

9. Дергачов О. Місце політичних партій у здійсненні влади в Україні // Політична думка. – 2002. - № 1.
10. Дружбинский В. Левый марш // Зеркало недели. – 2002. – 30 ноября.
11. Зеленько Г. Україна – Польща: політико-владні структури в умовах модернізації // Людина і політика. – 2000. - № 2.
12. Литвин В.Н., Мордвінцев В.М., Слюсаренко А.Г. Історія України. – К., 2002.
13. Осадчук Б. Червоно-зелений Кабмін у Польщі // ПіК. – 2001. – №38-39.
14. Політична історія ХХ століття. – К., 2001.
15. Томенко М. Партійна політика в Україні // Українська перспектива: історико-політологічні підстави сучасної державної стратегії. – К., 1995.
16. Україна в сучасному геополітичному просторі: теоретичний і прикладний аспекти / За ред. Ф.М.Рудича. – К., 2002.
17. Центрально-Восточная Европа во второй половине ХХ века. В 3т. Т.3. Трансформации 90-х годов. Ч.1. – М., 2002.
18. Центрально-Восточная Европа во второй половине ХХ века. В 3т. Т.3. Трансформации 90-х годов. Ч.2. – М., 2002.
19. Центральноевропейские страны на рубеже ХХ-ХХІ вв. Аспекты общественно-политического развития. Историко-политологический справочник. – М., 2003.
20. Щербак А.Н. Коалиционная политика и дефрагментация партийной системы: сравнительный анализ (на примере Польши, России и Украины) // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4.
21. Яровий В.Г. Історія західних і південних слов'ян у ХХ ст.: Курс лекцій. – К., 1996.

ВСТОХІНА В.О.
*доцент, кандидат
 історичних наук*

ЗАГАЛЬНІ НОТАТКИ ВИКЛАДАЧА ЩОДО ТОГО, ЯК І ЧОГО МИ НАВЧАЄМО СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ

Теоретично педагогіка вищої школи і методика навчання у ВНЗ існують. Проте перебувають вони в якомусь іншому вимірі, ніж повсякденна робота викладача, залишаючись для нього своєрідною абстракцією, згадки про яку пов'язані переважно зі

спогадами про колись складений (якщо складений) під час навчання в аспірантурі відповідний залік. Тому цілком природно, що пересічний викладач наповнює навчальний процес й окремі стандартні його складові за аналогією з тим, як навчали його самого, у відповідності до вимог безпосередніх керівників, з урахуванням досвіду й порад колег, а також власного творчого пошуку (який, щоправда, найчастіше закінчується винаходом чергового “велосипеду”). Ймовірно тому, що поєднання зазначених чинників є достатньо індивідуальним, підходи до викладання серед колег існують, як правило, абсолютно різні. І це попри те, що описуються вони однаковісінькими казенними словами мінвузівських нормативних документів і напівзабутого педагогічно-методичного жаргону (хоча, якщо вдуматися, то виходить, що в одні й ті ж самі слова кожний вкладає власний смисл, не завжди навіть усвідомлюючи це).

Належачи до кола саме тих пересічних, “середньостатистичних” викладачів, не претендуючи на будь-які глибокі теоретичні узагальнення, автор цих нотаток намагається хоча б поверхнево схарактеризувати проблеми, з якими стикається сучасний викладач історії, та сформулювати власне бачення шляхів їх вирішення. Підґрунтям авторові слугував власний колишній студентський та теперішній викладацький досвід, враження від спілкування з колегами-істориками й сучасними студентами історичного факультету КДПУ. Автор усвідомлює, що й сам підхід, і зумовлені ним висновки й оцінки можуть бути визнані неоднозначними і дискусійними. Але й абстрактне наукове теоретизування приречене на спірність результатів.

Вважається, що ми знаємо, задля чого студента-історика навчають історії. Проте навіть побіжний аналіз проблем і конфліктів, що виникають у ході навчального процесу (за всіма його основними лініями: “викладач - студент”, “викладач - викладач”, “викладач - деканат”, “викладач - ДЕК”), свідчить, що ця думка навряд чи є аксіоматичною. Щоб у цьому переконатися, варто переглянути найважливіші складові навчання. Однак попередньо автор волів би викласти власну версію цілі викладання історії.

Головним в ній є формування специфічного “історичного” мислення: випускник більш-менш детально уявляє схему історичних процесів основних регіонів світу, а події сучасності викликають у нього асоціації і аналогії з подіями минулого. Друга (за чергою, а не за важливістю) складова цілі – вміння віднахо-

дити джерела інформації, виокремлювати в них необхідні дані і опрацьовувати їх у відповідності до конкретного завдання. І нарешті, третє – необхідно формувати специфічні дослідницькі навички – навички роботи з історичними джерелами різних типів і епох, що, з одного боку, працює на складову цілі № 2, а з іншого – будить і розвиває творче начало.

Спробуємо поглянути на навчання майбутніх істориків саме під цим кутом зору.

Автор глибоко переконаний у тому, що специфіка мислення майбутніх істориків-професіоналів формується під час вивчення основних курсів, перш за все, без сумніву, під час лекцій. Якою має бути ідеальна лекція? Дискусія щодо цього питання точиться давно. Колись офіційно була введена мода на так звані “проблемні” лекції. Проте, що саме слід розуміти під тією проблемністю, законодавці педагогічної моди чітко не пояснили (можливо через те, що самі слабко уявляли її суть). Деякий час були модними й так звані “наскрізні” лекції. Насправді ж, лекції читали, як уміли або як звикли, даючи їм ту чи іншу необхідну на певному відтинку часу назву-епітет. Тепер немає ні законодавців педагогічних мод, ні “розповсюджувачів передового педагогічного досвіду”, а проблема залишилася.

За доволі поширеною традицією, обов’язковою складовою лекції має бути історіографічний огляд. Важко сказати, коли ця традиція була започаткована; ймовірно, її джерелом слід вважати традицію написання наукових робіт з історії, в яких історіографічний вступ або навіть розділ передують викладенню основного матеріалу. В останньому випадку такий розділ є необхідним компонентом роботи, без якого не можна пояснити, у чому власне полягає новизна досліджень автора. Якщо підходити до оцінки форми і змісту лекції формально, такий історіографічний фрагмент виглядає виграшно, додаючи лекційній формі заняття певної “науковості”. Проте, якщо підійти до питання з позицій практичної цілеспрямованості, справа виглядатиме дещо інакше.

Насправді ж, на студента (ще до того, як він познайомився з конкретними історичними фактами) падає злива імен і прізвищ, назв праць, історіографічних проблем. Для пересічного студента все це – суцільна абстракція, яка нічого не говорить ні розуму, ні серцю. Не набагато кращим виглядає викладення історіографії наприкінці розглядання теми. Хоча фактичний бік вже більш-менш знайомий студентові, проте зачувати до екса-

мену історію вивчення тієї чи іншої проблеми (історію, яка інколи нараховує не одне століття) для студента – пекельні муки. До того ж, навряд чи необхідні. Чому?

По-перше, виявити, хто з науковців розглядав те чи інше питання, дуже легко хоча б за систематичним каталогом бібліотеки. По-друге, чи потрібні такі детальні історіографічні знання в межах загальних історичних курсів? Навряд, адже тут вони сприймаються як щось стороннє й у практичному сенсі факультативне, засвоюються найважче, а забуваються першими. Крім того, навчальними планами передбачені спеціальні курси вітчизняної і зарубіжної історіографії. І врешті-решт, якщо говорити про формування в студента-історика історіографічних навичок і культури, то ідеальним засобом для цього, на думку автора, є написання курсових, дипломних або кваліфікаційних робіт. Таким чином, автор переконаний, що немає будь-якої потреби займати надто дорогоцінний аудиторний час, на нестачу якого так люблять нарікати викладачі, і перевантажувати студентську пам'ять історіографічними блоками.

Певні теми, звичайно ж, не можуть бути викладені без історіографічного матеріалу, історіографічні сюжети стають не просто доцільними, а й необхідними в лекції. Йдеться про випадки, коли те чи інше питання по-різному тлумачиться науковцями. Лектор називає і прізвища дослідників, і їхні роботи, і суть аргументації; проте таким чином викладається не історія вивчення питання, а сучасний стан його розробки, що більш корисно, оскільки дозволяє подолати одномірне уявлення про історію, прищеплене шкільною програмою. При цьому, звісно, необхідне відчуття міри, адже спірних проблем, варіантів і відтінків їх трактування в кожному розділі історії безліч.

Чим же має бути заповнений лекційний час, що залишився після вилучення історіографії? Добре відомі два підходи до вирішення цього питання. Прибічники першого з них вважають за головне для лектора викладення сукупності історичних фактів; прибічники іншої думки презирливо називають це фактографією й наполягають на тому, що в лекції треба озброювати студентів лише “проблемами”, “теорією”. Теоретично праві й ті, й інші. Проте, слід зважувати на те, що часи Ключевського давно вже пішли в минуле й сучасний викладач має справу здебільшого з

непідготовленою студентською аудиторією (шкільні знання до уваги не беруться). Без спорудження фундаменту елементарних фактів в процесі навчання не обійтись. Без нього навіть найблискупіше проблемне викладення матеріалу “повисне” у повітрі. Додамо, що до такої подачі матеріалу студента ще треба привчити. З огляду на це одним з основних завдань базових курсів як раз і є формування саме цього фундаменту історичних фактів. Зрозуміло, що зовсім не обов’язково вирішувати ці завдання тільки на лекціях. І тут ми підходимо до обговорення ще одного, добре знайомого кожному викладачеві, питання - про підручники і посібники, їх поєднання з лекційними курсами.

В автора давно вже склалося стійке враження, що одним із правил хорошого тону для викладача є критика підручників. Але зараз, при наявності, на відміну від минулих часів, великої кількості підручників, особливо з вітчизняної історії, наше ставлення до них нагадує думку гоголівської Агаф’ї Тихонівни про своїх наречених. Негативне тією чи іншою мірою ставлення до підручників з боку викладачів-лекторів можна зрозуміти: десь матеріал викладений не дуже вдало, як на думку суворого критика, десь фактів бракує. У подібній ситуації ідеальним виходом, мабуть, було б написання авторських навчальних посібників, та от біда – більшість критиків підручників хапатися за перо чомусь не поспішають.

Отже, ідеальних підручників “у природі” не існує й існувати не може. Але це зовсім не означає, що неодмінно треба прагнути, як це нерідко трапляється, повністю замінити підручники (навіть дуже погані, як на думку лектора) власними лекціями. Навіть у найневдаліших підручниках усе ж таки наявний “джентльменський” набір історичних фактів, особливо з тем, що стосуються політичної історії або зовнішньої політики (особливо війн). Отже, стає можливим зберегти надто дефіцитний лекційний час і повністю винести ці розділи курсу на самостійне опрацювання студентів. Варіантом такого підходу може бути самостійне виучування історичних фактів за окремими розділами монографій, що, на думку автора, є більш продуктивним, аніж читання з подальшим конспектуванням у повному обсягу якоїсь монографії з великого списку рекомендованої літератури. (До речі, як переказуються монографії під час складання заліків або

іспитів, чимало може розповісти студентський фольклор. Один з варіантів такої історії: студент успішно переказує викладачеві зміст монографії, яка відсутня в списку рекомендованих джерел, якої взагалі не існує і яку викладач марно намагається розшукати в бібліотечному каталозі. Анекдот ґрунтується на реальних подіях.)

Збережений за допомогою підручника лекційний час дозволяє більш детально зупинитися на тих історичних сюжетах, які через певні обставини неможливо вивчити за підручниками, або доповнити самостійно опрацьовану студентами конкретику викладом проблем і теорій. В останньому випадку щоб запобігти умоглядності, необхідно прагнути жорсткого зв'язку теоретичної частини лекції і фактів, які подаються в підручнику.

То ж якою має бути ідеальна або принаймні оптимальна лекція? Відповідь на це запитання навряд чи можна отримати в дискусіях самих лекторів. Адже навіть найдосконаліші, на думку автора та його колег, лекції можуть не сприйматися або погано сприйматися студентською аудиторією, через що читаються, відверто кажучи, практично вхолосту. Проте виявити такий стан речей, маючи однобічний зв'язок "викладач - студент", надзвичайно важко. У стандартних умовах зворотній зв'язок з'являється лише на екзамені, але він надто специфічний, щоб сприяти адекватному оцінюванню якості лекції. Ще зовсім недавно керівництво вищої школи наважилося на мудрий і мужній крок для встановлення, можливо, ідеальної схеми зворотного зв'язку: студент-викладач. Автор має на увазі анкетування студентів перед виборами викладачів за конкурсом, що, на жаль, почало забуватися. Попри цілу низку недоліків цього нововведення (що можна було б усунути, вдосконалюючи систему і зміст опитування), будь-який лектор, який прагне оптимізувати свою роботу, за результатами опитування міг з'ясувати свої прорахунки, що заважають аудиторії сприймати лекційний матеріал. Прикро, але мужності вистачило ненадовго, час згаданих новацій промайнув надто швидко й вища школа повернулася у висхідний стан. Про якість засвоєння матеріалу лектори дізнаються або тільки на екзамені, або через організацію власних соціологічних розвідок, до яких в абсолютної більшості викладачів просто руки не доходять.

Отже, на першому рівні навчання, під час вивчення загальних історичних курсів, закладається фундамент фактів і формується уявлення про конкретний перебіг історичного процесу. Своєрідна “надбудова” цього фундаменту, хоча й не за всією площиною, відбувається в межах спеціалізації на одній з кафедр факультету. Це вже другий рівень навчання, у ході якого, поперше, деталізуються окремі сторінки історії, а по-друге, навчання, навіть більшою мірою, ніж на попередньому етапі, наповнюється усвідомленням наукових проблем, теоретичними та історіографічними сюжетами. Тобто, на цьому рівні триває, хоча в дещо інших формах, процес формування професійного мислення, до якого додається початок вирішення двох інших завдань формування майбутнього історика. Їх роль чимдалі набуває все більшої значущості.

Спеціалізація студента сконцентрована у трьох формах навчальної роботи: спецкурсах, спецсемінарах та курсових роботах, що перетікають у дипломні (кваліфікаційні).

Зупинімося на перших двох, оскільки навчально-дослідницькі роботи потребують окремої розмови. Спецкурси і спецсемінари є безпосереднім продовженням і розвитком результатів першого періоду навчання. Так склалося, що питання організації другого етапу обговорюються значно менше, хоча сказати, що вони менш гострі, навряд чи можна. Навчальний процес на цьому етапі індивідуалізується. Спецкурси і спецсемінари є авторськими, оригінальними й, відповідно, унікальними, через що порівнювати їх один з одним, на відміну від загальних, базових курсів, значно важче. Крім того, з кожною групою студентів, що спеціалізуються за певним напрямком, одночасно працюють не більш як три викладачі, а значить, проблеми, що виникають, не сприймаються як такі, що властиві всьому загалу. До того ж, навчання в межах спеціалізації має більш “закритий” характер: з одного боку, організація, зміст дисциплін спеціалізації вважаються внутрішньою справою відповідної кафедри, а з іншого – відносно невелика група студентів, що спеціалізуються за тим чи іншим напрямком, складається з представників різних академічних груп і поза спеціалізацією як академічна одиниця не існує.

Періодично спливає проблема, яка регулярно стає предметом більш-менш напружених дискусій. Це питання щодо принципів, на яких має ґрунтуватися набір пропонованих спецкурсів і спецсемінарів. Стосовно цього існують дві основні думки. Згі-

дно з першою, спеціалізація має бути певною цілісною конструкцією, кожний елемент якої тематично й логічно жорстко пов'язаний із загальною “будівлею”. Прибічники іншого підходу вважають, що не варто прагнути цілісності, що спецкурси і спецсемінари можуть утворювати своєрідний конгломерат, який здебільшого відповідає професійним інтересам і вмінням викладачів кафедр. Перший варіант, ззовні, здається доцільнішим і привабливішим, тим більше що в планах, звітах, іншій документації виглядає вельми красиво. Проте цей підхід не враховує об'єктивно притаманний спеціалізації індивідуальний характер викладання, тим самим перетворюючи спецдисципліни на просте пряме продовження базових курсів, і не забезпечує розв'язання специфічних завдань навчання, що висуваються саме на цьому етапі.

Відповідно до другого підходу, викладач, що навчає студентів не в межах проблем, окреслених зверху (кафедра, деканат, рада), а в тій площині, яка йому ближче в науковому плані, обов'язково буде вводити студентів у свою творчу “кухню”. Подача “рідного” для викладача матеріалу відбуватиметься зовсім інакше – набагато краще, цікавіше, “з душею”. Саме тому другий підхід, не заперечуючи об'єктивну індивідуалізацію викладання, дозволяє максимально застосовувати творчий і науковий потенціал членів кафедри. Без цього неможливо сформувати навички пошуку та обробки інформації, пробудити творче начало, що входить до невід'ємних цілей підготовки історика.

Крім аудиторних занять зі спеціалізації, шлях до зазначених цілей проходить через написання курсових і кваліфікаційних (дипломних) робіт. Тут процес навчання історика набуває максимальної індивідуалізації: студент працює з одним керівником; викладач, маючи навіть десятеро “курсників” чи дипломників, працює з кожним окремо. Разом із тим, попри зазначену індивідуалізацію, ця складова навчання має вельми привселюдний характер, зумовлений тим, що теми студентських досліджень затверджуються на засіданнях кафедр і рад факультетів, а самі роботи обговорюються й захищаються на кафедрах і ДЕК. Наслідком такої відкритості стають періодичні спонтанні дискусії щодо цілей і характеру цієї частини навчального процесу.

З цього приводу також стикаються дві точки зору. Відповідно до першої, робота обов'язково повинна мати за підґрунтя

аналіз історичних джерел (винятком є суто історіографічні роботи, у яких джерелом стають дослідження істориків); згідно з другою – робота може бути виконана й без залучення історичних джерел, шляхом реферування наукової літератури. Безумовно, для досягнення цілі № 3 (див. початок цих нотаток) перший підхід є оптимальним. Проте неухильно дотримуватися його можна було в ті часи, коли дипломна робота не входила до навчальних планів як обов'язковий компонент, виконувалася за бажанням студента і могла замінитися складанням державного іспиту. Відтоді, коли дипломна робота стала невід'ємною складовою навчання кожного студента, ситуація змінилася. Реалії життя є такими, що певний відсоток тих, хто навчається, через індивідуальні причини не може займатися повноцінною науковою роботою, але мусить писати й захищати кваліфікаційну роботу. У цьому випадку доводиться діяти за другою схемою. Щоправда, на думку автора, такий компроміс вимагає жорсткої умови: за наявності робіт одного рівня виконання, ті з них, що містять аналіз історичних джерел, мають оцінюватися більш високим балом.

Зрозуміло, що перелік проблемних сюжетів щодо підготовки студентів-істориків далеко не вичерпаний, дискусії поміж колегами триватимуть. Зокрема, поза увагою залишилися болючі питання щодо іспитів і семінарів. Проте автор нотаток і не претендує на всебічне узагальнення труднощів навчання історії у всіх його формах.

Згадавши на початку цих нотаток про зникнення традиції розповсюдження і тиражування “передового педагогічного досвіду”, автор аж ніяк не бажає її відродження. Великим досягненням сучасної вищої школи (здається, поки що єдиним) є те, що кожен викладач, не намагаючись крокувати в ногу, не рівняючись на правофлангових, навчає так, як підказує йому власний професіоналізм.