перебільшенням. Відповідно до ст. VII.14 "Національної доктрини розвитку освіти" якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави. Про яку якість освіти можна говорити при такому тестуванні? УЦОЯО нав'язує системі освіти схоластичний характер навчання, відкидаючи її на сотні років назад, коли у пошані була муштра, начотництво, зубріння і ненависть до школи.

Подібна діяльність УЦОЯО суперечить тим завданням, що були поставлені Президентом України та урядом. В. Ющенко у своєму виступі 11 березня 2006 року "Участь молоді у суспільно-політичному житті України" закликав: "Україні потрібні ваш талант, ваш інтелект, професійність і патріотизм". Але процедура відбору до вищої школи від УЦОЯО, на жаль, позбавляє цей заклик жодних шансів на практичну реалізацію.

²⁹ Linn R., Gronlund N. Measurement and assessment in teaching. — 7th ed. — New Jersey, 1995.

³⁰ Данюшенков В. С., Ракипова М. Ш. Тестирование в США: за и против // Педагогика. — 2004. — № 4. — С. 82-83.

³¹ Мелхорн Г., Мелхорн Х-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — С. 64-65.

Більше того, залишається відкритим питання, наскільки подібна діяльність УЦОЯО відповідає законодавству України, зокрема, ст. 6 Закону України "Про освіту", в якій зазначаються основні принципи:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- гнучкість і прогностичність системи освіти тощо.

У зв'язку із цими принципами виникають запитання щодо їх реалізації за умов впровадження зовнішнього тестування від УЦОЯО, а саме:

1. Чи будуть доступні освітні послуги для кожного громадянина, особливо для кожного здібного громадянина?
2. Чи можна вважати умови реалізації здібностей, таланту і всебічного розвитку рівними для кожного, якщо доступ до вищої освіти буде відкритий абсолютно за іншими критеріями, а не за здібностями, талантом та всебічним розвитком?
3. Яким чином забезпечується науковість освіти? Наука — це передовсім теорія, але тести не перевіряють здібності до узагальнень та застосувань теоретичних знань на практиці.
4. Чи забезпечуватиметься інтеграція з наукою? Тестування дуже далеко як від психолого-педагогічної, так і від історичної науки.
5. Чи буде система освіти гнучкою та прогностичною? Який саме тип поведінки прогнозує тестування від УЦОЯО?

Відповідно до "Національної доктрини розвитку освіти" (розділ II. 3) держава повинна забезпечувати:

- формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації;
- підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці;
- створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді тощо.

У зв'язку із вимогами II розділу "Національної доктрини розвитку освіти", хотілось би поцікавитися у співробітників УЦОЯО відповідями на такі запитання:

1. Чи можна вважати сучасним світогляд, який уявляє собою накопичення історичних дат, імен, подій та документів на зразок книжок на бібліотечній полиці?
2. Яким чином тестування від УЦОЯО спонукатиме школу до розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, тим більше до самоосвіти? Хотілося б дізнатися, які завдання тесту на це спрямовані? Адже наслідки оцінювання такі: що не перевіряється, те не викладається.
3. Чи будуть переможці зовнішнього оцінювання конкурентоспроможними на ринку праці і здатними впроваджувати наукоємні технології? Які здібності їм дозволять бути такими? Невже уміння заучувати і відтворювати фактологічний матеріал?

4. Яким чином зовнішнє оцінювання забезпечує умови для розвитку обдарованих дітей? Адже зовнішнє тестування таких дітей вважає недостойними вищої освіти.

Зрозуміла річ, що правила коректної дискусії вимагають вносити пропозиції, якщо висловлюєш невдоволення існуючим станом речей. Відповідальний автор не повинен вести дискусії за принципом: "Я не знаю, чи стане краще, якщо буде по-іншому, проте, я знаю, що якщо повинно стати краще, то повинно стати по-іншому". У зв'язку з цим мусимо зазначити, що в наших наукових публікаціях піднімалася проблема тестування і оцінки рівня досягнень учнів, висувалися пропозиції щодо технологічної реалізації цього завдання. Зацікавлених з проблем тестування осіб відсилаємо до них³².

Запитання № 3: чи дійсно запропоновані тести вимірюють саме те для виміру чого вони призначені і в якій мірі? Тобто наскільки вони валідні та надійні?

Отже, що таке валідність і чому вона так важлива? Валідність тесту — це поняття, яке характеризує, *що* саме вимірює тест і наскільки *добре* він це робить³³. Валідність будь-якого тесту говорить нам про те, які висновки можна зробити із отриманих по ньому показників. УЦОЯО хоче нас запевнити, що на підставі тестування ми можемо судити про такі якості дитини, як: 1) уміння застосовувати знання для розв'язання нової навчальної проблеми; 2) уміння робити аргументовані висновки; 3) уміння характеризувати історичні явища і процеси, використовуючи різні джерела інформації (критерії, що відповідають 10 балам); 4) уміння висловлювати власні судження і переконливо їх аргументувати; 5) уміння аналізувати і систематизувати історичну інформацію (критерії до 11 балів); 6) уміння самостійно критично оцінювати історичні явища і процеси; 7) уміння визначати загальні тенденції та закономірності історичного процесу; 8) викладати власну інтерпретацію (версію, розуміння, оцінку) історичних явищ; 9) застосовувати здобуті знання і уміння у практичній діяльності (критерії до 12 балів)³⁴.

Всі уміння, які наведені вище, — це державні вимоги до оцінки відповідно: № 1-3 — 10 балів; № 4-5 — 11 балів; № 6-9 — 12 балів. Хотілось би дізнатись, які завдання у тестах УЦОЯО діагностують ці уміння? Невже фактологічні завдання на вибір правильної відповіді із кількох запропонованих дозволяють нам судити про уміння аналізувати, висловлювати власні судження, критично оцінювати тощо. Хотілось би побачити фахівця, який би підписався під подібним твердженням. Отже, нас обманюють, виставляючи на підставі цього тестування бали 10, 11 та 12. Тест не дозволяє перевірити уміння, що відповідають цим відміткам.

Про яку валідність тесту можна говорити, якщо він оцінює абсолютно інші якості дитини, ніж ті, що передбачені державою як результати навчання. Таким чином, можемо зробити висновок, що автори тестування або не розуміють, що

³² Терно С. До проблеми підвищення ефективності оцінки результатів навчання учнів // Історія в школах України. — 2001. — № 3. — С. 14-19; Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи // Історія в школах України. — 2004. — № 1. — С. 6-8; Терно С. Як обрати підручник? (поради вчителю) // Історія в школах України. — 2004. — № 5. — С. 17-19; Терно С. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати? // Історія в школах України. — 2004. — № 7. — С. 17-20.

³³ Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 133.

³⁴ Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Історія в школах України. — 2001. — № 2. — С. 23.

означає поняття "валідність", або мають неадекватне розуміння цього поняття. Не хотілося б обтяжувати читачів спеціальною термінологією та вузькофаховими знаннями з тестології, проте, дещо треба прояснити.

Валідність — це Ахіллесова п'ята тестування. Валідізація передбачає узгоджену думку спеціалістів, що перевіряється саме те, чого навчали³⁵. Змістовна валідність тесту забезпечується із самого початку завдяки відбору відповідних завдань. Правильно побудовані педагогічні тести повинні охоплювати цілі навчання, а не лише конкретні теми. Відповідно зміст тесту необхідно визначати досить широко, включаючи у нього крім знання фактичного матеріалу також такі важливі цілі навчання, як застосування вивчених правил і пояснення фактів³⁶. Зміст тесту від Центру оцінювання якості освіти охоплює лише одну і не саму головну ціль — формування історичних знань-фактів, а решта цілей (розвиток історичного мислення; знання загальних понять, закономірностей та умінь їх застосовувати, виховання особистісних рис громадянина тощо) як діагностуються тестуванням? Бажано б було почути відповідь на це запитання від УЦОЯО.

Наскільки правильно співробітники Центру оцінювання якості освіти інтерпретують результати тестування? Відповідь очевидна, якщо експерти зовнішнього тестування виставляють оцінки, що не можуть бути виставлені за цим тестом апріорі. Центр оцінювання якості освіти усіх нас уводить в оману, підміняючи офіційні критерії оцінки замаскованими під офіційні викривленими і невідповідними критеріями оцінки лише знань невисокого рівня, що відповідають не те що вчорашньому, а позавчорашньому дню.

Звіти, що публікуються Центром, складені, напевно, кваліфікованими математиками, але явно не тестологами. Деякі твердження в цих звітах виглядають верхом тестологічного невігластва. Чого тільки варто обґрунтування валідності тесту в звіті за 2003 р.³⁷: "Отже, можна зробити висновок, що тести мають середнє арифметичне близьке до математичного очікування. Значення медіани, моди та середнього арифметичного вказують на нормальність розподілу результатів. Значення стандартної помилки не перевищує одного відсотка. Значення асиметрії та ексцесу близькі до 0. При цьому характеристичні криві тестів з історії є близькими до інтегральної функції нормального розподілу, і характеризують тести як валідні з середньою розподільною здатністю"³⁸.

Виявляється, валідність тесту з історії визначається мірами центральної тенденції та показниками варіації у виборці обстежених? Майже всі якості людини мають нормальне розподілення³⁹, включаючи вагу та зріст, але факт нормального розподілення ніяким чином не доказує, що метр є найкращим інструментом для виміру ваги або термометр для виміру зросту. Тобто співробітники Центру чимось щось виміряли, і це щось має нормальне розподілення, але абсолютно не зрозуміло, що вимірювали, чим вимірювали і наскільки результати виміру відповідають нашим цілям навчання. Як розуміти таку аргументацію? Це просто знущення над здоровим глуздом. Змістовна валідізація дозволяє відповісти на два основних запитання: 1) чи

³⁵ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984 — С. 372.

³⁶ Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 135.

³⁷ Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2003 рік. — К.: Центр тестових технологій, 2003. — 68 с.

³⁸ Зовнішнє тестування: Аналітичний звіт. 2003 рік. — К.: Центр тестових технологій, 2003. — С. 38

³⁹ Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 67.

охоплює тест репрезентативну вибірку конкретних навичок та знань та 2) чи вільно виконання тесту від впливу сторонніх факторів?⁴⁰

По суті, повний цикл навчання складається із трьох етапів: цілі навчання → процес навчання → контроль. Цілі навчання — це передбачувані результати. Етап контролю полягає у співвіднесенні отриманих результатів із запланованими цілями. Валідність — це докази, що на етапі контролю перевіряється саме той результат, що був запланований, а не щось інше. До чого тут міри центральної тенденції? Хотілося б почути пояснення експертів Центру з цього приводу. Авторитетні тестологи із світовим ім'ям стверджують, що валідність характеризується коефіцієнтом валідності, який виражає величину кореляції між показником тесту та мірою критерію, але аж ніяк не середнім арифметичним та асиметрією.

У даному випадку доказом валідності тесту мав би бути або опис змісту (тобто чіткий перелік умінь та знань) або показник успішності навчання у вузі⁴¹. Що мається на увазі? Один і той самий тест може мати різні способи використання й відповідно методи валідізації. Якщо мета тестування полягає у діагностиці навчальних досягнень учнів, то слід доводити, що тест вимірює той обсяг компетентності, що передбачений цілями навчання. Якщо мета тесту полягає у передбаченні подальших успіхів учнів у вузах, то валідність тесту необхідно оцінювати відповідно до такого критерію, як успішність навчання у вузі. Тобто необхідно дати відповідь на запитання: чи учні, що набрали високі бали по тесту, є успішними студентами у вузі чи ні? А якщо учні, що набрали високі бали за нашим зовнішнім тестуванням, є неуспішними студентами? Хтось цікавився цим? Наскільки ми розуміємо, такого дослідження не проводилось, то як тоді директор Центру могла стверджувати, що зовнішнє тестування забезпечує рівний доступ до освіти? УЦОЯО не знає, кому саме він забезпечує доступ! Мабуть, співробітникам УЦОЯО варто було б спочатку здобути кваліфікацію з тестології, а потім вже братися за ошасливлення дітей. Ми маємо серйозне побоювання, що впровадження зовнішнього тестування буде мати зовсім інші наслідки, ніж ті, на які сподівається УЦОЯО. І тоді пролунає відоме: "Ми цього не хотіли!", але буде вже пізно.

Ми хочемо сподіватися, що зовнішнє тестування стане засобом для отримання талановитою молоддю доступу до освіти. Дай Бог, щоб це було так! Але поки що цього ніхто не довів. А у такій відповідальній справі йти напомацки надто небезпечно: дуже дорога ціна — долі мільйонів дітей.

Другим прикладом тестологічного невігластва є твердження, що тести УЦОЯО є надійними, при цьому автори звіту посилаються на обчислювання програми TESTAN version 6.5, за якими коефіцієнт надійності становить в одному випадку — 0,827, в іншому — 0,8232⁴². При цьому автори заявляють, що ці показники цілком відповідають прийнятому і дидактичній тестології інтервалу для коефіцієнта надійності — від 0,7 до 0,9 — тому дозволяють вважати запропоновані тести достатньо надійними. При цьому замовчується залежність коефіцієнтів надійності від характеристик обстежуваної вибірки. Хотілось би отримати відповідь від співробітників УЦОЯО на таке запитання: на с. 42 вже згаданого звіту ви пришите про специфічність вибірки (брали участь в обстеженні лише ті, хто бажав) а також, що загальні результати не дають підстав робити висновки та узагальнення про стан вивчення як вітчизняної, так і всесвітньої історії ХХ — початку ХХІ

⁴⁰ Там само. — С. 137.

⁴¹ Там само. — С. 158-159.

⁴² Зовнішнє тестування: Аналітичний звіт. 2003 рік. — К.: Центр тестових технологій, 2003. — С. 41.

сторіччя в школах в окремих регіонах та в Україні загалом. Хіба ви не знаєте, що коефіцієнт надійності безпосередньо залежить від вибірки⁴³? Як же можна стверджувати про надійність тесту, якщо вибірка була специфічною, а не репрезентативною? Планується ж застосовувати тест до всіх учнів України, то й вибірка мусила представляти учнівство України в цілому? Отже, надійність нашого зовнішнього тестування — це міф.

Користувачі тестів ніколи не повинні забувати про те, яким чином установлювалися тестові норми. Норми тестів ніяк неможливо вважати абсолютними, універсальними або постійними. Вони відбивають рівень виконання тесту особами, що склали вибірку стандартизації. Під час формування такої вибірки намагаються отримати репрезентативний зріз популяції, на яку орієнтований тест⁴⁴. Отже, як ми бачимо, тест з історії стандартизований на не репрезентативній виборці. Дивно УЦОЯО виконав доручення Кабінету Міністрів України щодо стандартизації тестових завдань.

Абсурдна ситуація склалася: два основних параметри зовнішнього тестування (валідність і надійність) не витримують жодної критики. Отже, тести від УЦОЯО є валідними, надійними та об'єктивним лише в уяві їхніх авторів. Що тут можна сказати?

Запитання № 4: яка концепція покладена в основу тестування?

Обговорення попереднього питання так чи інакше торкалося характеристик тестового матеріалу, і ті аргументи, що наводилися, переконливо свідчать, що якісні показники тестів залишають бажати кращого. Цілковито незрозуміло, що вимірюється, як добре вимірюється, про що нам говорить результат. Більше того, ми продемонстрували, що запропоноване тестування не відповідає державним критеріям оцінювання учнів. Тепер хотілось би зосередити увагу на тому, чому обрана саме така концепція тестування, і чому запропоновані тести недосконалі?

Як завжди раціоналізаторські пропозиції в галузі освіти пов'язані з бажанням зекономити. На с. 41 звіту за 2003 рік зазначається: оскільки перевірка відкритих завдань з розгорнутою відповіддю супроводжується додатковими коштами і часом, то краще було б знайти спосіб довести, що ці завдання не несуть додаткової інформації й тому зайві. І такий спосіб був винайдений. Співробітники УЦОЯО виявили, що коефіцієнт кореляції результатів, отриманих учасниками тестування на завдання, відповіді до яких підлягали скануванню та комп'ютерній обробці (багатовибіркові, логічні пари, послідовності, відкриті з короткою відповіддю), та результатів, отриманих за відкриті завдання з розгорнутою відповіддю, досить істотний — 0,71. Тому вони вирішили, що відкриті завдання з розгорнутою відповіддю у запропонованій формі суттєвої додаткової інформації про навчальні досягнення учнів не дають. Саме тому в тестуванні-2006 цих завдань не було. Немає їх і в ЗНО-2009.

Спробуємо розібратися, наскільки правомірний такий висновок. Нам не зрозуміло, яким чином обраховувався коефіцієнт кореляції між відповідями на закриті та відкриті завдання. Що таке коефіцієнт кореляції? Це число, яке характеризує ступінь взаємозв'язку ознак психічних процесів (у даному випадку). Оформлюються матеріали кореляційного аналізу у вигляді таблиці, де кожному досліджуваному проставляється кількість балів за відповіді на закриті запитання, те

⁴³ Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 124-127.

⁴⁴ Там само. — С. 85.

саме робиться із відкритими запитаннями. Таким чином, утворюється таблиця, в якій напроти кожного прізвища проставлені дві цифри, які представляють кількість балів по закритих та відкритих запитаннях. Потім за спеціальною формулою обраховується, як одна ознака пов'язана з іншою. Чим частіше випадків, коли наявність значущої кількості балів на закриті запитання супроводжується наявністю значущої кількості балів на відкриті запитання, тим вище коефіцієнт кореляції (він коливається від 0 до 1), якщо зв'язок зворотній (від -1 до 0).

Річ у тім, що автори тестування не описали методику кореляційного аналізу, тобто незрозуміло між якими відповідями обчислювалася кореляція. Між будь-якою на закриті запитання та будь-якою на відкриті запитання. Тоді цей коефіцієнт можна догнати і до 0,9, і запевняти у тісному зв'язку між цими ознаками. Або бралися до уваги лише правильні відповіді на закриті запитання і правильні відповіді на відкриті запитання. Якщо так, то виникає ще запитання: а яку відповідь на відкриті запитання вважали правильною (якщо є хоча б одне речення)? В такому випадку не дивує, що показник 0,71, він міг би бути ще більшим. Можливо кореляція обраховувалася між загальною сумою балів по закритих запитаннях та загальною сумою балів по відкритих запитаннях, тоді виникає не менш важлива проблема критеріїв оцінки відповідей на відкриті запитання. Як оцінювалася відповідь на відкриті запитання (за що виставлялися бали?): за володіння фактологічною інформацією чи за уміння обробляти історичну інформацію та інтерпретувати історичні явища та процеси? Інформаційні матеріали за 2004 рік свідчать, що переважна більшість балів (якщо не всі) на відкриті запитання проставлялася за володіння фактологічною інформацією. Відкриті завдання тестування за 2003 рік — це завдання суто репродуктивного характеру, які відрізняються від закритих лише тим, що немає варіантів відповідей. У такому разі немає чого дивуватися високому показнику коефіцієнту кореляції між відповідями на закриті та відкриті запитання, бо вони перевіряють одну й ту саму здібність — обсяг засвоєної інформації. Дійсно, такі відкриті запитання не потрібні, тому що вони дублюють закриті й не дають можливості судити про розвиток історичного мислення учнів.

Можливий ще один варіант підрахунків: обрахування коефіцієнту кореляції між загальною сумою балів по тесту в цілому та загальною сумою по відкритих запитаннях, але знов таки це не знімає проблему критеріїв.

У будь-якому випадку не можна зробити висновок на підставі цих обрахунків про непотрібність відкритих запитань. Можна лише стверджувати, що відкриті запитання, що перевіряють фактологічну обізнаність учнів, не дають додаткової інформації до тієї, що дається закритими запитаннями. Отже, треба розробити такі відкриті запитання, які б дозволяли здійснити оцінку компетентності учнів, а не просто їх фактологічної обізнаності.

Керівництво до тесту повинно надавати користувачам можливість оцінити тест перед тим, як скористатися ним для своїх потреб. Слід визнати, що пояснювальна записка до тестів УЦОЯО не виправдала цих очікувань. Нам необхідно на цьому не зовсім вдалому експерименті добре усвідомити, що неправильне використання тестів може нанести шкоду людині й знизити її внесок у суспільство.

Із такої непрозорості в обрахунках витікає, що співробітники УЦОЯО свідомо чи несвідомо прикрашають реальний стан речей і видають бажане за дійсне. Не хочемо думати, що це чиниться свідомо з метою інтелектуального шахрайства. І

саме головне, твердження експертів УЦОЯО про непотрібність відкритих завдань з розгорнутою відповіддю є абсолютно безпідставними. Дискусію треба вести в іншій площині: про функціональне призначення відкритих запитань. До речі, в західноєвропейських країнах, в країнах Балтії і навіть в Росії відкриті запитання творчого характеру присутні у державній атестації, тому що саме вони дають можливість перевірити здатність учня мислити історично.

Знову парадоксальна ситуація склалася: завдання, які хоч якось давали можливість виміряти компетентність учнів відповідно до державних вимог, були відкинуті. І це було зроблено під завісою новомодних і мало зрозумілих широкому загалу слів типу: "кореляція", "коефіцієнт", "валідність", "надійність" тощо. Хіба це не абсурд?

Запитання № 5: які віддалені наслідки очікують суспільство, якщо ми будемо користуватися послугами "зовнішнього тестування" від Центру оцінювання якості освіти? Питання настільки не просте, наскільки й важливе. Відповідь на нього безпосередньо впливає із відповідей на попередні чотири запитання. Якщо сумнівної кваліфікації судді на підставі сумнівної якості тестів із невизначеною метою записують у розумники майже зовсім не тих, то на які позитивні наслідки ми можемо розраховувати?

Розгляд цього питання слід почати із невеличкого екскурсу у філософію, соціологію та діагностику. Без цього неможливо буде розглянути питання усесторонньо. У західних навчальних закладах існує гарна традиція: перед тим як розпочинати освітню діяльність, слід визначитися з філософією освіти, тобто визначити власну місію, цінності, засади, принципи, методи та форми освітньої діяльності. Нам, приміром, було б цікаво дізнатися про філософію укладачів тестів, якою системою координат вони керувалися, розробляючи діагностичні матеріали? Відповідь на це запитання відшукати не вдалося.

Ситуація із тестуванням УЦОЯО подібна до тої, якби комусь за шалену ціну запропонували купити товар у непрозорій упаковці без будь-якої етикетки, тобто "кота у мішку". Ви б погодились на таку пропозицію, шановний читачу? По-перше, напевно, вам би хотілось дізнатися, що саме там знаходиться? По-друге, якої воно якості. Діагностика від УЦОЯО — це саме той "кіт у мішку", абсолютно не зрозуміло, що за діагностика та якої якості.

Діагностика у медицині — це більш відповідальна річ, бо помилки мають значно вищу ціну та мають близьке у часі наочне підтвердження: якщо була зроблена помилка у діагнозі, то це стане видно доволі скоро. Педагогічна діагностика — досить молода галузь, і помилки тут не такі наочні. Й саме головне — наслідки цих помилок значно більше віддалені у часі. Настільки більше, що можна навіть буде сказати, що винувата зовсім не діагностика, а хтось інший. Як багато разів ми вже це бачили! Хто тільки не був винуватцем прорахунків невдалих керівників та вершителів судьб?! То куркулі винуваті, то імперіалісти винуваті, то націоналісти винуваті. Не так важливо хто буде винуватим, об'єкт звинувачення знайдеться, у нас, наприклад, в цьому сумнівів немає.

Чим страшні помилки в педагогічній діагностиці? Ми добре розуміємо, чим страшні помилки у медичній діагностиці, але дуже недооцінюємо помилки у педагогічній діагностиці. Помилки у лікарській діяльності стають видимими майже одразу: або лікування поліпшує стан, або лишає без змін, або погіршує. Медичні аналізи досить швидко укажуть на те, у якому напрямку діє лікар — правильному чи помилковому. Помилки в педагогічній діяльності мають комплексний та

непрозорий характер. Наслідки проявляються через кілька років. Така відстань у часі не дозволяє наочно побачити причинно-наслідковий зв'язок між помилкою та її наслідком. А наша педагогічна діагностика не є надійним дороговказом в педагогічній діяльності: вона не може діагностувати, в якому напрямку ми рухаємося — в правильному чи помилковому. Отже, у нас немає можливості коректувати свою діяльність і навіть пересвідчитися у тому, чи досягнуті поставлені цілі освіти чи ні. Рухається наша система освіти по пересіченій місцевості без знарядь навігації. Де ми опинимось?

Слід усвідомлювати, що освітні заклади — це не лише місце для навчання, але й важливий соціальний інститут. Основні функції школи як соціального інституту такі:

1. Школа є каналом вертикальної соціальної циркуляції (просування індивідів у вищі соціальні ранги і, навпаки, пониження соціального статусу);
2. Школа відіграє величезну роль у визначенні типових рис вищих і нижчих шарів суспільства (тестуючий і селекціонуючий механізм);
3. Школа є одним з основних чинників, що формує певний тип особистості (виконавець, активний тощо);
4. Школа є одним з основних чинників економічного розвитку.

Слід пам'ятати, що інститути освіти та виховання в усі часи були і залишаються зараз засобами вертикальної соціальної циркуляції. У суспільствах, де школи доступні всім його членам, шкільна система представляє собою "соціальний ліфт", що рухається із самого низу суспільства до самих верхів. Традиційно школу розглядають як освітній заклад, основна соціальна функція якого сформувати в учнів певні знання та уміння. Тестуюча, селекціонуюча та дистрибутивна функції майже повністю ігноруються, хоча ці функції не менш значущі, ніж освіта. Школа є частиною соціального механізму, який апробує здібності індивідів, просіює та селекціонує їх, а також визначає їх майбутні соціальні позиції⁴⁵.

Отже, фундаментальна соціальна функція школи полягає в тому, щоб за допомогою екзаменів та спостережень визначити, у кого які здібності, в якій мірі вони виявляються, та які з них соціально та морально значущі. Оборотною стороною цієї функції є відсторонення тих, у кого немає очікуваних якостей, та закриття для них шляхів подальшого просування принаймні в певні соціальні галузі. Ці засади є важливими функціями школи. По суті, за влучним висловлюванням П. Сорокіна, шкільна система з її перепонами, бар'єрами, іспитами та іншими заходами уявляє собою складне "сито", яке відділяє "хороших" громадян від "поганих", "здібних" від "нездібних", "придатних для високого соціального положення" від "неугодних"⁴⁶.

Школа визначає, який характер матиме "аристократія" та суспільство в цілому. Функції монарха у минулому і президента республіки зараз, функції середньовічного духівництва і сучасних учених, схоластів та інтелігенції, функції колишніх аграріїв і торговців та сучасних капітанів індустрії і комерції подібні. Вони ідентичні як по суті, так і по високому становищу, що посідають ці професійні групи. Немає сумнівів, що необхідно мати високий рівень розумових здібностей для виконання цих "робіт", оскільки вони мають суто інтелектуальний характер.

⁴⁵ Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — С. 409.

⁴⁶ Там само. — С. 410.

Безперечно, що успішне виконання цих функцій є дуже важливим для суспільства в цілому.

Тобто слід усвідомлювати, що через 10-20 років після введення такого зовнішнього тестування в Україні сформується "нова еліта", що забезпечуватиме організацію, управління та контроль суспільства. Якою буде ця еліта? Наскільки успішно вона буде виконувати свої функції? Одне слово, чи будуть здібності еліти відповідати запитам часу? Приміром, коли у ранньому середньовіччі головною умовою виживання людської спільноти було уміння вести війну, відповідно еліта формувалася в залежності від воєнних здібностей. В індустріальну епоху еліта формувалася в залежності від господарських здібностей. Які здібності знадобляться еліті в інформаційному суспільстві? Провідною здібністю, необхідною для виживання у майбутньому, стане уміння мислити. Фахівці різних галузей у цьому разуче одностайні⁴⁷. XXI ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології будуть визначати вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Саме розумові здібності плюс високі моральні якості — запорука поступу України у XXI ст. Саме про це говорив Президент України В. Ющенко на педагогічному форумі "Турбота про вчителя — надія на майбутнє"⁴⁸.

Як ми мали змогу переконатися, наше зовнішнє тестування сформує еліту за принципом "хто краще запам'ятовує" і "хто менш творчий". А ті, хто більш творчий та краще думає, залишаться на узбіччі. Саме мислячим індивідам закривають шлях до сфер діяльності, що визначатимуть поступ країни уперед. Тут місце поговорити про національну безпеку України. Дуже вдалим прикладом принципу "яке решето, така і мука" є приклад китайської школи початку XX ст., в якій тестувалися в основному знання класики, вишуканість літературного стилю, що не мали практичної цінності і не прищеплювали розуміння причинних зв'язків. "Літературний" характер школи визначив і "літературний та непрактичний" характер уряду мандаринів⁴⁹. Що очікуватиме Україну у XXI столітті із таким "ситом" нашого зовнішнього тестування?

Оцінювання учнів, орієнтоване на відтворення фактологічної інформації, остаточно похоронить ледве жевріючий розвивальний ефект у навчанні. Не секрет, що школа завжди пристосовується до критеріїв оцінки. Якщо реальні критерії оцінки (не декларовані) орієнтовані на відтворення, то вчителі це швидко зрозуміють і внесуть відповідні корективи у навчання. Навіщо напружуватись, розвиваючи мислення, навіщо підвищувати свою кваліфікацію для цього, якщо це ніяк не заохочується процедурою оцінки? Руйнівна сила такого зовнішнього тестування остаточно поховає незначні зрушення, зроблені у напрямку впровадження розвивального навчання в останнє десятиліття. Між іншим, таке

⁴⁷ Халперн Д. Психология критического мышления. — Спб.: Питер, 2000. — С. 17-23; Дернер Д. Логика неудачи. — М.: Смысл, 1997. — С. 11-21; Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 1999. — С. 123; Фрейре П. Педагогика пригнобленных: Пер. з англ. — К.: Юніверс, 2003. — С. 53-69; Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: АСТ, 2002. — С. 43-44 та ін.

⁴⁸ Виступ Президента України В. Ющенко на Всеукраїнському педагогічному форумі "Турбота про вчителя — надія на майбутнє" 24 травня 2005 р. // <http://ww7.president.gov.ua/news/data/print/642.html>.

⁴⁹ Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — С. 414-415.

зовнішнє тестування пряма загроза демократичним перспективам України. Немислячий громадянин — що може бути краще для авторитаризму та тоталітаризму? Відкритим залишається питання, яким чином подібна концепція зовнішнього тестування відповідає ст. 6 Закону України "Про освіту" (принцип демократизму) та "Національній доктрині розвитку освіти" (розділ II. 3 — виховання людини демократичного світогляду)?

Саме уміння мислити забезпечує науково-технічний та суспільний прогрес та є запорукою демократії, й освіта відіграє в цьому величезну роль. Цей факт визнавався усіма: і філософами⁵⁰, і економістами⁵¹, і педагогами⁵². Про це говорив і Президент України В. Ющенко, зазначивши, що розумові ресурси приносять набагато більший прибуток, ніж природні⁵³. Куди ж рухаємося ми із такими підходами до зовнішнього тестування?

Підводячи підсумки, маємо констатувати, що із впровадженням зовнішнього тестування з історії ми явно поквапилися. Безумовно, для того, аби визначити достойників для університетської освіти, фактологічне знання — це кращий критерій, ніж блат. Але — наскільки кращий? Що отримаємо натомість? Чесно сформовану еліту нездар? Сама по собі ідея незалежного контролю є плідною і корисною. Але гарні ідеї, як радіація: можуть лікувати, а можуть калічити (в залежності від особистості користувача). Завдання поставлені Президентом України та урядом реалізовані УЦОЯО із абсолютно протилежним ефектом. Можливо саме тому "елітні вузи" влаштовували різноманітні перепони (інколи кумедні) "рівному доступу" від УЦОЯО, намагаючись зберегти високі стандарти (а не просто приховати корупцію). Напевно, адміністрації ВНЗ інтуїтивно відчували, що такий "рівний доступ" важить небагато, оскільки це доступ низькопробного продукту. Нам важко судити про те, наскільки подібний висновок можна прикласти до "зовнішнього оцінювання" з математики та української мови.

Запроваджуючи інновації, нам слід було б ретельно і прискіпливо подивитися "дарованому коню" від УЦОЯО у зуби, влаштувавши широкомасштабну експертизу. Взагалі-то, реформування освіти — це складний і суперечливий процес, що потребує зважених рішень і вивчення досвіду інших країн. "Урок, який сучасні реформатори мають винести з минулого, — як справедливо зазначали Б. Тімар і Д. Кірп, — полягає у тому, що неможна нехтувати організаційною культурою. Якісні освітні програми не можуть існувати у нездорових інституціях"⁵⁴.

⁵⁰ Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991.

⁵¹ Мелхорн Г., Мелхорн Х-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — С. 64-65.

⁵² Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку — важлива теоретична проблема й практичне завдання // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 234-235.

⁵³ Виступ Президента України В. Ющенка на Всеукраїнському педагогічному форумі "Турбота про вчителя — надія на майбутнє" 24 травня 2005 р. // <http://ww7.president.gov.ua/news/data/print/642.html>.

⁵⁴ Томас Б. Тімар, Девід Л. Кірп. Як домогтися досконалості в освіті: Переклад з англ. Анжели Кам'янець. — Львів: Літопис, 2004. — С. 165.

6.3. Пробне незалежне оцінювання з історії України — 2009 (як готувати учнів до ЗНО?)

Нагальною проблемою, що постала в останні роки перед освітянами, є проблема підготовки учнів до проходження процедури зовнішнього незалежного оцінювання. Не зважаючи на численну кількість тренувальних посібників, неможна стверджувати, що вчителі й учні знають, як слід готуватися до ЗНО. Складається таке враження, що реформування нашої системи освіти здійснюється за принципом: у нас ніколи не знайдеться часу, щоб зробити все як слід, проте ми завжди відшукаємо час, щоб виправити зіпсоване. Всім нам, освітянам і учням, доводиться перестроюватись на марші. Природно, що навколо ЗНО виникає багато напруги, оскільки очевидним є той факт, що цю процедуру можна було організувати й ліпше, зокрема в науковому, інформаційному та методичному відношеннях.

Утворилася ситуація невизначеності, коли ані вчителі, ані учні не розуміють, що треба робити, аби добре підготуватися до ЗНО. В Запорізькому національному університеті відбулася серія заходів, присвячених проблемі підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, зокрема науково-методичний семінар для вчителів історії і права 30 жовтня 2008 р., науково-методичний семінар для керівників системи освіти 14 листопада 2008 року, а також методичний семінар для вчителів історії 19 грудня 2008 р. (більш детально про це див. розділ "Новини" на сайті лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін ЗНУ — <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab>).

Всі ці заходи продемонстрували одне — і керівники системи освіти, і вчителі дуже гостро реагують на впровадження ЗНО та проблеми з цим пов'язані. Зокрема, керівники освіти висловлюють занепокоєння, що впровадження ЗНО негативно позначиться на стані загальної освіченості молодого покоління, оскільки учні будуть вчити лише ті предмети, які виносяться на зовнішнє оцінювання. Вчителів непокоїть відсутність чітких правил гри в організації незалежного оцінювання, адже матеріал з історії дуже об'ємний, й часто на зовнішнє оцінювання виносяться другорядні подробиці, знання яких ніякою мірою не є свідченням навченості учнів. Найбільше непокоїть усіх — як підготувати учня до проходження зовнішнього незалежного оцінювання. Батьки та вчителі перебувають у паніці: готувати учнів треба, а ніхто не знає як. Викладачі вишів та вчителі часто відмовляються від репетиторства, хоча на нього шалений попит. Проблема очевидна: запроваджуючи ЗНО, напевно, нам одночасно слід було б попіклуватися про методичне забезпечення цієї процедури. Як водиться, усі ми сильні заднім умом. Нам легше щось бігом зробити, а потім вже думати, як подолати "несподівані" негативні наслідки наших вчинків. Постає актуальне питання: як бути й що можна зробити?

Керівники освіти, методисти намагаються зарадити наявній проблемі: пояснюють процедуру, розробляють методичні рекомендації з підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання. Про це йдеться у публікаціях Українського центру оцінювання якості освіти⁵⁵, І. Вакарчука⁵⁶, І. Лікарчука⁵⁷, К. Баханова⁵⁸,

⁵⁵ Інформаційні матеріали Українського центру оцінювання якості освіти: тест з історії України для зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів 2008 р. // Історія в школах України. — 2008. — № 1. — С. 7-14.

⁵⁶ Вакарчук І. О. Незалежне тестування: що, коли і де?: коментарі фахівців / І. Вакарчук, І. Лікарчук // Соціальний захист. — 2008. — № 2. — С. 35-36.

⁵⁷ Лікарчук І. Зовнішнє оцінювання — 2007 // Освіта України. — 2007. — № 10 (6 лютого). — С. 1.

А. Приходько⁵⁹ тощо. Здавалося б здійснюється достатнє інформаційне супроводження ЗНО, але чому паніка не вщухає? На нашу думку, інформація про ЗНО має здебільшого формально-організаційний характер, тобто йдеться переважно про конструкцію тесту, літературу, процедуру проходження та інші подібні аспекти. Знання цих формальностей є, безумовно, вкрай важливим, але, судячи з усього, недостатнім для підготовки учнів. Зустрічі з вчителями та керівниками освіти свідчать про брак саме методичних знань (як змістовно-методично підготувати учнів), тобто: **що робити вчителю, аби учень успішно витримав випробування зовнішнього незалежного оцінювання?**

Це непросто запитання. Мабуть, методистам слід ще добре попрацювати, щоб розробити методiku підготовки учнів до ЗНО. Адже процедура тестування має певні особливості й відповідно вимагає особливої підготовки. Як готуватись до традиційних іспитів — всім відомо, оскільки це звична для нас форма контролю; а ось як добре підготувати до тестування — зрозуміло далеко не всім. Чесно кажучи, на разі й для мене це не зовсім очевидне питання. Здавалося б, здоровий глузд підказує нам, що ми або знаємо щось, або ні, й відповідні результати покажемо у будь-якому тесті. Однак це не так. Спосіб тестування може суттєво вплинути на результати, оскільки різні види тестів по-різному запускають процес пошуку у нашому розумі⁶⁰. Який висновок з цього впливає? Нам може здаватися, що ми добре готуємо учнів до тестування, бо діємо провіреними методами, але в решті решт виявляється, що наші учні провалили тест, або отримали низькі результати по ньому.

Здебільшого так і трапляється: вчителі та репетитори впевнені, що вони добре підготували учнів до тестування, так думають й самі учні. І яке ж розчарування очікує і перших, і других, коли так звані "добре підготовлені" учні отримують низькі бали. На нашу думку, паніка серед вчительства та учнівства посяна саме цим явищем. Причетні до тестування не можуть збагнути, чому традиційні методи підготовки не спрацьовують. А не спрацьовують вони тому, що не відповідають новим умовам контролю. Умови контролю змінилися — треба змінювати й методи підготовки. Але це є очевидним далеко не для всіх. Й чим довше ми чіплятимемося за старі методи підготовки, тим довше існуватиме напруга навколо зовнішнього незалежного оцінювання.

Постає актуальне питання: **якою мусить бути нова методика підготовки?** Саме на це питання спробуємо дати відповідь у цьому підрозділі, спираючись на наш досвід проведення пробного незалежного оцінювання.

В Запорізькому національному університеті за ініціативою ректора професора Сергія Тимченка 25 січня 2009 р. відбулося безкоштовне пробне незалежне оцінювання з історії України, в якому взяло участь 736 учнів регіону. Нами були підготовлені два тестових зошити відповідно до вимог ЗНО-2009 та розроблена інструкція для викладачів, що здійснювали цю процедуру. Слід відзначити, що тренінг проводився без дотримання всіх суворих вимог Українського центру оцінювання якості освіти щодо організації зовнішнього незалежного оцінювання. Але це й не ставилося за мету. Основне завдання заходу полягало в

⁵⁸ Баханов К. О. Методичні рекомендації щодо підготовки зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів // Історія та правознавство. — 2008. — № 5. — С. 2-3.

⁵⁹ Приходько А. Тестове оцінювання на уроках історії // Історія в школі. — 2008. — № 2. — С. 6-12.

⁶⁰ Джонстон Д. Психологія: Пер. с англ. Л. М. Птицина. — М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2003. — С. 140.

тому, щоб учні набули досвіду з тестування й усвідомили свій рівень підготовленості до ЗНО. Після проведення тренінгу учасникам був організований так званий зворотній зв'язок: повідомлені бали, надана інформація про типові недоліки й запропоновані методичні рекомендації щодо підготовки до ЗНО (більш детально про це див. <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/132.ukr.html>).

У тестовому зошиті учням пропонувалось три види завдань:

- на вибір однієї правильної відповіді (з 1-50 запитання) — всього 50;
- на встановлення відповідності між історичними явищами (з 51-61 запитання) — всього 11;
- на встановлення правильної послідовності історичних подій (з 62-70 запитання) — 9.

Аналіз результатів тренінгу

У пробному незалежному оцінюванні з історії України в ЗНУ взяло участь **736** осіб. Над виконанням тестових завдань зошита № 1 працювало **369** учнів, а над виконанням тестових завдань зошита № 2 працювало **367** учнів. Статистична обробка результатів тестування дозволяє стверджувати, що зошит № 1 та зошит № 2 були аналогічними за трудністю виконання.

Приміром, середньостатистичний учень, що працював над зошитом № 1, надав 48 правильних відповідей із 130. Те саме можна стверджувати й про середньостатистичного учня, який працював над зошитом № 2. У відносному вимірі цей показник становить — 37 %, тобто середньостатистичний учень надав 37 % правильних відповідей. Інші виміри, які указують нам на центральну тенденцію, тобто характеризують середні показники (мода, медіана), також співпадають. Таким чином, можна стверджувати, що основний принцип зовнішнього незалежного оцінювання — **рівні умови** — був витриманий під час "Пробного незалежного оцінювання — 2009" в ЗНУ.

Слід звернути увагу на те, що під час випробування учні надали в середньому лише 37 % правильних відповідей. Основний висновок, який впливає із цього показника, такий: поки що наші учні слабо підготовлені до проходження зовнішнього незалежного оцінювання — 2009. Отже, учням було рекомендовано активізувати роботу із підготовки до ЗНО з історії України.

Обстеження показало, що абітурієнти відповідали на запитання з різною успішністю, тобто деякі періоди історії України засвоєні ліпше, деякі гірше. Слід відзначити, що різниця у засвоєнні різних періодів не є значною. Наведемо результати виконання тесту в таблиці (див. табл. 6.2)

Таблиця 6.2. Розподіл кількості правильних відповідей по періодам

<i>Період історії України</i>	<i>Кількість правильних відповідей в цілому по зошиту № 1 у %</i>	<i>Кількість правильних відповідей в цілому по зошиту № 2 у %</i>
Від найдавніших часів — перша половина XVI ст.	39 %	43 %
Друга половина XVI ст. — перша половина XVIII ст.	34 %	35 %
Друга половина XVIII ст. — початок XX ст.	38 %	30 %
1914 — 1939 рр.	38 %	38 %
1939 — початок XXI ст.	33 %	37 %

Із наведених даних випливає, що абітурієнтам слід звернути особливу увагу на історію України другої половини XVI ст. — першої половини XVIII ст.

Обстеження показало, що абітурієнти із різною успішністю виконують тестові завдання різних форм. Наведемо у таблиці отримані дані щодо успішності виконання тестових завдань різних форм (див. табл. 6.3).

Таблиця 6.3. Успішність виконання тестових завдань різних форм

<i>Форма тестового завдання</i>	<i>Кількість правильних відповідей в цілому по зошиті № 1 у %</i>	<i>Кількість правильних відповідей в цілому по зошиті № 2 у %</i>
Завдання з вибором однієї правильної відповіді (з 1-50 запитання) — всього 50	42 %	42 %
Завдання на встановлення відповідності (з 51-61 запитання) — всього 11	37 %	35 %
Завдання на встановлення правильної послідовності (з 62-70 запитання) — всього 9	30 %	32 %

Наведені дані свідчать про те, що найуспішніше абітурієнти виконують завдання з вибором однієї правильної відповіді (42 % правильних відповідей), дещо гірше обстежені впоралися із завданнями на встановлення відповідності (35-37 % правильних відповідей), найскладнішими виявилися завдання на встановлення правильної послідовності (30-32 % правильних відповідей). Таким чином, у підготовці до зовнішнього незалежного оцінювання абітурієнтам було рекомендовано особливо звернути увагу на тренування у виконанні завдань на встановлення правильної послідовності, у другу чергу — на тренування у виконанні завдань на встановлення відповідності.

Обраховані коефіцієнти кореляції результатів виконання тесту дозволяють стверджувати:

- 1) Якщо абітурієнт добре виконує завдання з історії України періоду 1914-1939 рр., то він майже так само добре виконує завдання із історії України 1939 р. — початку XXI ст. (коефіцієнт кореляції — 0,4 — поміркований зв'язок);
- 2) Якщо абітурієнт непогано виконує завдання з новітньої історії України (1914 р. — початок XXI ст.), то він так само непогано виконує і завдання з історії України від найдавніших часів до першої половини XVI ст. (коефіцієнт кореляції — 0,4 — поміркований зв'язок)
- 3) Якщо абітурієнт добре виконує завдання на вибір однієї правильної відповіді, то він майже так само добре розв'язує завдання на встановлення правильної відповідності (коефіцієнт кореляції — 0,4 — поміркований зв'язок).

Які висновки можна зробити на підставі цих фактів? Найбільш імовірним поясненням є те, що серед обстежених можна виділити сукупність абітурієнтів, які розпочали підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання вже на початку навчального року. Саме ця частина абітурієнтів демонструє стабільні успіхи у

виконанні завдань на різні історичні періоди та різні форми. Отже, всім абітурієнтам було рекомендовано негайно розпочати підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання шляхом повторення історії України та тренування на виконання завдань різних тестових форм.

Загальні висновки для абітурієнтів:

1. Абітурієнтам слід активізувати роботу із підготовки до ЗНО-2009 з історії України.
2. Абітурієнтам особливо варто звернути увагу на історію України другої половини XVI ст. — першої половини XVIII ст.
3. Необхідно приділити значну увагу тренуванню у виконанні завдань на встановлення правильної послідовності, у другу чергу — на тренування у виконанні завдань на встановлення відповідності.
4. Всім абітурієнтам слід негайно розпочати підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання шляхом повторення історії України та тренування на виконання завдань різних тестових форм.

Крім загальних висновків абітурієнтам були запропоновані методичні рекомендації щодо підготовки до ЗНО. Розробляючи ці поради, ми виходили із особливостей тестування як форми контролю. Цілковито свідомі того, що система підготовки далека від завершення, тому закликаємо методистів долучитися до напрацювань у цьому напрямку. Вдосконалюючи методику підготовки, слід дотримуватись таких основних засад: 1) врахування психологічних закономірностей; 2) врахування закономірностей педагогічного процесу; 3) випробування теоретичних моделей на практиці.

Зараз пропонуємо рамкові напрацювання методики підготовки до тестування. Основне вихідне положення, на яке ми спиралися, — це положення про залежність згадування від способу запам'ятовування⁶¹. Від того як ми вводимо інформацію до пам'яті, сильно залежить те, як ми зможемо її потім відшукати. Традиційний усний чи письмовий екзамен вимагає засвоєння "загальної картини" предмета, тобто базових понять, оглядового матеріалу, суті історичних явищ та процесів. Тест, навпаки, переважно перевіряє знання конкретних фактів, особливих відмінностей та деталей. Саме тому традиційні способи підготовки до іспитів не спрацьовують під час підготовки до тестування. Враховуючи це, ми розробили методику підготовки до ЗНО у вигляді наступної пам'ятки абітурієнту:

Як підготуватися до ЗНО?

1. Візьміть підручники з історії України для 6-11 класів, затверджені Міністерством освіти і науки України (див. перелік на сайті Українського центру оцінювання якості освіти), або посібники для абітурієнтів з історії України.
2. Складіть план повторення на тиждень, місяць, квартал відповідно до програми ЗНО. У плані слід чітко зазначити кількість тем (параграфів) на кожен тиждень, місяць, квартал. Спланувати свою роботу слід так, щоб ви встигли вивчити всю історію

⁶¹ Там само. — С. 147.

- України від найдавніших часів до сучасності, крім того залишили тиждень-два для повторення вивченого.
3. Кожного дня виділяйте час на вивчення відповідної теми.
 4. Складайте конспекти тем, використовуйте логічні та графічні організатори інформації (більш детально про це: Терно С. *Проблемні задачі з історії. Дидактичний посібник для учнів 10-11 класів* — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 40 с.).
 5. В конспектах зазначайте основні дати, події, дійові особи, причини, наслідки, характеристики, оцінки. Складіть хронологічну таблицю. Запам'ятовування підвищиться, якщо ви організуєте інформацію графічно у вигляді логічних схем, графіків, діаграм тощо.
 6. Після вивчення історії певного періоду слід обов'язково через деякий час її повторити. Саме тому план вашої роботи повинен передбачати час на повторення. Наприклад, вивчили тему № 1, вивчаєте тему № 2, потім повторюєте тему № 1, вивчаєте тему № 3, повторюєте тему № 2 і так далі.
 7. Після вивчення кожної теми програми перевіряйте себе шляхом тренування у виконанні тестових завдань, але пам'ятайте, що не будь-який тренувальний посібник може для цього згодитися. Краще користуватися тими посібниками, в яких тестові завдання різних форм наведені відповідно до історичних періодів та тем. Так буде корисніше для запам'ятовування.

Пам'ятайте: ваш результат під час зовнішнього незалежного оцінювання цілком залежить від вашої підготовки! Не легковажте цим! Успіх чекає на того, хто готовий наполегливо працювати й докладати зусиль! Бажаємо Вам успіху!

Підводячи підсумки, зазначимо, що проблема підготовки учнів до ЗНО лишається найактуальнішою для освітян. Саме тому методистам слід напрацювати певні підходи, принципи, методики та технології вирішення цієї проблеми. Суть нашої методики полягає у ретельному плануванні власної праці на весь термін підготовки, веденні планів-конспектів з використанням логічних та графічних організаторів інформації та систематичному тренуванні. Напевно, актуальним питанням є створення принципово нової навчально-методичної літератури, спрямованої на підготовку учнів до ЗНО. В наступному році, на нашу думку, ті тренувальні посібники із ЗНО, які нині заповнили ринок шкільної навчальної книги, повинні відійти у минуле.

6.4. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології

Зовнішнє незалежне оцінювання перетворилося на впливовий чинник нашого життя. ЗНО зачіпає інтереси майже всіх членів суспільства: по-перше, дітей та їхніх батьків (на підставі результатів тестування ухвалюються доленосні рішення); по-друге, вчителів (ЗНО одночасно є оцінкою їхньої роботи й вносить суттєві корективи в організацію навчання); по-третє, викладачів вищих навчальних закладів (вони отримують контингент студентів, сформований за результатами ЗНО). Отже,

ЗНО сьогодні — це системотвірний чинник нашої освіти, як середньої, так і вищої. Саме тому вкрай важливо, щоб ЗНО було максимально ефективним.

Завдання, яке постає перед сучасною методичною наукою, як раз-таки і полягає у пошуках шляхів вдосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання. Але для того, аби визначити напрямок вдосконалення ЗНО, треба з'ясувати, якою мусить бути якісна освіта й відповідно: що слід перевіряти. В цьому підрозділі спробуємо розглянути ці питання, спираючись на дослідження відомих психологів, педагогів та тестологів, зокрема А. Анастасі, Д. Джонстон, С. Урбіної, П. Фрейре, Р. Стернберга тощо.

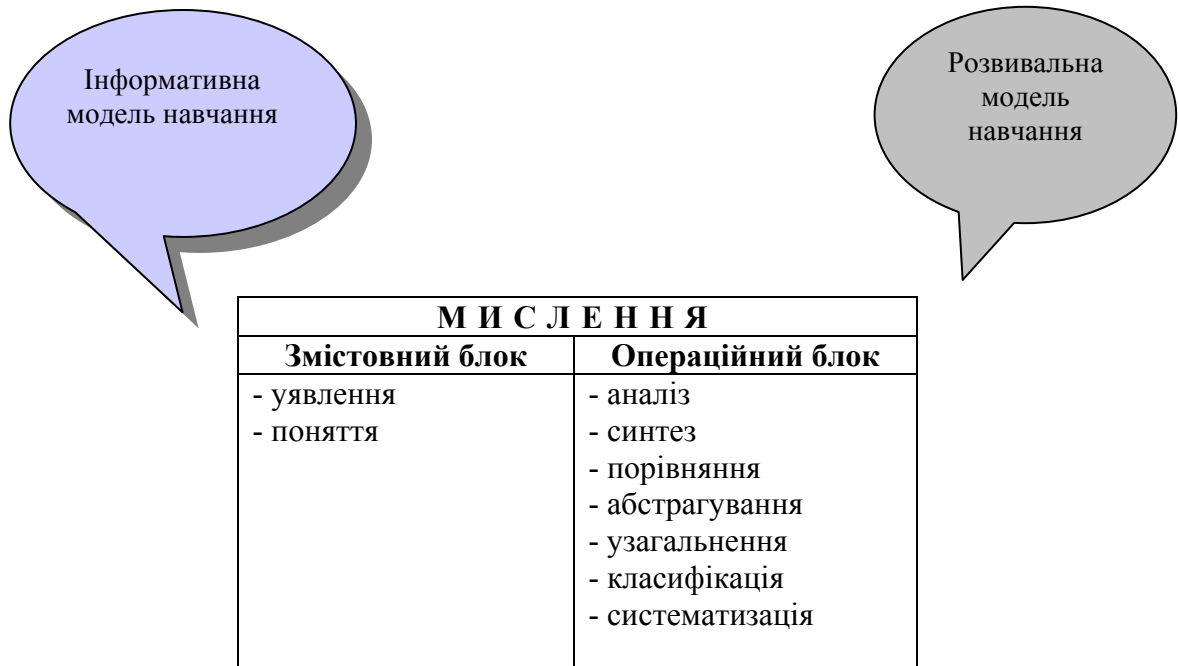
Перше й основне питання, з якого слід почати розгляд проблеми зовнішнього незалежного оцінювання, таке: що є якісна освіта? Існує дві відповіді на це запитання.

Перша відповідь. Ми традиційно вважаємо, що чим більше напхали в голову учня усіляких подробиць, тим краще. Для нас найважливішим показником якісної освіти є кількість засвоєної інформації. При цьому нас майже не цікавить, а що учень здатен зробити з цією інформацією. Яку користь всі ці знання йому приносять й що дозволяють робити? Адже знання вважається справжнім лише тоді, коли людина здатна його використати для своїх цілей. Проте цей важливий аспект якості освіти ми майже ігноруємо. Для нас важливо, щоб учень знав деталі, а не вмів діяти на основі знань. Саме тому наші навчальні програми обтяжені й переобтяжені другорядним матеріалом, так званим інформаційним супроводом. Нашим гаслом можна вважати: "Знати все і якомога в повному обсязі!" Але кількість інформації стрімко зростає і знати все просто неможливо. Саме тому прагнення до все більш інформативної освіти обертається перевантаженням учнів, погіршенням їхнього здоров'я, постійним стресом. Розвиток нашої освіти в такому напрямку буде прагненням досягти нескінченного.

Таку систему навчання бразильський педагог Пауло Фрейре називав "банківською" моделлю освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по полицках та зберігання вкладеного⁶². Він запевняє, що за такої освіти люди опиняються на узбіччі життя через брак творчості. П. Фрейре підкреслює: "Бо ж без дослідництва, без практики не можна стати справжньою людиною".

Таку модель освіти ще називають інформативною, інколи традиційною. Не так важливо, як її називати, суть від цього не змінюється. Характерна риса такої освіти — акцент на розвиток змістовного блоку мислення (див. мал. 6.3). Головне завдання вчителя — піклування про збагачення учня певними уявленнями та поняттями. Але, коли учень розглядається як посудина для вміщення в неї інформації, це, можливо, робить його обізнаним, але не забезпечує розвиток операцій мислення, які ці знання породжують й дозволяють використовувати. **Якщо ми піклуємось лише про накопичення знань, то це не гарантує, що учень навчиться працювати з цими знаннями, а також використовувати та здобувати їх.**

⁶² Фрейре П. Педагогіка пригноблених: Пер. з англ. — К.: Юніверс, 2003. — С. 54.



Мал. 6.3. Інформативна та розвивальна моделі навчання.

Друга відповідь. На Заході переважно вважають, що головне в освіті — це навчити людину мислити. Саме на розвиток логічних операцій мислення спрямоване навчання, тобто акцент в освіті робиться на розвиток операційного блоку мислення (див. мал. 6.3). Для педагога найважливішим є навчити учня здобувати й обробляти інформацію й, найголовніше, використовувати її для досягнення своїх цілей. За таких умов навчання інформативність відсувається на другий план, відповідно до змісту освіти потрапляє лише найважливіша та найсуттєвіша інформація. Інколи, правда, трапляється збіднення змісту освіти. Проте освітяни вважають, що при потребі учень буде здатен самотужки відшукати потрібну інформацію, оскільки його навчили вчитися. Таким чином, акцент у навчанні робиться на розвиток логічних операцій мислення, а саме: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації та систематизації. За такого підходу відбувається й розвиток змістовного блоку мислення (формується уявлення й поняття), оскільки не можливо аналізувати, синтезувати, порівнювати та узагальнювати ніщо. Розвивати логічні операції мислення можна лише на конкретному змісті. Крім того, чим глибший і складніший аналіз матеріалу, тим краще він зберігається у пам'яті⁶³. Кількість засвоєного матеріалу визначає рівень його обробки, а не те, спеціально він запам'ятовувався чи ні⁶⁴.

Таким чином, розвивальне навчання, роблячи акцент на розвитку операційного блоку мислення, сприяє розвитку й змістовного блоку. Тим самим під час розвивального навчання забезпечується комплексний розвиток розумових здібностей як низького, так і високого рівнів. Але цього не

⁶³ Солсо Р. Когнитивная психология. — Спб.: Питер, 2002. — С. 150, 157.

⁶⁴ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 197.

відбувається під час інформативного навчання: акцент на розвитку змістовного блоку мислення не тягне за собою автоматично розвиток операційного блоку.

Науковці довели, що якість освіти визначає якість життя⁶⁵. Чим якісніше освіта в країні, тим вищий рівень життя людей. Відповідно постає питання: яка модель навчання краще, якісніше? Інформативна чи розвивальна? Безумовно, та краща, яка забезпечує вищий рівень життя. Отже, щоб відповісти на запитання, яка модель навчання ліпша, слід подивитися на досягнення. Які досягнення маємо ми, і які досягнення мають країни Заходу? Якщо ми будемо порівнювати наші досягнення та досягнення країн Заходу, то мусимо визнати, що ми не дуже успішна нація. Наша система освіти, на жаль, не забезпечує того загальнонаціонального успіху, як це має місце в країнах Заходу і деяких країнах Сходу.

Постає чергове запитання: чому? На нашу думку, тому, що наша освітня система в значній мірі орієнтувалася й подекуди продовжує орієнтується на так звану "банківську" (інформативну) модель навчання, що дісталася нам у спадок від Радянського Союзу. Таке навчання базується на рутинній праці, є нетворчим по своїй суті й формує людей, орієнтованих на репродуктивний, нетворчий стиль життя. Радянська педагогіка базувалася на авторитарних засадах, на тісному зовнішньому контролі учнів, що виховувало в них почуття власного безсилля, відбивалося на їхньому світогляді, а нерідко навіть призводило до нервово-психічних розладів. Закономірність виховання така: чим менше у людини самостійності в основному виді діяльності, тим більше вона схильна в інших сферах свого життя орієнтуватися на зовнішні авторитети, вважати оточуючий світ ворожим та загрозовим і тим імовірніше формування у неї психічних розладів⁶⁶.

Важливою запорукою виховання успішних громадян є розвиток мислення та самостійності у підростаючого покоління. Загальнонаціональний успіх можуть забезпечити лише розумні та самостійні громадяни. У межах інформативної моделі навчання ці якості особистості розвинути неможливо, оскільки вона не створює відповідних умов. Радянська школа, за влучним висловлюванням Е. Ільєнкова, нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх поварів старанно навчають смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням заглянути до кухні, де ці страви готуються⁶⁷ (подекуди й про нашу школу можна сказати те саме). Внаслідок такої педагогіки учень перетворюється на педанта-догматика, який цікавиться лише тим, що про кожну річ сказали та написали інші люди, й при цьому анітрохи вже не цікавиться самою річчю. Така людина звикає дивитися на оточуючий світ як на великий резервуар прикладів, що підтверджують завчені істини. При цьому догматик не усвідомлює, що всі істини — це розв'язання певних проблем, які поставали перед людством.

"Так і виходить безпорадний догматик, — запевняє Е. Ільєнков, — твердий у своїх переконаннях лише до тих пір, поки життя не уткне його носом в ті самі суперечливі факти, із обмірковування яких народилися зазубрені ним істини. Або

⁶⁵ Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. — М., 1987. — С. 68; Мелхорн Г., Мелхорн Х-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — С. 50-82; Ефимова М. Новая американская элита // Зеркало недели. — 1996. — 6 января. — С. 10; Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку — важлива теоретична проблема й практичне завдання // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 234-235.

⁶⁶ Сухарев В. А. Психология интеллекта. — Донецк: Сталкер, 1997. — С. 144.

⁶⁷ Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 45.

поки не прочитані випадково твори, що викладають погляд протилежний тому, що він сповідує. Адже ці суперечливі факти та погляди... будуть мати для нього "перевагу новизни", "насолоду забороненого плода", тоді як та пережована чужими зубами каша абстрактних істин, котрою його годували (пічкали) у школі, давно набридла йому своїм несмаком"⁶⁸.

Але трудність полягає в тім, що догматик не здатний критично поставитися до протилежних поглядів, оскільки його вчили лише відкидати їх із порогу або лаяти. А тут він бачить, що вони отримані тим самим способом, що і його власні, й так само ілюструються "фактами", "наочними прикладами". "Врешті-решт, — підсумовує Е. Ільєнков, — він або легко змінює одні догми на інші, прямо їм протилежні, або починає ставитися з однаковою недовірою і до перших, і до других. Побігавши якийсь час між поглядами, що виключають одне одного, він взагалі перестає довіряти будь-яким "загальним істинам", доходить висновку, що "все відносно", і лише "відносно", в залежності від того, "з якого боку дивитися". Й тоді в його очах взагалі стирається різниця між правдою та неправдою, між красою та неподобством, між істиною та її спритною імітацією"⁶⁹. Далі події розгортаються так: догматизм рано чи пізно, але обов'язково перетворюється у скепсис, і, як стверджує Е. Ільєнков, — це давно відомий філософії та психології закон⁷⁰.

Немає сумнівів, що подібне навчання призводить до стагнації суспільства, до розрухи в умах та серцях, що і відбулося в СРСР в останні роки його існування. Саме тому слід рішуче відмовитись від "банківської" моделі навчання в Україні. Неможна сказати, що ми нічого не робимо в цьому напрямку. Реформування української системи освіти розпочалося наприкінці ХХ ст., коли Міністерство освіти і науки України розпочало впроваджувати розвивальне навчання в освітній процес. Значний внесок у впровадження розвивальної моделі навчання був зроблений командою колишнього міністра В. Кременя. В 2000 р. був здійснений перехід до 12-бальної системи оцінювання й вперше Міністерство почало орієнтувати вчителів на розвиток творчих здібностей учнів. Оцінюючи учнів, вчителі мусили виставляти найвищі бали саме за творчу роботу на уроці й вдома. Правда, не все йшло так гладко, й поставали інші запитання: Чи були наші вчителі готові до подібних змін у навчанні? Наскільки новації глибоко проникли в освітню систему? Чи мають місце суттєві зрушення в освіті?

Безумовно, складно дати просту й однозначну відповідь на ці запитання. Але факт залишається фактом: ми розпочали перехід до розвивальної моделі навчання. Переконані, що це було найважливішим досягненням нашого відомства. Й історія освіти обов'язково ще оцінить кроки, зроблені в той час.

Наступним етапом реформування нашої освіти стало поетапне впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Основна мета ЗНО — створити умови рівного доступу до вищої освіти⁷¹. Для втілення ідеї незалежної оцінки у 2005 р. у структурі Міністерства освіти і науки створено Український центр оцінювання якості освіти відповідно до Указу Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні". В 2006-2007 роках зовнішнє незалежне оцінювання використовувалось як альтернатива приймальним комісіям вишів. Протягом двох років ЗНО та приймальні комісії

⁶⁸ Там само. — С. 54.

⁶⁹ Там само. — С. 55.

⁷⁰ Там само. — С. 55.

⁷¹ <http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/aboutus/>

вишів діяли паралельно. З 2008 р. — ЗНО стало єдиною можливістю потрапити до вищого навчального закладу.

Ідея зовнішнього незалежного оцінювання є надзвичайно плідною та корисною, оскільки дозволяє, по-перше, забезпечити певний стандарт освіти; по-друге, усунути суб'єктивізм із процесу оцінювання; по-третє, значно зменшити корупцію, й нарешті, уніфікувати процес оцінки. Отже, як бачимо, ідея ЗНО надає країні великий шанс на те, що вона стане інтелектуально потужною та конкурентоздатною в умовах інформаційного суспільства. Проте на разі актуальним лишається питання: як ми розпоряджаємось цим шансом? Ми неодноразово звертали увагу громадськості на проблему неправильного використання тестів й можливі небезпеки з цим пов'язані (більш детально про це див: *Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: чи завжди добрі наміри приводять до очікуваних позитивних результатів? // Історія в школі. — 2006. — № 10. — С. 18-22 та № 11. — С. 9-14; Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: стандарт сірості в освіті? // Дзеркало тижня. — № 41 (670) 3 — 10 листопада 2007).*

У чому полягає найактуальніша проблема зовнішнього незалежного оцінювання з історії? Це проблема критерію. Розподіл на достойних вищої освіти та недостойних здійснюється за принципом, хто більше запам'ятав усіляких подробиць, часто другорядних. Наскільки такий критерій є відповідним запитам вищої освіти, суспільства та сучасним умовам життя? На нашу думку, це не кращий критерій, оскільки основна вимога університету до студента — це вміння міркувати; основна вимога суспільства до людини — це вміння діяти, а не просто знати; основна вимога сучасного життя — вміння самонавчатися, розмірковувати, одне слово, думати й діяти на підставі правильних міркувань.

ЗНО з історії спонукає учнів розширювати свої знання й збагачувати свою пам'ять. Але, як сказав ще давньогрецький філософ Геракліт, багатознання не навчає мудрості⁷². Мудрість полягає у знанні підстав і причин. Без здатності обґрунтовувати власні судження немає справжнього й твердого знання. В Давній Греції символом мудрості вважалася сова, супутниця богині Афін Паллади, яка допомагала у роботі, битвах та уособлювала мудрість. Навряд чи сова розумніша за інших птахів. Проте старий символ залишився, й залишилась глибока думка про те, що мудрість — це не лише широкі знання, а й передовсім уміння розмірковувати.

На жаль, наше зовнішнє оцінювання поки що ігнорує цю істину й відповідно здійснює відбір студентів за принципом багатознання, а не уміння розв'язувати проблеми у предметній царині. На це є як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. До об'єктивних слід віднести: 1) відсутність вітчизняної тестології як такої й відповідно кваліфікованих тестологів; 2) брак коштів на перевірку письмових робіт учнів. До суб'єктивних причин віднесемо: 1) відсутність культури "відкритості" (уміння вести діалог та визнавати й виправляти допущені помилки); 2) бажання деяких причетних до ЗНО осіб перетворитися на таку собі "привілейовану касту" серед освітян — "вершителей судьб" або "верховних суддів", що всім виносять вироки — і учням, і вчителям. Звернімо увагу на важливий момент: хочемо ми того чи ні, але реально створена монополія на суддівство в освіті. Історикам та економістам не треба пояснювати, що будь-яка монополія веде до занепаду. Трапляється й так, що неможливо обійтися без монополії, в такому випадку суспільство й держава встановлюють над монополією суворий контроль. У зв'язку з

⁷² История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И. И. Богута, — М.: Мысль, 1991. — С. 82.

цим виникає кілька запитань: Хто здійснює контроль над Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО)? Які наявні механізми впливу громадянського суспільства на УЦОЯО? УЦОЯО оцінює учнів та вчителів, а хто оцінює УЦОЯО?

Якщо ми створюємо інститут, який сам собі господар, то неважко спрогнозувати наслідки цього. У нас навіть на владу впливають ті, кого вона обслуговує. Виборець кожні п'ять років виставляє оцінки політичним силам, останнім часом навіть частіше. А хто виставляє оцінку діяльності УЦОЯО? Наскільки прозора його діяльність? Чи маємо ми можливість проконтролювати декларовану справедливість? Якщо можемо, то чому тоді приховується методика нарахування балів за виконання тесту? І таких питань дуже багато.

Очевидно одне: новостворена структура наочно демонструє тяжіння до закритості й утвердження свого монопольного становища "судилища" в освіті. Не доводиться сумніватися, що наслідки цього можуть бути дуже неприємними. Створюючи систему ЗНО, напевно, варто було б попідклубатися й про наявність певних противаг та запобіжників — створення громадських та експертних рад, які б оцінювали діяльність самого Центру. Не лише учні й вчителі повинні усвідомити, що треба добре працювати. Те саме мусять зятими і співробітники Українського центру оцінювання якості освіти. Якщо УЦОЯО декларує шляхетну мету наведення порядку в освіті, то починати треба із себе. Інакше всі ці шляхетні гасла перетворюються на фарс і цинізм. Й не лише учні й вчителі повинні тремтіти від погано виконаної роботи, а й співробітники УЦОЯО. Можливо навіть, співробітникам УЦОЯО слід тремтіти значно більше, ніж учням й вчителям, оскільки вони вершать долі людей. А більші повноваження повинні тягти за собою і більшу відповідальність.

Не все так погано, є, безумовно, й позитиви. Основним досягненням ЗНО є те, що воно змінило нашу свідомість. Раніше під час вступу до вищого навчального закладу більше важило не те, що ти знаєш, а те, кого ти знаєш. Це такий азійський тип світогляду, який перешкоджав поступу країни уперед. ЗНО пододало цю азійську свідомість, й вже за одне це творцям зовнішнього незалежного оцінювання можна пам'ятник поставити.

Впроваджуючи ЗНО, влада робила наголос передусім на боротьбі із корупцією при мінімальних витратах на саму процедуру оцінювання. Це призвело до того, що в основу ЗНО були покладені тести на вибір однієї правильної відповіді із кількох запропонованих. Такі тести активно критикують, й критикують там, де найбільше використовують, у США. За що?

Критики стверджують, що такі тести заохочують механічне запам'ятовування і заучування ізольованих фактів, замість того щоби сприяти розвитку навичок розв'язання задач (problem-solving) та осмисленому розумінню. І як зазначає відомий американський тестолог А. Анастасі, на жаль, критика надмірного й недоречного використання стандартизованих тестів у деяких випадках виявилась повністю виправданою⁷³. Професор психології та освіти Йельського університету Р. Стернберг з цього приводу говорить: "Недоліки багатоваріантного тестування вже давно визнаються навіть тими, хто продовжує їх використовувати. Такі тести обмежують творчість..., більше того, вони не розкривають істинних знань людини, а також її здібностей використовувати ці знання"⁷⁴.

⁷³ Анастасі А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 521.

⁷⁴ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 209.

За такого оцінювання учень перетворюється на частину автомата, яка надає відповіді на запитання. Але в реальному житті відсутня та частина апарату, яка ці запитання ставить. Отже, нам слід добре з'ясувати, що якщо ми привчаємо учнів просто споживати інформацію, а потім відтворювати її під час однобічного тестування, то ми позабавляємо їх можливості здобути той досвід, що найбільше цінується в реальному житті — як з найбільшою користю застосувати свої знання та здібності.

Необхідно бути свідомими того, що матимемо те суспільство, яке створимо власними руками шляхом процедури селекції (нашого тестування). Не природа вирішує, кого з нас виділяти, — це вирішує суспільство, в особі держави та її керівних органів. Слід задатися питаннями: Кого ми просуваємо на провідні соціальні позиції? Чи забезпечить така селекція процвітання Україні?

Варто мати на увазі, що монопольне використання стандартизованих тестів призведе до суттєвих змін в організації навчального процесу в загальноосвітній школі. Вчителю ніколи буде думати про розвиток мислення учнів, треба буде вчити підручник близько до тексту. Постає актуальне питання: яка користь від такого навчання? Неможливо заохочувати менталітет "книжок-розкрасок" у дітей, а потім розраховувати на творчій характер їхньої діяльності у майбутньому. Якщо ми хочемо розвивати у молодого покоління інтелект, то необхідно навчити їх працювати із контекстом, а не займатися зубрінням.

Всім педагогам відомо, що немає одного єдиного найкращого методу навчання; немає однієї єдиної найкращої форми навчання. Уявіть собі, якщо б під час навчання ми обходилися б лише пояснювально-ілюстративним методом, а решту — ігнорували. Чи правильно було б це? Або всі заняття проводили у вигляді одного типу уроку — вивчення нового матеріалу. Чи правильно було б це? Гадаю, що і в першому, й в другому випадку відповідь буде однакова: "Ні, неправильно". Абсолютизація будь-чого завжди є перекинуванням реального стану речей. Так само немає одного єдиного найкращого способу оцінювання. Всі тестологи в цьому однакові. Приміром, Р. Стернберг стверджує: "Жоден із способів тестування неможна визнати "правильним"⁷⁵. А. Анастасі вважає, що ніколи не настане той час, коли нас задовольнить який-небудь один спосіб оцінки або метод навчання, оскільки кожному з них притаманні свої обмеження⁷⁶.

Загальну тенденцію в розвитку сучасної тестології можна висловити за допомогою цитати від Р. Стернберга: "...тести з багатьма варіантами слід замінити такими, які потребуватимуть надання різних форм відповідей. Любий індивідуум з одними видами тестів справляється успішніше, ніж з іншими, тому важливо використовувати усю різноманітність засобів тестування"⁷⁷.

А. Анастасі, аналізуючи ситуацію в американській системі освіти, зазначає, що останнім часом значно побільшало прихильників реформ в освіті, які вважають за необхідне переглянути цілі навчальних програм та удосконалити методи навчання одночасно із засобами оцінки його результатів. Причому ці три сфери (цілі, методи навчання та засоби оцінки) розглядаються як нерозривно пов'язані⁷⁸. Сьогодні в Америці активно пропагуються та використовуються альтернативні методи оцінки, які мають одну важливу особливість — перевага надається таким

⁷⁵ Там само.

⁷⁶ Анастасі А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 535.

⁷⁷ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 54.

⁷⁸ Анастасі А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001. — С. 521.

завданням, які схожі на колишні "екзаменаційні питання" й вимагають від учня скласти власну відповідь. Такі завдання називають задачами із складанням відповіді (constructed-response tasks) або задачами із вільною відповіддю (open-ended tasks). Ці завдання протиставляються задачам на вибір відповіді (selected-response tasks)⁷⁹.

Більше того, А. Анастасі відзначає, що тести програми SAT (ті, що використовуються для вступу в американські коледжі) суттєво змінилися у процесі розвитку. Приміром, у вербальному розділі SAT I підсилений акцент на критичному читанні та розмірковуванні. Аналогічно цьому, деякі завдання математичного розділу SAT I вимагають тепер від студентів створювати, а не лише обирати готові відповіді⁸⁰. Я, наприклад, був переконаний, що математичні здібності можна виміряти і без відкритих запитань. Яким же було моє здивування, коли я дізнався, що американські тестологи вважають, що відкриті запитання вкрай потрібні для виміру математичних здібностей! Якщо це правильно для математики, то це тим більше правильно для гуманітарних дисциплін, зокрема історії.

Підсумовуючи, можна зазначити, що основна тенденція розвитку сучасної тестології полягає в конструюванні таких тестів, які б містили у собі два типи завдань:

- 1) задачі на вибір правильної відповіді;**
- 2) задачі на складання власної відповіді.**

Напевно, нам слід рухатися у загальному фарватері тестологічної науки, й відповідно у процедурі зовнішнього незалежного оцінювання не обмежуватися лише задачами на вибір правильної відповіді. Слід також використовувати відкриті запитання, які б вимагали розгорнутої, вдумливої відповіді від учня. Між іншим, ми не маємо права ставити найвищі бали за результатами ЗНО без використання відкритих запитань. Оскільки задачі на вибір правильної відповіді не дозволяють нам судити про уміння, які відповідають найвищим балам, а саме: уміння учня дати порівняльну характеристику, робити аргументовані висновки, самостійно інтерпретувати історичні події тощо.

Чому так важливо використовувати відкриті запитання під час оцінювання? Річ у тім, що відкриті запитання надають нам можливість перевіряти здібності більш високого порядку, а саме: уміння аналізувати, порівнювати, характеризувати, узагальнювати, обґрунтовувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати набуті знання, систематизувати історичний матеріал, давати власну інтерпретацію тощо. Відзначимо, що це вимоги відповідно до 8-12 балів. Отже, ми не маємо права виставляти найвищі бали на підставі тестування на вибір правильної відповіді. Саме тому для адекватної оцінки потрібні відкриті запитання, які дозволяють перевірити здібності більш високого порядку.

Задачі на складання власної відповіді перевіряють інші здібності учня, ніж завдання на вибір правильної відповіді. Дуже влучно про це пише Д. Джонстон: *"Чи не траплялося вам готуватися до тесту, в якому треба обрати правильну відповідь із запропонованих, й несподівано дізнатися, що екзамен буде проводиться письмово й необхідно буде надати розгорнуті письмові відповіді? Це не дуже приємне відчуття. Не важливо, як добре ви підготувалися до тестів, — навряд чи вам вдасться гарно скласти письмовий екзамен. Якщо ми достатньо розумні, то, готуючись до письмового екзамену, намагаємось запам'ятати "загальну картину"*

⁷⁹ Там само.

⁸⁰ Там само. — С. 529.

— обираємо головне в даній темі, вивчаємо основні поняття та засвоюємо оглядовий аналіз матеріалу. В той час як готуючись до тесту, ми звертаємо увагу на конкретні факти, особливі відмінності та деталі”⁸¹.

Основний урок, який ми мусимо зятати, полягає в тому, що під час оцінювання не можна обмежуватися лише одним видом задач. Оскільки у такому разі ми матимемо неадекватне уявлення про навчальні досягнення учнів. Більше того, монопольне використання тестів на вибір правильної відповіді може нанести значну шкоду нашій освітній системі й суспільству загалом.

З іншого боку, треба бути реалістами й розуміти, що впровадження відкритих запитань пов’язано із значними фінансовими, організаційними та часовими витратами. Перевіряти ці завдання складно, дорого й довго. Зрозуміло, що це потребує додаткових коштів, яких завжди не вистачає. То який вихід із цього становища? Як можна підвищити якість ЗНО при мінімальних витратах? Ось основна проблема, над якою мусять замислитися вітчизняні методисти. Нам треба відшукати такий шлях, який би дозволив, з одного боку, виміряти навчальні досягнення на більш високому рівні, з іншого — не потребував би збільшення фінансування. Чи можливий такий шлях? Гадаємо, — можливий. Безумовно, він не буде найдосконалішим, але принаймні він буде задовільним (про певні підходи щодо вирішення цієї проблеми йшлося у нашій публікації: *Терно С. До проблеми підвищення ефективності оцінки результатів навчання учнів // Історія в школах України. — 2001. — № 3. — С. 14-19; а також у пункті 6.1. — с. 156-167*).

Підсумовуючи, хотілось би зазначити, що проблема ЗНО — це політична проблема, саме тому так багато критики та нарікань на роботу Українського центру оцінювання якості освіти. І це природно, оскільки ЗНО зачіпає інтереси всіх: дітей, їхніх батьків, вчителів, викладачів вишів та керівників освіти. Інтереси майже кожного члена суспільства окремо та інтереси суспільства в цілому перетинаються у ЗНО. Критика на адресу УЦОЯО інколи справедлива й доречна, інколи — заполітизована й надумана. Безумовно, легше за все відмахнутися від критичних зауважень, але більше користі буде, якщо ми проаналізуємо цю критику й винесемо для себе уроки, удосконаливши процедуру ЗНО. **Очевидним є те, що зовнішнє незалежне оцінювання потребує вдосконалення, передовсім у напрямку впровадження завдань нової якості, більш глибоких та одночасно відповідних цілям нашої освіти.**



⁸¹ Джонстон Д. Психология: Пер. с англ. Л. М. Птицина. — М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2003. — С. 147.



7. СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ: ЯКИМ ВІН МАЄ БУТИ?

Розмову про стан і перспективи підручників і методичних посібників слід починати із тих цілей, які покликана виконувати історична освіта. Саме цілі історичної освіти у загальноосвітній школі повинні слугувати орієнтиром для аналізу вже існуючих підручників та посібників, а також для створення нових засобів навчання. Начебто нескладна задача, оскільки цілі всім нам відомі, вони записані у пояснювальній записці до програми. Але таке враження помилкове.

На нашу думку, цілі навчання, дійсно, проголошені і очевидні, але вони не досить інструментальні. Так, приміром, основними цілями історичної освіти є розвиток історичного мислення, формування загальнолюдських та національних духовних цінностей, виховання патріотизму. Таке формулювання цілей називається способом визначення мети через внутрішні процеси психічної діяльності учнів. Він не є помилковим, але він є надто загальним. Мета — це уявний, передбачуваний результат діяльності. Навряд чи такі категорії як розвиток, формування, виховання можна вважати результатом діяльності вчителів.

Результатом навчальної діяльності виступають психічні якості особистості учня, а саме: знання та уміння, які, поєднуючись із досвідом здійснення діяльності, утворюють компетентність. Тому визначення цілей навчання через категорії знань та умінь учнів надасть більшої технологічності навчальному процесу. Якщо ми матимемо точний опис рис особистості, які повинні бути після завершення навчання, то тоді ми зможемо більш точно діагностувати, чи досягли ми поставлених цілей.

Проілюструємо це прикладом. На нашу думку, метою історичної освіти у загальноосвітній школі повинна виступати особистість, яка уміє аналізувати суспільні процеси, спираючись на знання основних фактів та закономірностей суспільного розвитку, й ухвалювати відповідальні рішення. Отже, на вході освітянської системи — особистість, яка не вміє орієнтуватись у суспільних процесах, а на виході — особистість, збагачена знанням закономірностей суспільного розвитку та здатна їх аналізувати й, відповідно, ухвалювати продумані рішення. Це стратегічна мета, яка, у свою чергу, вимагає деталізації, але основний напрямок роботи вчителя, на нашу думку, є доволі прозорим.

Якщо виходити саме з цієї мети в аналізі стану та перспектив навчальної літератури, то слід поставити перед собою такі запитання: які методичні умови сприятимуть досягненню мети навчання?

Стосовно навчальної літератури це питання слід трансформувати у наступні більш конкретні запитання:

- 1) Якими засадами слід керуватися у відборі змісту навчання, тобто що саме повинно потрапляти до змісту навчальної літератури?
- 2) Яким методологічним підходом повинен керуватися автор підручника? Чи повинен він знайомити учнів із інструментарієм (методологією) свого

дослідження? Чи варто спиратися лише на один методологічний підхід у висвітленні історичних подій?

- 3) У якому ракурсі слід подавати історію, тобто через призму чиїх очей її треба висвітлювати?
- 4) Яким повинно бути структурування та оформлення навчального тексту, щоб найефективніше забезпечити досягнення цілей?
- 5) Яких принципів слід дотримуватися під час ілюстрування навчальної літератури?
- 6) Яким повинно бути співвідношення авторського тексту та тексту історичних джерел?
- 7) Який тип розумової діяльності слід розвивати в учнів за допомогою методичного апарату підручника?

Саме розгляду зазначених питань будуть присвячені пункти цього розділу. Вищенаведені питання можливо об'єднати у дві важливі групи: перша група питань (1-3) стосується змістовної частини навчання, друга (4-7) стосується психолого-педагогічного (тобто методичного) забезпечення навчального процесу. Вочевидь, що психолого-педагогічному забезпеченню приділяється більше уваги. І це й не випадково: оскільки сучасний навчальний посібник повинен бути більш складним навчально-методичним комплексом, ніж підручники попередніх поколінь. Методичний апарат виходить на передній план, оскільки історія в школі сьогодні прагне не лише давати знання, але й вчити, як працювати із вже отриманими знаннями і як самостійно здобувати нові.

7.1. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи

В цьому пункті розглянемо проблеми добору змісту навчальної книги та використання методологічних підходів до розгляду історичних процесів.

Отже, *якими засадами слід керуватися у відборі змісту навчання?* Не секрет, що сучасні програми з історії і, відповідно, підручники є перевантаженими великим обсягом історичних фактів, які необхідно засвоїти. Це є темою постійних нарікань з боку вчительської громадськості. І ці нарікання цілком справедливі. Напевно, принцип, яким ми керуємося у відборі змісту, такий: все та якомога у повному обсязі. Але, якщо ми будемо виходити із закономірностей розвитку людини та суспільства, тобто найсуттєвіших зв'язків, які характеризують розвиток людства, то можливо кількість фактів, що підлягає засвоєнню, поменшає й, відповідно, наші навчальні посібники стануть більш читабельними.

Тут би хотілося навести щире здивування історика Ф. Шмідта, який на початку ХХ століття зауважив: "Якщо ми, дорослі, цілком не вважаємо себе зобов'язаними пам'ятати всіх полководців і дипломатів, всі взяття Магдебургів та інших міст, якщо ми можемо бути професорами, письменниками, ким завгодно, а саме — керівниками, носіями культурного життя, давним-давно і безповоротно забувши ту премудрість, якої нас вчили, то запитується: навіщо ми примушуємо наших дітей вивчати імена, дати та інше, котрі їм, поки вони в школі, отруюють життя, а коли вони завершать шкільний курс, непотрібні?"¹ Питання було поставлене майже сто років тому, але лишається надто актуальним і сьогодні.

Отже, відбір змісту підручника (як і навчального заняття) повинен починатися із складання логічної структури курсу, тобто із визначення

¹ Шмидт Ф. О преподавании истории. — Харьков: Тип. "Печатное дело", 1915. — С. 10.

найважливіших понять, які відбивають закономірності розвитку людини та суспільства у даний історичний проміжок часу. Саме основні вузли цієї логічної структури мають визначати план вивчення, або, якщо мова йде про посібники, — теми, назви параграфів та пунктів. Спираючись на цю схему, необхідно будувати й авторський текст та додаткові матеріали, конструювати дослідницькі завдання.

Друга проблема: методологія історії у навчальному посібнику. Як відомо, за часів існування Радянського Союзу в наших підручниках історії домінував так званий формаційний підхід. Відповідно до цього підходу ми розглядали поступ людства від однієї суспільно-економічної формації до іншої. В 90-х роках ХХ ст. відбулася методологічна переорієнтація у вітчизняній історичній науці, яка позначилася і на навчальній літературі. Тепер ми вивчаємо історії цивілізацій. Деякі вчені говорили про необхідність поєднання цих підходів. Можна навіть стверджувати, що у наших підручниках із всесвітньої історії таке "поєднання" відбулося, оскільки інколи під "цивілізаційною риторикою" дуже часто проглядаються доволі знайомі риси базисів та надбудов, соціальних революцій та виробничих сил. Отже, проблема методологічного підходу до вивчення історії є доволі серйозною і важливою.

Так який же із цих методологічних підходів є правильним? На нашу думку, обидва вони мають право на існування, а таке формулювання проблеми взагалі некоректне та відбиває нашу звичку мислити у чорно-білих категоріях. Часто доводиться бачити запеклих прихильників цивілізаційного підходу із табору колишніх прибічників формаційного підходу. Схоже, що звичка жити у відповідності до генеральної лінії партії доволі сильна, і люди напевно діють за принципом: сьогодні нова мода — ми вдягнулися по моді.

Спробуємо пояснити власну позицію. Цивілізаційний та формаційний підходи не суперечать один одному, а доповнюють. Якщо формаційний підхід розглядає історію людства крізь призму економічної сфери життя суспільства, тобто саме історія економіки стоїть у центрі людської історії; то цивілізаційний підхід розглядає історію людства крізь призму духовної сфери. Можна провести таку аналогію щодо співвідношення цих підходів: якби двоє людей дивилися на одну й ту саму будівлю, але з різних боків, то одна б людина бачила фасад, а інша — торець. Отже, двоє людей дивилися б на один і той самий об'єкт, але бачили б різне. Дивно було б, якби вони сперечалися про те, хто з них бачить правильніше. Більше того, на нашу думку, формаційний та цивілізаційний підходи можна було б доповнити поглядами через призму соціальної та політичної сфер життя. Від цього розвиток історичного мислення учнів лише б виграв.

Як позитивне слід відзначити, що поступово розуміння необхідності застосовувати різні методологічні підходи стає дедалі поширеним. Це не може не тішити, оскільки є ознакою видужання наукової громадськості від тоталітарного способу мислення. Так, приміром, В. Фортунатов на конференції, присвяченій історичній освіті на рубежі століть, відзначав: "Між тим, більш ніж за десять останніх років серйозні фахівці дійшли висновку щодо цінності обох цих підходів (цивілізаційного та формаційного — *С.Т.*). На порядку денному стоїть скоріше питання про сумісність, взаємодоповнюваність цих підходів. Мрії про методологічну панацею, про єдино правильну концепцію історичного розвитку

уявляються деяким атавізмом"². Отже, на рівні фахівців найвищого класу розуміння взаємодоповнюваності цих підходів вже відбулося; тепер залишається, щоб таке розуміння стало надбанням освітянської громадськості та знайшло відбиття у підручниках з історії.

Наступне важливе питання: **чи необхідно знайомити учнів із принципами та методами історичного пізнання?** Помилковим буде твердження, що сучасні навчальні, методичні посібники та вчителі дуже переймаються проблемою методологічної підготовки учнів. Проте слід зазначити, що у сучасному суспільстві громадянськість, з якою так щільно пов'язана історична освіта, передбачає не лише слідування якомусь імперативу (як то позиція автора підручника або вчителя), але й постійне розв'язування проблем вибору. Саме тому вивчення історії у школі покликане надати кожному громадянину інтелектуальні засоби для розв'язання тих складних завдань вибору, з якими він постійно має справу в повсякденному житті. Отже, розвиток самостійності мислення стає вельми актуальним завданням, оскільки самостійність мислення стає суспільно затребуваною.

Якщо задатися питанням, чи міститься у наших підручниках або методичних посібниках інформація про принципи і методи історичного пізнання, то навряд чи відповідь буде позитивною. Навіть якщо просто запитати освітянську громадськість, які методи історичного пізнання їм відомі та з яких процедур вони складаються, то важко уявити, якою буде відповідь. Але ж всім нам відомо, що методи пізнання безпосереднім чином зумовлюють результати історичного дослідження. Кожний метод пізнання має свої сильні та слабкі сторони, свої, так би мовити, обмеження. Якщо дослідник (або учень у якості дослідника) не усвідомлює, за допомогою якого метода він дійшов певних висновків, то навряд чи можливо говорити про науковість дослідження та достовірність отриманих результатів.

Важливо підкреслити, що проблема методів пізнання це не стільки освітянська проблема, скільки проблема самої історичної науки. Годі й говорити про те, що дослідники дуже часто не усвідомлюють, за допомогою яких методів вони роблять свої висновки. Між іншим, дисертаційні дослідження інколи грішать на повну відсутність інформації про методи пізнання; навіть якщо ці методи указуються, то лише тому, що цього вимагає ВАК України, а не тому, що вони використовувалися під час дослідження. Отже, на нашу думку, як підручники, так і методичні посібники, обов'язково повинні озброювати учнів знанням принципів і методів пізнання. Більше того, методичний апарат підручника та вчитель повинні спрямовувати увагу учнів на осмислення того, які саме методи привели учня до того чи іншого висновку, призвичаювати їх до наукової рефлексії. Важливо, щоб навчальна література не лише навантажувала учня певною фактологічною інформацією, але й вчила його, як цю інформацію здобувати та обробляти. І якщо виходити з цього, то сучасний підручник — це підручник, який сам по собі вже є завершеним методичним комплексом, що може містити у собі елементи хрестоматії, робочого зошиту та інших частин навчального комплексу.

Отже, по-перше, слід визнати, що ми недбало ставимося до відбору змісту навчання, а це, в свою чергу, призводить до перевантаження учнів. На нашу думку, подолати цей недолік можливо шляхом використання логічних схем. Саме розробка й впровадження логічних схем у навчання історії є вельми актуальним завданням,

² Фортунатов В. В. Цивилизационный подход к изучению истории // Историческое образование на рубеже веков: Тезисы докладов научной конференции / Отв. редакторы А. В. Терещук, Г. А. Тишкин. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. — С. 4.

що дозволить скоротити обсяг навчального матеріалу. По-друге, ознайомлення із принципами і методами історичного пізнання — це не лише завдання університетської освіти, про це слід піклуватися і в школі. Очевидно, що у школі принципи і методи історичного пізнання повинні подаватися лише у тому обсязі, якій потрібен для виконання учнями громадянських функцій і не більше.

7.2. Як обрати підручник?

Сьогодні перед вчителем історії постає складне завдання: необхідно обрати той підручник з історії, який би був і цікавим, і якісно оформленим, і гарно ілюстрованим, і, головне, сприяв інтелектуальному та моральному розвитку учнів. Останнім часом з'явилася велика кількість підручників з історії. І це добре, але на плечі вчителя ліг важкий тягар: як визначити, який із підручників є найкращим? На що слід орієнтуватися у виборі навчальної книги?

На жаль, у розв'язанні цієї важливої проблеми вчитель лишається наодинці. Немає жодних рекомендацій та науково обґрунтованих положень, які б дозволили зорієнтуватися освітянській громадськості. В цьому підрозділі ми спробуємо обґрунтувати критерії сучасного якісного підручника з історії: ракурс подання історичних подій; правила оформлення та ілюстрування навчального посібника; співвідношення авторського тексту та тексту джерел.

Перша проблема, якої ми торкнемося, — це **проблема ракурсу сприйняття історії, тобто через призму чийх очей вона повинна висвітлюватися в авторському тексті підручника?** Привабливість історії багато в чому залежить від ракурсу її сприйняття. Традиційно автори підручників подають історію так, як вона бачиться у законодавчих палатах, палацах, військових штабах та кабінетах мислителів. Люди, як правило, представлені у вигляді безликих мас, типізовані по класах та інших соціальних групах. Сьогодні все частіше у соціальній історії намагаються висвітлити вплив економіки та ідеології на людей не лише абстрактно, а й через конкретних суб'єктів, здатних зазнавати та перетворювати цей вплив суґубо індивідуально. Історія повсякденності пов'язана з індивідуальним досвідом, який може бути співвіднесений з особистим досвідом учня, і таким чином здатна пробудити сильне емоційне співпереживання. З психології відомо, що найкраще засвоюються ті знання, які найбільш емоційно забарвлені³. Отже, історія повсякденності дозволяє краще зрозуміти політичні, соціальні та економічні процеси; і вона обов'язково повинна бути представлена у підручнику.

Щодо **оформлення та структурування тексту навчальних посібників** слід зазначити, що останнім часом вітчизняні підручники зробили значний крок уперед: покращується логічна структура матеріалу, з'являється більше ілюстрацій, вводяться різноманітні засоби орієнтування, допоміжні тексти та матеріали. Проте питання, наскільки всі ці нововведення відповідають закономірностям сприйняття та засвоєння інформації, наскільки вони сприяють інтелектуальному та моральному розвитку учнів, лишається відкритим.

Про що слід пам'ятати вчителю, обираючи підручник? З метою забезпечення ефективності навчального процесу слід пересвідчитися у тому, що історична інформація у підручнику представлена як для зорового сприйняття, так і для

³ Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 110.

вербального. Дослідники установили, що запам'ятовування вербального матеріалу значно покращується, якщо людина може створити зорові образи, які відповідатимуть цьому матеріалу⁴. Отже, найважливіші факти та теоретичні положення слід представляти у підручнику кількома способами.

Закономірністю процесу сприйняття та утримання інформації є те, що деталі погано зберігаються у пам'яті, проте пам'ять на значення (тобто суть) зберігається. Із цього можна зробити висновок, що запам'ятовування історичної інформації може бути значно полегшене, якщо учні матимуть змогу інтерпретувати навчальний матеріал певним значущим чином. Тобто у авторському тексті максимально повинна простежуватися головна думка кожної структурної частини.

Головні думки, як правило, відбиваються у абстракціях (концептуальному знанні), тобто в поняттях. Суть абстракцій полягає в тому, що вони надають нам можливість передбачувати⁵. Якщо, наприклад, учні опанували поняття "індустріальне суспільство" під час вивчення всесвітньої історії в 9-му класі, то ми маємо можливість здійснити економію часу для вивчення відповідних тем з історії України, вказавши, що в цей час в Україні відбувається становлення індустріального суспільства. І учні зможуть передбачити, яких саме рис набула Україна, перетворюючись на індустріальне суспільство. Саме ця можливість концептуального знання надає нам велику економію часу в репрезентації та комунікації. Отже, як навчальний, так і методичний посібники повинні містити систему з представлення та засвоєння історичних понять, причому ця система повинна поступово ускладнюватися.

Матеріал засвоюватиметься ліпше, якщо він ієрархічно організований. Вилучення інформації із пам'яті буде значно полегшено, якщо ця інформація організована у вигляді ієрархії⁶. Особливу роль у створенні таких ієрархій відіграє схематизація матеріалу, тобто упорядкування історичного матеріалу у вигляді логічних схем. Є точка зору, що історію не треба і навіть шкідливо схематизувати. Мусимо зазначити, що це хибна думка. Процеси сприйняття та обробки інформації влаштовані так, що будь-яка інформація, яка підлягає запам'ятовуванню, має бути схематизована. Схеми — це розумові шаблони, які покликані допомогти нам зрозуміти та зберегти у пам'яті те, що ми вивчаємо⁷. Останнім часом у підручниках з всесвітньої історії з'явилися схеми, але, на жаль, їх не завжди можна віднести до логічних схем. Найчастіше можна зустріти щось на зразок опорних сигналів В. Шаталова, але це зовнішній (мнемонічний) спосіб організації навчального матеріалу, який не спирається на внутрішні суттєві зв'язки між явищами. Отже, якісний підручник повинен представляти теоретичний матеріал у вигляді логічних схем, з якими учні мають творчо працювати.

В якості графічних систематизаторів інформації виступають лінійні послідовності, ієрархічні дерева, матриці та блок-схеми. Лінійні залежності використовуються для демонстрації послідовності причинно-наслідкових зв'язків, ієрархічні дерева наочно показують відносини "частина-ціле", матриці забезпечують розвиток умінь порівнювати історичні явища та систематизувати великий обсяг інформації (порівняльні таблиці, синхроністичні таблиці тощо), а блок-схеми

⁴ Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — С. 112.

⁵ Там само. — С. 154.

⁶ Там само. — С. 222.

⁷ Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 2002. — С. 168.

дозволяють сформувати будь-які уміння щодо обробки історичного матеріалу. Всі вони повинні використовуватися в підручниках і як засіб навчання, і як завдання до теми.

Стосовно самої стилістики авторського тексту слід зазначити наступне: по-перше, небажано зловживання заперечними конструкціями (речення, які містять заперечення складніше обробляються); по-друге, пам'ять на текстовий матеріал чутлива до ієрархічної та причинної структур тексту, а тому покращується, коли учні звертають увагу на цю структуру⁸. Отже, в авторському тексті слід уникати заперечень та за допомогою запитань на початку тексту звертати увагу на ієрархічну та причинну структури навчального тексту. Якщо дотримуватися цих вимог, у нас є шанс удвічі підвищити результати запам'ятовування історичного матеріалу⁹.

Стилістика авторського тексту пов'язана ще з однією принципово важливою проблемою: спеціальним використанням слів із метою сформувати упереджене ставлення або певну позицію учнів. Тобто у даному випадку ми торкаємося давньої проблеми співвіднесення мови та мислення. Чи може спеціальне використання мови штовхнути мислення учня по хибному шляху? Відповідь, яку нам надає психологічна наука, така: мова не визначає мислення, але може спрямовувати його по правильному або хибному шляху¹⁰. Так, останнім часом із японських підручників історії було вилучено слово "агресія" під час висвітлення завойовницьких кампаній Другої світової війни. Напевно, сучасні японські історики вважають, що опис тих самих подій виглядатиме більш привабливо у тому разі, коли відсутнє це слово. До речі, проблема переписування історії як раз-таки пов'язана із намаганням змінити оцінку тих чи тих подій (причому часто це не наукова, а більше кон'юнктурно-політична оцінка).

Чи є небезпечним таке вилучення "неприємних слів"? Більшість, напевно, погодиться із тією точкою зору, що нічого страшного у подібних маніпуляціях немає. Можливо й так, якщо не враховувати, що у майбутніх японців виховують позитивне ставлення до агресивних дій. Чи не є це перебільшенням? Ні, оскільки у даному випадку ми маємо справу із підміною рефлексів. У чому полягає механізм, що призводить до позитивного сприйняття агресії як такої? Згідно із теорією підміни рефлексів, яка довела свою ефективність унаслідок численних експериментів, уникаючи негативно забарвленого слова "агресія", слід очікувати, що нормальні соціальні реакції жаху та відвернення будуть підмінені іншими під дією позитивних слів, якщо учні знаходяться у комфортних умовах навчання¹¹. Взагалі, переписування історії — це процес закономірний, оскільки змінюються соціокультурні цінності, змінюються інтереси та уподобання сучасників, які намагаються відшукати відповіді на актуальні питання сьогодення у минулому. Проте всім нам слід добре з'ясувати, що добрі наміри не завжди приводять до позитивних результатів (припускаємо, що японські історики керувалися саме добрими намірами). Як приклад на підтвердження цієї думки можна навести експериментальні дані британських дослідників про помилковість ставки на ліберальний стиль у вихованні дітей¹². Вседозволеність виховує злочинців. Бажання

⁸ Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд.— СПб.: Питер, 2002. — С. 394-398.

⁹ Там само. — С. 397.

¹⁰ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 125.

¹¹ Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — С. 112-113.

¹² Там само. — С. 366-375.

уникнути неприємних тем, як правило, продукує повторення тих самих неприємностей у майбутньому.

Завершуючи обговорення проблеми оформлення тексту, маємо констатувати: дуже часто учні та вчителі потрапляють у ситуації, коли представлену в підручнику інформацію не можливо засвоїти, як би вони не намагалися. Винуватцем нашої нездатності опанувати тими чи іншими ідеями часто є мова, якою вони висловлюються, а не самі ідеї. Хорошим буде той підручник, в якому складні питання викладені так, що їх буде легко зрозуміти, в той час як у поганому підручнику можуть бути застосовані всі новомодні віяння, але учні так і не зможуть збагнути, про що йде мова.

Наступне питання, яке ми розглянемо: **яких правил слід дотримуватися під час ілюстрування підручників?** Відповідь, яку нам надає сучасна психолого-педагогічна наука така: все, що тільки можливо представляти для сприйняття органами чуттів, повинно бути представлене; поняття та абстрактні ідеї краще усвідомлюються, якщо підкріплюються конкретними фактами; чим старший вік учнів, тим більше предметна наочність повинна поступатися символічній наочності¹³. Таким чином, наочність як предметна, так і символічна має посісти гідне місце у навчальному процесі. Причому ілюстрації повинні не просто прикрашати текст, а бути його візуальним продовженням.

Наступною важливою проблемою нашого обговорення виступатиме співвідношення авторського тексту та тексту історичних джерел. Встановлений факт: чим більше тоталітаризму в суспільстві, тим менше історичних джерел у підручнику з історії, а ті джерела, що наводяться, виконують роль підтвердження висловлених автором думок та оцінок. Ми вже майже два десятиліття намагаємося збудувати демократичне суспільство, але при цьому забули зробити саме головне — кардинально змінити структуру навчального посібника з історії. Ця структурна перебудова повинна скасувати монопольне право автора віщати "істину".

У сучасному підручнику джерело повинно посісти рівне або навіть більш важливе місце, ніж авторський текст. Якщо стратегічною метою історичної освіти ми вважаємо виховання особистості, яка вміє орієнтуватися у суспільних процесах і ухвалювати відповідальні рішення, то ми повинні надати учню оригінальний матеріал для формування цих умінь. Як неможливо навчитися куховарити, лише поїдаючи готові страви, так неможливо навчитися орієнтуватися у суспільних процесах, вивчаючи готові висновки та оцінки. Більше того, пануюча позиція в нашій методиці давати все в готовому вигляді не лише не ефективна, але й шкідлива. З цього приводу влучно зазначив професор Йельського університету Р. Стернберг: "Балуючи людину — роблячи так, щоб усе давалося їй легко, інтелект успіху не розвинеш. Щоб розвивати інтелект успіху, треба робити так, щоб щось давалось легко, а щось — із труднощами"¹⁴.

Мислення неможливо розвинути, якщо не надати учням можливість самостійно долучитися до методології історичного пізнання. Якщо ми прагнемо розвивати історичне мислення, то джерело повинно посісти у підручнику важливе місце. Саме під час роботи із джерелами учень може опанувати наукову методику. Тим більше, що у сучасному житті вміння працювати із джерелами інформації стає

¹³ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. — С. 448-450.

¹⁴ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 184.

надто актуальним. Зростання обсягу інформації супроводжується удосконаленням методів її подання. В таких умовах зайва довірливість, некритичність у її сприйнятті може призвести як до духовних, так і до матеріальних втрат.

У сучасних умовах людині життєво необхідно уміти працювати із текстом, критично його аналізувати і вилучати корисну для себе інформацію. Чи сприяють наші підручники формуванню цього вкрай затребуваного уміння? Навряд чи відповідь буде позитивною. Отже, нагальною потребою, що постала перед сучасною методикою навчання історії є необхідність створення підручника нового покоління, який би залучав учня до методів пізнавальної діяльності історика.

Таким чином, обираючи підручник слід пересвідчитися, що: 1) історія викладається у кількох ракурсах; 2) історична інформація представлена кількома способами; 3) використовуються графічні організатори інформації; 3) ілюстрації представлені систематично; 4) авторський текст не домінує над текстами джерел; 5) наводяться правила роботи з джерелом.

7.3. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати?

Сьогодні технологічність підручника (те, як підручник працює на уроці) висувається на перший план. Вимоги до методичного апарату невпинно зростають. Такий стан речей є цілком закономірним, оскільки період оновлення змісту вже минув, й першочерговим завданням наразі є організація роботи вчителя і учнів на уроці та вдома.

Ми звикли бачити методичний апарат таким, що забезпечує репродуктивну діяльність учнів. Тобто завдання, які пропонуються учням до виконання, вимагають лише незначної напруги пам'яті. Поступово автори підручників намагаються реалізувати у методичному апараті ідею розвитку історичного мислення: уводять завдання на аналіз, порівняння, узагальнення тощо. Проте дуже часто у підручниках лише імітується розвивальний характер завдань, які по своїй суті залишаються репродуктивними. Постає запитання: як з'ясувати, чи містить підручник розвивальний ефект? Правильна відповідь на це запитання допоможе викладачу обрати технологічний підручник, тобто такий, що виступатиме засобом активної роботи з історичним матеріалом.

У цьому підрозділі спробуємо обґрунтувати найважливіші вимоги, яким повинен відповідати методичний апарат сучасного підручника з історії. Проблема параметрів методичного апарату є принципово важливою й недостатньо розробленою методистами. Ми вже відмовилися від методичного апарату старих радянських підручників, але поки що недостатньо чітко уявляємо собі, яким вимогам повинен відповідати методичний апарат сучасних українських підручників. Отже, метою цієї розвідки є висунення й обґрунтування найважливіших вимог до методичного апарату, спираючись на досягнення когнітивної психології.

Яким же має бути методичний апарат підручника, розвитку якого типу розумової діяльності повинно сприяти виконання завдань навчальної книги? Для початку методичний апарат повинен спрямовувати роботу учнів безпосередньо із навчальним посібником, яка має відбуватися за певною схемою (за певними правилами). Мені не доводилося бачити підручник, в якому б детально зазначався порядок роботи із ним, або методичний посібник, який надавав би подібну інформацію вчителю. Правда, можна обійтися і без будь-якої організації роботи з

навчальним текстом, але ціною цього буде психічне перевантаження, стреси, конфлікти та інші негаразди, коли учень говорить, що готувався, а вчитель стверджує протилежне. Така ситуація доволі типова, якщо ми не навчили учня працювати із джерелами інформації. За яких умов робота із книгою буде максимально ефективною? Існує ряд простих правил, які давно відомі як вітчизняним, так і закордонним психологам¹⁵:

- 1) здійснити попередній перегляд — ознайомлення із обсягом та проблематикою матеріалу;
- 2) поставити запитання до параграфу (це може зробити і автор підручника перед початком викладу теми);
- 3) читання, яке передбачає пошук відповіді на сформульовані запитання;
- 4) осмислення, тобто встановлення зв'язків між новою інформацією і тією, що вже відома, спроба підібрати приклади до нових ідей;
- 5) переказ, який передбачає відповідь на запитання, що були сформульовані перед читанням;
- 6) огляд, пригадування основних ідей тексту, та повторна відповідь на запитання.

Отже, методичні посібники та підручники нового покоління обов'язково повинні озброювати як вчителів, так і учнів правилами роботи із навчальним текстом. Як позитивне слід відзначити, що остання редакція навчальних програм вимагає від авторів підручників наводити правила роботи з книгою. Це, безумовно, свідчить про значний прогрес у нашому підручникотворенні.

Якщо згадати проголошену мету історичної освіти (розвиток мислення), то навчальна книга обов'язково повинна не лише подавати історичний матеріал, але й навчати його осмисленню, формувати уміння вчитися. Осмислене навчання вимагає систематичного використання процесів для кодування та зберігання інформації у довготривалій пам'яті і для вилучення її звідти. Ці процеси називаються "метакогнітивними", тому що вони представляють собою способи набуття думок, а не самі думки.

До таких способів відносяться: резюмування (узагальнення); уточнення (конкретизація); схематизація та організація¹⁶. Резюмування — це спосіб вилучення основної ідеї частини або цілого тексту. Уточнення є протилежним процесом, оскільки збагачує абстрактне положення конкретними прикладами, ілюстраціями, кресленням, аналогією тощо. Схематизація уявляє собою рамки або код для структурування інформації для того, щоб її можна було і зрозуміти, і зберігати у пам'яті. Організація як метакогнітивний процес передбачає надання матеріалу певної структури, а не знаходження вже існуючої структури у матеріалі.

Отже, гарний навчальний посібник обов'язково повинен озброювати учнів умінням залучати метакогнітивні процеси для обробки історичного матеріалу. Більше того, слід наводити правила здійснення цих процесів. Дуже сучасним виглядає заклик Д. Халперн: "Можна знайти немало підтверджень тому фактові, що

¹⁵ Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.; Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд.— СПб.: Питер, 2002. — С. 193.

¹⁶ Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 2002. — С. 163-172.

якби слабо встигаючих студентів учили, як треба працювати із навчальним матеріалом, більша кількість їх змогла б завершити свою освіту"¹⁷.

Традиційно вважається, що запитання необхідно ставити після вивчення тексту. Контрольні питання, безумовно, важливі, але психологами доведено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу значно підвищується, якщо запитання формулюються на початку вивчення¹⁸. Така важлива роль попередніх запитань зумовлюється тим, що вони виконують роль попередніх організаторів інформації, тобто готують учнів до сприйняття пізнавальних структур або схем, які знадобляться їм для обробки нової текстової інформації, причому у тих поняттях, які їм вже відомі.

Між іншим, роль попередніх організаторів інформації можуть виконувати не лише попередні запитання, а й короткі огляди, резюме, які вміщуються на початку тексту та характеризують мету тексту і те, як ця мета досягається¹⁹. Слід зазначити, що не всі попередні організатори інформації однаково ефективні. Які ж засоби є найкориснішими? Дослідники відзначають такі:

- конкретні моделі;
- аналогії;
- приклади;
- набори загальних правил вищого порядку;
- обговорення основних проблем на знайомій мові.

Найгіршими засобами організації навчального матеріалу, на думку Майєра, виступають такі:

- конкретні запитання, спрямовані на відтворення фактів;
- плани тексту;
- короткі огляди;
- вказівки звертати увагу на конкретні ключові факти та терміни²⁰.

Отже, не будь-які запитання можуть сприяти найкращому засвоєнню навчального матеріалу. Більшість запитань, що містяться у підручниках та методичних посібниках, примітивні, тобто вимагають при відповіді на них лише невеликої напруги пам'яті (наприклад, в якому році...? Хто винайшов...? та ін.). Навіть, якщо запитання стосуються причин та наслідків, то знову ж вимагають лише відтворення тексту підручника. Уміння ставити продумані запитання — це навичка, якій слід всім нам вчитися, як викладачам, так і учням. До продуманих запитань слід віднести такі: наведіть приклад; що відбулося б, якщо...; у чому полягають сильні та слабкі сторони...; яким чином впливає на...; поясніть, чому...; поясніть, як...; чому важливо...; який аргумент можна навести проти...; який є кращим та чому...; погоджуєтесь ви із твердженням, що...; як, на вашу думку, подивився б... на проблему...? та ін.²¹

У чому секрет подібних запитань? Він простий: річ у тім, що найкраще засвоюється те, що ґрунтовніше обробляється у розумі. Подібні запитання як раз-таки забезпечують глибоку обробку історичного матеріалу. Кількість засвоєного матеріалу залежить від рівня його обробки, а не від того, спеціально він

¹⁷ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 151.

¹⁸ Там само. — С. 71-74.

¹⁹ Такман Б. В. Вказ. праця. — С. 172-173.

²⁰ Там само.

²¹ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 138-140.

запам'ятовувався чи ні²². Є цікавий буденний приклад відносин між наміром запам'ятати та типом обробки: за твердженнями багатьох студентів, вони легше запам'ятовують матеріал із роману, який вони не намагаються запам'ятати, ніж матеріал із підручника, котрий вони як раз-таки прагнуть запам'ятати. Причина цього полягає в тому, що студенти вважають, що типовий роман набагато легше додумати, і гарний роман передбачає такі ускладнення (приміром, чому підозрюваний заперечував, що він знав жертву?).

Інший вид завдань, який повинен міститися у підручнику, — це задачі. На жаль, серед істориків існує багато забобонів щодо використання задач з історії. Вважається, що історія — не математика, тому ні про які задачі говорити не можна. Але це хибна точка зору. По-перше, задачі дають можливість зрозуміти учням, навіщо їм потрібні ті поняття, які вони вивчають. Приміром, учням 9-го класу можна запропонувати таке завдання: дослідники історії України дотримуються різних точок зору на кількісний стан робітничого класу в 90-ті роки XIX ст., до того ж всі користуються одним й тим самим джерелом (переписом 1897 р.): 1) 425 тис. чол.²³; 2) 1,5 млн. чол.²⁴; 3) 2 млн. 450 тис.²⁵. Поміркуйте: чим зумовлена така розбіжність у цифрах? Для вирішення цього завдання слід побудувати декілька гіпотез (наприклад, помилки у підрахунках, неточність даних, різні критерії підрахунків, вкладання різного змісту в поняття "робітничий клас" тощо), а потім їх перевірити. Робота над таким завданням змусить звернутися до поняття "робітничий клас" і його ознак (сукупність найманих робітників, зайнятих у сфері виробництва та обміну, основним джерелом існування яких є продаж власної робочої сили). В ході розв'язання задачі учні мають встановити, що існують порубіжні соціальні групи: поденники, наймити у сільському господарстві, тому віднесення їх до робітничого класу збільшує його чисельність. Після чого вчитель має пояснити, що радянська історична наука була схильна перебільшувати кількість робітничого класу, щоб тим самим обґрунтувати необхідність соціалістичної революції.

Внаслідок розв'язання такого роду задач учень починає відчувати потребу в поняттях; розуміти, які задачі можна з їх допомогою розв'язувати. Отже, історичні поняття перетворюються на інструменти пізнання, чим забезпечується розвивальний ефект навчання.

Такого роду задачі можна віднести до добре структурованих проблем, оскільки вони сформульовані досить чітко, мають порядковий номер, з'являються наприкінці розділів та завершуються знаком питання²⁶. Такі задачі є типовими для підручників країн Європи та Америки. Однак, укладачі підручників та педагоги забувають про те, що в реальному світі проблеми ніхто не нумерує, знаки питання не розставляють, а з'явитися вони можуть де завгодно: і у середині розділу життя, і на його початку. Отже, у підручниках необхідно приділяти більше уваги навчанню учнів розпізнавати характерні ознаки проблемної ситуації. Тобто вчити творчості, без якої не можливо досягти проголошених цілей освіти.

²² Там само. — С. 197.

²³ Субтельний О. Україна. Історія. — К.: Либидь, 1991. — С. 241.

²⁴ Історія України: нове бачення: У 2-х т. / О. І. Гуржій, Я. Д. Ісаєвич, М. Ф. Котляр та ін. / Під ред. В. А. Смоля. — К.: Україна, 1995. — Т. 1. — С. 268.

²⁵ Рибалко І. К. Історія України. Дорадянський період: Підручник. — 2-е вид., перероб. і допов. — К.: Вища школа, 1991. — С. 384.

²⁶ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 193-194.

Дуже часто вивчення історії перетворюється на запам'ятовування всіляких дат, битв та історичних документів. Але ми чомусь забуваємо, що історики не стають крупними спеціалістами лише тому, що являють собою ходячі енциклопедії дат, імен, баталій та історичних документів. Майже скрізь у відмінники зараховують тих, хто лише те й робить, що запам'ятовує дати, імена, баталії та інше (це, до речі, можна сказати й про наші олімпіади з історії). Але справжніми рушіями суспільного прогресу стають не ті, хто завчив формули на все життя або навчився відповідати на запитання у наших підручниках. Їх скоріше відрізняє уміння ставити перед собою проблеми. І судять про них значною мірою залежно від важливості проблем, за які вони беруться.

За яких умов навчання наші учні в решті-решт перетворяться на рушіїв суспільного прогресу? Відповідь на це запитання є надто непростю і стосується не лише підручників та методичних посібників, але й світогляду педагогів. Навіть у такій країні, як США, добре відомої своїми сталими демократичними традиціями, творчість в школі не завжди в пошані²⁷. Хоча загальноновизнаним є факт, що школа США найбільшою мірою сприяє розвитку творчих здібностей. Приміром, Б. Такман зауважує: "Діти, що виявляють творчі здібності у класі, часто розглядаються своїми вчителями як бунтари"²⁸. Годі й говорити, як наші вчителі, виховані за умов тоталітаризму, ставляться до творчих натур.

Отже, для розвитку творчих здібностей недостатньо лише оздобити підручники відповідними завданнями, треба ще провести серйозну перепідготовку кадрів, можливо, навіть їх оновлення. І починати необхідно саме з цього. Одночасно слід попиклуватися й про уведення відповідних завдань до навчальних посібників. Якими мають бути ці завдання, які риси особистості вони повинні розвивати?

Якщо коротко охарактеризувати творчу натуру, то слід навести такий перелік особистісних рис²⁹:

- 1) синтетичне мислення, тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються;
- 2) ставлення під сумнів сталих принципів та ідей;
- 3) обдумане ризикованість;
- 4) терпиме ставлення до своїх та чужих помилок;
- 5) пошук проблем, які вимагають творчих зусиль;
- 6) уміння визначать та перевизначать проблеми тощо.

Враховуючи ці орієнтири, слід будувати дослідницькі завдання та створювати відповідні педагогічні умови, які б сприяли розвитку цих якостей особистості. Як можуть виглядати ці завдання на практиці? По-перше, учні можуть уявити себе якоюсь відомою історичною постаттю і давати свої розв'язання певних проблем у минулому, обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, розв'язувати завдання на перевірку обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок. По-третє, виконувати вправи із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому³⁰). По-четверте, здійснювати спроби на

²⁷ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 324; Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 2002. — С. 206.

²⁸ Такман Б. В. Вказ. праця. — С. 206.

²⁹ Штернберг Р. Дж. Вказ. праця. — С. 249-274.

³⁰ Бестужев-Лада И. В. Философия истории на школьном уроке // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 7. — С. 40.

визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем).

Щодо педагогічних умов, які сприятимуть творчості, треба зауважити: 1) слід докорінно змінити ставлення до помилки в процесі навчання (вона в жодному разі не повинна засуджуватися або висміюватися); 2) необхідно підтримувати атмосферу терпимості навіть до неймовірних ідей (вони в жодному разі не повинні висміюватись); 3) варто заохочувати обдуману ризикованість. Як справедливо відзначив Р. Штернберг: "У нашій пам'яті лишаються ті вчителі, які поряд із викладенням обов'язкового матеріалу вчать нас думати та діяти на основі набутих знань"³¹.

Методичний апарат підручника повинен забезпечувати глибинну обробку матеріалу. Осмислення тексту підвищиться, якщо по ходу викладу просити учнів робити зворотні та прямі умовиводи³². Зворотні умовиводи встановлюють зв'язок між даним реченням та попередніми реченнями або знаннями. Прямі умовиводи передбачають відкриття ще не підтвердженої інформації. Подібні процедури відомі нам як установлення міжкурсових та міжпредметних зв'язків. У наших підручниках можна зустріти спроби наштотувати учнів на зворотні умовиводи, коли перед викладом матеріалу автори ставлять певні запитання на актуалізацію знань (хоча дуже рідко їх можна віднести саме до зворотних умовиводів). І зовсім не використовуються прямі умовиводи. А їх варто було б застосовувати, оскільки вони сприяють глибшій обробці матеріалу, що підлягає засвоєнню.

Наприклад, розглядаючи основні заходи політики "нового курсу" Ф. Рузвельта, можна перервати виклад й запитати учнів: "А зараз, будь ласка, зупиніться і поміркуйте, до яких наслідків призвели вжиті заходи?" А потім продовжити виклад. За таких умов учень не просто читає та механічно запам'ятовує інформацію, а здійснює глибокий аналіз засвоєваних елементів знань. Тим більше, що продовжуючи читання, він має можливість перевірити своє мислення, порівнюючи свої умовиводи із реальними наслідками.

Ставлячи перед учнями ті чи інші завдання, слід також потурбуватися про розвиток у них відповідних стратегій розв'язування задач. Так, приміром, Армбастер і Андерсон радять навчати учнів певній стратегії розв'язання проблем, щоб допомогти їм повністю розуміти те, про що вони читають у підручниках історії³³. Це так звана стратегія "рамка цілі", вона передбачає виділення чотирьох етапів (або стадій) в поясненні будь-якого історичного явища, наприклад, війни або ухвалення закону. **Мета** — це те, чого прагнуть домогтися головні особи або групи суспільства (приміром, незалежність або експансія); **план** — це стратегія досягнення мети (приміром, напад або торгівля); **дія** — це фактична поведінка, вжита для втілення плану; **результат** є наслідком дій, що може привести, а може і не привести до досягнення мети.

Крім загальної стратегії обробки історичного матеріалу, слід продумати систему роботи щодо опанування учнями логічних операцій мислення: аналізу, синтезу, класифікації, порівняння та узагальнення. Варто разом із першим завданням на відповідну логічну операцію надати й правила її виконання, а потім поступово ускладнювати завдання з метою вдосконалення відповідного уміння.

³¹ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — С. 250.

³² Андерсон Дж. Когнитивная психология. — 5-е изд.— СПб.: Питер, 2002. — С. 388.

³³ Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 2002. — С. 199.

Проведені у 80-х роках ХХ ст. експерименти³⁴ продемонстрували, що переважна більшість учнів та студентів не володіє логічними операціями мислення. Власний викладацький досвід дозволяє стверджувати, що ситуація з тих часів не покращилася, навіть можна стверджувати протилежне.

Але це і не дивно, враховуючи низьку якість наших перших підручників. Проте, час іде уперед і сьогодні методичний апарат висувається на передній план, оскільки історія у школі прагне не лише давати знання, але й вчити, як працювати із отриманими знаннями та як здобувати нові. Тобто у гарному підручнику слід не лише пропонувати задачі розвивального характеру, але й наводити конкретні правила розв'язання типових задач, а також загальні підходи до розв'язання задач творчих.

Підводячи підсумки, маємо констатувати, що методичний апарат підручника повинен відповідати наступним вимогам: 1) містити правила роботи із книгою; 2) навчати способів набуття знань; 3) містити попередні запитання, які б спрямовували розумову діяльність учнів; 4) навчати учнів ставити та відповідати на продумані запитання; 5) містити задачі з історії як репродуктивного, так і творчого характеру; 6) заохочувати до творчості. Саме за таких умов навчальна книга сприятиме реалізації проголошених цілей історичної освіти і забезпечуватиме плідну, цікаву та ефективну роботу учнів на уроці та вдома.

7.4. Проблема нації в сучасних українських підручниках з історії

Україна досить молода держава, яка поки що знаходиться у стані розбудови державності та власної національної ідеї. Відсутність національної солідарності є серйозною проблемою, що періодично загострюється й інколи навіть загрожує процесу державотворення. Історична освіта — це той потужний засіб, що дозволяє прищепити спільні національні цінності підростаючому поколінню та забезпечити національну солідарність. Чи сприяють наші підручники з історії цьому та в якій мірі? Відповідь на це запитання і є метою цієї розвідки.

Тією чи іншою мірою проблему вивчення нації у шкільному курсі історії досліджували у своїх аналітичних статтях І. Гирич, І. Мішина, Я. Грицак, Н. Гончаренко і М. Кушнарєва, О. Удод та ін. Ставимо перед собою завдання з'ясувати основні проблеми історичної освіти, з якими зіткнулася Україна із здобуттям незалежності, яким чином відбувалася еволюція в розумінні поняття "нація" та підходах до вивчення нації в школі, який вплив освіта справила на українську реальність.

Протягом останніх двох з половиною століть українці не мали можливості вивчати свою історію. Спочатку Російська імперія, а потім і Радянський Союз проводили систематичну політику русифікації українського населення, складовою частиною якої була міфологізація української історії. Правлячі режими всіма способами намагалися витравити зі свідомості українців саме поняття "Україна", а також поняття "український народ", "українська нація". У часи Російської імперії ставилося під сумнів саме існування української нації як такої. Заборонялося видавати наукову, релігійну й навчальну літературу українською мовою. Вважалося,

³⁴ Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.

що українці — складова частина російської нації, що говорить ополяченою російською мовою. Протягом століть українцям навіювалася думка, що вони не є нацією й не мають права на свою державність.

Становище українців у СРСР можна вважати ледве більш сприятливим, ніж у Російській імперії. Основна доктрина про єдність російського й українського народів залишилася, але за українцями хоча б формально було визнане право на свою мову й деякі атрибути державності. Велику роль у цьому відіграв український національний рух XIX–XX ст., що увінчався відродженням української державності в першій чверті XX в. Нетривале існування Української народної республіки й Української держави Павла Скоропадського заклало основу національної самосвідомості української інтелігенції, що продовжувала відстоювати ідею відродження української державності протягом XX ст.

В СРСР, як й у Російській імперії, активно проводилася політика русифікації, суть якої полягала в обмеженні сфери використання української мови сімейним побутом. Наприклад, етнічний українець в Запоріжжі був позбавлений можливості навчатися в школі українською мовою. У Запоріжжі просто не існувало українських шкіл. Більше того, активно пропагувалася практика звільнення від вивчення української мови як предмета в російській школі за бажанням батьків. Звичною стала ситуація, коли українці взагалі не знали своєї рідної мови.

Цей невеликий історичний екскурс був зроблений спеціально, для того аби нагадати ту складну ситуацію, у якій опинилася Україна в 1991 р., коли СРСР розпався. Здобувши незалежність, Україна як держава зіштовхнулася із серйозною проблемою, як відродити національну самосвідомість. Особливо гостро ця проблема постала в Південно-Східному регіоні, що через історичні обставини мав маргінальний характер. У Південно-Східній Україні проживало змішане в етнічному плані населення з великою часткою російського етносу. У цьому регіоні домінувала імперська свідомість із елементами російського шовінізму. Особливо яскраво така ситуація проявляється в Криму й дотепер.

В основу державної політики за часів першого Президента України Л. Кравчука (1991 — 1994 рр.) була покладена ідея національного відродження. У галузі освіти це відбилося в прийнятті 3 листопада 1993 р. Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХ століття"). Одним з найважливіших принципів реалізації програми стала національна спрямованість освіти, що передбачала невіддільність освіти від національного ґрунту, його органічне поєднання з національною історією й народними традиціями, збереження й збагачення культури українського народу, визнання освіти найважливішим інструментом національного розвитку й гармонізації міжнаціональних відносин³⁵.

Ідея національного відродження пронизувала всі структурні частини Державної програми, а саме: "Зміст освіти", "Дошкільне виховання", "Загальна середня освіта", "Позашкільне навчання й виховання", "Професійна освіта", "Вища освіта"³⁶. Більше того, спеціальний розділ програми був присвячений національному вихованню³⁷, головною метою якого проголошувалося набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовного надбання українського народу.

³⁵ Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") // Освіта. — 1993. — № 44-45-46. — С. 2.

³⁶ Там само. — С. 2-8.

³⁷ Там само. — С. 4.

Згодом (в 1995-2001 рр.) розпочалася робота над створенням концепції історичної освіти. В журналі "Історія в школах України" й в "Інформаційному збірнику Міністерства освіти України" друкувалися проекти, розроблені різними авторськими колективами, а також критичні матеріали з цього приводу. У запропонованих концепціях курс історії України, як правило, розглядався у якості найважливішого засобу національного виховання³⁸.

Особливо складне завдання постало перед істориками. По суті, необхідно було створити історію України, що називається, "з нуля". Як справедливо відзначав Марко фон Хаген, по мірках інтелектуальної організації професійної історіографії, Україна не має історії, оскільки жодна з держав, що перебувають сьогодні між Берліном і Москвою, не існувала під час становлення сучасної історіографії на початку й усередині XIX ст., і їхня історія в очах більшості сучасних дослідників продовжує мати наліт штучності, не справжності³⁹. Проте необхідно зазначити, що в Радянському Союзі існував короткий курс української історії в межах курсу Історії СРСР. Але це був фрагментарний, сфальсифікований та тенденційний курс.

Виникло відразу багато гострих питань, які періодично обговорювалися в пресі. Приміром, гетьман Іван Мазепа, що спробував вивести Україну з-під впливу петровської Росії, хто він: зрадник чи національний герой? Богдан Хмельницький: чи правильно він вчинив, вступивши в союз із Росією? Київська Русь: це "колиска трьох братніх народів" — українців, росіян і білорусів, чи це українська історія? і т.п.

Але проблема виникла не лише з інтерпретацією вже відомих фактів, але й із установленням нових, раніше невідомих. Я. Грицак, зокрема, акцентував увагу на таких проблемах: 1) коли точно відбувся бій під Крутами? Скільки людей загинуло під час голодомору 1932-1933 р.? 3) чи правда, що у Львові проводилися "дні Петлюри", — акції масового знищення українською поліцією місцевого єврейського населення влітку 1941 р.? 4) чи правда, що Андрій Шептицький покінчив життя самогубством? і т.п.⁴⁰

Становлення незалежної України супроводжувалося інтенсивним переосмисленням минулого, формуванням у суспільстві нової історичної свідомості. Міфи й догми тоталітарної системи поступово відходили в минуле. Стало помітним у суспільстві прагнення довідатися про історичну правду. З великим зацікавленням сприймалися публікації, які висвітлювали замовчувані раніше факти ("білі плями" історії України). Дуже часто історичні дослідження спричинювали серйозні зрушення у світогляді, руйнували колись непохитні стереотипи комуністичної ідеології, формували високі громадські почуття, прагнення до активної участі в будівництві незалежної демократичної держави. Проте, процес створення української історії проходив дуже болісно. Для значної частини громадян, у тому числі професійних істориків і викладачів історії, нововиявлені факти важко вписувалися в старі схеми історії, не сприймалися як історичні обставини життя народу, не ставали елементами історичної пам'яті.

³⁸ Концепція безперервної історичної освіти в Україні: Проект // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1995. — № 8. — С. 11-24.

³⁹ Marc von Hagen. Does Ukraine Have a History? // Slavic Review. — 1995. — Vol. 54. — No. 3. — P. 658-673.

⁴⁰ Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): 36. нак. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 68.

Уперше концепція національної історії ХХ ст. була представлена саме в підручниках для загальноосвітніх шкіл. Першим таким підручником був підручник Ф. Турченко "Новітня історія України"⁴¹. Спроба представити національно-державницьку концепцію історії України була сприйнята далеко неоднозначно. Оцінки підручнику давалися різко полярні, особливо на Півдні й Сході України. Багато в чому це було обумовлено тим, що книга професора Турченко охоплювала найбільш драматичний період в історії української нації. Це — революція й громадянська війна; 20 років "соціалістичного будівництва" з його насильницькою колективізацією, непосильною індустріалізацією; інспірованим владою голодомором 1932-1933 рр., що забрав понад 7 млн. людських життів і завдав непоправного удару по українській нації. Це також — Друга світова війна, що унесла понад 5 млн. українців на фронтах, у комуністичному підпіллі, партизанському русі й Українській Повстанській Армії.

Всі ці проблеми раніше і в підручниках, і в історичній літературі висвітлювалися однобоко або замовчувалися. Зокрема, ретельно приховувався факт інспірованого владою голодомору 1932-1933 р., однобоко висвітлювалася боротьба Української Повстанської Армії за державотворення в Західній Україні в роки Другої світової війни.

Публікація підручника Ф. Турченко викликала великий суспільний резонанс. У пресі, на телебаченні розгорнулися запеклі дискусії щодо представленої в підручнику національно-державницької концепції історії України. Матеріали обговорення були представлені двома масивами. Перший масив складався з опитування 300 учителів історії Запорізької області, що проводилося кафедрою суспільних наук Запорізького інституту вдосконалення вчителів. Другий масив — це рецензії в засобах масової інформації, авторами яких були вчителі, керівники органів народної освіти, викладачі вузів, журналісти, керівники підприємств, ветерани війни, політики.

Переважна більшість учителів історії й рецензентів позитивно оцінили запропоновану Ф. Турченком концепцію історичного розвитку України. На питання анкети: "Чи погоджуєтесь ви з історичною концепцією підручника?" 70 % опитаних учителів відповіли ствердно. Як правило, свої відповіді респонденти аргументували такими висловлюваннями: "Нарешті школа отримала справжній підручник з історії України"; "Нарешті сказано правду" і т.п.

Разом з тим частина опитаних учителів оцінила підручник негативно, в основному через неприйняття його національно-державницької спрямованості. 15 % респондентів дали однозначно негативну оцінку підручнику, інші 15 % не погодились із запропонованою концепцією частково. Принципові заперечення щодо підручника були висловлені в 36 рецензіях. Насамперед, рецензенти заперечували, що події 1917-1920 рр. можна вважати національною революцією. Безапеляційно відкидалася правомірність аналізу національних особливостей України, їхній вплив на перебіг подій 1917-1920 рр. У рецензії ветеранів війни, зокрема, указувалося: "...зовсім не варто, як це робить автор, підкреслювати національну приналежність членів ЦК КП(б)У або Раднаркому України. Негідно говорити про трудівників, що будували промисловість України на початку століття: "росіяни", "некорінні" або "русифіковані".

⁴¹ Турченко Ф. Г. Новейшая история Украины. Часть первая. (1917-1945 гг.) — Киев: Генеза, 1994. — 344 с.

В даному висловлюванні представлена досить розповсюджена позиція, що культивувалася радянською історіографією та підручниками історії. Суть цієї позиції полягає в переконанні про величезний інтегруючий потенціал російської етнічної спільноти, що здатна відродити східнослов'янську єдність і тим самим протистояти "буржуазному націоналізму" і сепаратизму. За даними І. Мішиної, 64 % опитаних учителів Севастополя оцінили поняття "національний" як руйнівну силу, здатну зіпсувати відносини між людьми різних національностей⁴². На погляди цих учителів, як стверджує І. Мишина, вплинули особливості східно-православної політичної культури й правосвідомості, що базується на ідеалах соборності й общинності.

Подібні цінності активно пропагувалися підручниками історії в радянський час. Причому мало місце дивне поєднання марксизму з великодержавним російським шовінізмом. "Головною темою радянської історіографії, — стверджує Я. Грицак, — була демонстрація "вічних" устремлінь українців до "возз'єднання" з "братнім" російським народом"⁴³. В негативних оцінках підручника Ф. Турченко простежувалося небажання частини українського суспільства відійти від більшовицької схеми історії, і поширені вони були в основному на Півдні та Сході України.

Першим підручником часів незалежності, у якому спеціально розглядалося питання становлення й консолідації української нації, був підручник В. Сарбея "Історія України (XIX — поч. XX ст.)" для учнів 9-го класу загальноосвітньої школи⁴⁴. Проблема становлення національної ідентичності розглядалася автором з погляду так званого "кровного права". Такий спосіб ідентифікації передбачає, що члени однієї нації мають загальне походження й загальну культуру, тобто підручник формував в учнів етнічну ідентичність. У першому реченні параграфу автор чітко позначив свою позицію: "Процес становлення й консолідації української нації на етнічній основі значно підсилювався й прискорився після ліквідації феодально-кріпосницьких відносин на всій території України"⁴⁵.

Автор указував на особливості становлення соціальної структури української нації: 1) незначна частка українців у провідних галузях економіки (промисловість, торгівля, транспорт, наука, медицина й мистецтво); 2) незначна частина українців серед міського населення (близько 1/3); 3) формування української нації переважно як селянської (74 % усього населення України були селянами). Цементуючою силою єдності національної культури виступала українська мова.

У підручнику В. Сарбея міститься чимало тверджень, що протиставляють представників інших національностей, що проживали в Україні, корінному населенню. Наприклад: 1) "Ворожою силою стосовно українців виступила більшість поміщиків в Україні, насамперед російського й польського походження"⁴⁶;

⁴² Мішина І. Деякі підходи до висвітлення понять "нація" та "національна держава" у підручниках з нової історії (з авторського досвіду) // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. нак. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 256.

⁴³ Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. нак. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 63.

⁴⁴ Сарбей В. Г. История Украины (XIX — нач. XX ст.). — К.: Генеза, 1995. — 224 с.

⁴⁵ Там само. — С. 104.

⁴⁶ Там само. — С. 105.

2) "Негативну роль у зміцненні народного господарства України відігравали численні іноземні підприємці. Більша частина їх прибутку переправлялася за кордон"⁴⁷.

Слід відзначити, що в основу перших українських підручників був покладений принцип формування етнічної ідентичності⁴⁸. Аналіз Н. Гончаренко і М. Кушнар'євої наочно продемонстрував це⁴⁹. Основний висновок, якого дійшли автори, полягає в наступному. Практично в усіх підручниках і посібниках історія України трактується відповідно до історіографічної традиції, що була закладена М. Грушевським, а саме: як історія етнічних українців, а точніше — як "шлях українського народу до незалежності". Нація зображувалася, як відзначав Марко фон Хаген, безневинною жертвою інших народів у черзі героїчних, але безумовно трагічних сутичок за національну незалежність⁵⁰. І в цьому відношенні Україна не була унікальною: подібні спроби сконструювати патріотичну історію були характерні для всіх "неісторичних націй"⁵¹ Східної й Центральної Європи.

До цього слід додати, що учням не пояснювалися відмінності між поняттями "нація", "етнос" та "народ". Зміст цих понять не розкривався в підручниках, і часто вони використовувалися як синоніми. Проте, проведений нами в 1998 р. педагогічний експеримент в 9-х класах загальноосвітніх шкіл м. Запоріжжя засвідчив, що учні (близько 80 %) у цілому правильно засвоювали основні ознаки поняття "нація": територія, культура, мова, спільність економічного життя, наявність державності. При цьому спостерігався дуже цікавий факт: незважаючи на домінування у перших українських підручниках принципу етнічної ідентичності й численних жалкувань про відсутність власної держави, 44 % респондентів указали, що держава є обов'язковим атрибутом нації, а 11% респондентів ототожили поняття "нація" і "держава".

Подібний феномен можна пояснити поєднанням двох підходів у викладі національної історії: з одного боку, національна історія представлялася як історія українців, а з іншого — як шлях українців до незалежності й власної державності, яка має давні корені, але була втрачена через несприятливі історичні обставини.

⁴⁷ Там само. — С. 108.

⁴⁸ Вовк Ю. Й., Мадзей С. М., Смолей В. В. Історія України. Україна в період середньовіччя: Навч. посібник для учнів 7 кл. загальноосвітніх шк. — Тернопіль: Мандрівець, 1997 — 127 с.; Власов В. С., Коляда І. А. Історія України. 8 клас: Проб. навч. посібник. — 4 вид., доп. й перероб. — К.: А.С.К., 1996. — 175 с.; Смолей В. А., Степанков В. С. Історія України: Давні часи та середньовіччя: Пробний підруч. для 7 класу — К.: Освіта, 2000. — 270 с.; Коваль М., Кульчицький С., Курносов Ю. Історія України. 10—11 клас. — Київ, 1992; Кульчицький С. В., Коваль М. В., Лебедева Ю. Г. Історія України: Підручник для 10 кл. серед. шк. — К.: Освіта, 1998. — 288 с.; Нариси з історії України: новий погляд (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.). Ред. В. Слюсаренко. — К., 1996; Лях Р. Д., Темірова Н. Р. Історія України. 3 найдавніших часів до середини XIV століття: Підручник для 7 кл. серед. шк. — К.: Генеза, 1995. — 119 с.; Швидько Г. К. Історія України. Середньовічна Україна XIV—XVIII ст.: Проб. підручник для 8 кл. середньої шк. — К.: Генеза, 1996. — 303 с.; Гісем О. В., Даниленко В. М., Левітас Ф. Л., Ольбішевський А. Л., Панченко П. П. Історія України XX ст. Для тих, хто готується до іспитів: Довідник / П. П. Панченко (ред.). — К.: Ніка-Центр, 1999. — 157 с.

⁴⁹ Гончаренко Н., Кушнар'єва М. Школа іншування. — Критика. — 2001. — № 4. — С. 20-21.

⁵⁰ Marc von Hagen. Does Ukraine Have a History? // *Slavic Review*. — 1995. — Vol. 54. — No. 3. — P. 658-673.

⁵¹ Термін І. Лисяка-Рудницького, яким він позначив нації з перерваною державністю (Лисяк-Рудницький І. Історичні есе. — Т. 1. — Київ: Основи, 1994. — С. 28-39).

Слід зазначити, що перші підручники зазнали ґрунтовної критики на рубежі ХХ–ХХІ ст.ст. Зокрема історики, методисти стали звертати увагу громадськості на тенденційність у викладі національної історії. Критика стосувалася таких важливих моментів:

1. Зосередженість на конфліктах, що провокувало використання відповідної мілітаристської термінології (розчленування, завоювання, вторгнення, захоплення, підступні напади, зрадництво).
2. Використання подвійних стандартів: 1) постійна боротьба за незалежність перетворює наших воїнів у захисників (навіть на чужій території), а чужих — у загарбників; 2) наші князі — це "лицарі у відношенні до своїх суперників", у той час як їхні суперники представлялися негативно: "озвірілі татари", "орди печенігів робили набіги, їхні напади були особливо жорстокими й безжалісними" тощо.
3. Формування негативного образу народів-сусідів, зокрема російського. Характерними для підручників були нечисленні емоційно нейтральні згадування про російський етнос, і в той же час численні негативні згадування про Росію як імперську державу із загарбницькою політикою (Московське царство, Російська імперія). При цьому не проводилося чітке розмежування між російською державою та росіянами як народом, що розцінювалося критиками як можливість перенесення негативного стереотипу держави на етнічних росіян, у тому числі й на російську меншість в Україні.
4. "Культурна нечутливість" навіть відносно співвітчизників-українців, яскравим прикладом якої служить висвітлення теми церковної унії. Незважаючи на те, що уніатська (греко-католицька) церква в ХІХ–ХХ ст. фактично стала національною церквою для українців Галичини, проте створення цієї церкви продовжує трактуватися в основному як наслідок підступу Варшави й Ватикану. Проблема полягає в тім, що учні Західної України в основному є греко-католиками й т.п.
5. Догматичний підхід марксизму-ленінізму й діалектичного матеріалізму знайшов своє нове втілення в написанні національної історії України у вигляді віри в одну-єдину вірну історію. Тому дуже часто історія України, написана з національних позицій, мала багато спільного з тією версією, яку вона покликана була замінити⁵².

Багато в чому зазначені недоліки мають місце в наших підручниках, але, очевидно, прагнення ствердити позиції насамперед титульної нації в Україні є закономірним етапом становлення державності "неісторичних націй". Аналогічні процеси мали місце практично в усіх країнах Східної Європи⁵³. І вищезгадані недоліки є труднощами росту. Останнім часом з'явилися підручники нового покоління, у яких практично усунута так звана "культурна нечутливість", зокрема підручники Я. Грицака, М. Поповича й Н. Яковенко⁵⁴. Певною віхою стала

⁵² Яковенко Н. У кольорах пролетарської революції // Український гуманітарний огляд. — Вип. 3. — К.: Критика, 2000.

⁵³ Marc von Hagen. Does Ukraine Have a History? // Slavic Review. — 1995/ — Vol. 54. — No. 3. — P. 658-673.

⁵⁴ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації ХІХ–ХХ ст. — К.: Генеза, 1996. — 360 с.; Яковенко Н. М. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця ХVІІІ ст. — К.: Генеза, 1997. — 312 с.

публікація підручника Я. Грицака "Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст.ст."⁵⁵.

В даному посібнику автор уперше представив учням теоретичні підходи до визначення поняття "нація" і здійснив аналіз процесу становлення української нації, використовуючи модернізаційну схему розвитку суспільства, що в 60–80-х рр. XX ст. розроблялася в роботах Карла Дейча, Ернеста Геллнера, Ерика Гобсбаума, Мирослава Гроха тощо. Такий комплексний підхід дозволив простежити, як у процесі переходу від аграрно-ремісничого до індустріального суспільства виникають нові господарські зв'язки, які економічно поєднують раніше роз'єднані території, як зникає патріархальне селянство й формуються нові соціальні групи, як відбувається "соціальна мобілізація", виникає й розвивається національний рух, як відбувається формування націй і дозрівають передумови національної революції й виникнення національної держави.

У той же час відзначалася важлива особливість формування української нації: незважаючи на процес модернізації в Україні, більшість українців продовжувало жити традиційним життям, слабо реагуючи на економічні зміни⁵⁶. При цьому автор наочно демонструє причини такого перебігу подій, які багато в чому полягали в залежному становищі України (низький рівень освіти в порівнянні з Гетьманщиною як наслідок імперської політики, наявність величезних земельних просторів Російської імперії, й заохочення імперським урядом колонізації неосвоєних земель тощо)⁵⁷.

Автор спробував розширити рамки історичного процесу в Україні й показати, що сучасна Україна не є творенням винятково національно свідомої інтелігенції. Не менш важливим, на його думку, був внесок "окупаційних" режимів, а також численної армії чиновників, офіцерів і т. п. Важливим моментом слід визнати розширення соціальної бази "українського проекту" і включення до неї інших національних груп, які зробили свій внесок у становлення української нації, часто не усвідомлюючи того й переслідуючи зовсім інші цілі.

При цьому Я. Грицак наголошував на винятковій важливості визнати цей факт, що мало б як наукове, так і політичне значення⁵⁸, оскільки співучасть у такому "проекті" у минулому передбачає відповідальність за його результати в майбутньому всіх тих, хто проживає на території України, незалежно від національності й політичних уподобань.

Дуже важливим нововведенням у підручнику Я. Грицака було положення про те, що процес становлення модерної української нації проходив синхронно з аналогічними процесами в Західній Європі. Він стверджував, що церковний рух і козацькі війни XVI–XVII ст. є українським аналогом європейського процесу виникнення нової форми колективної ідентичності — національної свідомості, а

⁵⁵ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. — К.: Генеза, 1996. — 360 с.

⁵⁶ Там само. — С. 14–15.

⁵⁷ Там само. — С. 61–62.

⁵⁸ Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. нак. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 73.

національне відродження XIX ст. — трансформація національної самосвідомості відповідно до нових умов і поширення цієї форми свідомості серед мас⁵⁹.

Автором була зроблена спроба реабілітувати "націоналізм" — рух й ідеологію, в основу якої покладений принцип, що кожний етнос має право на створення власної держави (без крайніх його проявів)⁶⁰. Проблема полягала в тім, що в радянський час націоналізм був повністю дискредитований і використовувався як лайка.

Таким чином, можна констатувати, що підручник Я. Грицака більше орієнтований на формування в учнів політичної ідентичності. Так чи інакше, також використовувався підхід, в основу якого було покладене право території. Ключовим моментом цього підходу є збільшення солідарності населення певного регіону, незалежно від етнічних, мовних, культурних, релігійних та інших відмінностей. Отже, була започаткована трансформація "поганого", або "етнічного", "кровного" націоналізму, характерного для Східної Європи, до "гарного", або "цивільного" націоналізму, властивого країнам Західної Європи⁶¹.

Слід зазначити, що поява підручника Я. Грицака стала епохальною подією у вивченні проблем становлення української нації. До цього в Україні не було настільки серйозного розгляду питань становлення й консолідації української нації на такому високому теоретичному й методологічному рівні.

Підводячи підсумки аналітичному огляду підручників, слід зазначити, що з незалежністю України відбулися й серйозні зміни в системі історичної освіти. У першу чергу були переглянуті методологічні підходи до висвітлення історії: якщо раніше основними діючими суб'єктами історичного процесу були класи, а основною рушійною силою — класова боротьба, то тепер основними суб'єктами історії стають нації, а основною рушійною силою — їх взаємозв'язки та відносини. Вивчення національного руху, процесу становлення й консолідації української нації стають наскрізними темами протягом усього вивчення історії в школі.

Безумовно, подібні зміни в історичній освіті не могли не позначитися на стані національної самосвідомості молодого покоління українських громадян. Принаймні протягом останніх десяти років зі школи виходили випускники, які вивчали зовсім іншу історію: не історію класів та їхньої боротьби з "вічними" устремліннями українців до "возз'єднання" з "братнім" російським народом", а історію націй та їхньої взаємодії з акцентом на становленні української нації з її прагненням до незалежності. Звичайно, не обходилося без крайнощів: ідеалізації українців, навіть деякого самозамилування. Але факт залишається фактом — школа за допомогою підручників історії сприяла тому, що школярі ідентифікували себе українцями (громадянами України), навіть якщо вони належали до різних етнічних груп. Таким чином, порівняно нетривалий строк існування української державності спричинив суттєві зміни в свідомості молодих громадян України, у тому числі й у Південно-Східному регіоні України.

⁵⁹ Грицак Я. Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. — К.: Генеза, 1996. — С. 15.

⁶⁰ Там само. — С. 15.

⁶¹ Термінологія використовується за Марком фон Хагеном (Marc von Hagen. Does Ukraine Have a History? // *Slavic Review*. — 1995. — Vol. 54. — No. 3. — P. 658-673).

Отже, проблема вивчення нації в українських підручниках має свою, хоч і невелику, історію. Саме українська нація стала головним суб'єктом вітчизняної історії в підручниках із здобуттям Україною незалежності. Така трансформація змісту історичної освіти сприяла значним змінам у суспільній свідомості, однією із яких є формування національної ідентичності. І 2004 р. наочно продемонстрував це.





8. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ

Сьогодні активно впроваджуються громадянознавчі курси в шкільну суспільствознавчу освіту, зокрема курси за вибором "Ми — громадяни України" (для учнів 9-10 класів)¹, "Вчимося бути громадянами"² для учнів 7-8 класів та ін. За новою 12-річною системою навчання в загальноосвітніх закладах планується введення обов'язкового предмета в 12 класі "Людина і світ". Отже, громадянська освіта стала реаліями в сучасній школі: створені навчальні програми, написані підручники, відбуваються заняття та виставляються оцінки. Проте, впроваджуючи громадянську освіту у середні загальноосвітні навчальні заклади, слід було б спочатку попіклуватися про відповідну підготовку вчителів до викладання такого вкрай важливого та дуже специфічного курсу, як громадянознавство.

Саме ця проблема зараз стоїть перед вищою школою — необхідність створення навчальних програм та підручників з громадянської освіти. Над цим працювали науковці у проекті Європейського союзу "Громадянська освіта — Україна" (березень 2005 — березень 2008). Загальною метою проекту була консолідація громадянської освіти в Україні із зосередженням на 9-11 класах (10-12 класах за новою 12-річною системою навчання). Проект передбачав включення елементів громадянської освіти у суспільно-гуманітарні предмети, що вивчатимуться у 10-12 класах: економіка, право, філософія, а також історія та обов'язковий предмет у 12 класі "Людина і світ". Одним із важливих завдань було запровадження підготовки з громадянської освіти у педагогічних університетах та інститутах післядипломної педагогічної освіти.

8.1. Суспільні відносини: сучасний погляд на проблему

Важливою темою громадянознавчого курсу є тема "Суспільні відносини". В даному підрозділі ми представимо сучасне розуміння суспільних відносин у вигляді змістовного модуля для викладача.

Тема: Суспільні відносини

1. Поняття суспільних відносин

2. Соціальні інститути

¹ Ми — громадяни України: Навч. посіб. з громад. освіти для 9(10) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / О. Пометун, О. Дем'янчук, І. Ігнатова та ін.; За ред. О. Пометун. — К.: А.П.Н., 2002. — 240 с.

² Вчимося бути громадянами: Навчальний посібник з громад. освіти для 7(8) кл. серед. загальноосвітніх навч. закл. / За ред. В. Мисана, П. Вербицької, О. Войтенка. — Львів: ЗУКЦ, 2006. — 152 с.

Очікувані результати:

- ♥ знати різновиди та структурні характеристики суспільних відносин;
- ♥ розуміти роль соціального впливу на індивіда та соціальну групу;
- ♥ використовувати критичне мислення для ухвалення обміркованих та зважених рішень в сфері суспільних відносин;
- ♥ аналізувати позитивні та негативні наслідки соціального впливу;
- ♥ характеризувати зв'язки, що виникають між людьми та соціальними спільнотами;
- ♥ оцінювати вплив суспільних відносин на самовиявлення особистості у суспільстві;
- ♥ складати графічну структуру аргументації та перевірити її обґрунтованість.

1. Поняття суспільних відносин

Життя людини у суспільстві видається цілковито "природним": люди народжуються, зростають, розвиваються та діють серед собі подібних, зазвичай розуміючи і передбачуючи поведінку один одного. Прищеплення соціальних звичок починається з раннього дитинства і триває протягом усього життя, ми зачуємо правила спілкування та поведіння, примушуючи один одного дотримуватися певних соціальних норм, щоб підтримувати своє соціальне середовище у стабільному, передбачуваному стані. Збудований таким чином світ відносин, взаємодій та цінностей називається суспільними відносинами.

Суспільні відносини — це різноманітні зв'язки, що виникають між людьми та соціальними спільнотами (групами, націями, класами) у процесі економічного, соціального, політичного, культурного життя та діяльності. Як справедливо відзначав П. Сорокін, суспільство — не лише сукупність кількох одиниць, але й передбачає, що ці одиниці не ізольовані одна від одної, а взаємодіють між собою, тобто здійснюють одна на одну той чи інший вплив, стикаються одна з одною та мають між собою той чи інший зв'язок³.

Справді, якщо придивитися до людського життя, то ми побачимо людей, що живуть пліч-опліч, між ними виникають тисячі процесів взаємодії, причому ця взаємодія має психічний характер, а саме: відбувається обмін ідеями (релігійними, науковими, художніми образами, житейською мудрістю та ін.); здійснюється обмін вольовими імпульсами (люди об'єднуються в групи з метою досягнення власних цілей — комерційних, господарчих, наукових, добродійних тощо); має місце обмін почуттями (на основі поваги, любові, співпереживання, ненависті та ін.).

"Людське суспільство, — як дотепно підкреслював П. Сорокін, — схоже на море, що хвилюється і в якому окремі люди, подібно хвилям, оточені собі подібними, постійно зіштовхуються одна з одною, виникають, зростають та зникають, а море — суспільство — вічно бурлить, хвилюється і не вщухає"⁴.

Суспільні відносини пронизують усі сфери життя суспільства: політичну, економічну, соціальну та духовну. В основу їх покладено індивідуальні, групові та громадські інтереси й потреби людей.

³ Сорокін П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — С. 28.

⁴ Там само. — С. 29.

Суб'єктами суспільних відносин є індивіди та соціальні спільноти. При цьому слід усвідомлювати подвійну природу суспільних відносин: з одного боку, будь-яка суспільна акція здійснюється людиною як індивідуальністю, що має власний розум, почуття та волю; з іншого — людина є особистістю, що займає певне становище у суспільстві, й виступає представником певної соціальної групи (національної, етнічної, політичної, релігійної, класової тощо).

Тривалий час науковці сперечалися щодо характеру суспільних відносин: суспільна взаємодія — це індивідуальна справа людини чи групова? Тобто суспільні відносини — це відносини індивідів чи спільнот?

Філософи по-різному розставляли акценти: дехто наголошував на індивідуалізації суспільних відносин (Т. Парсонс), дехто їх соціологізував (К. Маркс). Сучасне розуміння характеру суспільних відносин полягає в тому, що неможливо й неправильно абсолютизувати якусь одну складову в процесі суспільної взаємодії. Отже, суспільні відносини мають індивідуально-соціальний характер. Адже, з одного боку, до якої б спільноти не належав індивід, які б суспільні обов'язки не виконував, він ніколи не перестає бути собою; з іншого боку, незалежно від сили й характеру індивідуальності людина завжди відбиває у своїй діяльності цінності й потреби того соціального оточення, в якому вона перебуває.

Існують різні підходи до класифікації суспільних відносин. Залежно від предмету суспільні відносини поділяють на матеріальні (економічні, виробничі) та ідеологічні (політичні, правові, моральні та ін.). Марксизм визначив як провідні та визначальні саме матеріальні відносини, що зумовлюються продуктивними силами суспільства. А ідеологічні вважалися похідними від матеріальних, що виникають на основі останніх.

Залежно від характеру перебігу суспільні відносини поділяють на антагоністичні та неантагоністичні. Перші характеризуються різким протистоянням одних соціальних груп іншим. Другі — гармонійним поєднанням соціальних інтересів, взаєморозумінням та певним рівнем соціальної злагоди.

Відповідно до сфери суспільного життя, в якій розгортаються суспільні відносини, їх поділяють на: 1) економічні, в основу яких покладено проблему власності та обміну (виробничі, технологічні, відносини розподілу та обміну); 2) політичні, що базуються на проблемі влади (владні, національні та ін.); 3) соціальні, які ґрунтуються на проблемі соціальної взаємодії (соціально-групові, класові, етнічні, родинно-сімейні, побутові, товариські); 4) духовні, в основу яких покладено проблему цінностей (моральні, релігійні, наукові, художньо-естетичні).

Класифікація суспільних відносин відповідно до сфер суспільного життя є найуживанішою. Однак, залишається питання: які відносини є системотвірними або визначальними? Тривалий час мислителі ламали списи навколо цього питання. К. Маркс наголошував на провідній ролі економічних відносин; Г. Гегель — духовних; Е. Дюркгейм — релігійних; З. Фрейд — сексуальних. Проте тисячолітній досвід людства настановлює на думку, що немає простої однозначної відповіді на питання про те, які відносини є визначальними. Історія свідчить, що суспільні відносини у різних сферах життя мають тісні взаємозв'язки і взаємовпливи. І зміни в одній сфері суспільного життя неминуче тягнуть за собою зміни в інших сферах. Свого часу гіперболізації виробничих відносин у забезпеченні поступу суспільства (К. Маркс) були протиставлені не менш переконливі аргументи щодо важливої ролі духовних відносин (М. Вебер).

Отже суспільні відносини є комплексним явищем, що характеризується наявністю взаємозалежних впливів. Зміни, які відбуваються в одній з частин системи суспільних відносин, впливають на інші частини системи та мають опосередковані та віддалені наслідки.

У структурі будь-яких суспільних відносин можна виділити такі компоненти:

- ❖ декілька суб'єктів;
- ❖ значущий для них об'єкт;
- ❖ потреби (відносини суб'єкт → об'єкт);
- ❖ інтереси (відносини суб'єкт ↔ суб'єкт);
- ❖ цінності (відносини між ідеалами взаємодіючих суб'єктів).

Об'єктом є будь-яке матеріальне або духовне утворення, внаслідок якого виникають відносини власності, влади або престижу, суб'єктом — певним чином організована соціальна одиниця.

Підсумовуючи, можемо констатувати: 1) суспільні відносини — це досить сталі й самостійні зв'язки між індивідами та соціальними групами у процесі економічного, соціального, політичного, культурного життя та діяльності; 2) суспільні відносини мають індивідуально-соціальний характер; 3) відповідно до сфер суспільного життя суспільні відносини поділяють на: економічні, політичні, соціальні, духовні; 4) суспільні відносини є системою, що має комплексний характер, тобто в цій системі наявні взаємозалежні впливи; 5) структура суспільних відносин складається з п'яти компонентів: суб'єкти, об'єкт, потреби, інтереси, цінності.

2. Соціальні інститути

Соціальний інститут — це форма організації та регулювання життя суспільства. За допомогою соціальних інститутів упорядковуються відносини між людьми, їхня діяльність та поведінка в суспільстві, забезпечується сталість громадського життя. Вони є певною сукупністю установ; соціальних норм і культурних зразків, що визначають сталі форми соціальної поведінки та дії; системою поведінки відповідно до цих норм. Як правило, вирізняють п'ять основних груп соціальних інститутів: 1) економічні (власність, розподіл тощо); 2) політичні (держава, армія, суд, партії); 3) шлюб та сім'я; 4) виховні (школи, вузи тощо); 5) культури (театри, музеї та ін.). Усі соціальні інститути здійснюють соціальну взаємодію та соціальний вплив на особистість та соціальну групу. Інколи цей вплив може бути позитивним та сприяє соціалізації особистості, а інколи — негативним, що руйнує психіку людини. Як відбувається соціальний вплив? Які закономірності зумовлюють соціальну взаємодію та визначають соціальний вплив? Як дізнатися, коли варто сприйняти соціальний вплив, а коли опиратися йому? Ось запитання, на які ми спробуємо відповісти.

Суспільні відносини неможливі без соціальної взаємодії. Під нею розуміють процес, що передбачає діяльність людей та здійснення соціального впливу. Механізм соціальної взаємодії включає індивідів, що виконують ті чи інші дії, які призводять до змін у соціальній спільноті або в суспільстві загалом, вплив на інших індивідів, що є наслідком змін, і нарешті зворотну реакцію тих людей, що зазнали соціального впливу.

Соціальний вплив усюдисущий. Він здійснюється скрізь та завжди. Це, так би мовити, невід'ємна складова частина соціального світу. Якщо людина прагне досягти успіху в цьому світі, не зайвим буде навчитися використовувати соціальний

вплив, розпізнавати спроби стороннього впливу і вирішувати у кожній конкретній ситуації — піддаватися йому чи відкинути запропоноване із обуренням.

Пригадайте, в яких ситуаціях ви зазнавали соціального впливу?

У процесі соціального впливу поведінка однієї людини або групи людей має на меті внесення змін у те, як інша людина або група поводить себе, відчуває себе та думає про щось. Соціальний вплив здійснюється в усіх сферах життя суспільства: в економічній, політичній, соціальній та духовній. Реклама, політичні кампанії, психотерапія, спілкування з друзями та сім'єю — усе це є прикладами соціального впливу.

Загалом є два способи психічного впливу на особистість: **переконування та навіювання**. Переконування зазвичай ґрунтується на логіці та непохитних доказах, навіювання полягає в безпосередньому прищепленні психічних станів, тобто ідей, почуттів та відчуттів, не вимагаючи взагалі ніяких доказів та не потребуючи логіки.

Залежно від умов та кількості людей, на яких намагаються вплинути, вирізняють три види соціального впливу: 1) *міжособистісний*; 2) *вплив в умовах спеціально створеного середовища переконування*; 3) *за допомогою засобів масової інформації*⁵. В умовах *міжособистісного впливу* один або кілька агентів впливу вступають у безпосереднє спілкування з однією або кількома "мішенями" впливу. *Спеціально створене середовище переконування* передбачає наявність одного агента впливу, що намагається змінити поведінку значної кількості людей. В умовах використання засобів масової інформації знеособлене, неіндивідуалізоване повідомлення поширюється за допомогою технічних засобів, у такому разі кількість об'єктів впливу може сягати мільйонів.

Методи вербування та обернення у віру, що використовують різні релігійні секти, є наочним прикладом могутньої стратегії впливу в умовах міжособистісної взаємодії. Зовнішньо привабливі вербувальники переконують молодих людей, як правило, перехідного віку, приєднатися до релігійного співтовариства й стати його повноправними членами. У релігійних співтовариствах накопичений значний потенціал технік впливу — підкріплення, формування в об'єкта впливу почуття обов'язку по відношенню до товариства, безперервність потоку переконуючих повідомлень, неослабний контроль за фінансами тощо.

Яскравим прикладом спеціально створеного середовища переконування є ефективне використання слів та риторичних прийомів відомими ораторами, яким вдалося спонукати до життя та очолити значні суспільні рухи. До таких ораторів можна віднести Мартина Лютера Кінга, Рональда Рейгана, Адольфа Гітлера та ін. Одні з них закликали до позитивних зрушень у суспільстві, інші — пропагували ідеї масової руйнації та масового самогубства. "Палкий" Мартин Лютер Кінг та "тихоня" Рональд Рейган обидва закликали до великих цілей, підкреслювали свою "однорідність" з аудиторією, промови обох були доступні за змістом та оптимістичні за духом, обидва намагалися дати відчутти аудиторії свою щирість за допомогою голосу та виразу обличчя. Адольф Гітлер проповідував ідеї масової руйнації за допомогою схожих прийомів переконування, супроводжуючи свої послання інсценуваннями з великим потенціалом емоційного впливу.

Наочним прикладом впливу засобів масової інформації є значний спад тютюнокуріння в 1960-х роках, коли були оприлюднені дані про шкідливість нікотину. Ще більш яскравим прикладом є той факт, що 30 % усього дорослого

⁵ Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с.

населення продовжують палити, й кожного дня тисячі людей прилучаються до цієї згубної звички. Це відбувається тому, що рекламодавці створюють привабливі образи, які пов'язують тютюнокуріння із здоров'ям, сексуальністю та особистою свободою, у той же час й спонсорська підтримка тютюновими кампаніями різноманітних спортивних змагань та культурних заходів закріплює ці позитивні асоціації.

Слід усвідомлювати, що спроби впливу не обов'язково призводять до безпосередньої зміни поведінки, проте вони можуть змінити переконання та установки, тим самим готуючи ґрунт для подальших змін у поведінці. Установкою називають оцінне ставлення до того чи того об'єкта. В установочну систему входять п'ять компонентів: установка, переконання та знання, афективні реакції (почуття), поведінкові наміри й безпосередньо поведінка.

Установочні системи мають складну внутрішню організацію: зміна одного компонента (наприклад, установки) може спонукати до зміни будь-якого іншого компонента (наприклад, поведінки). Приміром, зміни в ставленні до будь-якого кандидата на державну посаду можуть призвести до зміни в намірах за нього проголосувати.

Установки є найбільш значущим компонентом установочної системи. Вони здійснюють вплив на наші думки та сприйняття, є стислими формулюваннями наших точок зору, їх легко пригадати і застосовувати під час ухвалення рішень. Більше того, установки поряд з іншими факторами впливають на самосприйняття людини.

Яку роль, на вашу думку, відіграє соціальний вплив у житті суспільства: позитивну чи негативну?

Соціальний вплив не завжди є засобом експлуатації, але іноді він може використовуватися "майстрами поступливості" з метою використання інших людей у своїх егоїстичних цілях. Виникає важливе питання: як протистояти небажаному соціальному впливу та маніпуляціям суспільною свідомістю? Які здібності знадобляться громадянинові, щоб уникнути подібних махінацій? Відповідь очевидна — це вміння критично мислити.

Критичне мислення — це наукове мислення, сутність якого полягає в прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб ухвалювати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, критичне мислення — це здібність й устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні висновки на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Як ви вважаєте, чи є навчання критичному мисленню нагальним у сучасних умовах?

Уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли в ЗМІ постійно відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії, в яких нас намагаються переконати не лише придбати "цей сир", але й обрати саме "цього кандидата" на посаду депутата, мера, Президента тощо. Сплативши сьогодні за несмачний сир, ми вільні завтра його не купувати. Але обравши на посаду

Президента людину, від якої значною мірою залежатиме наше життя в найближчі роки, ми не зможемо його завтра переобрати, та й, чесно кажучи, практично не в змозі контролювати його діяльність. Тому такий вибір має бути особливо ретельним і обгрунтованим.

Падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використання інших людей у своїх егоїстичних цілях. Часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. Отже у наш час особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення. Критичне мислення — це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення.

Критичні запитання особливо знадобляться громадянину, коли до нього застосовуватимуть методи прямого або непрямого впливу на поведінку. Слід усвідомлювати, якщо ми дуже легко поступаємося на прохання інших, ми стаємо вразливими для маніпуляцій з боку. Незважаючи на це, конформізм (зміна поведінки або переконання відповідно до думки групи) виконує й важливі особисті та суспільні функції, задовольняючи потреби у передбачуваності, порядку і навіть у перетвореннях. Отже, відчуваючи на собі вплив, слід замислитися, чи не є це спробою маніпуляції?

Не менш важливим стане у пригоді критичне мислення, коли громадянин зіткнеться з таким явищем, як підпорядкування. Підпорядкуванням називають виконання чийось вимог, навіть якщо людина внутрішньо не погоджується з тим, що робить. За допомогою лабораторних експериментів С. Мілграм в 60-х рр. ХХ ст. продемонстрував, що абсолютно нормальні (психічно) люди здатні завдавати іншим людям біль за команду авторитетної особи. Під виглядом проведення експерименту щодо з'ясування впливу покарання на процес навчання професор Стенфордського університету С. Мілграм хотів з'ясувати, як багато людей будуть готові покарати так званого "поганого учня" електричним розрядом 450 В (що є занадто). Слід заспокоїти читача: насправді учень жодних розрядів току не отримував. Після проведення експерименту С. Мілграм, не повідомляючи його результати, попросив американських психіатрів спрогнозували відносну чисельність таких "жорстоких громадян". Психіатри були переконані, що таких людей буде не більше 4 %, а насправді їх виявилось 62 %⁶.

Поміркуйте, які висновки можна зробити на підставі експериментів С. Мілграма?

Інформація, отримана Мілграмом, судячи з усього, свідчить про те, що люди готові поступитися багато чим, аби тільки не виказувати непокору офіційній особі. На перший погляд, результати експерименту можуть видатися дивними й не досить значущими для громадського життя. Проте слід згадати, як ставляться люди на роботі до начальників. Співробітники, які отримали владу, найчастіше говорять або роблять те, що є беззаперечно помилковим, проте підлегли не виказують великого бажання заперечувати їм. Навіть якщо дехто відважиться поставити під сумнів рішення начальства, то він, напевно, відчуватиме значне напруження та хвилювання.

⁶ Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 336 с.

Іншим експериментом, який проводився з метою з'ясувати можливості соціального впливу, був широко відомий, дехто навіть сказав би — скандально відомий експеримент Ф. Зімбардо із Стенфордського університету⁷. Дослідник хотів визначити, чим зумовлюється дегуманізація, що доволі часто спостерігається у в'язницях. Що би сталося в тому разі, якби вдалося умовити звичайних громадян виступити в ролі в'язнів та тюремних наглядачів в експериментальній тюрмі, яка б у всьому була схожа на справжню? Якби експериментальна в'язниця не продемонструвала картини ненависті та відчуження справжньої тюрми, це дозволило б стверджувати, що головними складовими нетерплячої тамтешньої атмосфери є індивідуальні особливості наглядачів або в'язнів, або тих і тих одночасно. З іншого боку, якби в експериментальній тюрмі спостерігалася поведінка, що була б дуже схожа на ту, яка притаманна справжній в'язниці, це дало б підстави стверджувати, що визначальним чинником у створенні атмосфери нетерплячості та ворожості є тюремне оточення.

Експеримент розпочався 14 серпня 1971 р. у США (штат Каліфорнія). Одинадцять "наглядачів" та десять "ув'язнених" були відібрані з числа 75 осіб, яких оцінили як найбільш урівноважених (фізично та психічно), зрілих та найменш схильних до антисоціальної поведінки. Події, що розгорнулися в експериментальній тюрмі, виявилися настільки неприємними й потенційно небезпечними, що експеримент довелося завершити вже через шість днів після його початку. Вже за два дні у тюрмі спалахнуло насилля й піднявся бунт. "Ув'язнені" зривали із себе одяг та ідентифікаційні номери, ляпали на "наглядачів" та барикадувалися у своїх камерах. "Наглядачі" жорстоко придушили бунт із використанням вогнегасників, перетворили права "ув'язнених" на привілеї, налаштували їх один проти одного й систематично демонстрували свою владу. Один із "в'язнів" вже через день після початку експерименту почав виявляти доволі очевидні симптоми нервового розладу (незв'язна мова, невимушені викрики та плач), його довелося відпустити.

На четвертий день ще два "ув'язнених" були відпущені на волю через наявні симптоми сильного емоційного розладу; четвертий "ув'язнений" був звільнений після того, як усе його тіло вкрилося висипкою психосоматичного характеру. Згодом деякі "наглядачі", схоже, почали отримувати велику насолоду від своєї влади. Цікавий факт, що застосування сили, демонстрація влади з боку "наглядачів" з кожним днем посилювалися, незважаючи на те, що опір "ув'язнених" послаблювався, а згодом й взагалі припинився. Протягом експерименту "наглядачі" все частіше почали опосередковано демонструвати свою владу, наприклад стукати кийком по руці або по інших предметах, ходити перевальцем або із викликом. "Ув'язнені", навпаки, почали сутулитися й ховати очі.

На яку думку вас нашттовує експеримент Ф. Зімбардо?

Незважаючи на своє передчасне завершення, експеримент Ф. Зімбардо продемонстрував, що ситуації насилля та нетерплячості, властиві для атмосфери тюрми, можуть виникати навіть тоді, коли в ролі тюремних наглядачів та ув'язнених виступають нормальні та законослухняні громадяни. Дегуманізація стосунків, що спостерігалася в експериментальній тюрмі Стенфордського університету, навряд чи може бути приписана "злочинним нахилам" тих, хто брав у ньому участь. Найбільш відповідним поясненням у цьому разі є те, що поведінка учасників експерименту головним чином зумовлювалася умовами тюрми. За

⁷ Зімбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с.

власним висловлюванням Ф. Зімбардо, його дослідження виявило "здатність соціальних інститутів примушувати добропорядних людей здійснювати погані вчинки".

З урахуванням даних експериментальних досліджень С. Мілграма та Ф. Зімбардо підкорення особам з великим авторитетом пояснюється не як слабкість характеру, а як наслідок впливу ситуаційних факторів.

Слід добре усвідомлювати, як діють ці ситуаційні фактори та що змушує людей вчиняти майже злочинні дії. Справа в тому, що авторитетним особам приписуються більша обізнаність і право віддавати розпорядження у незнайомих контекстах, що не мають жодних підказок для правильної поведінки. Більше того, "мішень впливу" може побоюватися, що буде неприйнята або виявиться посміховиськом в очах "авторитета". Підкорення владі відбувається ще й тому, що є укоріненою звичкою, яка засвоюється протягом соціалізації. Для того щоб уникнути пастки підкорення, ми постійно маємо ставити собі запитання: чому ми підкорюємося, переосмислювати ситуацію й учитися відрізняти реальні авторитети від підроблених.

Отже, соціальний вплив є невід'ємною складовою життя суспільства. Він охоплює усі сфери: економічну, політичну, соціальну та духовну. Соціальний вплив здійснюється за допомогою соціальних інститутів. У його процесі поведінка однієї людини має своїм наслідком внесення змін у те, як інша людина (люди) поводить себе, відчуває себе та думає про щось. Соціальний вплив, з одного боку, може відігравати позитивну роль у житті спільноти, роблячи життя передбачуваним і улаштованим за правилами; з іншого боку, він може стати небезпечною зброєю в руках безвідповідальних політиків та керманічів суспільного життя, призводячи до масових руйнацій та злочинних дій. Протистояти небажаному соціальному впливу допоможуть навички критичного мислення.

8.2. Забобони й стереотипи: що слід про них знати викладачу громадянської освіти?

Громадянську освіту важко собі уявити без теми про забобони та стереотипи. Ці явища в тому чи іншому аспекті досліджуються різними науками, зокрема філософією, психологією, соціологією, педагогікою, політологією тощо. Отже, постає важлива проблема: підхід якої науки є найпридатнішим для висвітлення забобонів й стереотипів у громадянській освіті? Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що найвідповіднішим підходом до розгляду цих питань буде міждисциплінарний, якій поєднує у собі підходи різних наук. Зокрема, таким підходом користуються соціальні психологи. Соціальна психологія знаходиться на стику декількох наук, й така її природа робить цю галузь знань більш гнучкою й здатною до вироблення інтегрованого погляду на соціальні явища.

Не можна стверджувати, що стереотипи та забобони оминали своєю увагою дослідники. Серед найвідоміших слід назвати такі прізвища: Г. Айзенк та М. Айзенк⁸; Д. Майерс⁹; Л. Берковиц¹⁰; Н. Гришина¹¹; Ф. Зімбардо, М. Ляйппе¹²;

⁸ Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 480 с.

⁹ Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.

¹⁰ Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 512 с.

С. Мілграм¹³; В. Цигульська¹⁴; Р. Чалдіні¹⁵ тощо. Кожний з цих дослідників вивчає стереотипи та забобони відповідно до основних напрямків своєї наукової діяльності. Одні вчені розглядали їх у контексті соціального впливу (Ф. Зімбардо, М. Ляйппе), інші в контексті психології впливу на особистість, конфліктології та прикладної психології (наприклад, Р. Чалдіні, Н. Гришина, Т. Цигульська). Проблема викладача громадянської освіти полягає в тому, як здійснити інтегрований погляд на стереотипи та забобони. Наше завдання полягає в тому, щоб представити інтегроване й узагальнене бачення цих феноменів у прикладенні до вивчення громадянознавчих курсів. Саме з цих позицій й будемо розглядати стереотипи та забобони у цьому підрозділі.

Наші почуття й дії стосовно інших бувають позитивними, а подекуди — негативними. Забобони, стереотипи й конфлікти можна віднести до неприємних аспектів людських стосунків. Чому ми не любимо або навіть зневажаємо одне одного? У цьому здебільшого винні забобони.

Забобон (упередження) — невиправдано негативна установка щодо групи або її окремих членів. Це засудження наперед, яке навіює упередження проти людини або категорії людей лише через її належність до певної групи. Забобон — це сукупність установок, що охоплюють афект (почуття); поведінкові наміри (схильність діяти певним чином); знання (переконання). Особі, що перебуває під впливом забобону, недовподоби люди, які не схожі на неї, і вона схильна припускати можливість їхньої дискримінації. Забобонна особа переконана, що ці інші люди є невігласами й небезпечними суб'єктами.

Негативні оцінки, притаманні забобонам, можуть походити від емоційних асоціацій, потреби виправдати свою поведінку або з негативних переконань, які називають стереотипами. **Стереотип** — це усталена думка про особистісні якості групи людей. Вони можуть бути надто узагальненими, неточними й нечутливими до нової інформації. Наприклад, поширеним стереотипом серед європейців є думка, що мешканці Південної Європи (італійці, іспанці та ін.) більш емоційні та менш сумлінні у роботі, ніж громадяни країн Північної Європи (німці, скандинави тощо). Справді, зерно істини у такому узагальненні є. Мешканці Півдня експресивніші за жителів північних регіонів.

Стереотипи можуть бути позитивними або негативними, точними або неточними. Точні стереотипи бувають корисними. Наприклад, стереотипне приписування британцеві більшої стриманості, ніж італійцю, означає розуміння того, чого можна від нього очікувати і як забезпечити мінімальні розбіжності під час взаємодії з представниками різних культур.

Корисність стереотипів полягає в тому, що вони допомагають систематизувати уявлення про світ. Водночас вони ведуть до трьох серйозних переконачень реальності.

1. **Надмірне випинання відмінностей між групами, а не загальних рис.** Група, що оцінюється за стереотипом, здається незнайомою, небезпечною, поганою (не такі, як ми); люди поділяються на "своїх" і "ворогів", на "наших" і "не наших".

¹¹ Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.

¹² Зімбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с.

¹³ Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 366 с.

¹⁴ Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: Курс лекцій. — К.: Наук. думка, 2000. — 190 с.

¹⁵ Чалдіні Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — 272 с.

2. **Ігнорування відмінностей усередині однієї групи.** Люди часто вважають, що їхня власна група складається з гарних людей, а інша — з поганих (усі вони однакові). Скажімо, один англієць поводить себе сухо — всі англійці "сухарі"; один єврей хитрить — всі євреї хитрі. Проте якщо хитрить чи виявляє сухість хтось із власної групи, такі висновки не робляться.

3. **Вибіркове сприйняття.** Люди схильні помічати лише те, що відповідає їхньому стереотипу, й відкидати інформацію, що цьому суперечить.

Стереотипи не є цілком помилковими. Чимало з них певною мірою справедливі, відображають щось важливе, суттєве в групі. Невідповідність виникає тоді, коли починають вважати, що зерна істини — це вся істина, і витлумачувати свої спостереження негативно.

Проблеми зі стереотипами з'являються тоді, коли вони надто узагальнені й очевидно не відповідають дійсності. Інколи такі стереотипи навмисно нав'язують під час передвиборчих кампаній. Так, громадян України люблять поділяти на західників (бандери) і східняків (москалі), нав'язуючи штучні та неправдиві уявлення про мешканців Заходу та Сходу. Безумовно, певні відмінності між ними є, але вони не утворюють тієї прірви, що стоїть на заваді єдності нашої держави.

Отже, забобони ґрунтуються на негативних стереотипах і являють собою негативну установку щодо певної групи людей. Забобони породжують дискримінацію — негативну поведінку, основою якої здебільшого (але не завжди) є установки упередженості, тобто те, наскільки ми прагнемо відмежуватися від деяких людей, більше залежить від наших почуттів до них, ніж від нашої думки про них.

Витоки забобонів мають різну природу: це можуть бути **соціальні умови життя, негативні емоції або недосконалість сприйняття та мислення**, за допомогою яких ми усвідомлюємо навколишній світ, укладаючи його у спрощені схеми.

Соціальні умови породжують та підтримують упередження. Наприклад, група, що відчуває задоволення від своїх соціальних та економічних переваг, частіше виправдовуватиме власне становище за допомогою упереджених суджень. Більш того, забобони можуть налаштовувати цю групу ставитися до інших людей так, що врешті-решт ці інші почнуть поводитися відповідно до її очікувань, й тим самим підтвердять вже наявні стереотипи.

Соціальна ідентифікація (віднесення себе до певної соціальної групи за будь-якою ознакою, наприклад віруючий, кримчак, науковець та ін.) також може породжувати забобони. Експериментальні дослідження американських психологів (М. Білліга, Г. Таджфела та ін.) довели, що внутрішньогрупова прихильність переважно виникає лише тому, що люди поділені на групи. Забобони є доволі живучими, їх дуже нелегко подолати. Зазвичай їх живучість зумовлена прагненням людей бути прийнятими іншими людьми (тобто внаслідок конформізму). Якщо забобон є соціально прийнятним, більшість громадян діятимуть відповідно до нього. Вони вчинятимуть певні дискримінаційні дії не тому, що матимуть потребу в цьому, а тому, щоб сподобатися іншим й бути соціально сприйнятими.

Найефективнішим способом підтримки упереджень є інституційна підтримка. Школи, уряд, політики, засоби масової інформації часто формують забобони й сприяють їх поширенню. Наприклад, дійові особи президентських та парламентських виборчих кампаній в Україні активно формують і підтримують забобонне ставлення мешканців Західної та Східної України один до одного. Дуже

поширеним є забобон про "годувальників та нахлібників", відповідно до якого Східна Україна годує Західну (реалії інколи суперечать цьому уявленню), або "москалів — зросійщених українців-непатріотів", згідно з яким мешканці східних областей не є патріотами України (таке уявлення теж далеке від істини).

Утворившись, упередження живе почасти внаслідок інерції конформізму, почасти — через інституційну підтримку таких соціальних структур, як засоби масової інформації.

Не зважаючи на те, що коріння забобонів криється у соціальних умовах, **емоційні чинники** підсилюють їх живучість. Дослідники іноді називають їх *психологічними чинниками*. Забобони живляться за рахунок фрустрації (блокування у досягненні мети) та агресії. Біль та фрустрація часто призводять до агресії. Коли причиною нашої агресії є переляк або невизначеність, ми нерідко переадресуємо свою злість на так званого цапа-відбувайла. Така ситуація є доволі типовою, коли дві групи змагаються за право на отримання роботи, житла або за соціальний престиж. Тобто досягнення мети однією групою веде до фрустрації іншої. Забобони добре даються взнаки, коли дві групи змагаються за дефіцитні ресурси.

Забобони дають відчуття соціальної переваги, а також можуть забезпечувати маскування почуття власної меншовартості. В Європі та Америці забобони найпоширеніші серед людей із невисоким соціально-економічним становищем або тих, чиє становище різко погіршилося, а також серед тих, хто відчуває загрозу своєму позитивному "Я"-образу. Приміром, проведене на північному заході США дослідження (Крокер та ін.) продемонструвало, що члени громад із низьким соціальним статусом зневажливіше ставилися до інших груп, ніж представники громад із вищим статусом. Інше дослідження (Дж. Грубе, Р. Клейнхесселінк та К. Керні) засвідчило наявність зв'язку між самооцінкою й забобонами: коли люди почувають себе більш впевнено, вони більш позитивно сприймають представників іншої групи, якщо ж їхня самооцінка під загрозою, ставлення різко погіршується. Так, чоловіки-студенти Державного університету у Вашингтоні з низькою самооцінкою, переглядаючи інтерв'ю з жінками під час прийому на роботу, негативно ставилися до сильних, незалежних жінок, натомість чоловіки із високою самооцінкою сприймали їх позитивно.

Зневага до інших може слугувати й іншій меті: потребі належати до "своїх". Усвідомлення наявності спільного ворога об'єднує групу. Наприклад, почуття товарищескості серед працівників організації досягає максимуму, коли вони відчувають антагонізм між собою й адміністрацією. Для того щоб Німеччина згуртувалася навколо нацистів, Гітлер використав "єврейську небезпеку". Отже, зневага до "чужих" може згуртувати групу.

Найбільш схильними до забобонів є авторитарні особистості. Авторитарна особистість має такі риси: нетерпимість до слабкості, установка на покарання та смиренне шанування своїх внутрішньогрупових авторитетів. Авторитарна особистість не чуває себе у безпеці, надто уважно ставиться до питань влади та статусу, а також має негнучке, "чорно-біле" мислення й не терпить невизначеності. Саме тому такі люди схильні коритися тим, хто має владу, й карати тих, хто нижче за статусом.

Окрім соціальних умов й емоційних чинників, не менш важливу роль у виникненні стереотипів відіграють **пізнавальні процеси**. Забобони, як свідчать дослідження, є побічним продуктом людського мислення — засобом спрощення

складного навколишнього світу шляхом укладання його у зручні для нас схеми¹⁶. Основою забобонів є реальні розбіжності, проте й на нас самих, і на джерела інформації, якими ми користуємося, діють різні феномени, що викривлюють істинний стан речей. Це *надмірна узагальненість, вплив одиничних яскравих фактів, внутрішньогрупова прихильність, фундаментальна помилка атрибуції, самодостатнє пророцтво, феномен справедливого світу та ілюзія надійності*.

Надмірна узагальненість призводить до гіперболізації незначних розбіжностей між людьми різної статі, національності тощо. Особливість нашого сприйняття певних груп полягає в тому, що тільки-но людей поділили на групи, ми одразу починаємо перебільшувати однорідність усередині кожної з них та відмінності між групами. Приміром, за даними одного дослідження, чоловіки виявилися більш впевненими та домінантними за жінок, а жінки — більш лагідними та схильними до співчуття, ніж чоловіки. Проте в переконаннях чоловіків і жінок ці характеристики різнилися удвічі.

Вплив одиничних яскравих фактів на виникнення забобонів значно більший за вплив ширшої і точнішої, але малоемоційної інформації. Так, опис кривавого злочину, скоєного особою національності X, сприятиме формуванню відповідного забобону сильніше, ніж статистична таблиця, яка свідчить, що більшість злочинів скоюють особи національності Y.

Феномен внутрішньогрупової прихильності виявляється у виникненні симпатії та наділенні позитивними якостями членів групи, до якої належимо ми самі, й антипатії до членів інших груп. Поняття "група" в цьому випадку може застосовуватися у доволі широкому значенні — від мешканців одного будинку до громадян цілої країни.

Фундаментальна помилка атрибуції полягає в тому, що люди, пояснюючи неприємну поведінку інших, схильні переоцінювати роль внутрішніх і недооцінювати зовнішні чинники. Тобто поведінку інших людей ми часто пояснюємо їхніми внутрішніми особливостями: характером, настроєм, бажаннями та ін., не зважаючи на різні зовнішні причини, зокрема на те, що їхня поведінка може бути реакцією на наші власні вчинки. Свою поведінку, на відміну від чужої, ми здебільшого пояснюємо дією зовнішніх, ситуативних чинників; винятки становлять пояснення наших досягнень та гарних вчинків.

Самодостатнє пророцтво — це феномен, дія якого полягає в тому, що забобонна людина змінює поведінку щодо "чужих", що, у свою чергу, впливає на поведінку її партнерів по спілкуванню, наближуючи її до забобону. Яскравим прикладом самодостатнього пророцтва є експеримент американських психологів, що дістав назву "Пігмаліон у класній кімнаті". Молодій учительці математики психологи надали кваліфікований висновок про високі математичні здібності чотирьох учнів її класу, які насправді показували середні результати. Яким же було здивування вчених, коли за рік по тому в цих учнів не лише підвищилася успішність з математики, а й бурхливо зріс загальний інтелектуальний розвиток. Отже, віра вчителя у неіснуючі здібності сприяла їх реальному прояву, тобто пророцтво блискуче реалізувалося завдяки діям вчителів, які очікували від своїх підопічних успіху. Так само самодостатнє пророцтво діє й в оберненому напрямі. Негативні очікування щодо інших породжують у них негативну поведінку.

¹⁶ Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — С. 231-238.

Феномен справедливого світу означає неусвідомлене переконання, що добро та зло винагороджуються відповідним чином, що з людиною відбувається те, на що вона заслуговує, що кожний може сам будувати й контролювати власну долю¹⁷. Такі переконання значною мірою не відповідають дійсності, проте вони потрібні для психічного благополуччя людини, оскільки дають підставу думати, що якщо з нею стане біда, то почасти вона сама в цьому винна. Тому людина гадає, що з нею цього не трапиться, а її зусилля не будуть марними. З раннього дитинства нас вчать, що добро винагороджується, а зло карається. Наполеглива праця й чесноти приносять дивіденди, а лінощі та аморальність — ні. Звідси недалеко до висновку: той, хто процвітає, заслуговує на свою долю. Отже, люди часто нечутливі до соціальної несправедливості не тому, що це питання їх не хвилює взагалі, а тому, що її не бачать. Вони переконані, що жертви насилля, ймовірно, самі його спровокували; бідняки не заслуговують на краще; хворі несуть відповідальність за свої хвороби та ін.

Невдах не люблять, навіть якщо невдачі явно спричинені несприятливим збігом обставин. Усім добре відомо, що азартна гра завершується або програшем, або виграшем, й оцінювати гравця безглуздо в таких випадках. Проте ми рідко відмовляємо собі в задоволенні оцінювати людей за їхніми досягненнями, причому дуже часто ігноруючи той факт, що навіть найрозумніші рішення можуть призвести до поганих результатів. Ми схильні вважати тих, хто програв, менш компетентними і здібними. Не можна стверджувати, що талант й ініціатива не впливають на успіх, але ідея, що "цей світ справедливий", не враховує неконтрольованих чинників, які подекуди зводять нанівець найенергійніші зусилля.

Ілюзія надійності — це особливий феномен, суть якого в тому, що ми схильні відчувати впевненість у висновках, зроблених на основі недостатньої інформації. До того ж ілюзія діє, навіть якщо ми усвідомлюємо її ненадійність. Феномен ілюзії надійності тісно пов'язаний із феноменом когнітивного дисонансу. Найпоширеніший у повсякденному житті наслідок спільного вияву цих феноменів — зростання впевненості у прийнятому рішенні й підвищення привабливості вибору після того, як його зроблено, при цьому не має значення, чого стосується це рішення: покупки, голосування на виборах, працевлаштування чи одруження. Тільки-но рішення прийнято, механізм ілюзії надійності й когнітивного дисонансу починають працювати на підтвердження його правильності й заперечення будь-яких доводів на користь альтернативних варіантів.

Упередження та стереотипи мають сталий характер й подолати їх складно. Стійкість стереотипів та забобонів зумовлена тим, що інформація, яка відповідає стереотипу, сприяє його зміцненню, а інформація, яка його спростовує, ігноруються. Більше того, в тій самій інформації можна відшукати підтвердження протилежних стереотипів.

Завершуючи розгляд цього питання, зазначимо, що наше розуміння людей, які нас оточують, і суспільства загалом далекі від об'єктивності. Ми уявляємо їх простішими, ніж вони є (стереотипи й забобони), а світ, в якому живемо, кращим, "правильнішим", ніж насправді (феномен справедливого світу), особливо не сумніваючись у справедливості власних суджень (ілюзія надійності). Як не дивно, але саме такі уявлення допомагають нам успішно існувати у цьому непростому світі.

¹⁷ Барлас Т. Психология 4 you. — М.: Эксмо, 2004. — С. 160-162.

Таким чином, забобон (упередження) — це особливий тип установки, зазвичай негативне ставлення до представників певної соціальної групи, тільки на підставі належності до неї. Забобон містить не лише негативну оцінку певної соціальної групи, а й деякі думки щодо її представників, що знаходять відображення в стереотипах. У свою чергу стереотипи впливають на опрацювання соціальної інформації таким чином, що підтримують самі себе, чим зумовлюється їх стійкість і складність подолання. Стереотипи також виконують роль найкоротших ментальних шляхів, зменшуючи кількість пізнавальних дій, які нам доводиться робити, щоб зрозуміти інших людей, скласти враження або сформувані судження про них. Виникнення стереотипів та упереджень спричинене соціальними умовами, емоційними чинниками й особливістю пізнавальних процесів.

8.3. Конфлікт: це добре чи погано? (Як вивчати конфлікти у громадянській освіті)

У громадянській освіті, на наше переконання, тема "Конфлікти" є найважливішою. Сьогодні ми всі є свідками, як невміння розв'язувати конфлікти призводить до громадянського протистояння, збитків та соціальних негараздів. Останнім часом конфлікти видаються нам настільки звичними й настільки буденними, що багато хто на них вже просто не звертає уваги. Більшість наших громадян не вміє розв'язувати конфліктні ситуації й правильно в них поводитись. Щоразу ми стаємо свідками непримиренних протистоянь, жахливих образ, наклепів та брутальної поведінки. Тому вчителю громадянської освіти слід докласти чимало зусиль, щоб навчити майбутніх громадян правильно працювати з конфліктами. Для цього йому знадобляться як ґрунтовні теоретичні знання, так і практичні навички по розв'язанню конфліктів. Дивно, якщо навчати правильному поводженню у конфліктній ситуації буде той, хто сам не вміє розв'язувати конфлікти. Отже, хотілось би підкреслити важливість для вчителя громадянської освіти передовсім уміння займатися самовихованням й самовдосконаленням, а також уміння побачити себе з боку. "Конфлікти" — це, можливо, найскладніша тема громадянознавчого курсу. Її викладання вимагатиме від учителя високих моральних якостей, ґрунтовних теоретичних знань та високої фахової майстерності. Розпочнемо з теорії конфлікту.

Початок теорії конфлікту як певної системи поглядів на природу суспільства, його устрій та розвиток було покладено працями К. Маркса, який є визнаним засновником сучасної конфліктології, його ідеї багато в чому поділяє більшість конфліктологів. Суть теорії К. Маркса полягає в тому, що в суспільстві, поділеному на класи (експлуататорів та експлуатованих) класова боротьба неминуча, вона є рушійною силою історії. За Марксом, конфлікти спричинюються протилежними інтересами соціальних груп й сягають своїм корінням у відносини власності та її розподілу.

Іншим класиком, ім'я якого згадується поряд із ім'ям К. Маркса, є німецький філософ Г. Зіммель. Головна відмінність соціології конфлікту Зіммера від ідей Маркса — віра в те, що конфлікт може сприяти соціальній інтеграції і тим самим забезпечувати соціальну солідарність. Конфлікт, за Зіммером, не завжди й не обов'язково призводить до руйнацій; навпаки, він може виконувати важливі функції збереження соціальних відносин та соціальних систем. Зіммель розуміє конфлікт не просто як зіткнення інтересів, а й більш психологічно — як втілення властивої

людям та їхнім стосункам ворожості. Потяг до ворожості цей учений розглядає як парну протилежність потреби в симпатії.

Найвідомішим сучасним соціологом конфлікту є Р. Дарендорф. За Дарендорфом, соціальний конфлікт був й буде притаманним кожному суспільству, оскільки в усякому суспільстві завжди наявні різні інтереси. Проте в постіндустріальному суспільстві, яке досліджував Дарендорф, основна суперечність соціальних систем зміщується, на його думку, з економічної площини (відносини власності) в політичну (відносини панування-підкорення), отже, й основний конфлікт пов'язаний із перерозподілом влади. Водночас динаміка виникнення конфліктів, по суті, повторює логіку К. Маркса про діалектику розвитку конфлікту: об'єктивна протилежність інтересів сторін, усвідомлення цієї протилежності, утворення соціальних організацій та ін.

Так виглядають теоретичні конструкції щодо причин конфліктів, проте, найважливішу проблему становить те, як оцінювати конфлікт. Що це є: добро чи зло? Як навчати учнів діяти у конфліктних ситуаціях? Чи мусять вони цуратися та оминати будь-які конфліктні ситуації, так би мовити, "занурювати голову в пісок"? Чи можливо їм треба активно брати участь у конфліктах, провокувати їх та поглиблювати? А можливо варто усвідомлювати причини конфлікту та прагнути його розв'язати, враховуючи та задовольняючи інтереси усіх зацікавлених сторін? Ось питання, які постають перед вчителем громадянської освіти: Яку установку слід сформулювати в учнів? Чого їх навчати? Які уміння прищеплювати?

В цьому підрозділі ми спробуємо, з одного боку, представити сучасне бачення конфліктів, спираючись на досягнення різних наук про людину та суспільство, з іншого, — продемонструвати способи успішного розв'язання та залагодження конфліктів. Наша позиція щодо окреслених питань така: конфлікти є природною складовою суспільного життя, їх не можна й не правильно ігнорувати. Інша справа: що з ними робити? Саме на це питання ми й спробуємо відповісти.

Сучасне розуміння конфлікту можна звести до таких основних положень:

❖ конфлікт є природнім фрагментом людського життя. Хоча конфлікт, можливо, не найкраща форма людської взаємодії, проте він не є патологією або аномалією.

Конфлікт — це нормально;

❖ конфлікти не завжди й не обов'язково спричинюють руйнації. За певних умов вони можуть, навпаки, сприяти життєздатності й сталості соціального організму.

Конфлікт — це не обов'язково погано;

❖ конфлікт містить у собі потенційні позитивні властивості. Цінність конфліктів у тому, що вони запобігають закріпленню системи, відкривають дорогу інноваціям. Конфлікт — це стимул до змін, це виклик, який передбачає творчу реакцію (відповідно до досліджень американського соціолога Л. Козера). В конфлікті наявний ризик руйнації відносин, небезпека поглиблення кризи, проте він може також сприяти виходу стосунків на новий рівень, конструктивному подоланню кризи, отриманню нових життєвих можливостей. Отже, в конфлікті потенційно закладено потужне конструктивне начало, тому **конфлікт може бути корисним**.

❖ конфлікт може бути керованим, причому таким чином, що його негативні наслідки зводяться до мінімуму, а конструктивний потенціал підсилюється. Це означає, що **конфлікт — це те, з чим можна працювати**. А робота над конфліктом сьогодні розуміється як важливий суспільний та особистий інтерес¹⁸.

¹⁸ Гришина Н. В. Психологія конфлікту. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.

Слід пам'ятати, що безконфліктні стосунки або організації, мабуть, приречені до занепаду. Конфлікти породжують відповідальність, рішучість і небайдужість. Якщо конфлікти вчасно розпізнати й усвідомити, вони сприятимуть оновленню й покращенню стосунків між людьми. За відсутності конфліктів люди рідко замислюються над своїми проблемами й намагаються їх вирішити. Мир — це значно більше, ніж просте придушення відкритих конфліктів, ніж напружений, тендітний, поверховий спокій. Мир — це результат творчо розв'язаного конфлікту, коли сторони долають те, що здавалося їм несумісним, і досягають справжньої згоди.

Конфлікти бувають різними. Виокремлюють психологічні (внутрішні особистісні конфлікти), міжособистісні, конфлікти між групами та усередині груп¹⁹. В аспекті громадянознавчого курсу нас передусім цікавитимуть конфлікти між різними соціальними групами, а також частково — внутрішньогрупові. Проте потрібно зазначити, що конфлікти усередині групи пов'язані з утворенням різних підгруп, що дає підставу розглядати їх як конфлікти між групами.

У дослідженні конфліктів між групами є три основні підходи: мотиваційний, ситуативний та когнітивний (пізнавальний), які по-різному інтерпретують витоки конфліктів. **Мотиваційні підходи** виходять з того, що міжгрупова ворожість, дискримінація тощо є відображенням внутрішніх проблем самої групи. Так розглядали конфлікти З. Фрейд та Л. Берковіц²⁰.

Ситуативний підхід пояснює виникнення конфлікту особливостями зовнішньої ситуації, насамперед її конкурентним характером. Експерименти М. Шерифа підтвердили правомірність подібної інтерпретації міжгрупових конфліктів і стали основою для "реалістичної теорії конфліктів", що розглядає міжгрупові конфлікти як наслідок об'єктивної суперечності між інтересами груп. Дойч збагатив ситуаційний підхід дослідженнями груп у кооперативній та конкурентній ситуаціях. Завдяки його працям ситуативний підхід у дослідженні міжгрупових конфліктів є домінантним.

Когнітивні підходи, піддавши критиці жорстку зумовленість міжгрупових конфліктів ситуацією, доповнили наше розуміння конфліктів тим, що продемонстрували залежність конфліктної взаємодії від когнітивних установок членів груп по відношенню один щодо одного. Інтерес до когнітивних складових міжгрупової взаємодії пов'язаний з ім'ям європейського психолога Г. Таджфела.

До структурних компонентів конфлікту слід віднести: 1) його сторони (учасників); 2) умови; 3) предмет; 4) дії учасників; 5) результат. Сторони конфлікту іменуються переважно як конфронтаційні сторони, рідше — як конкуренти або суперники; коли конфлікт набуває особливої гостроти — як противники. Під умовами конфлікту традиційно розуміють обставини й чинники, що визначають його виникнення та перебіг. Предмет конфлікту (інколи говорять — об'єкт) — це те, на що претендують сторони (матеріальний об'єкт, конкретна можливість, дотримання або недотримання певних правил тощо). Дії учасників конфлікту в сукупності становлять те, що зазвичай називають конфліктною взаємодією, оскільки вони взаємозумовлені й взаємоспрямовані. Результат конфлікту являє собою завершальну стадію конфліктної взаємодії, а також ідеальний образ цього

¹⁹ Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.

²⁰ Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 512 с.

результату учасників конфліктної взаємодії, який з рештою й визначає спрямованість конфлікту.

Як процес конфлікт проходить у своєму розвитку чотири стадії: 1) виникнення об'єктивної конфліктної (або передконфліктної) ситуації; 2) усвідомлення ситуації як конфліктної; 3) конфліктну взаємодію; 4) вирішення конфлікту.

Сучасні дослідники наголошують на об'єктивно-суб'єктивній природі конфліктів, що передбачає не лише наявність "об'єктивних" умов виникнення конфлікту, а й суб'єктивної оцінки ситуації²¹. Оцінка ситуації — це результат її сприйняття та інтерпретації. Згідно з теоремою У. Томаса, "якщо ситуації визначаються як реальні, то вони стають реальними за своїми наслідками". Класичним прикладом практичної реалізації теореми Томаса є крах на Нью-Йоркській біржі 1929 р., з якого почалася Велика депресія і який було названо "самодостатнім пророцтвом". Проведене дослідження показало, що банки мали достатньо готівки, але люди цьому не вірили, а оскільки вони всі водночас почали забирати свої гроші, банки один за одним збанкрутували. Отже, люди визначили несправжню ситуацію як істинну, в наслідок чого вона перетворилася на реальну. Не менш яскравою ілюстрацією цієї теореми є вже розглядуваний експеримент Ф. Зімбардо зі створення штучної в'язниці (див. пункт 8.1. — с. 230-231).

У результаті наперед визначеної ситуації людина вибудовує свою поведінку відповідно до власного тлумачення, і такі суб'єктивні уявлення зазвичай справляють на неї сильніший вплив, ніж об'єктивні характеристики. Людина не просто реагує на ситуацію, але "тлумачить" її, водночас "визначаючи" себе в ній, створюючи у такий спосіб фактично той соціальний світ, в якому живе. Отже, якщо людина або група людей оцінює ситуацію як конфліктну, то вона перетворюється на конфлікт, оскільки людина розпочинає конфліктну взаємодію.

Принципове значення у виникненні конфлікту має те, чи актуальна ситуація сприйматиметься як конфліктна і чи відбудеться після цього перехід до конфліктної взаємодії. Вирішальним чинником в оцінці ситуації як конфліктної, на думку фахівців, є те, наскільки людина вважає свої цілі, дії та мотиви несумісними з цілями, діями та мотивами іншої сторони. Тлумачення ситуації зумовлюється, з одного боку, зовнішньою реальністю, з іншого — суб'єктивним світом людини, проте в різних випадках внесок кожного із цих чинників може бути різним. Що очевиднішою є зовнішня ситуація, то менше вплив суб'єктивного світу і більше однотипних реакцій. За неоднозначності зовнішньої ситуації роль індивідуальних особливостей учасників в її сприйнятті зростатиме.

Більшість глобальних проблем людства, що загрожують існуванню всього живого на Землі, — ядерне озброєння, парниковий ефект, забруднення довкілля, перенаселеність, виснаження природних ресурсів — виникають унаслідок того, що різні групи переслідують свої вузько егоїстичні інтереси, завдаючи шкоди інтересам загальним. Кожен може міркувати приблизно так: "Очисні споруди будуть для мене надто дорогими. З іншого боку, лише мої викиди багато не зашкодять". Решта гадає так само, і як наслідок, ми маємо отруєне повітря й воду. Отже, індивідуально вигідні стратегії поведінки призводять до колективного програшу. Таким чином,

²¹ Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.

постає дилема: як сумістити благополуччя окремих людей, включаючи їхнє право діяти у власних інтересах, та благополуччя суспільства загалом?

Соціальні психологи використовують лабораторні ігри, щоб продемонструвати, як люди з позитивним мисленням потрапляють у пастку взаємно деструктивних стратегій поведінки. Найпоширеніші приклади цього — це "дилема ув'язненого" та "трагедія общинних вигонів". Першу дилему ілюструє історія про двох підозрюваних, яких по одному допитує прокурор. Обоє вони винні, проте прокурор має докази їхньої вини лише у дрібних злочинах. Тому він пропонує кожному з підозрюваних зізнатися окремо: якщо один зізнається, а його друг ні, прокурор гарантує імунітет тому, хто зізнався (а його зізнання буде використане для обвинувачення іншого в більш тяжкому злочині). Якщо зізнаються обидва, то кожний отримає поміркований термін ув'язнення. Якщо жоден не зізнається, покарання обох буде незначним. Щоб мінімізувати свій термін ув'язнення, більшість людей зізнається, незважаючи на те, що обопільне зізнання веде до суворішого вироку, ніж обопільне заперечення. Проведені лабораторні дослідження свідчать, що ця дилема заганяє учасників у психологічну пастку, коли обоє усвідомлюють, що могли б взаємно виграти, проте, не довіряючи одне одному, відмовляються від співробітництва. У подібних дилемах неприборкане прагнення до егоїстичних цілей може спричинити загибель усіх. Приклад тому — гонка озброєнь у США та СРСР після 1945 р. Вирішення цієї дилеми видається очевидним — це співробітництво, проте реальне розв'язання проблеми, з якою постійно стикаються і керівники держав, і студенти в лабораторних умовах, ускладнюється тим, що одностороннє роззброєння робить учасника "гри" уразливим для нападу й шантажу.

Багато соціальних дилем мають більше двох учасників. Метафоричний приклад подібної дилеми навів еколог Гаррет Хардін, назвавши її "трагедія общинних вигонів". Він взяв цю назву від пасовищ, розташованих серед старовинних англійських поселень, але "общинними" можуть бути повітря, вода, кити й будь-які інші обмежені ресурси. Якщо всі користуються ними помірковано, вони відновлюються з тією самою швидкістю, з якою витрачаються. Трава виростає, кити народжуються, вода й повітря самоочищаються. Якщо виявляється непоміркованість, — відбувається суспільна трагедія.

Приміром, 100 фермерів тримають кожний по одній корові та випасають їх на общинному пасовищі, яке здатне прогодувати 100 корів. Якщо кожний пасе лише одну корову, то пасовище використовується оптимально. Але згодом хтось вирішує: "Якщо я випущу на вигін ще одну корову, то я подвою свою вигоду, а надлишкового випасу буде лише 1 %". Отже, цей фермер додає ще одну корову, й так роблять усі інші. Який отримуємо результат? Трагедію общинних вигонів — утоптана ділянка без жодної травинки.

До цієї історії подібні чимало реальних ситуацій. Забруднення довкілля є наслідком багатьох дрібних викидів, кожний з яких приносить окремим забруднювачам значно більше вигоди, ніж вони б могли отримати, якби викиди припинилися. Отже, спільна для всіх справа (збереження природи) стає нічиєю справою. Головний висновок, який ми мусимо зробити з прикладу "трагедії общинних вигонів" такий: коли ресурси не піддаються обліку, люди часто споживають більше, ніж самі усвідомлюють. Тобто якщо на стіл, за яким сидять десять чоловік, поставити каструлю з пюре, кожен учасник трапези швидше за все покладе в тарілку більше, ніж одну десяту всього пюре. А якщо на стіл буде поставлене блюдо з десятьма порціонними шматками м'яса, такого не станеться.

Ігри з дилемою ув'язненого та общинними вигонами мають спільні ознаки:

1) спонукають людей пояснювати свою поведінку ситуацією ("я мушу захистити себе від експлуатації з боку конкурентів"), а поведінку партнерів — їхніми рисами характеру ("їй не можна було довіряти", "він жадібний" та ін.). Більшість учасників так і не усвідомлюють, що інші гравці припускаються відносно них тієї самої помилки атрибуції;

2) мотиви у процесі розгортання дилеми змінюються. Спочатку люди прагнуть отримати легкі гроші, потім — мінімізувати втрати і нарешті — зберегти обличчя й уникнути поразки;

3) дилеми ув'язненого та громадських вигонів, як і більшість конфліктів у реальному житті, не є іграми з нульовим результатом. Сума вигравшів та програшів не обов'язково дорівнює нулю. Обидва гравці можуть і виграти, і програти. В таких іграх безпосередні інтереси індивідуума протиставлені груповому благополуччю. Кожна з цих ігор — соціальна пастка, яка показує, що навіть за "раціональної" поведінки індивідуумів вони можуть завдати собі шкоди. Слід пам'ятати, що ніякі зловмисні особи не планували екологічних катастроф у багатьох регіонах світу або глобального потепління в атмосфері, спричиненого збільшенням викидів вуглецю.

Як можна уникнути соціальних пасток та схилити людей до співпраці у подібних ситуаціях? На підставі проведених експериментів можна виокремити п'ять основних прийомів.

Регулювання. Закони й угоди, укладені між різними суб'єктами конфліктної взаємодії, є тим важливим інструментом, що забезпечує уникнення суспільних трагедій. Наприклад, якби податки були добровільними, чи багато людей сплачували б їх у повному обсязі? Очевидно, що більшість їх не сплачувала б. Саме тому сучасне суспільство влаштоване таким чином, що не залежить від добровільних пожертвувань під час задоволення своїх потреб у соціальній та військовій безпеці. Проте, в реальному житті регулювання має високу ціну — це витрати на його розроблення та здійснення, а також обмеження індивідуальних свобод. Крім того, виникає актуальне політичне питання: в який момент ціна регулювання перевищує вигоду від нього?

Зменшення розмірів групи. В малих співтовариствах людина відчуває себе відповідальнішою та ефективнішою, більшою мірою ідентифікує свій успіх з успіхом групи. Зі зростанням розміру групи людина дедалі частіше починає думати: "Все одно від мене нічого не залежить". Отже, на думку деяких соціальних психологів, суспільство доцільно поділяти на дрібні територіальні громади.

Комунікація. Обговорення дилеми підвищує групову ідентичність, що підсилює турботу про групове благополуччя. Дотепний експеримент Робіна Доуза наочно продемонстрував це. Дослідник пропонував кожному із семи незнайомих між собою людей такий вибір: ви можете або залишити в себе 6 доларів, або віддати їх іншим шести учасникам через експериментатора, знаючи, що він подвоїть суму й роздасть кожному по 2 долари. Ніхто не знатиме, що ви вирішили: віддати гроші чи залишити в себе. Отже, якщо всі сім учасників співпрацюють і віддають гроші, кожний отримує по 12 доларів. Якщо один залишить їх собі, а решта віддадуть, він матиме 18 доларів. Якщо ви віддасте, а решта залишить у себе, ви не отримаєте нічого. Очевидним є той факт, що співпраця є вигідною для всіх, але потребує самовідданості й ризику. Доуз з'ясував: без обговорення гроші віддають лише 30 %

людей, а якщо воно було — 80 %. Отже, комунікація зменшує недовіру, сприяючи досягненню згоди, яка забезпечує обопільну вигоду.

Зміна вигравів. Кооперація поглиблюється, якщо ввести такі правила гри, які б заохочували співпрацю та робили не вигідною експлуатацію.

Заклик до альтруїстичних вчинків. Коли кооперація без сумнівів забезпечує спільне благо, можна успішно апелювати до норм соціальної справедливості. Наприклад, у боротьбі за громадянські права багато демонстрантів охоче готові страждати за інтерес значно більшої групи, терплячи напади, побої й тюремне ув'язнення.

Таким чином, ми можемо зменшити деструктивний вплив соціальних пасток, якщо: 1) *установимо правила, які регулюватимуть егоїстичну поведінку;* 2) *забезпечимо малий розмір групи;* 3) *дозволимо людям спілкуватися;* 4) *змінимо матрицю гри так, щоб співпраця була більш вигідною;* 5) *закличемо до альтруїстичних норм поведінки.*

Коли люди конкурують за обмежені ресурси, їхні стосунки стають упередженими й ворожими. У своїх відомих експериментах Музафер Шериф з'ясував, що змагання за принципом "я виграв — ти програв" швидко перетворюють незнайомих на ворогів, породжуючи відкриту конфронтацію навіть серед нормальних чесних дітей. В одному зі своїх експериментів він поділив 22 незнайомих між собою хлопців із Оклахома-Сіті (США) на дві групи, відвіз їх до бойскаутського табору на різних автобусах і поселив у бараках, розташованих приблизно за кілометр один від одного. Перший тиждень кожна з груп не підозрювала про наявність іншої. Співпрацюючи в різних господарських справах (готуючи їжу, ремонтуючи споруди та ін.) кожна з них стала згуртованим колективом. Вони навіть вигадали собі назви — "Громобої" та "Орли".

Отже, в кожній групі виникла групова ідентифікація, й тим самим було підготовлено ґрунт для конфлікту. Наприкінці першого тижня "Громобої" знайшли "Орлів" на "своєму" футбольному полі. Тоді персонал табору запропонував влаштувати між двома групами турнір (гра в бейсбол, перетягування канату тощо). Обидві команди відреагували з ентузіазмом. Це було змагання на зразок "виграв — програв". Усі призи отримували переможці.

Який був результат? Табір поступово перетворився на арену відкритої війни. Кожна зі сторін почала обзивати іншу під час змагань, потім дійшло до спалювання прапорів, набігів на бараки та ін. Отже, конкуренція за типом "виграв — програв" породила глибокий конфлікт, негативний образ ворога й сильну внутрішньогрупову згуртованість та гордість. Усе це відбувалося за відсутності будь-яких інших розбіжностей між двома групами (культурних, фізичних або економічних). Між іншим, і "Громобої", й "Орли" належали до так званих вершків суспільства, а в експерименті Шерифа поводитися як звичайнісінька шпана. Фактично поведінка хлопців була зумовлена поганою ситуацією, й згодом Шерифу вдалося перетворити ці дві ворожі групи на друзів за допомогою успішної співпраці задля досягнення екстраординарних цілей.

Наступною типовою причиною конфлікту є відчуття несправедливості. Однак проблема конфліктів через справедливість пов'язана з різним сприйняттям та розумінням цього поняття. Більшість людей сприймають справедливість як баланс — розподіл винагород пропорційно до індивідуальних внесків. Будь-які стосунки (робітник — роботодавець, чоловік — дружина, викладач — студент та ін.) збалансовані, якщо:

мій дохід
мій внесок = **ваш дохід**
ваш внесок

Якщо ви вкладаєте більше, а отримуєте менше, то відчуваєте себе експлуатованим та ображеним; інша сторона буде швидше за все почуватися винною. Проте, напевно, ви сприйматимете несправедливість більше за неї. Експериментальні дослідження продемонстрували, що люди рідко вимагають розподілу благ на свою користь за рахунок інших. Однак якщо вони отримують "більший шмат пирога", то охоче приймають його і з легкістю знаходять для цього виправдання й логічні пояснення. Якщо "більший шмат пирога" дістається іншій людині або групі, то це обов'язково викличе з їхнього боку обурення й осуд.

Навіть якщо ми дійшли згоди щодо принципу визначення справедливого балансу, проте можемо сперечатися щодо збалансованості наших взаємовідносин. Наприклад, двоє колег можуть по-різному розуміти поняття "внесок": той, хто старший, вважатиме, що оплата праці має здійснюватися відповідно до маститості та заслуг, а його молодший колега поставить на перше місце продуктивність праці. Чиє визначення візьме гору? Здебільшого ті, хто мають соціальну владу, переконують себе та інших, що вони заслуговують на те, що отримують.

Це означає, що експлуататор поступово втрачатиме почуття провини, переоцінюючи або недооцінюючи внески інших, щоб виправдати наявний розподіл доходів. Експлуатовані можуть або приймати та схвалювати своє принижене становище, або вимагати компенсації, соромити й обманювати своїх гнобителів, або, якщо нічого не допомагає, — відновити справедливість шляхом помсти й розплати.

Перебіг конфлікту ускладнюється тим, що в його учасників формуються викривлені образи один одного. Навіть способи цих викривлень передбачувані. Приміром, у "Орлів" та "Громобоїв" справді були певні несумісні цілі, але поглиблювало суперечки їх суб'єктивне сприйняття. Упередження на свою користь змушують індивідів пишатися власними добрими вчинками й ухилятися від причетності до поганих, не надаючи таких пільг іншим людям. Завдяки фундаментальній помилці атрибуції кожна сторона розглядає ворожість іншої сторони як відображення її злісної атрибуції. Далі люди сприймають та фільтрують інформацію таким чином, щоб вона відповідала їхнім упередженням. Групи дуже часто поляризують свої тенденції до викривлень, що слугують власним інтересам та самовиправданню. Один із симптомів групового мислення — сприймати власну групу як моральну та сильну, а суперників — як зловмисних і слабких.

Зміни у сприйнятті тих, хто бере участь у конфлікті, на диво, взаємні. Обидві сторони приписують схожі чесноти собі, а вади — своїм супротивникам. Оскільки має місце суперечність у сприйнятті один одного учасниками конфлікту, то принаймні один з них сприймає іншого неправильно. За наявності подібного викривлення у сприйнятті, зазначає Бронфенбреннер, цей психологічний феномен породжує образи ворога, що підтверджуються. Тобто якщо **А** очікує від **Б** ворожості, він може почати так ставитися до **Б**, що той виконає ці очікування, замкнувши тим самим хибне коло. Негативне дзеркальне сприйняття стало перепорою на шляху до миру в багатьох випадках. Для міжнародних конфліктів також характерна ілюзія "поганий лідер — гарний народ".

Отже, конфлікт є природною складовою людського життя. Він не завжди й не обов'язково спричинює руйнації, але й містить у собі потенційні позитивні

властивості. Конфлікт може бути керованим, причому таким чином, що його негативні наслідки мінімізуються, а конструктивні можливості підсилюються. До структурних компонентів конфлікту слід віднести: 1) його сторони (учасників); 2) умови; 3) предмет; 4) дії учасників; 5) результат. Як процес конфлікт проходить у своєму розвитку чотири стадії: 1) виникнення об'єктивної конфліктної (або передконфліктної) ситуації; 2) усвідомлення ситуації як конфліктної; 3) конфліктну взаємодію; 4) розв'язання. Конфлікти розпалюються через соціальні пастки, конкуренцію, відчуття несправедливості та викривлене сприйняття.

Ми проаналізували, чому розгортаються конфлікти, але не менш важливо з'ясувати, як ці конфлікти успішно долати. Соціальні психологи виокремлюють чотири основні стратегії перетворення ворогів на друзів: **контакт, кооперація, комунікація та консолідація.**

Контакт. Інтенсивне контактування дає групам змогу ближче дізнатися одна про одну. Близькість у поєднанні із взаємодією породжує симпатію. Наприклад, у США неприязні расові установки змінювалися крок за кроком відповідно до десеєграгації, підтверджуючи принцип "установки — це наслідок поведінки". Опитування майже 4000 європейців виявило, що дружба є ключем до успішних контактів: якщо у вас є друг, що належить до якоїсь меншини, ви стаєте прихильнішим до того, щоб висловлювати цій меншині свої симпатії та підтримку, навіть почнете лояльніше ставитися до процесу її імміграції. Для подолання негативних установок щодо інших контакти мають бути рівні за статусом.

Кооперація. Безумовно, контакти рівного статусу важливі для гармонізації стосунків, проте інколи їх замало. Наприклад, контакту виявилось недостатньо, коли Музафер Шериф припинив змагання між "Орлами" та "Громобоями" й об'єднав обидві групи в неконкурентних заняттях — вони разом переглядали фільми, запускали феєрверки та ін. На цей час їхня ворожість була настільки сильною, що контакт вони використовували лише як привід для глузування та випадів.

Якщо вам доводилося разом з іншими потерпати від негоди, бути покараними викладачем, зазнавати глузування як новачкові, або приниження через вашу соціальну, расову або релігійну належність, то напевно, ви згадаєте, що відчували близькість до тих, хто зазнавав цих труднощів разом із вами. Мабуть, колишні соціальні бар'єри було зруйновано, коли ви допомагали одне одному вибратися із сніжного заносу або боротися із спільним ворогом. *Мало що так зближує людей, як спільний ворог.*

Наступним потужним об'єднавчим засобом є екстраординарні цілі. Саме за їх допомогою Шерифу вдалося перетворити "Орлів" та "Громобоїв" на друзів. Він створював штучні труднощі із запасом води у таборі, спонукаючи хлопців до спільних зусиль. Коли під час поїздки "зламався" автомобіль, персонал подбав про те, щоб поруч виявився канат, й одному хлопцеві спало на думку скористатися ним, щоб завести вантажівку з розгону. Коли машина завелася, дружні сплески по плечах засвідчили спільну перемогу.

Зусилля "Орлів" та "Громобоїв" завершилися успіхом. Проте чи виникла б така гармонія, якби проблеми з водопостачанням залишалися, а вантажівка не завелася? Швидше за все, ні. Експерименти Стівена Урчела зі студентами в університеті Вірджинії (США) показали, що успішна співпраця двох груп викликає взаємну симпатію. Проте, якщо співробітництво було невдалим і обставини дозволяють звинувачувати у цьому одне одного, конфлікт може поглибитися.

Отже, кооперація мусить бути організована так, щоб забезпечувати загальний успіх. Наприклад, за кооперативного навчання школярі не лише засвоюють матеріал, а й отримують інші соціальні уроки: вони вчаться взаємодіяти. З цього приводу Гордон Олпорт зауважував: "Упередження... може бути послаблено завдяки контактам рівного статусу між групами більшості й меншості в досягненні ними спільної мети". Таким чином, найважливіше завдання, що постає перед політиками, педагогами, керівниками (тобто перед тими, хто забезпечує організацію суспільства), — це визначити й узгодити наші екстраординарні цілі й організувати спільні зусилля для їх досягнення.

Велику роль у кооперації відіграє *групова та надгрупова ідентифікація*. У повсякденному житті ми часто маємо справу з прикладами подвійної ідентифікації. Спочатку ми визначаємо свою належність до підгрупи (наприклад, дитина або батько), а потім коло розширюється (ми усвідомлюємо себе сім'єю). Дослідники часто намагалися з'ясувати: чому ідентифікація зі своєю підгрупою суперечить належності до більшої групи? Річ в тім, що самооцінка людини зумовлена її належністю до певної групи. Якщо ми позитивно сприймаємо свою групу (колектив, сім'ю, расу, націю), то це підвищує нашу власну самооцінку. Відповідно позитивна етнічна самоідентифікація змушує нас краще думати й про себе. "Маргінали", які не мають ніякої (ні етнічної, ні загальнодержавної) ідентифікації, зазвичай потерпають від низької самооцінки. Отже, для багатонаціональних держав, до яких належить і Україна, дуже важливо доповнити етнічну ідентифікацію загальнонаціональними ідеалами. Проте слід зазначити, що в мультиетнічних країнах існує конфлікт між сепаратизмом та унітаризмом, між замкненими етнічними групами й нацією загалом, між усвідомленням культурного розмаїття і намаганням дотримуватися єдиних цінностей. Прагнення розв'язати цей конфлікт сформульовано у гаслі США: "Ex pluribus unum" ("Із багатьох — єдине").

Комунікація. Сторони, що конфліктують, можуть подолати суперечності шляхом безпосередніх переговорів або за посередництвом третьої сторони, або використати арбітраж, передоручивши свої розбіжності на суд іншої особи, яка вивчить питання й віднайде рішення. Безпосередні перемовини не завжди призводять до продуктивного рішення через бажання кожної сторони зберегти власне обличчя, тому нейтральний посередник може посприяти тому, що обидві вони підуть на поступки, не втративши свого іміджу. Якщо поступка приписується вимогам посередника, який примушує іншу сторону йти на не меншу поступку, тоді ні про кого не можна сказати, що він спасував перед супротивником. Таким чином, відбувається перетворення взаємодії із "я виграв — ти програв" на "я виграв — ти виграв".

Деякі конфлікти настільки складні, а базові інтереси сторін так сильно відрізняються, що рішення, яке б задовольняло всіх, стає неможливим. Наприклад, у суперечці про опіку над дитиною після розірвання шлюбу забрати її має право лише один із батьків. В таких випадках сторони доручають право винести рішення арбітражу.

Консолідація. Інколи напруженість та підозрілість зростають настільки, що спілкування, а тим більше розв'язання конфлікту, стають абсолютно нереальними. Кожна із сторін може погрожувати, примушувати, мститися. Подібні дії провокують ходи у відповідь, що спричинює ескалацію конфлікту. В таких ситуаціях використовують стратегію примирення — "поступові й обопільні ініціативи з розрядки напруженості". Ця стратегія покликана розірвати спіраль конфлікту,

породжуючи його обопільну деескалацію. Одна із сторін після проголошення прагнення до миру мусить провести кілька дрібних акцій розрядки. Ініціатор повідомляє про своє бажання знизити напруженість, оголошуючи про кожну акцію примирення ще до її початку, й запрошує супротивника діяти за власним прикладом. Далі він демонструє свою надійність і чесність, здійснюючи у цілковитій відповідності із заявами кілька акцій примирення, які можна перевірити, посилюючи при цьому тиск, що вимагав би взаємності.

Лабораторні експерименти підтвердили ефективність цієї стратегії, спонукаючи людей діяти за принципом "послуга за послугу". Акції примирення, що повторюються, справді породжують більше довіри й сприяють співробітництву.

Підбиваючи підсумки, маємо констатувати, що гармонізувати людські стосунки допомагають чотири основні стратегії взаємодії: контакт, кооперація, комунікація та консолідація. Контакти особливо плідні, коли люди разом намагаються подолати спільну загрозу або досягти екстраординарної мети. Учасники конфлікту також можуть вирішити свої проблеми шляхом прямих переговорів або за посередництва третьої сторони. Допомога такого посередника полягає в тому, що він підштовхне супротивників до того, аби змінити їхню конкурентну позицію "я виграв — ти програв" на більш плідну коопераційну орієнтацію "я виграв — ти виграв". Посередник може також організувати спілкування, яке усуне викривлення у сприйнятті сторін одна одною й забезпечить взаєморозуміння та довіру. Якщо згоди не досягнуто, сторони можуть доручити винести рішення третейському судді. Інколи напруження настільки сильне, що справжня комунікація неможлива. В такому разі акції примирення з боку однієї сторони можуть спонукати на відповідні кроки іншу.

8.4. Розвиток мислення учнів у громадянській освіті (робота над поняттями)

Громадянська освіта є інтегрованим курсом, який включає в себе поняття різних наук, а саме: історії, політології, філософії, правознавства та психології. Ця особливість курсу визначає багатоваріантність та різноманітність підходів щодо формування громадянознавчих понять. Не менш важливою особливістю курсу є те, що він має аксіологічний (ціннісний) вимір. Одним із головних завдань громадянської освіти є прищеплення учням певних цінностей та спонукання до поведінки згідно з цими цінностями. Таким чином, виокремлюють дві групи понять курсу: 1) наукові і 2) ціннісні.

Наукові поняття зазвичай однозначні і за змістом значно точніші. Приміром, поняття "держава" мусить бути однаковим у всіх учнів і відбивати рівень розвитку науки в цьому питанні. Інша справа — ціннісні поняття. Наприклад, що є кращим для держави: авторитаризм чи демократія? В історії можна відшукати приклади, що свідчатимуть як на користь авторитаризму, так і на користь демократії. То, що є кращим? Це моральне питання, на яке не може бути категоричної відповіді. У всьому є свої позитивні та негативні риси, переваги й недоліки, плюси і мінуси. Тим більше, що за різних історичних умов кожний із цих політичних режимів може бути корисним і дієвим. Проте у переважній більшості випадків демократія демонструє більшу відповідність запитам людей та загальнолюдським цінностям. Формування ціннісних понять передбачає переконування учнів у необхідності прийняти ті чи ті цінності й діяти відповідно до них. Це складне завдання, виконання якого

потребуватиме від учителя не просто фаховості, а й педагогічної майстерності та високих моральних якостей.

Спочатку розглянемо проблему формування наукових понять. **Опанування основ будь-якої науки передусім означає засвоєння системи її понять.** Наукові поняття, на відміну від уявлень і житейських понять, відбивають не чуттєві якості предметів, а їх загальні й суттєві об'єктивні відносини. Значення наукових понять розкривається тільки в системі, через відношення, що відбивають об'єктивні зв'язки речей і явищ. Ці зв'язки виявляються не сприйняттям, а в процесі діяльності. Джерелом наукового поняття є не чуттєвий досвід, а певна дія, що шляхом перетворення предметів виявляє в них нові відношення й властивості. В одних випадках вони мають значення для виконання предметами певних функцій, а в інших несуттєві для цих функцій. **Наукові поняття виокремлюють і закріплюють функціональні властивості речей і явищ,** тобто вони не просто виводяться з досвіду, а створюються відповідно до поставлених завдань. При цьому наявні знання вже використовуються з нової точки зору для вироблення нових класифікацій об'єктів, нових способів розв'язання задач.

Поняття — це логічна форма мислення, вищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення. У понятті відбивається сутність явищ та процесів. Кожне поняття має свій зміст і об'єм. *Зміст поняття — це сукупність суттєвих ознак низки однорідних предметів, відображених у цьому понятті. Відповідно об'єм поняття — це сукупність предметів, до яких це поняття може бути прикладене.* Встановлення змісту поняття, тобто точна вказівка в ньому суттєвих ознак, є найважливішою логічною операцією, що називається *визначенням поняття*. Операція ділення розкриває об'єм поняття, вказуючи всі види, сукупність яких становить об'єм цього поняття.

Розглянемо це на прикладі поняття "громадянин". Громадянин трактується як самостійний член цивільно-політичного співтовариства, що має права і несе моральну, правову і соціальну відповідальність. У цьому визначенні відбитий зміст поняття "громадянин", тобто сукупність загальних, суттєвих ознак, що охоплює це поняття. До них належать: членство у громадянсько-політичному співтоваристві, наявність прав та цивільна відповідальність.

Перша ознака свідчить про те, що громадянин виступає як представник (член) суспільства, умовно розділеного на неполітичну сферу (громадянське суспільство) і сферу політичну. Друга ознака вказує на природний і невідчужуваний характер прав людини, тому що громадянин не "використовує встановлені державою права", а "має" права, тобто є людиною вільною. Третя ознака наголошує, що свобода передбачає відповідальність.

Кожна із цих ознак є абстракцією, що тісно пов'язана одна з одною. Справді, членство громадянина у співтоваристві пов'язано з його громадянством. Громадянство, будучи офіційним оформленням належності людини до певного співтовариства, означає, що держава бере на себе зобов'язання забезпечити людині гідні соціальні умови, охороняти і захищати її права як можливості вільного вибору і самореалізації в неполітичній і політичній суспільних сферах. Громадянин, у свою чергу, зобов'язується виконувати закони та інші нормативні акти держави, тобто несе правову відповідальність, а також відповідає перед самим собою, власною совістю (моральна відповідальність) і суспільством (соціальна відповідальність).

Зазначена взаємодія ознак поняття відбиває різноманітні зв'язки між громадянином та іншими соціальними явищами: громадянським суспільством,

державою, політичною сферою, правом, мораллю тощо. Провідним серед них є опосередкований правом зв'язок між громадянином і державою. Для усвідомлення цього зв'язку потрібно засвоїти сукупність взаємозв'язків, втілених не лише у поняттях "громадянин" і "держава", а й в інших елементах теорії ліберального права (наприклад, у принципі верховенства права в суспільстві), що передбачає значну кількість пізнавальних операцій (кроків).

Яким би складним не був зміст поняття, він розкривається за допомогою визначення (дефініції). Це надійний спосіб, що оберігає від непорозумінь під час спілкування, у процесі дослідження та дискусії. Визначити поняття — це вказати, що воно означає, виявити ознаки, які складають його зміст. Визначення поняття виконує дві важливі функції: 1) відрізняє й відмежовує предмет від усіх інших предметів; 2) розкриває сутність предмета.

Визначення наукових понять здійснюється переважно через *зазначення роду та видової відмінності*. Загальна схема визначення така:

" $A \in (B \text{ і } C)$ "

A — це поняття, що підлягає визначенню; B — поняття, більш загальне щодо A (рід); C — такі ознаки, які виокремлюють предмети, що позначаються A , серед усіх предметів, що позначаються B (видова відмінність).

У розглянутому нами прикладі A (поняття, що підлягає визначенню) — це "громадянин"; B — "член цивільно-політичного співтовариства" — більш загальне щодо A ; C — це ті ознаки (має права та обов'язки), які відрізняють громадянина від усіх інших членів цивільно-політичного співтовариства, наприклад, від осіб без громадянства.

До визначень такого роду висувуються досить прості й очевидні вимоги: *по-перше*, поняття, що підлягає визначенню, й поняття, за допомогою якого визначають, мають бути взаємозамінними; *по-друге*, поняття не повинно визначатися за допомогою порочного кола, якщо воно визначається через себе або через інше поняття, яке, у свою чергу, визначається через нього; *по-третє*, визначення має бути чітко сформульованим, тобто мають використовуватися лише поняття, які відомі й зрозумілі тим, на кого розраховано визначення (бажано не використовувати образи, метафори, порівняння, тобто усе те, що не передбачає однозначного й чіткого тлумачення).

Слід зазначити, що не всі поняття необхідно визначати через зазначення роду та видової відмінності. Такого визначення потребують тільки ті поняття, які мають високий рівень узагальнення. У разі, якщо потрібно визначити менш загальні поняття (або рівень розвитку учнів не дозволяє використовувати складні логічні конструкції) використовуються визначення-описи, визначення-перерахування; визначення-приклади; стисле пояснення. *Визначення-описи* — це опис явищ, узагальнених у понятті; *визначення-перерахування* — передбачає перелік тих відомих учням понять, які утворюють нове поняття; *визначення-приклади* — наведення прикладу з доступного учням життєвого досвіду для роз'яснення поняття; *стисле пояснення* — це тлумачення терміна, який позначає відповідне поняття й передбачає коротке зазначення суттєвих ознак.

Поняття виникають внаслідок узагальнення, що являє собою *з'єднання подібних предметів* за випадковими, загальними для них ознаками (генералізація). Внаслідок такого узагальнення виникають житейські або емпіричні поняття; на найвищому рівні знаходиться узагальнення, при якому людина поєднує предмети,

що справді мають багато подібних ознак як основних суттєвих, так і випадкових. Результатом такого узагальнення є виникнення наукових теоретичних понять.

Узагальнення скорочує кількість інформації, замінюючи знання багатьох подібних випадків знанням одного принципу. Воно дає можливість розглядати предмет чи явище не як суцільно ізольоване, а як таке, що представляє певний клас. Узагальнення, втілене у формулу, дозволяє вирішувати серію однорідних задач, навіть ще не сформульованих. Узагальненням у науці є відомі закони, принципи, правила та поняття. Різноманітні взаємозв'язки й взаємовідносини загального й одиничного виявляються за допомогою узагальнень. Вони розкривають сутність речей як закономірність їхнього розвитку, як таке, що визначає їхній розвиток, це, у свою чергу, дає змогу встановити необхідний зв'язок одиничних явищ усередині деякого цілого, тобто відкрити закономірності його становлення.

Формування понятійного узагальнення передбачає не тільки перехід від конкретного й одиничного до абстрактного й загального, а й зворотний перехід від загального й абстрактного до одиничного й конкретного. Останній є вираженням думки від абстрактного до окремих і одиничних виявів загального, доступних чуттєвому досвіду.

Перехід від загального до одиничного, конкретного виступає як цілком самостійний процес. Оволодівши ним, учні переборюють первісно існуючий у їхній свідомості розрив між конкретним та абстрактним. Основним засобом заповнення цього розриву є збагачення чуттєвого досвіду учня. Чим абстрактніше первісне узагальнення, тим більше конкретизації вимагає його повноцінне засвоєння. Сама конкретизація здійснюється шляхом застосування поняття під час розв'язання задач на підведення під поняття одиничних фактів або при розкритті учнями загальних положень на конкретному матеріалі. Справжнє опанування абстрактного знання відбувається по мірі його збагачування конкретно-чуттєвим змістом. Таким чином, розвиток абстрактного залежить від накопичення уявлень і сприймань.

Оволодіти поняттям — означає оволодіти всією сукупністю знань про предмети, яких воно стосується. Чим більше ми наближаємося до цього, тим більше шансів оволодіти певним поняттям. У цьому й полягає розвиток понять, що змінюються за своїм змістом відповідно до розширення знань.

Таким чином, оскільки поняття становлять логічну форму мислення, слугують організації й регулюванню практичної діяльності, забезпечують засвоєння основ громадянознавства, вони посідають *провідне місце в громадянській освіті*.

Ефективне засвоєння понять неможливе без певним чином організованої пізнавальної діяльності, яка б передбачала як узагальнення фактів, так і застосування (конкретизації) громадянознавчих понять. Особливо великого значення набуває діяльність щодо застосування громадянознавчих понять, оскільки поняття вважаються сформованими лише за умови правильного їх використання.

Оскільки неможливо й непотрібно формувати всі поняття шляхом узагальнення фактів, слід виявляти, які ідеї викладатимуться тією або іншою формою вчителем або підручником (перша група понять), а які учні здобудуть самі у процесі вивчення теми (друга група понять). До цих двох груп понять потрібно створювати дослідницькі завдання (проблемні задачі) таким чином, щоб перша група понять виступала як засіб, інструмент, об'єкт застосування, а друга виступала б наслідком розв'язання задач.

Таким чином, *громадянознавчі поняття є значно вищим щаблем організації знань про суспільство, вищим рівнем узагальнення, формою мислення*. Головне їх

призначення — організація й регулювання практичної діяльності учнів. Отже, й робота над формуванням системи наукових та ціннісних понять в учнів повинна ґрунтуватися на засадах проблемного навчання із використанням пізнавальних задач.

Процес формування громадянознавчих понять має здійснюватись, за наступними принципами і правилами:

- ❖ початкову інформацію про соціальний об'єкт варто пред'являти шляхом пояснення, міркування, проблемного викладу з використанням структурно-схематичних моделей об'єкта, що дають змогу наочно представити взаємозв'язок його елементів (ознак поняття), відбиваючи логіку їхніх взаємин між собою та іншими елементами (поняттями) суспільної системи. При цьому дуже корисно вибудовувати схему поступово, супроводжуючи її відповідними роз'ясненнями;
- ❖ оволодіння поняттями високого ступеня узагальнення вимагає ґрунтовного опертя на раніше засвоєні знання з предметів природничонаукового й гуманітарного циклів. Ці знання можуть використовуватися як для ілюстрації (конкретизації) суспільствознавчого поняття, так і виступати об'єктом аналізу на основі застосування цього поняття в пояснювальній функції;
- ❖ оволодінню поняттями високого ступеня узагальнення сприяє організація їх застосування як методологічної основи (методу) пізнання й прогнозування нових явищ;
- ❖ Ефективними та "економічними" з погляду раціонального використання навчального часу є такі методичні прийоми здійснення міжпредметних і внутрішньокурсних зв'язків під час формування понять: випереджальні домашні завдання, що націлюють на повторення і первинну систематизацію раніше вивченого матеріалу; встановлення зв'язків між раніше вивченими поняттями та новими під час пояснення матеріалу; демонстрація уже відомих школярам таблиць, схем і діаграм; організація роботи з раніше вивченими текстами тощо.
- ❖ використання різноманітних джерел у роботі над поняттями для посилення доказовості теоретичних положень, висновків і оцінок, для здійснення впливу не лише на раціональну, а й на емоційну сферу свідомості учня, формування його особистісного ставлення до об'єкта, що вивчається. Такий підхід сприятиме вихованню громадянських якостей та розумовому розвитку учнів. Джерела повинні містити наукові поняття та їх характеристику, зразки наукового підходу до аналізу й оцінки явищ соціальної дійсності;
- ❖ опертя на особистий досвід учня, його позитивний зміст і розширення цього змісту за допомогою наукових понять сприяє їх глибшому й усвідомленому засвоєнню. Застосування наукових понять до суджень учнів, заснованих на позанавчальному пізнанні, що містить помилкові уявлення про певне суспільне явище, розвиває інтерес до наукового пізнання, дає змогу зробити необхідну корекцію "життєвого" досвіду, закріплює наукові знання;
- ❖ добір першоджерел з урахуванням ступеня підготовки учнів, повторне звертання до них та їх комплексне використання. У міру зростання підготовки учнів варто підвищувати питому вагу їхньої самостійної роботи з документами на уроках та під час виконання домашніх завдань. Ефективними прийомами організації роботи учнів з першоджерелами є: коментоване читання, колективний аналіз тексту, формулювання запитань і завдань, що передбачають як просте відтворення розглянутого тексту загалом, так і його частин; інтерпретація змісту на основі аналізу тексту та його логічної структури (виокремлення головної думки, складання

плану, конспекту, виписки за проблемним запитанням, підготовка невеличких повідомлень тощо); запитання й завдання, що передбачають навчально-дослідницьку чи пошукову роботу (встановлення зв'язків змісту документа з досліджуваним об'єктом; оцінювання явищ у світлі ідей документа; постановка проблемних запитань самими учнями, на які можна отримати відповідь із джерела; формулювання запитань, для відповіді на які потрібно отримати додаткові дані тощо);

❖ у роботі над формуванням громадянознавчих понять необхідно використовувати комплекс пізнавальних і практичних завдань, побудованих на різноманітних джерелах, спрямованих на оволодіння основними категоріями суспільних наук. У свою чергу, ці громадянознавчі поняття повинні стати основою формування загальнонавчальних і специфічних умінь, тобто сприяти набуттю громадянознавчої компетентності. Завдання мають враховувати різні рівні складності, використовуватися для організації колективної та індивідуальної роботи учнів, а також під час проведення різних форм навчальних занять: шкільної лекції, семінару, практичного і лабораторного заняття, при підготовці школярів удома тощо.

Засвоєння громадянознавчих понять може здійснюватись за допомогою різних підходів. Так, багато сучасних учених вважають *системний підхід* універсальним науковим методом дослідження соціальної дійсності. Цей підхід передбачає виявлення потрібної та достатньої кількості елементів, наявність яких сприяла б розумінню суспільного явища як цілісності (системи), осмислення ролі й значення різних частин цієї системи та їх взаємовплив, а також взаємодію системи з навколишнім середовищем (тобто зовнішніми до неї чинниками).

Нове бачення системного підходу ґрунтується на відмові від розгляду одного елемента системи як визначального стосовно інших. При цьому зовсім не відкидається той факт, що всі ланки системи мають бути взаємопов'язані, як мета і засоби або причини та наслідки. Йдеться про потребу розгляду кожного елемента системи як ланки автономної та самостійної, що має самоцінність і певну значущість для існування й розвитку інших елементів цілісної системи.

Оволодіння системним підходом допомагає учням сприймати й описувати об'єкти соціальної дійсності як складноупорядковані. Тим самим підвищується рівень теоретичного мислення школярів, створюється база для формування у них основ світоглядної культури, а також умінь застосовувати знання для самостійного пояснення й прогнозування суспільних явищ.

Засобом формування *ціннісно-нормативного підходу* в шкільному громадянознавчому курсі є використання поняття в оцінювальній функції. Громадянознавчі поняття, застосовані як критерії оцінювання суспільних явищ і процесів або групової та індивідуальної поведінки, впливають на становлення усвідомленого й самостійного ціннісного вибору учнів, формування їхньої економічної, політичної, правової та моральної культури.

При цьому потрібно пам'ятати про складну структуру оцінювання. На думку деяких учених, вона вміщує: по-перше, оцінювальне ставлення як емоційно пережите співвіднесення об'єктивних властивостей явища з духовними та матеріальними потребами суб'єкта; по-друге, оцінне судження як логічну форму усвідомлення й фіксації результатів оцінювального ставлення. Отже, оцінка — це єдність оцінювального ставлення (оцінка — процес) і оцінювального судження (оцінка — результат). Головна особливість оцінювальних відносин полягає в тому,

що вони містять у собі не лише належне, а й бажане, пов'язане з вільним вибором, духовним прагненням суб'єкта.

Наведемо приклади завдань, спрямованих на застосування понять "права людини" та "людська гідність" в оцінювальній функції та з урахуванням специфічних структурних особливостей оцінювання.

Приклад: один із ваших однолітків надіслав до редакції газети лист наступного змісту:

"Я людина незвичайна, як прийнято висловлюватися, супермен. Навчаюся в ПТУ. Я ще з дитинства поставив собі за мету стати кращим за інших. І думаю, що досяг цього. Тепер мої дані: зріст 174 см., об'єм грудей — 110 см., вага 65 кг. Я багато чого можу робити: ламати цеглини руками, ногами, головою. Добре володію своїм тілом, можу водити автомобіль, володію східними єдиноборствами. Моя мрія — служба у військах спецпризначення. Для досягнення своєї мрії я тренував не лише тіло, а й дух. З дитинства я виховував у собі жорстокість, бив однокласників, тримав у страху всю школу, а тепер і ПТУ. У мене залізне здоров'я. Куди ж мені звернутися, щоб здійснити свою мрію?"

Чи хотіли б ви бути схожими на автора цього листа і чому? Оцініть його погляди й поведінку стосовно такого морального критерію, як людська гідність. Якими моральними критеріями ви керуватиметеся, оцінюючи мету "супермена" і засоби їх досягнення? Аргументуйте свою відповідь.

До відносно нових для вітчизняних соціальних наук методів пізнання належать **діяльнісний** та **рольовий підходи**. Вони орієнтують на осмислення наступних питань: навіщо я це роблю? (тобто, яка мета моєї діяльності); що я роблю? (яку сутність має моя діяльність); як треба робити? (тобто чи відповідає моя діяльність загальнолюдським цінностям); які результати моєї діяльності? (аналізуються отримані результати); що треба ще робити? (ставляться нові завдання).

Підґрунтям для опанування цих підходів є поняття про регулятивно-практичну функцію. Оперування ними в знайомій та незнайомій ситуаціях є могутнім стимулом у розвитку інтелектуальної та поведінкової рефлексії учнів, сприяє формуванню готовності конструктивно діяти.

Прикладом застосування понять у регулятивно-практичній функції може виступати таке завдання, складене у тестовій формі.

Приклад: "Уявіть, що ви організатор мітингу. Які з наведених дій ви б здійснили?"

- а) сповістив би про мітинг тільки своїх політичних прихильників;
- б) сповістив би про мітинг своїх політичних прихильників і супротивників;
- в) надавав би слово всім бажаючим;
- г) надавав би слово тільки своїм політичним прихильникам;
- д) спробував би звинуватити своїх політичних опонентів, закликав би до непримиренної боротьби з ними".

Обґрунтуйте свій вибір.

Велику значущість у сучасному науковому знанні набуває **психологічний метод (підхід)**. Він орієнтує на вивчення суб'єктивних механізмів, поведінки людини, індивідуальних якостей, рис характеру, несвідомих психічних процесів, психологічних мотивацій.

У педагогічному плані цей метод використовують під час оперування поняттями в діагностичній функції. Він також сприяє усвідомленню інформації про

те, який "Я" та інші люди. Такий підхід позитивно позначається на самопізнанні учня, розвитку його рефлексивного досвіду, сприяє формуванню вміння оцінювати свої та чужі слабкі й сильні сторони, свідомо керувати собою і впливати на інших людей.

У межах сучасних наукових парадигм особливої актуальності набуває **порівняльний метод (підхід)**. Він передбачає зіставлення однотипних явищ і процесів з метою виявлення їхніх загальних рис і специфіки, знаходження найоптимальніших шляхів розв'язання задач. Найбільшу педагогічну ефективність цей метод відіграє в процесі формування конкретно-історичних понять, сприяючи значно глибшому їх засвоєнню: розвитку інтелектуальних здібностей учнів; умінню бачити за зовнішньою схожістю особливості, своєрідність, самобутність явищ; визначати підстави для класифікацій явищ; прогнозувати події, тенденції, наслідки на основі зіставлення раніше отриманої інформації з новими даними.

При формуванні понять, як відзначалося, потрібно спиратися на особистий досвід учня. Психологи вважають, що формування понять сягає своїм корінням у глибинні структури індивідуального досвіду, пов'язані, зокрема, з основними формами представлення реальності у людській свідомості — через дію, почуттєве враження, знаковий символ.

Отже, процес ознайомлення із системою громадянознавчих понять, має ґрунтуватися залежно від змісту поняття на таких підходах: системному, ціннісно-нормативному, діяльнісному, рольовому, порівняльному та психологічному.

Поняття відображають суттєві відношення речей і явищ, що становлять значення цих понять. Наукові поняття відрізняються від житейських передусім тим, що учень не сам їх створює, а отримує від суспільства у готовому вигляді (у процесі навчання в школі).

Основний шлях формування наукових понять — навчання, при цьому важливу роль відіграє зміст навчання. *Знання, які учень отримує, завдання, які він вирішує в процесі навчання, визначають зміст і форму понять*, а також характер практичних, перцептивних (від лат. *perceptio* — сприйняття) і розумових дій учня, що виявляють значущі й істотні сторони об'єктів, що відображаються в поняттях.

Для управління процесом формування правильних понять вчителю потрібно:

- 1) разом з учнями виділити відповідні суттєві властивості об'єктів;
- 2) показати їх значення для вирішення певних завдань.

Виокремлення суттєвих властивостей досягається двома шляхами: на основі цілеспрямованого **моделювання**, коли необхідні якості відразу зображуються за допомогою схем і символів, або на основі **варіювання**, коли матеріал, що подається, видозмінюється й чергується так, щоб у ньому виявилися деякі суттєві властивості. **Значущість для учня досягається тим, що виділені суттєві властивості використовують під час вирішення певних завдань.** Ці властивості стають потрібними йому як орієнтири доцільної дії.

Вчитель повинен показати учням суттєві властивості об'єктів, демонструючи дії, шляхом яких ці властивості можуть бути виявлені або відтворені в процесі формування понять. Такого результату можна досягти двома шляхами. **Перший** — полягає в тому, що орієнтири дій встановлюються й освоюються на окремих конкретних зразках. Цей шлях починається з формування схеми, що вказує: 1) які властивості об'єкта і в якій послідовності треба виділяти; 2) які дії слід виконувати за наявності тих чи тих властивостей; 3) які результати можуть давати ці дії; 4) під яке поняття потрібно підвести об'єкт у разі отримання того або того результату.

Багаторазове використання цієї схеми сприяє формуванню в учня відповідних понять.

Другий шлях полягає в тому, що в якості об'єктів учню даються не конкретні зразки, а загальні принципи й структури класу предметів (явищ), що вивчається. У цьому випадку він сам, виходячи із загальних принципів, виокремлює орієнтири дій з конкретними об'єктами.

У пізнавальному процесі знання розвиваються, збагачуються, проходячи три етапи (рівні): уявлення → емпіричні поняття → теоретичні поняття. Знання про світ виникають первісно у вигляді сприймань, образів і відчуттів. Переробка чуттєвих даних у свідомості призводить до утворення уявлень і понять. У цих двох формах знання зберігаються в пам'яті. Якими б загальними не були уявлення й абстрактні поняття, головне їх призначення — організація й регулювання практичної діяльності.

У процесі формування наукових понять треба усвідомлювати різницю між теоретичними й емпіричними поняттями в науці, оскільки вони суттєво відрізняються за характером утворення і відповідно *вимагають різних технологій формування*. **Теоретичні поняття** виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення речей у середині розчленованої системи; відбивають внутрішні відношення і зв'язки, під час відтворення предмета у формі теоретичного поняття мислення виходить за межі чуттєвих уявлень. **Емпіричні поняття**, на противагу теоретичним: 1) створюються в процесі порівняння предметів і уявлень про них, що дає змогу виокремити в них однакові, загальні властивості; 2) відбивають лише зовнішні властивості предметів і тому повністю спираються на наочні уявлення.

Приміром, якщо визначити поняття "забобон" як невиправдано негативну установку стосовно групи або окремих її членів, то це буде суто емпіричне поняття. В цьому понятті відбиті лише зовнішні властивості забобону. Таке визначення поняття виконує важливу функцію, а саме: допомагає відокремити забобон від інших особливостей сприйняття, наприклад, від стереотипів. Однак за межами цього поняття лишаються причини виникнення забобонів, роль і значення забобонів у житті суспільства. Таким чином, забобон виступає у свідомості учня сам собою, без аналізу й розуміння численних зв'язків з іншими явищами та процесами.

Забобон — невиправдано негативна установка стосовно групи або окремих її членів; представляє собою сукупність установок, що включає афект (почуття), поведінкові наміри (схильність діяти певним чином), знання (переконання); витоки забобонів мають різну природу: це можуть бути соціальні умови життя, негативні емоції, або недосконалість нашого сприйняття та мислення; забобони відносять до неприємних аспектів людської взаємодії, що спричиняють конфлікти та непорозуміння. Таким чином, сформульоване визначення поняття "забобон" дає змогу не лише відокремити його від інших психічних явищ, а й розкриває сутність цього явища. Отже, теоретичне поняття не лише відокремлює предмет від інших, а й розкриває його сутність.

Щоб сформувати теоретичне поняття недостатньо відповісти на питання, що є таке забобон, а вкрай важливо поставити перед учнями питання: чому виникають забобони, яку роль вони відіграють у спілкуванні, як подолати невиправдано негативне ставлення?

Для засвоєння поняття "забобон" слід запропонувати учням розглянути такий діалог двох людей.

Приклад:

Містер Х: Проблема з євреями полягає в тому, що вони тільки те й роблять, що піклуються про своїх співвітчизників.

Містер У: Але записи казначейства нашого союзу показують, що євреї роблять значно щедріші пожертвування порівняно зі звичайними благодійними внесками не євреїв.

Містер Х: Це показує, що вони завжди намагаються купити прихильність і втрутитися у справи християн. Вони тільки про гроші й думають, тому так багато банкірів-євреїв.

Містер У: Недавнє дослідження показує, що відсоток євреїв серед банкірів незначний, набагато менший, ніж серед не євреїв.

Містер Х: Може, воно і так, але вони не займаються респектабельним бізнесом, а тільки шоу-бізнесом, казино і нічними клубами.

Для осмислення цієї ситуації учням треба запропонувати такі запитання: "Про що свідчить цей діалог? Чому містер Х ігнорує докази містера У?" Далі потрібно надати базову інформацію про природу забобонів. Акцентувати увагу учнів на тому, що у наведеній бесіді містер Х уперто відкидає докази містера У через наявність у нього упередження проти євреїв. Замість відповіді він лише продовжує свої обвинувачення, переходячи до наступної причини того, чому він недолюблює євреїв. Ця бесіда між двома співрозмовниками Х и У являє приклад природи забобону. Слід спрямувати розумову роботу учнів над проблемою за допомогою таких запитань: "Звідки беруться забобони? Чому вони не зникають? Які їх причини?" У ході дискусії підвести до висновку, що деякі забобони походять з особистого життєвого досвіду. Скажімо, вам довелося пережити неприємну зустріч із представником якоїсь етнічної чи іншої групи і це породило упередження щодо всієї групи. Інші упередження походять від батьківських повчань на зразок "ми не маємо нічого спільного з такими людьми". Часто кілька поколінь не контактували з представниками цієї групи, а упередження все одно існує. Чому? Коли упередження вже склалося, люди опираються тому, щоб змінити свою думку через пізнавальні, соціальні, психологічні й економічні причини. Слід запропонувати учням проаналізувати природу своїх забобонів на конкретних прикладах.

Таким чином, **наукові поняття** — це теоретичні поняття, які виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення речей, відбивають внутрішні зв'язки, пояснюють явища та процеси. Теоретичні поняття за своїм змістом становлять засіб переходу від сутності до явищ, а за формою — виведення одиничного з узагальненого.

Про повноцінне засвоєння поняття можна говорити лише в тому випадку, коли учні зможуть застосувати його до нової ситуації, а також будуть здатні використовувати теоретичні, узагальнені знання для пояснення конкретних фактів та явищ. **Пояснити щось означає підвести під уже відомі закони або поняття.**

На прикладі поняття "забобон" продемонстровано два принципово різні підходи щодо формування понять. Унаслідок *першого підходу* утворюється емпіричне поняття, внаслідок *другого* — теоретичне. Під час реалізації першого підходу здійснюється розвиток емпіричного мислення, яке спирається на безпосереднє сприйняття, чуттєві образи й уявлення, не виходячи за їх межі, й обмежується виокремленням загального, істотного на рівні уявлень й утворенням емпіричних понять. Основною розумовою операцією у цьому випадку виступає

порівняння. Таким чином, учні усвідомлюють різницю між суспільними явищами, але за межами узагальнення (поняття) залишаються причинно-наслідкові зв'язки, функції та наслідки явища (процесу), що узагальнюється. "Врешті-решт, — як зазначав Е. Ільєнков, — людина звикає бачити у речах лише те, що "підтверджує" слова вчителя (або власні очі — *С.Т.*), а на решту просто не звертає уваги... І виростає з неї недоук, який усе життя залишається у межах заученого, а сам нічому у житті навчитися не вміє, не може"¹²².

Другий підхід сприяє розвитку теоретичного мислення, що так само спирається на чуттєво-конкретне сприйняття, але воно виходить за його межі й призводить до виявлення такого суттєвого загального, що в безпосередньому сприйнятті не дано; результатом теоретичного мислення є утворення теоретичних понять, побудова мисленнєвих моделей, гіпотез. Основними компонентами теоретичного мислення є аналіз (аналіз через синтез) як здатність виокремлення генетично вихідної основи, абстрагування від зовнішніх, несуттєвих особливостей; рефлексія як здатність людини до оцінювання своїх дій; планування (розумове експериментування) як здатність до пошуку й побудови системи можливих дій. Формування теоретичних понять і відповідно розвиток теоретичного мислення дає можливість підвищити якість знань: міцність (повнота, тривалість, легкість і безпомилковість відтворення, що забезпечується активною розумовою роботою над матеріалом); глибину (кількість усвідомлених істотних зв'язків і відношень у знаннях); системність (усвідомлення певного об'єкта загалом з усіма його елементами й відносинами).

Розглянутий спосіб формування понять отримав назву *класичного способу*. Він складається з таких процедур: 1) створення навчально-проблемної ситуації, формулювання пізнавального завдання як осмислення цієї ситуації; 2) забезпечення необхідною інформацією для формування поняття (розповідь, опис та ін.); 3) застосування евристичної бесіди для відокремлення й усвідомлення суттєвих ознак (як на емпіричному, так і на теоретичному рівні); 4) формулювання визначення поняття й уведення терміна (хоча можна починати формувати поняття з уведення нового терміна); 5) виконання учнями вправ на використання нового поняття; 6) використання засвоєного поняття для пізнання нових суспільних явищ.

Для повноцінного засвоєння поняття "забобон" учням треба запропонувати задачі на застосування цього поняття. Наприклад: Андрій вірить, що циганська меншість у його місті відповідальна за погане економічне становище. Що це є: стереотип чи забобон? Які докази можна навести "за" та "проти".

Отже, ***підвищення ефективності процесу засвоєння громадянських понять має відбуватися у таких напрямках***: 1) уведення у зміст громадянської освіти проблемної інформації (суспільні явища та процеси мають подаватися в системі взаємозв'язків та суперечностях); 2) ***планування у навчальному процесі діяльності, яка передбачає засвоєння наукових теоретичних понять*** (аналіз, синтез, узагальнення), конкретно ця діяльність має здійснюватись під час виконання творчих завдань і вправ на засвоєння та застосування понять.



²² Ільєнков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 46.



ПІСЛЯМОВА

Відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти одним із важливих завдань суспільствознавчої освіти є розвиток критичного мислення школярів. У зв'язку із цим постає кілька важливих запитань: 1) що є таке критичне мислення? 2) як закласти розвиток критичного мислення у навчальні програми і плани, та як навчити школярів мислити критично? 3) як забезпечити діагностику навичок критичного мислення? Це були основні питання, що проходили наскрізно через всі розділи. Підведемо стило підсумки викладеного.

Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів й мають визнаний у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, Дж. Андерсон¹, М. Ліпман², А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер³; Р. Стернберг⁴; Д. Халперн⁵; Дж. Брунер⁶; С. Міллер⁷; Дж. Надлер, Ш. Хібіно⁸; Р. Солсо⁹, Д. Шавер¹⁰, Д. Рійз¹¹, П. Фрейре¹² та ін.¹³ Проте, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн. Хоча у США давно здійснюються широкомасштабні проекти по навчанню критичному мисленню і накопичений чималий досвід у цьому. Останнім часом з'явилися публікації щодо навчання критичному мисленню й українською мовою: перекладені видання з англійської та викладений український досвід. Зокрема, праці О. Тягло та Т. Воропай¹⁴, збірки "Методична система "Розвиток

¹ Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.

² Lipman M. Thinking in education. — New York: Cambridge University Press, 1984. — 303 p.;
Lipman M. Thinking Children and Education. — Montclair State College, 1993. — 432 p.

³ Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.;
Наук. ред., передм. О. І. Пометун. — К.: Вид-во "Плеяди", 2006. — 220 с.

⁴ Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. — Минск: Попурри, 2000. — 368 с.

⁵ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

⁶ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Под ред.
А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.

⁷ Миллер С. Психология развития: методы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.

⁸ Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва: Пер. с англ. С. И. Ананин. — Минск: Попурри, 1999.
— 496 с.

⁹ Солсо Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2002. — 592 с.

¹⁰ Shaver J. P. Reflective thinking, values, and Social Studies textbooks // School reviews. — # 73. — 1965.
— p. 226-257.

¹¹ Reyes D. J. Critical thinking in elementary social Studies Text series // The social studies. — Vol. 77. —
1986. — P. 151-154.

¹² Фрейре П. Педагогіка пригноблених: Пер. з англ. — К.: Юніверс, 2003. — 168 с.; Фрейре П.
Формування критичної свідомості / З англ. пер. О. Дем'янчук. — Юніверс, 2003. — 176 с.

¹³ Critical education in the new information age. — Lanham-Boulder-New York-Oxford: Rowman &
Littlefield Publisher, 1999. — 176 p.

¹⁴ Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. —
Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. — 284 с.

критичного мислення у навчанні різних предметів"¹⁵, "Технології розвитку критичного мислення учнів"¹⁶, "Критичне мислення: як цьому навчати"¹⁷, статті Н. Зоркіної¹⁸, П. Сухарева¹⁹ та ін. Слід відзначити, що проблема розвитку навичок критичного мислення розробляється на рівні окремих методичних прийомів, загальних підходів та засобів. Наше завдання полягало у тому, щоб операціоналізувати зміст поняття "критичне мислення" та обґрунтувати психолого-педагогічні та науково-методичні засади забезпечення розвитку критичного мислення на рівні навчальних програм та планів, а також в класних аудиторіях на рівні методики навчання та під час діагностики цієї компетентності.

Під критичним мисленням розуміють не огульно негативне ставлення до будь-чого (як це зазвичай мається на увазі у побутовій мові), а наукову оцінку позитивних та негативних рис явищ дійсності. Отже, критичне мислення — це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат. До основних рис критичного мислення слід віднести такі уміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) ухвалювати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку позитивних та негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) спрямованість на результат.

Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату, мається на увазі мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Важко уявити сферу життя, яка б не потребувала від людини здатності ясно мислити. Проте, слід зазначити, що наша система освіти рідко надає можливість навчитися учням мислити більш продуктивно. Особливо це стосується гуманітарної освіти. Наші навчальні заклади традиційно вимагають, щоб учні виучували, запам'ятовували, відтворювали інформацію.

Отже, критичне мислення — це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Підкреслимо, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і устремління оцінювати різні

¹⁵ Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовлено для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення "Інтелект". — К. : Міленіум, 2001. — 104 с.

¹⁶ Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. / Наук. ред., передм. О. І. Пометун. — К.: Пляди, 2006. — 220 с.

¹⁷ Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: Науково-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Пометун. — Харків, 2007. — 190 с.

¹⁸ Зоркіна Н. В. Критическое мышление — мышление XXI в. // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків: Консум, 2002. — С. 77 — 82.

¹⁹ Сухарев П. Б. Інноваційна педагогічна технологія "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків: Консум, 2002. — С. 100-106.

твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії. Падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей у своїх егоїстичних цілях. Часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. Отже, у наш час особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення.

Критичне мислення — це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення.

Критично мислячі люди ставлять перед собою такі запитання:

- ❖ У чому полягає проблема?
- ❖ До яких висновків дійшов автор щодо цієї проблеми?
- ❖ У чому полягають причини, що привели його до цих висновків?
 - Слід бути пильними щодо невідповідної аргументації (через жаль, страх, неправильну обробку статистичних даних тощо), що може увести нас в оману.
- ❖ Автор спирається на факти чи на погляди?
 - Факти можна перевірити.
 - Погляди перевірити неможливо, вони можуть базуватися на голослівних твердженнях.
- ❖ Автор виражає свої думки нейтрально чи емоційно?
 - Критично мисляча людина стежить за манерою викладу, щоб побачити підґрунтя.

Роль критичного мислення полягає в тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Критичне мислення також включає у себе оцінку самого розумового процесу — перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час ухвалення рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання тощо. А все це є актами творчості. Отже, точніше називати той тип мислення, про який йдеться, критичним творчим мисленням.

Розвивати критичне мислення можливо лише шляхом розв'язання проблемних задач з суспільствознавства. Це дозволить учням краще усвідомлювати

минуле і сучасне. Навички критичного мислення дозволять школярам стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме проблемні справи з суспільствознавства дозволять свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства.

Нами створена і апробована методика розвитку критичного мислення, яка передбачає: 1) впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань; 2) створення відповідних педагогічних умов, що сприяють розвитку таких якостей особистості, як синтетичне мислення (тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються); уміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї; обдумана ризикованість; терпиме ставлення до своїх та чужих помилок; пошук проблем, які вимагають творчих зусиль; уміння визначати та перевизначати проблеми тощо. Як виглядають ці завдання на практиці? По-перше, учням пропонувалося надати свої розв'язання певних проблем, що колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, впроваджено розв'язання проблемно-пізнавальних завдань на перевірку обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок. По-третє, учні виконували справи із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому). По-четверте, школярі здійснювали спроби на визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем). Отже, розвиток критичного мислення школярів забезпечується шляхом упровадження задач і проблемно-пізнавальних завдань на узагальнення та застосування понять, на перевірку історіографічних оцінок тощо.

Вправи, що пропонувалися учням до розв'язання, вимагали від них відповідального ставлення до ухвалення рішень. Учні при звичаювались не лише заявляти про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й доводити та обґрунтувати її. Зважувати усі "за" та "проти", передбачувати наслідки ухвалених рішень. Учні заохочувались до розгляду проблем із різних точок зору, враховуючи різні думки.

Внаслідок розв'язання проблемних завдань для учнів стало очевидним те, що недостатньо лише знати факти, а дуже важливо уміти оцінювати їхнє значення для країни та світу. Робота над завданнями переконала школярів у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантними. Суперечності в оцінках подій спонукали учнів самостійно аналізувати ситуацію й робити висновки, а також навчили прикладати здобуті узагальнення до сучасної суспільної ситуації, правильно та самостійно її аналізувати.

Робота над протилежними оцінками подій та явищ сприяла усвідомленню неможливості укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, учні зрозуміли, що звичка до такого спрощеного чорно-білого світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки.

Отже, внаслідок роботи над проблемними завданнями школярі навчилися бачити відтінки явищ. Наприклад, підтримувати цілі тих чи інших історичних осіб, проте бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Важливим здобутком стало уміння мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій — ось що стало наслідком навчання критичному мисленню. Оцінюючи історичну подію, учні навчилися бачити оборотну сторону явища.

Підсумовуючи, зазначимо, що, по-перше, критичне мислення є мисленням самостійним. По-друге, інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. По-третє, критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. По-четверте, критичне мислення прагне до переконливої аргументації. По-п'яте, критичне мислення є мисленням соціальним. Будь-яка думка перевіряється і відшліфовується, коли її обговорюють з іншими.

Таким чином, критичне мислення — це передовсім наукове мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства стає дедалі затребуваною. Теорія критичного мислення є здобутком сучасної когнітивної психології, що спирається на широку експериментально-дослідну базу. А сучасну якісну суспільствознавчу освіту важко уявити без критичного мислення. Саме тому розвиток критичності мислення є нагальною потребою, що постала перед суспільствознавчою освітою. Її усім нам, і методистам, і вчителям, і авторам підручників та посібників, слід потурбуватися про створення відповідних умов під час навчання: внести відповідні зміни у зміст освіти, методику навчання та форми навчальної роботи. Її ці зміни мусять бути спрямовані на засвоєння учнями стратегій критичного мислення.

Задля того, аби зробити критичне мислення компетентністю учнів, необхідно попіклуватися про: 1) чітке виділення правил критичного розмірковування; 2) впровадження задач на використання правил критичного міркування; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні стануть компетентними у критичному розмірковуванні. Слід наголосити на важливості забезпечення всіх цих умов у навчанні. Якщо зігнорувати хоч одну, успіху в справі набуття учнями такої компетентності, як критичне мислення, ми не досягнемо. Структурно компетентність можна представити таким чином: компетентність = знання + уміння + досвід. Визначальною ознакою компетентності є здібність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній царині. Здобуття компетентності відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація — перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що і є, по суті, компетентністю.

Слід усвідомлювати, що основною передумовою компетентності є тренування. Але не будь-яке тренування робить людину компетентною, а лише те, що спиратиметься на три умови: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) простеження за виконанням завдань по кожному компоненту; 3) здійснення зворотного зв'язку та забезпечення засвоєння кожного компоненту. Отже, забезпечити компетентність учнів у галузі критичного мислення можливо за допомогою компонентного аналізу, коли ми виділимо основні правила та процедури критичного розмірковування та забезпечимо їх покрокове засвоєння у повному обсязі. Яким же чином закласти у навчальні програми розвиток критичного мислення? Передовсім, на нашу думку, програма сприятиме розвитку критичного мислення лише в тому випадку, якщо матиме проблемний характер. Що мається на увазі? Вважаємо, що варто відійти від традиції писати програми у стверджувальних формулюваннях й запровадити формулювання-запитання, які б передбачали різні альтернативи? Якщо формулювання тем буде представлено у вигляді

контroversійних оцінок, то воно просто примушуватиме учнів та вчителів розмірковувати критично.

Не менш важливою проблемою є забезпечення діагностики навичок критичного мислення. Однією із разючих особливостей нашої (й не лише нашої) системи освіти є те, що її результати фактично не оцінюються. Спроба такої оцінки була зроблена шляхом впровадження зовнішнього оцінювання, але, як виявилось, перший досвід такого тестування у загальнонаціональному масштабі перевіряв лише фактологічну обізнаність учнів й не надав нам можливості судити про стан розвитку мислення школярів, а також про те, як це завдання виконується нашою системою освіти.

Постає важлива проблема: як ми можемо виміряти й оцінити роботу системи суспільствознавчої освіти, зокрема, в тому її аспекті, що стосується розвитку критичного мислення? Існує кілька альтернативних шляхів з'ясування відповіді на це запитання. По-перше, можна впровадити творчі завдання у процедуру зовнішнього тестування й провести статистичну обробку результатів їх виконання. По-друге, провести констатуючий педагогічний експеримент, мета якого полягатиме у встановленні рівня володіння навичками правильного мислення. По-третє, здійснити аналіз творчих завдань учнівських робіт на олімпіадах з суспільствознавчих предметів. Кожний з цих шляхів надасть можливість побачити загальну тенденцію розвитку нашої освітньої системи й відповісти на такі запитання: Чи володіють наші учні навичками мислення? В якій мірі? Які прогалини мають у критичному мисленні школярів? Чи забезпечується практична реалізація проголошеної мети (розвиток мислення)? Й наскільки повно?

З метою виявлення рівня володіння навичками критичного мислення нами було проведено у 2004/2005 навчальному році констатуючий педагогічний експеримент. Експеримент проводився у загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя серед учнів 10-11 класів на уроках історії. Загальна кількість обстежених — 522 учні. Причому вибірка була сформована таким чином, щоб репрезентативно представляти генеральну сукупність навчальних закладів м. Запоріжжя. Таким чином, отримані результати дослідження дозволяють нам зробити висновки про стан розвитку критичного мислення учнів м. Запоріжжя.

Аналіз матеріалів констатуючого педагогічного експерименту свідчить про те, що учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів в незначному обсязі володіють навичками критичного мислення. Як правило, поза компетенцією учнів лишаються такі уміння: помічати діалектичній зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та помічати факти, що спростовують їхні висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку.

Навички критичного мислення у наших учнів є інтуїтивними, несистемними і ситуаційними. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учні не використовують їх під час виконання іншого завдання. Даний факт свідчить про те, що в учнів відсутня добре сформована стратегія розв'язання пізнавальних завдань. Отже, в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійно складеним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язання пізнавальних задач з історії.

Задля поліпшення умов розвитку критичного мислення старшокласників нами проведено експериментальне навчання протягом 2006-2008 рр. у загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя. Відповідно до наказу

Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 р. нами було розпочато формуючий педагогічний експеримент "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії". В експерименті брали участь навчальні заклади Заводського району м. Запоріжжя (гімназія № 47), Ленінського району (гімназії № 31, 50, ЗОШ №№ 86, 87, 109), Хортицького району (гімназія № 45, ЗОШ № 92, 106) та Шевченківського району (гімназія № 93). Навчальні заклади отримали необхідні методичні рекомендації та дидактичні посібники для вчителів та учнів. Експеримент проводився протягом 2006/2007 та 2007/2008 навчальних років. Мета експериментально-дослідної роботи — впровадження в освітній процес системи педагогічних впливів, спрямованої на розвиток критичного мислення старшокласників.

Для експерименту був підготовлений дидактичний посібник для учнів (С. Терно *Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Запоріжжя: Просвіта, 2006. — 32 с.*)²⁰. Він складається із 5-ти розділів. У першому розділі висвітлюється загальна стратегія розв'язання проблемних задач з історії. Другий розділ містить інформацію про методи та засоби розв'язання історичних задач. Цей розділ покликаний допомогти учням оволодіти інструментами історичного та критичного мислення: в ньому йдеться про те, як здійснювати аналіз і порівняння, класифікацію та узагальнення, як аргументувати свої думки і багато інших правил і процедур критичного мислення. Третій розділ знайомить учнів із основними принципами і операціями людського мислення, що досліджуються формальною логікою. Тут йдеться про закони логічного мислення та вимоги до послідовного та доказового розмірковування. Останні розділи (4, 5) містять ті проблемні задачі, які вимагають від учнів застосування принципів і правил критичного мислення.

Також були розроблені методичні рекомендації для вчителів щодо організації процесу навчання критичному мисленню. Головні положення спроектованої системи педагогічних впливів:

- Основною структурною одиницею навчання за нашою методикою розвитку критичного мислення виступає тема програми, а не теми окремих уроків.
- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі до теми за посібником. Вчитель має можливість на свій розсуд обрати одне із завдань посібника, може сформулювати одразу два чи три проблемні завдання як магістральну мету вивчення теми.
- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті теми, тобто проблемним завданням посібника.
- В ході вивчення теми вчитель на власний розсуд використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо. Методика опанування теми постійно спрямовується на вихідні проблемні питання теми, що були сформульовані на стадії "виклику". Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо.).

²⁰ На сьогодні наявні більш нові видання цього посібника: Терно С. О. *Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Вид. 2-е, доопр. та допов. — Запоріжжя: Просвіта, 2008. — 32 с.;* Терно С. О. *Проблемні задачі з історії. Дидактичний посібник для учнів 10-11 класів. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 40 с.*

- Тематичне оцінювання обов'язково здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні задачі посібника, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів щодо володіння основною фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням вміння використовувати стратегії розумової діяльності, що викладені у посібнику.
- Виставлення оцінок за есе обов'язково супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. У виборі форми підбиття підсумків вчитель керується педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи.

Відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 99 від 01.04.2008 р. "Про проведення діагностування розвитку критичного мислення учнів 10-11 класів навчальних закладів міста у рамках формуючого педагогічного експерименту" було проведено контрольний педагогічний експеримент, метою якого було встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників в експериментальних та контрольних класах. Діагностування здійснювалося у 13 експериментальних класах (11 класів — 10; 10 класів — 3) та 13 контрольних класах (11 класів — 10; 10 класів — 3) в навчальних закладах м. Запоріжжя (№№ 30, 31, 34, 40, 45, 47, 50, 62, 66, 69, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 106, 108, 109).

Перше завдання, що постало перед нами, полягало у з'ясуванні мір центральної тенденції обстеженої вибірки. Тобто необхідно було установити узагальнені характеристики розподілу такої якості мислення учнів, як критичність. Міри центральної тенденції також називають середніми показниками, оперуючи якими, ми втрачаємо частину інформації, але маємо можливість побачити типове для досліджуваної сукупності. Найпоказовішим виразником центральної тенденції є обрахування середнього арифметичного (M), яке визначається як сума усіх значень ознаки, поділена на загальну кількість індивідів. Середнє арифметичне результатів контрольного експерименту в контрольних класах становило 3 бали²¹. Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома вміннями критичного мислення. Як правило, це — вміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень у підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. По суті, навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів навичками критичного мислення, оскільки вони володіють лише елементарними правилами розмірковування, які є вихідною позицією процесу мислення. Середнє арифметичне результатів в експериментальних класах становить 7 балів, це означає, що типовий учень в експериментальних класах може не лише

²¹ Більш детально методика виміру критичного мислення учнів вивітлена у пункті 4.2.

заявити про свою позицію та навести аргументи на її користь, а усвідомлює обмеженість висновку та наявність фактів, що йому суперечать, наводить контраргументи.

Медіана (Me) — значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду, тобто це результат учня, що поділяє усі значення навпіл: ті, що є більшими та ті, що є меншими. Медіана становить в контрольних класах — 2 бали, отже середній член ряду становить — 2. Це означає, що майже половина результатів становить менше значення, а інша половина — більше 2 балів. В експериментальних класах медіана становить 7 балів. Це означає, що половина результатів становить менше значення (близько 50 % учнів набрали менше 7 балів). Інша половина — більше 7 балів.

Мода (Mo) — це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності. Мода обстеженої вибірки в контрольних класах становить — 0 балів. Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні не виявляють володіння ознаками критичного мислення. Мода в експериментальних класах становить 10 балів, тобто найчастіше майже в половині випадків учні демонструють опанування всіх навичок критичного розмірковування, а саме: уміння сформулювати тезу; добрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку; побачити факти, що суперечать висновку; добрати контраргументи; усвідомити обмеження, які накладаються на висновок; спробувати спростувати протилежну точку зору.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У контрольних класах показники варіації є меншими, ніж в експериментальних, що говорить про зростання неоднорідності експериментальної групи. Можна стверджувати, що внаслідок експериментального навчання різниця в опануванні навичок критичного мислення різними учнями є більш помітною.

Задля того, щоб охарактеризувати ступінь зв'язку (або щільність зв'язку) ознак психічних процесів використовують кореляційний аналіз. На відміну від функціональної залежності, де має місце однозначна відповідність ($x \rightarrow y$), кореляційна залежність характеризується багатозначністю. За таких умов під час зміни значення однієї ознаки інші будуть набувати різні значення ($x \rightarrow u_1, u_2, u_3, u_4, u_n$). Нам важливо з'ясувати, чи риси критичного мислення є неодмінними і добре сформованими якостями учнів, чи вони є фрагментарними та ситуативно використовуваними? Для того, аби дати відповідь на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Наприклад, якщо учень демонструє усвідомленість діалектичного зв'язку між явищами під час розв'язання першого завдання, чи виявляє він ту саму здібність, виконуючи друге завдання? Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Або, обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання, ми можемо зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання в експериментальних класах становить 0,23. Це означає, що зв'язок між

використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірковано. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учень намагається використати їх під час виконання іншого завдання. Проте, це не досить високий показник, що свідчить про різну успішність у виконанні двох різних завдань. В контрольних класах коефіцієнт кореляції між загальним результатом по першому та другому завданням становить 0,01. Даний факт говорить про те, що в учнів контрольних класів взагалі відсутня стратегія розв'язання пізнавальних завдань. Отже, в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійно складеним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язання пізнавальних задач з історії.

Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що зросло середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування навичок критичного мислення й становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (в той час як у контрольних відповідний показник 3 бали). Показники коефіцієнтів кореляції під час виконання двох аналогічних завдань говорять про поміркований зв'язок між уміннями критично мислити під час виконання двох аналогічних завдань (від 0,2 до 0,3). Також зросли коефіцієнти кореляції між діалектичністю мислення та іншими уміннями-показниками критичного мислення: коливання від 0,2 до 0,8.

Таким чином, можемо стверджувати, що контрольний педагогічний експеримент продемонстрував ефективність розробленої нами методики навчання критичному мисленню й засвідчив, що учні експериментальних класів здебільшого опанували навичками критично мислити.



Наукове видання

Терно Сергій Олександрович

**Критичне мислення – сучасний вимір
суспільствознавчої освіти**

Художній редактор: О. Лисенко

Технічний редактор: А. Комарцова

Комп'ютерна верстка: С. Калабухова

При оформленні обкладинки була використана картина Сальвадора Далі
"Лебеді, що відображаються у слонах" (1937 р.).

Підписано до друку 27.03.2009 р. Формат 60х90/8.

Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 34. Обл.-вид. арк. 20.

Папір офсетний. Наклад 300 прим.

Видавництво "**Просвіта**"

69063, Україна, Запоріжжя, вул. Горького, 38

тел. (061) 213-81-60

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи серія ДК № 417 від 12.04.2001 р.