

ВСТОХІНА В.О., доцент,
кандидат історичних наук

МЕТОДИКА УСНОГО ПЕРЕКАЗУ Й УСНОГО ЗОБРАЖЕННЯ ІСТОРІЇ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюється суть методу усного переказу і розповіді вчителя як суттєвих елементів викладання історії в середній школі. Визначено потенціал методу у формуванні та розвитку пам'яті і уяви учнів про минуле яскравою образною розповіддю вчителя.

Ключові слова: переказ, розповідь, уява, пам'ять.

В статье освещается суть метода устного изложения и рассказа учителя как существенных элементов преподавания истории в средней школе. Определен потенциал метода в формировании и развитии памяти и воображения школьников о прошлом ярким образным рассказом учителя.

Ключевые слова: изложение, рассказ, образ, воображение, память.

The article deals with the essence of the method of oral transfer of knowledge as the main elements of teaching history at school.

Keywords: remittance, story, imagination, memory.

Суттєвими елементами викладання історії є усний переказ й розповідь вчителя, а також бесіда вчителя й учня на уроці. Те, що здається вповні природним, а саме переказ історії, сьогодні потребує виправдовування, оскільки в звичайній школі домінують метод вивчення джерел і групові форми роботи. Заперечення проти викладання історії шляхом розповіді й усного зображення базується на тому, що слухаючи, учень залишається пасивним на уроці, а фронтальне навчання, здійснюване вчителем, прищеплює учням небажану соціальну форму [3, с. 85]. Не будучи принципово проти вивчення історичних джерел, особливо у старших класах, хотілося б відхилити ці заперечення з кількох позицій.

Історику відомо, що кожне джерело, кожен документ здатен багато розповісти лише за певних умов. Тільки знаючи ці умови, можна зрозуміти місце і значення даного документу у відображенні картини минулого. Якщо ми бажаємо, наприклад, лише правильно прочитати знаменитий *dictatus papae* папи Григорія VII – надзвичайно змістовний документ, то потрібно не тільки уявити конкретний стан справ у Німеччині, Італії, Візан-

тій, орієнтуватися в церковному реформаційному русі, церковному праві й церковній історії, а й володіти інформацією про співвідношення цього документу з конкретними діями Григорія VII. Даними знаннями володіє тільки вчитель, і лише на основі цих знань документ можна адекватно інтерпретувати. Отже, вчитель повинен показати контекст документа, відобразити всі його зв'язки без огляду на попередню підготовку в обробці інших джерел. Постає питання: чи не чесніше зарані показати всі ці зв'язки у переказі вчителя, а джерело використати як ілюстрацію позиції папи Григорія VII? Адже джерело вибирається вчителем або ж автором підручника, які твердо знають, що бажають довести чи проілюструвати даним джерелом. Таким чином учитель все рівно залишається центром навчання, і питання, які учень збирається поставити джерелу (як показано в усіх підручниках) будуть йому наперед визначені. Так активність школяра виявляється псевдоактивністю. До того ж, якщо звернутися до методики історичних досліджень, то не важко помітити, що вони завжди здійснювалися, виходячи з розповіді про ситуацію в цілому, окремі ж моменти уточнювалися і перевірялися на підставі джерел. Без цих попередніх знань про події в цілому неможливо поставити самостійні питання до грамот і документів, до картин та інших творінь людських рук. Метод цей актуальний і для викладання історії, що прагне навчити школяра самостійно ставити питання.

По-друге, необхідно враховувати й те, що викладання історії, побудоване на вивченні джерел, потребує значного часу. Якщо джерело складне, то для отримання простих висновків часто вимагається труднощі його обговорення на уроці, велика майстерність вчителя в інтерпретації й роз'ясненні всіляких непорозумінь. Чи не легше й не людяніше просто викласти суть справи? Те, що цього все рівно не уникнути підтверджують підручники, хрестоматії, збірники документів, в яких оригінальні тексти джерел супроводжуються сучасними описами відповідних обставин.

По-третє, якщо в першу чергу сконцентруватися на джерелах, то учень отримує знання, схожі на мозаїчні камінці, а оскільки джерела перетворилися на головний об'єкт викладання і до них в основному прикута увага вчителя, цілісна картина подій відступає на задній план. До того ж багато її окремих елементів доволі швидко забуваються, оскільки пам'ять спроможна утримувати одиничне, лише спираючись на ціле та його загальний смисл.

По-четверте, не варто забувати про соціальну проблему джерел. Освічений історик розуміє, що навіть ті джерела, які не пов'язані з пропагандистською задачею, все рівно несуть на собі відбиток певного регіону, чиїсь або якісь наміри, партійну приналежність, ін. Якщо вчитель бажає це показати учням, а не використовує джерела лише для того, щоб підтвердити факти (часто це буває саме так), то знадобиться ще більше часу на те, щоб у доповнення до кожного джерела показати ще два-три інших. Рано чи пізно така робота вийде за рамки шкільного навчання, і клас перетвориться на історичний семінар. А між тим, задача школи полягає зовсім не в тому, щоб познайомити учнів з кухнею історичної науки. Школа повинна прагнути до того, щоб створити в них образні й інтелектуальні уявлення про найкрупніші події та основні шляхи розвитку історії людства [2, с. 2-3]. Ці уявлення знадобляться учню в житті і професійному вивченні історії.

Говорячи про метод усного переказу й усного зображення історії, спеціалісти підкреслюють, що це доволі непросте мистецтво [1, с. 213-227; 3, с. 6-23]. А тому рекомендують вчителю історії звернути увагу на два моменти. По-перше, пам'ятати, що однією з важливих задач навчання історії є розвиток пам'яті й уяви учня. Пам'ять і уява стимулюються змістовними образами, які повинні бути, з одного боку, чуттєво-конкретними, з іншого – покликаними надати можливості побачити за собою щось значуще, привабливе і хвилююче: людська особистість та її діяння повинні бути описані так, щоб через конкретно-просторові, яскраві пластичні образи були видимими характер і наміри. Конкретність і ясність опису надають історичній картині педагогічної дієвості, спроможної викликати співпереживання.

По-друге, вчитель завжди повинен пам'ятати, що учні не мають уяви про минуле: його необхідно створити своєю розповіддю. Щоб виконати цю задачу, вчитель мусить постійно вдосконалювати своє мистецтво розповідача. У наш час людина зазвичай мислить надто абстрактно, щоб добре розповідати. Перебуваючи, здебільшого, у полоні власних суб'єктивних суджень і думок, вона і не прагне розповідати, а воліє лише висловлювати свої погляди й виносити моральні вердикти. Це легко помітити, дослухаючись до мови недосвідченого розповідача. Якщо мова йдеться про опис якостей людини, то часто вживаються такі слова як "добре", "погано", "розумно", "нерозумно", "корисно", "некорисно". Отже, це не опис, а оцінки нудні у сприйнятті уч-

нями, оскільки в ньому вони не можуть нічого собі уявити або ж уявляють надто багато. Приблизно так само абстрактно виглядає й простий переказ подій, який завершується фразою: "І після того, як Колумб закінчив усі приготування, він відправився в путь". Ймовірно вчитель має щось на увазі, говорячи "приготування", а учень не може уявити собі нічого наочно або ж думає взагалі про збирання валізів.

В мові тисячі подібних абстрактних оборотів: "ціною великих зусиль Олександр Македонський здолав пустелю", "палкою промовою Цезар змусив свій легіон не відступити", "використовуючи всі наявні засоби, імперіалісти експлуатували колоніальні народи" та багато інших. Для того, щоб викоринити в собі цю абстрактну, оціночну, упереджену мову, вчитель мусить спитати себе, чи спроможний він сам точно уявити собі приготування Х. Колумба: як виглядали, наприклад, бочки з питною водою, заготовлені для плавання? як забезпечувалася їх охорона? як доставляли бочки на борт корабля? як вберігали сухарі від плісняви? як зберігали м'ясо? яке обладнання потребувалося для плавання? які подарунки прихопили з собою для жителів незнайомого узбережжя? як виглядала каравела Колумба? якими були каюти команди? якою висота мачт? що це значить, коли говорять: "Каравела була 30 метрів завдовжки?" тощо. Ось тут і постає нове питання: як донести всю цю інформацію до учнів у вигляді не просто переліку, а розповіді?

Прагнучи набути об'єктивних знань відносно всіх цих обставин і подій, вчитель перш за все на великому історичному матеріалі тренує власні уяву і фантазію, помічаючи, що факти набагато різноманітніші й цікавіші, ніж абстрактні фрази, а тому йому потрібен обширний запас уявлень. Якщо вчитель не бажає, щоб Олександр Македонський залишився для учнів лише полководцем, який марширує картою Передньої Азії, то сам повинен уявити собі ці шляхи, побачити ландшафти між Тіром і Тигром, між Вавилоном і Персеполем, зуміти описати відчуття македонських солдат при вступі до Вавилону тощо. І тут, як свідчить наука і практика, існує один спосіб, спроможний допомогти вчителю створити власні конкретні уявлення. Адже, в усіх випадках осмислення легше уявити собі конкретно-індивідуальне, ніж загальне. Монастир, середньовічне місто чи фортеця – це схеми. Тоді як Чернігів чи Львів є дещо індивідуальне і реальне, дещо таке, що можна вивчати у зв'язку з певною історичною епохою і

певними людьми; можна навіть поїхати туди і, не дивлячись на всі зміни, що сталися з часів Середньовіччя, отримати уявлення про всі обставини життєдіяльності людини того часу в конкретному місці. Якщо вчитель виробить в собі здібності бачити, то зможе в подальшому на цій основі розповідати і описувати.

Інакше виглядає справа з історичними особистостями, проте і тут існують допоміжні засоби – художні історичні повісті і романи, спроможні надати нам уявлення настільки близькі до дійсності, що історичні персоналії ясно постають перед нашим внутрішнім зором.

Набуття знань і конкретних уявлень – справа трудомістка, і починати її рекомендується здалеку. Вчитель повинен володіти не лише свідченнями географічного і біографічного характеру, а й мати також уявлення про середньовічну релігійність, ранні форми ремесел і сільського господарства, якщо це стосується Середньовіччя; володіти питаннями агрокультури і технології, щоб надати знання про Новий час тощо. Це означає, що рамки власне предмета історії постійно повинні розширюватися. А це потребує зусиль і часу, проте з точки зору навчання взагалі-то дуже вигідно: багато тем з географії, економіки, інших дисциплін можуть бути пройдені чи підготовлені на уроках історії.

Для того, щоб витримати великий вантаж підготовки, вчитель може працювати вибірково, розглядаючи багато матеріалу на крупних прикладах. Немає потреби, зокрема, вивчати всю історію Греції від "а" до "я". Якщо учні нічого не знали про Пісістрата або Пелопоннеську війну, це не трагедія, адже на прикладі Перських війн і особистості Фемистокла вони не лише зрозуміють протилежність грецької і перської культур, але й пізнають у певній мірі афінську демократію, життя Афін, грецький театр, а також отримують точні відомості про географію Егеїди (Еллади). Точний і наочний переказ запам'ятовується надовго. В цьому смислі і римську історію можна обмежити типовими явищами, переселення народів розглянути на прикладі остготів, а раннє Середньовіччя уявити епохою Карла Великого. Ранній етап Нового часу добре продемонструвати через винахід Й. Гутенберга, і не лише для того, щоб показати окремо, які різні відкриття (верстат для ручної відливки, шрифти, типографська фарба, типографський прес тощо) були необхідні для книгодрукування, не лише для того, щоб здійснити екскурс в історію виготовлення паперу, але також і для того, щоб показати Майнц і

Страсбург періоду пізнього Середньовіччя, побачити ремесла і торгівлю у світлі цього відкриття, уявити його наслідки для їх подальшого розвитку. В такому ж напрямку на прикладі життя Т. Едісона можна вивчати не лише техніку систематичного винахідництва і значення електроструму, але й сучасний американський капіталізм. Якщо вчитель сам добре уявляє собі всю багатоманітність і складність життя, то на окремих, ретельно відібраних прикладах він спроможний репрезентувати цілу епоху, адже в краплі відображується цілий світ.

Педагогічна практика переконує, що для учнів такі точні, змістовні розповіді надзвичайно цікаві, оскільки вони збуджують увагу, сприяють перетворенню в образи дитячої фантазії почуту в словах розповідь, а це – зусилля абсолютно особливого роду. Учні всім своїм еством сприймають будь-яку точну, драматично напружену розповідь. А тому вона повинна бути такою, щоб людей і обставини можна було б без особливих зусиль уявити собі у просторі і часі.

В кінці основного заняття, після напруженого оповідання з просторово-конкретними картинами, рекомендується надати короткі характеристики обставин і осіб: сказати про мужність і витримку якогось героя, про безнадійність певної ситуації, змусивши тим самим учнів ще раз замислитися. Наступного уроку вони приходять до школи, маючи у своїй душі образи тих, про кого велася розмова напередодні.

Отже, після короткого повторення можна разом із класом починати обговорення того, яким було значення, історична обумовленість і наслідки описаних процесів, говорити про виправданість та проблематичність дій. Це – суттєвий принцип: скласти судження і виробляти поняття можна лише тоді, коли знаєш факти, а минулий час дозволив відійти від них на певну відстань. Тепер учитель зможе утриматися від того, щоб висловити свою думку; досвід показує, що у школярів виникають власні думки, оцінки, питання, як правило, різноманітні. Це добре і надзвичайно важливо для вчителя. Він не лише спостерігає як по різному міркують діти, але й перевіряє також, чи не призвів його переказ минулого до якихось незрозуміlostей, контролюючи таким чином самого себе. Адже головне полягає не в тому, щоб учитель нав'язував учням власну думку, а в тому, щоб діти навчилися поглиблювати свої думки. Вчитель не скаже: "Це правильно" або "Це не правильно". Ймовірніше він спитає: "Чому ти так дума-

еш? Що свідчить на користь твоєї думки?" А якщо якийсь судження учня здається помилковим, вчитель – якщо він вдало побудував урок – вправі розраховувати на те, щоб інші учні помітили і виправили односторонність невірної оцінки ровесника. Проте, у будь-якому разі, найважливіше полягає в тому, щоб учні народжували і висловлювали свої власні думки і судження, вчилися думати самостійно. Якщо ж вчитель бажає надати їхнім думкам іншого напрямку, то наступного уроку він може організувати свою розповідь так, щоб цього добитися за допомогою питань, спрямованих на те, що учнями упущено.

Отже, запропонований метод усного переказу й усного зображення історії, лише на перший погляд видається фронтальним навчанням, центром якого виступає сам учитель. Якщо поглянути на справу з точки зору духовної і змістовної, то будь-яке навчання, результатом якого повинно стати дещо, визначене зарані й позначене як мета, є навчанням централізованим, а коли шляхом ретельного відбору і адаптації джерел, попередньо поставлених питань і передбачуваного результату організовується "самостійна робота" учнів, то це – окоміліювання. Насправді головна задача у навчанні історії полягає в тому, щоб учні за власною ініціативою висували проблеми і ставили питання, щоб учитель на уроці допомагав учню виробляти і формулювати самостійні думки, стикаючись при цьому з несподіванками і прояснюючи справу у ході обговорення з усім класом. Істинна і вільна активність школярів проявляється там, де вона існує не напоказ, а є реальністю. Розшуки, перегляд і організація матеріалу, а потім його переказ – це в основному справа вчителя; проте такий підхід не виключає того, що й учні можуть бути залучені до створення загального плану занять, до пошуку, перегляду й оцінки джерел. Головне, щоб на основі переказу вчителя учні навчилися думати, ставити і формулювати питання. Тоді, всупереч видимості, виявиться, що навчання не сконцентроване в роботі вчителя, а орієнтоване на учня.

Список використаних джерел та літератури

1. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Витяг) / Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 // Історія та правознавство. – 2004. – № 4(8). – С. 1-6.
3. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. В 2 ч. / А.Т. Степанищев. – М.: Владос, 2002. – Ч. 2. – 208 с.