

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

## **ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ**

**студентської науково-практичної конференції:**

**«Історичні, методичні, культурологічні  
проблеми всесвітньої історії»**

**26 квітня 2023 року**

**Випуск 16**

**Кропивницький – 2023**

УДК 94 (100) (082)

З-41

Збірник матеріалів студентської науково-практичної конференції:  
«Історичні, методичні, культурологічні проблеми всесвітньої історії». Випуск  
16. Кропивницький: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2023. 65 с.

Відповідальний за випуск:

**Марченко О.М.**, кандидат історичних наук, доцент.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри  
історії України та всесвітньої історії  
протокол № 11 від 25 травня 2023 р.

## ЗМІСТ

Вступ.....	4
Фінляндська система шкільної освіти <i>Сергій Гаврилюк</i> .....	5
Методика роботи з історичними джерелами на уроках історії в 7 класі (на прикладі вивчення теми: «Повсякденне життя городян середньовічної Європи») <i>Олександр Терещенко</i> .....	13
Використання інтерактивних методів навчання на уроках історії <i>Дарина Гончарова</i> .....	24
Практичне застосування елементів наочності в навчанні історії <i>Єва Репенько</i> .....	30
Опис духів дому та двору в міфології східних слов'ян <i>Дар'я Соколенко</i> .....	36
Вплив культурних і мовних контекстів на формування висловлювань у народів світу <i>Кіктєва Каріна</i> .....	46
Правове та побутове становище жінок в Османській імперії в XVI–XVII ст. <i>Тетяна Волошина</i> .....	53
«Кривава неділя» – один із найстрашніших днів смуту Північної Ірландії <i>Володимир Шевченко</i> .....	60

## ВСТУП

Матеріали, зібрані в збірнику, є результатом виступів студентів факультету історії, бізнес освіти та права на студентській науково-практичній конференції за темою: «Історичні, методичні, культурологічні проблеми всесвітньої історії», яка була проведена 26 квітня 2023 року.

Повідомлення студентів стали підсумком науково-дослідної, творчої діяльності проблемної групи «Проблеми державотворення, культурогенезу та повсякденного життя народів світу в епоху Середньовіччя та Нового часу», керівник – доцент, к.і.н. О.М. Марченко у 2022–2023 навчальному році.

Студенти працювали над питаннями методики викладання історії в школі та історичними проблемами. Серед методичних проблем, наприклад, Сергій Гаврилюк досліджував системи шкільної освіти в європейських країнах, Олександр Терещенко на власному досвіді під час практики в 7 класі показав приклади роботи з історичними джерелами. Дарина Гончарова поділилася прикладами використання інтерактивних методів навчання на уроках історії, а Єва Репенько – як використовувати елементи наочності під час викладання історії в школі.

Студенти-історики третього курсу займалися дослідженнями таких проблем. Дар'я Соколенко вивчала особливості персонажів «нижчої» міфології в східних слов'ян. Каріна Кіктева досліджувала походження, еволюцію та культурне значення інвективних виразів у різних мовах та культурах світу. Тетяна Волошина пізнавала роль жінки в султанському гаремі в Османській імперії в XVI–XVII ст. Володимир Шевченко звернув увагу на складні відносини ірландських католиків та англійських протестантів та розв'язання суперечок між ними.

Дослідження студентів ґрунтувалися на використанні різноманітних історичних джерел, опрацюванні наукової, науково-популярної літератури вітчизняних та іноземних авторів. Свої напрацювання студенти висвітлювали на засіданнях проблемної групи, виступали з повідомленнями на семінарських заняттях. Підсумком студентських історичних пошуків стало написання курсових робіт.

Матеріали студентської конференції будуть корисними для учнів середньої та старшої загальноосвітньої школи, бакалаврів, магістрів, які здобувають освіти на гуманітарних факультетах закладів вищої освіти, а також для всіх, хто цікавиться методичними, історичними, культурними питаннями народів світу.

# ФІНЛЯНДСЬКА СИСТЕМА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Сергій Гаврилюк**

*(студент групи ІГ19Б факультету історії, бізнес-освіти та права)*

**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко**

**Актуальність проблеми.** Сучасна шкільна історична освіта України переживає період трансформацій. Декларований курс про орієнтацію викладання предмета «історія» в середній школі на іноземні взірці вимагає докорінної перебудови нормативно-правової бази освітнього процесу (освітніх стандартів, нових навчальних планів, програм) та змін у повсякденній професійній практиці кожного вчителя історії. Процес реформування в цій сфері позначений як далекосяжними здобутками, так і низкою труднощів, пов'язаних, наприклад, із критикою нововведень із боку частини педагогів, нестачею коштів на реалізацію запланованих необхідних проєктів. Головною, на нашу думку, проблемою є практика формального пристосування до нових вимог у шкільній історичній освіті з фактичним збереженням старої методики й підходів у освітньому процесі, небажання змінювати напрацьовані звичні схеми роботи з учнями, брак методичної інформації про досвід та позитивні результати досягнень західних колег у викладанні історії в середній школі.

**Метою статті** є ознайомлення з інформацією про організаційні засади, основні принципи й підходи у вивченні історії в середній школі Фінляндії.

**Стан наукового розроблення теми.** Вивченню проблеми історичної шкільної освіти в європейських країнах присвячено чимало досліджень. Існує низка праць, статей українських учених, педагогів-новаторів, у яких детально розглядаються певні аспекти теми. Варто зазначити навчальний посібник кам'янець-подільських учених І. Боровець, В. Дубінський та І. Паур «Навчання історії в зарубіжній школі» [1], у якому узагальнено й систематизовано зарубіжний досвід навчання історії в школі, зокрема, нами використані сучасні моделі викладання історії в школах Фінляндії. У посібнику проаналізовано базові методичні принципи організації навчальних занять, роль вчителя в освітньому процесі, проблеми оцінювання в навчанні історії та окреслено досвід провідних педагогів, нетрадиційні форми організації вивчення історії. У методичному посібнику О.І. Пометун «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі» викладено теоретичні засади, що характеризують компетентнісно орієнтований підхід у шкільній історичній освіті, подано структуру та методику уроків, наведено приклади з викладання історії в європейських країнах [5]. У дослідженнях І.М. Дичківської розкриті інноваційні педагогічні технології, які використовуються, зокрема, на уроках історії і в європейських країнах [3]. Про принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти розкривається в статті

Л. Волинець [2]. Загальну характеристику системи освіти Фінляндії дає також К. Котун [4].

**Виклад основного матеріалу.** Одним із важливих принципів освітньої доктрини Фінляндії є її погодженості з політикою різних державних секторів. Цей принцип уможлиблює їх злагоджену взаємодію, що створює умови для сталого управління освітою. Система освіти Фінляндії розглядається урядом як органічна частина життєдіяльності суспільства, його політичного, культурного й економічного вимірів. Якісна освіта є надважливою умовою реалізації таких ключових цілей розвитку країни, як зменшення бідності, нерівності та соціального виключення, зміцнення сталого економічного зростання, зайнятості та конкурентоспроможності країни.

Політика Міністерства освіти Фінляндії базується на цінностях цивілізованості, рівності, креативності та добробуту, принципу тривалості. Керування не обмежується щоденною управлінською діяльністю. Воно спрямоване на відповідальність за стабільне дотримання визначених і обраних стратегічних напрямів розвитку фінської системи освіти [2, с. 70].

Провідним стратегічним принципом освітньої політики Фінляндії, починаючи з 1970-х рр., є принцип справедливості, тобто створення та підтримки соціально справедливої шкільної мережі, що пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів. Ключову роль у створенні якісної високоефективної системи освіти Фінляндії відіграють загальноосвітні школи, що фінансуються державою. Школи пропонують усім дітям не лише чудове викладання, але й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги зі спеціальної освіти. Гарна школа для всіх, а не для окремих дітей є важливим здобутком фінської демократії й основною цінністю освіти Фінляндії [2, с. 71].

Як констатує відомий фінський експерт і міжнародний радник із питань освіти П. Сальберг на відміну від багатьох розвинених країн світу (США, Англії, Японії, Канади та ін.), Фінляндія більш критично сприйняла принципи глобального руху реформування освіти, що домінували в освітній політиці більшості країн світу, починаючи з 1980-х. [1, с. 70].

Йдеться, зокрема, про принципи:

1. *Стандартизація*, у контексті глобального освітнього руху, вимагає встановлення чітких, централізованих стандартів навчання для шкіл, учителів та учнів. Фінляндія здійснює політику за принципом гнучкої стандартизації. Національна рада з питань освіти визначає цілі й основний зміст навчання, затверджує національний рамковий навчальний план (курикулум), а школи та місцева влада вирішують, як краще досягти поставлених цілей. Високоосвічені вчителі розробляють шкільну навчальну програму та мають право обирати підручники й методи навчання. Вони також визначають власні способи оцінювання розвитку учнів. Такі гнучкі стандарти заохочують до творчої реалізації національних завдань на місцевому рівні, до знаходження найкращих шляхів навчання для всіх, дають змогу адаптувати навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи.

Таким чином, світовому принципу стандартизації освіти фінська політика протиставляє альтернативний принцип гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого рівнів управління освітою.

Автономія шкіл та вчителів є фактором, який позитивно впливає на високу якість навчання в школі і функціонування всієї освітньої системи Фінляндії. В умовах децентралізації фінські муніципалітети розвивають інноваційні стратегії, різні підходи до поширення шкільного управління та створення мереж шкіл і муніципалітетів для обміну ідеями. Усе це сприяє інноваційному системному підходу до управління, зокрема, горизонтальній та вертикальній координації, формуванню нової поведінки керівників.

Вони починають розглядати й розв'язувати ширші проблеми спільноти, а не «патріотично» захищати інтереси своєї школи, керуючись принципом конкурентності. Така взаємодія всіх шкіл відкриває нові можливості для взаємонавчання, творчого використання досвіду інших. Принцип конкурентності витісняється принципом комплементарності. У Фінляндії є поширеною практика призначення молодих талановитих спеціалістів, творчих особистостей на посади керівників шкіл, місцевих відділень освіти й центральних відомств. Пріоритет віддається не досвідченості, а інноваційному мисленню молодих фахівців, які «можуть не брати до уваги рутинний досвід» [4, с. 204].

2. *Зосередження уваги на базових знаннях та навичках у читанні, письмі, математиці та природничих науках.* Дотримання цього принципу часто призводить до певного ігнорування інших сфер знань і використання годин із «несерйозних» предметів, наприклад, мистецьких, для кращої підготовки учнів до державного тестування із «серйозних» предметів. Фінляндія не прийняла цього принципу. Натомість фінська політика спрямована на те, аби зміст навчання та викладання був більш цілісним і відкритим до різних сфер життя суспільства. Таке навчання передбачає надання однаково важливого значення всім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, ціннісним орієнтаціям, творчості, особистісним характеристикам, а не лише знанням та навичкам із «серйозних» предметів.

3. *Орієнтування на наперед визначені результати,* на переконання фінських фахівців, цей принцип шкодить такому важливому виміру якості педагогічного процесу, як творчість. Це пов'язано з тим, що намагання досягти наперед визначених результатів викликає прагнення зробити викладання безпечним, обмежити його лише тим змістом та методами, що гарантують підготовку до тестів. Це мінімізує прийняття вчителем ризиків під час навчання: свободу в експериментуванні, творчому пошуку альтернативних педагогічних підходів. Фінська політика, навпаки, спрямована на прийняття ризиків, певної невизначеності в керуванні, викладанні та навчанні, відкритості до творчості. Фінських учителів заохочують до використання нових ідей та підходів до навчання та

викладання в процесі розроблення навчальних програм, до створення в школі атмосфери творчого натхнення [4, с. 204].

4. *Перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти* як головного джерела здійснення змін через законодавство чи національні програми. Іноді вони замінюють чинні стратегії вдосконалення освіти. При цьому не завжди беруться до уваги особливості культурного контексту іншої країни та власної. У своїй політиці щодо забезпечення якості освіти Фінляндія також запозичує іноземний інноваційний досвід і поєднує його із власною педагогічною спадщиною. Так, наприклад, Фінляндія сприйняла такі шведські ідеї, як модель державного добробуту, система турботи про здоров'я, базова освіта тощо. Багато педагогічних ідей та освітніх інновацій були запозичені з інших країн, наприклад, моделі курикулуму з Англії, Каліфорнії та Онтаріо, кооперативне партнерське навчання зі США та Ізраїлю, оцінювання у формі портфоліо зі США; навчання наук і математики – з Англії, США, Австралії; взаємодоповняльне управління – з Канади тощо. Проте, в умовах міжнародного впливу та запозичення ідей, Фінляндія знайшла власний шлях розвитку системи освіти. На думку П. Сальберга, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти може призводити до гальмування професійного розвитку вчителів, зменшення ролі національної освітньої політики, здатності освітньої системи до саморозвитку [1, с. 70].

Фінський шлях досягнення якості освіти – це шлях розвитку національних традицій та позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності та розв'язання проблем більшою мірою, ніж прийняття освітніх ідей із зовнішніх джерел. Цей шлях сприяє збереженню традиційних педагогічних цінностей і дотриманню принципу педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю.

5. *Високого рівня підвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування.* Негативні наслідки дії цього принципу полягають у тому, що якість роботи шкіл, учителів часто визначається на основі результатів стандартизованого тестування, у якому до уваги беруться лише окремі аспекти навчання (грамотність (читання, письмо), знання математики, природничо-наукова грамотність, очікувана поведінка учнів у класі та результати випускних екзаменів). За результатами такого оцінювання, переможці зазвичай нагороджуються, а школи та вчителі-невдахи – караються. Зростання контролю за школами – інспектування, аудиторські перевірки, оцінювання, огляди – призводить до того, що в учителів залишається менше часу і простору для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а, отже, знижується якість освіти. На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувалися для ранжування учнів та шкіл. Досягнення учнів визначаються більшою мірою стосовно індивідуального розвитку і зростання, аніж до загальних стандартів. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи



інших зовнішніх стандартизованих іспитів. У Фінляндії немає списків кращих шкіл та вчителів. У забезпеченні якості освіти фінський уряд використовує не механізм конкуренції між учителями та між школами, а механізм їхньої співпраці (принцип комплементарності або партнерства). Непосильну бюрократичну звітність учителів фіни замінили на їхню відповідальність за те, чого і як вони навчають [4, с. 205].

Таким чином, принципу високого рівня підзвітності фінська політика протиставляє альтернативний принцип фахової відповідальності та довіри. Керування цим принципом у Фінляндії стало можливим завдяки високому рівню професіоналізму вчителів. Для цього фінське суспільство здійснювало інтенсивні інвестиції в систему підготовки всіх вчителів, розвиток їхніх здібностей. Освітня політика Фінляндії впродовж останніх десятиріч була спрямована на те, щоб освіта вчителів уможлиблювала набуття ними компетентностей вищого порядку. Йдеться про здатність критично мислити, розв'язувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах, вибирати те, що є найкращим для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують тощо [1, с. 72].

Поступове напрацювання у фінському суспільстві культури фахової відповідальності освітян та довіри до них покликане вивільняти креативний потенціал людського капіталу фінського суспільства. Фінські учителі й керівники шкіл мають освіту вищого рівня, ніж у багатьох інших країнах. Проте, цього було б недостатньо для забезпечення якості загальної середньої освіти. У фінському підході важливим є те, що він спрямований на поліпшення професійних знань і компетентностей викладачів та керівників як колективу, а не лише як особистостей.

Фінські вчителі навчаються працювати разом з іншими колегами – за принципом партнерства. Ключовим завданням Міністерства освіти та культури є забезпечення впевненості в тому, що у фінському суспільстві плекається цивілізованість як ідеал освіти й культури, що Фінляндія буде залишатися «на передньому краї знань, участі та креативності» [2, с. 72].

Обов'язкова освіта в країні починається в загальноосвітній школі, до якої дитина починає ходити, коли їй виповнюється 7 років. Кожен фінський громадянин зобов'язаний здобути цю освіту. Школу дитина відвідує протягом 9 років і закінчує її, як тільки завершить навчальний план загальноосвітньої школи, чи коли пройде десять років із початку обов'язкової освіти. Є також додатковий десятий клас для тих учнів, які хочуть поліпшити свої оцінки чи провести ще один рік перед вибором напряму навчання на вищому рівні освіти [1, с. 73].

Програма базової середньої освіти складається згідно з національною програмою для загальноосвітніх шкіл для учнів старших класів. Кожен курс навчання є вирішальним у навчальній роботі курсу середніх шкіл. Спираючись на курс навчання, кожна загальноосвітня школа складає річний план для фактичної організації освіти на рік. Кожен учень готує свій власний, індивідуальний план роботи на базі курсу навчання для середньої школи та

річного плану. Курс навчання повинен складатися таким чином, аби брати до уваги вплив оточення, компетентність та винахідливість.

Основні цінності навчання початкової та середньої школи базуються на фінській культурі, історії, що є частиною скандинавської та європейської спадщини. Учні навчають, як відновлювати, оцінювати та зберігати свою спадщину. Навчання базується на повазі до прав людини, містить заняття правди, гуманності та справедливості. Навчання і навчальні посібники безплатні. Крім того, учні щодня отримують у школі безплатний гарячий обід. Згідно із законом, навчання необхідно організовувати поблизу проживання дитини. Організація та фінансування транспорту для дітей, які живуть на відстані понад п'ять кілометрів від школи, покладається на відповідальність організатора навчання [1, с. 75].

Диплому випускник загальноосвітньої школи не отримує, однак закінчення обов'язкової освіти дає йому право вступати до будь-якого навчального закладу другого ступеня – у профтехучилище або в гімназію.

Перші шість років дітей навчає один класний учитель, який викладає всі предмети або більшість із них. Протягом трьох наступних років за навчання відповідають викладачі-предметники. Завдання загальноосвітнього навчання у Фінляндії полягає у формуванні особистості дитини як відповідального члена суспільства. У загальноосвітньому навчанні особлива увага приділяється знанням і вмінням, необхідним у повсякденному житті. Згідно із законом, учням, яким із якихось причин навчання дається важко, необхідно влаштувати спеціальне навчання [2, с. 74].

У загальноосвітніх школах навчання ведеться з таких предметів: рідна мова, друга державна мова країни, іноземні мови, математика, фізика, хімія, історія, суспільствознавство, фізкультура, музика, образотворче мистецтво, ручна праця, домоведення, релігія або етика, біологія, географія, екологія та інші. Крім того, у різних класах учні можуть відповідно до інтересів займатися факультативними предметами [2, с. 74].

У загальноосвітніх школах навчальний рік складається зі 190 робочих днів і навчання ведеться тільки в денну зміну. У суботу та неділю школи не працюють. Навчання в них закінчується наприкінці травня або на початку червня, після чого розпочинаються літні канікули. Як правило, новий навчальний рік починається в середині серпня. Протягом шкільного року учнів кілька разів відпускають на канікули – восени на осінні, наприкінці грудня – на початку січня на різдвяні та наприкінці лютого або на початку березня на тижневі лижні, або зимові, канікули [4, с. 207].

Після загальноосвітньої школи учні роблять важливий вибір: продовжувати загальноосвітнє навчання в гімназії або ж іти в профтехучилище для базової професійної підготовки. Після основної школи – «дев'ятирічки» близько 60% дітей у Фінляндії вступають до ліцею (навчання триває три роки, із навантаженням значно вищим, ніж в основній школі), інших 40% – у професійні коледжі, куди, як правило, беруть усіх охочих. Навчання в коледжах триває 3 роки. У гімназії навчається

насамперед молодь у віці від 16 до 19 років. Заклади самі відбирають учнів на основі їх успішності в загальноосвітній школі. Навчання в гімназії триває від 2 до 4 років, а термін навчання учня залежить від його успішності [1, с. 75].

Значна увага звертається на вивчення другої державної мови – шведської. Вивчення шведської мови надає учням можливості для взаємодії та співпраці зі шведськомовним населенням Фінляндії. Також у Фінляндії учні опановують саамську мову, що охоплює вивчення трьох гілок (північна, інварі та скольтська), якими говорять у Фінляндії. Ця мова є обов'язковою для вивчення, тому може опрацьовуватися факультативно.

Роль оцінювання навчання учнів полягає в наданні інформації про їх досягнення та результати. Крім цього, надається відповідь на запити навчальних закладів при продовженні навчання та роботодавців. Оцінювання досягнень учнів допомагає вчителям і шкільному колективу загалом оцінити ефективність навчання. Воно здійснюється в цифровій формі, шкала якого має градацію від 4-х до 10. Оцінка 4 – незадовільно, 5 – адекватно, 6 – помірно, 7 – задовільно, 8 – добре, 9 – дуже добре, 10 – відмінно. Методи оцінювання для інших спеціалізованих курсів можуть бути як у цифровій, так і у вербальній формі. Діагностика труднощів, таких як дислексія, або лінгвістичних недоліків іноземних учнів відображається в письмовому вигляді або в будь-якій іншій формі. Оцінювання учнів із кожного предмета проводиться вчителем або спільно групою вчителів. Остаточна оцінка виставляється керівником. Учень повинен бути проінформований про критерії оцінювання кожного курсу до початку його вивчення. Учню, який закінчив повну програму для старших класів, видається сертифікат. Школяру, який залишив школу, не засвоївши повний обсяг програми старших класів, видається сертифікат із відміткою, що включає оцінки за завершені курси [1, с. 76].

**Висновок.** Отже, розглянуті принципи освітньої політики Фінляндії є свідченням того, що якісна освітня система може бути створена шляхом використання автентичної і, значною мірою, альтернативної політики – іноді протилежної тій, яка використовується в інших розвинених країнах. Принципам глобального руху реформування освіти: стандартизації, конкурентності, зосередження уваги на базових «серйозних» дисциплінах, орієнтації в навчанні на наперед визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти, високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування – освітня політика Фінляндії протиставляє принципи узгодженості, тривалості, справедливості, гнучкої стандартизації, комплементарності, відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні», прийняття ризиків, педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю, фахової відповідальності та довіри. Водночас аналіз принципів засвідчує, що Фінляндія не намагається створити щось абсолютно нове, а проводить копітку роботи з адаптування світових підходів та тенденцій до національних особливостей, що в

комплексі сприяє отриманню високих освітніх результатів. Забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії, високих показників цієї освіти на тлі інших країн пов'язане насамперед із продуманою, виваженою освітньою політикою фінського уряду.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.
2. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 1 (15). С. 69–75.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: АКАДЕМВИДАВ, 2004. 126 с.
4. Котун К. Загальна характеристика системи освіти Фінляндії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*: зб. наук. праць. 2012. Вип. 27. Т.1: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 202–209.
5. Пометун О.І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

# МЕТОДИКА РОБОТА З ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 7 КЛАСІ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ: «ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ГОРОДЯН СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ЄВРОПИ»)

**Олександр Терещенко**

*(студент групи ІГ19Б факультету історії, бізнес-освіти та права)*

**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко**

**Актуальність проблеми.** Україна сьогодні постає як держава, що переживає фундаментальні перетворення в усіх галузях суспільного життя: в економічній, політичній, соціальній та культурній. Докорінно змінюються уявлення української спільноти щодо ролі кожного її члена в цих процесах. Постає питання про формування особистості в нових історичних умовах буття. Неабияку роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє шкільна освіта. Вона як невід'ємна частина суспільної організації також переживає добу перетворень та докорінного реформування. Нова система навчання та виховання молоді має бути водночас національною, інтернаціональною і будуватися на гуманістичних ідеях. У таких умовах для вчителя стає важливим не розгубитися, не відштовхнути в забуття досвід минулих поколінь педагогів. Завдання полягає якраз у тому, щоби гармонійно інтегрувати його в сучасну систему освіти, що тільки формується. Особливо важливим є окреслене завдання в роботі з учнями 7 класу, адже саме для цієї категорії школярів вміння використовувати різні історичні писемні джерела є перевіркою на досконалість їх розумових здібностей, зокрема, вміння аналізувати, порівнювати, критикувати, узагальнювати.

**Метою статті** є дослідження роботи учнів із джерелами та документами при вивченні курсу всесвітньої історії в 7 класі й, зокрема, теми: «Повсякденне життя городян середньовічної Європи».

**Стан наукового розроблення теми.** При написанні статті ми використали такі доробки відомих учених. Пометун О.І. у своїх роботах «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі» [5] та «Практичні заняття як форма навчання історії» [6] розробляє модель пізнавальної стимуляції під час роботи з першоджерелами на уроках історії для різних вікових груп. В останнє десятиліття дослідниками В.О. Мисан у роботі «Знаходити відповіді самостійно» розроблено алгоритм роботи з писемними джерелами нормативного характеру [3], Т.Г. Смілаш [7] у праці «Використання історичних джерел, як засіб формування історичних компетентностей учнів» розглядаються сучасні суспільні виклики у використанні історичних джерел у шкільній практиці, наголошується на необхідності зміни підходу у вивченні різних видів історичних джерел із метою виховання і формування в учнів основних компетентностей. С.В. Чернік [8], Л.В. Задорожня [2], Л.Я. Шашура [9] та деякими іншими розглядаються окремі аспекти проблеми методики використання історичних

документів у процесі навчання. Вагоме значення має праця В.С. Власова: «Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії» та інші [1], що розкриває роль історичного джерела при формуванні ключових предметних компетентностей.

**Виклад основного матеріалу.** Історичні джерела доцільно використовувати на різних етапах уроку історії і з різною метою, наприклад, для мотивації навчальної діяльності учнів на початку уроку; для формування в учнів дослідницьких умінь, для організації групової роботи чи дискусії; для демонстрації розмаїття думок, позицій, оцінок подій, процесів, явищ тощо. Зазначимо, що використання історичних джерел у процесі навчання історії робить його більш осмисленим, сприяє розвитку в учнів історичного і критичного мислення [4, с. 37].

У процесі навчання історії в основній школі використовуються такі основні типи джерел – речові, писемні, усні, візуальні. Втім, зазначимо, що будь-яка класифікація джерел є умовною, оскільки розмаїття історичних джерел настільки велике, що жодна схема чи класифікація не може охопити всі їх аспекти та інформаційні особливості.

Використання історичних джерел у процесі дослідницької діяльності з історії має відповідати певним методичним умовам, зокрема:

1. Відбираючи історичні джерела важливо врахувати їх відповідність змісту, цілям і завданням навчання історії, доступність для учнів (відповідність їх віковим можливостям), пов'язаність джерела з програмовим матеріалом.

2. Перед використанням у процесі дослідницької діяльності конкретного джерела та завдання до нього варто визначити мету роботи із цим джерелом: викликати інтерес, мотивувати учнів, формувати конкретні вміння, реконструювати певні історичні події та явища, формувати ціннісні орієнтації тощо. Від цього залежить і методика його використання, вибір етапу уроку, на якому організовується робота з джерелом.

3. Організуючи дослідницьку роботу учнів з історичним джерелом варто орієнтуватися на використання активних та інтерактивних прийомів навчання – це робить навчання дієвим, продуктивним та цікавим для учнів. При цьому вибрані прийоми роботи з історичними джерелами мають бути спрямовані на формування відповідних умінь передбачених навчальною програмою.

4. Не варто обмежуватися одним джерелом історичної інформації, а поєднувати роботу з ним з іншими типами джерел, наприклад, роботу з писемним джерелом поєднати з роботою з візуальним, картою, текстом підручника. Це значно збагатить уявлення учнів про ту чи іншу історичну подію, чи явище.

5. Робота з історичними джерелами в процесі навчання історії має мати системний характер, поступово ускладнюючи як самі джерела, так і дослідницькі завдання до них – від коротких до складніших джерел, від простих запитань до більш каверзних. Починати роботу з певним видом

джерела варто з ознайомлення учнів з алгоритмом роботи з ним.

6. Варто уникати використання надмірної кількості джерел одночасно; занадто довгих та важких текстів для розуміння учнями. Не потрібно зловживати використанням історичних джерел для отримання інформації, яка є загальновідомою чи є у вільному доступі – історичні документи варто використовувати для формування певних умінь з історії. Треба уникати також занадто широких запитань та неконкретних завдань до джерела (вони мають бути чіткими й потребувати конкретної відповіді) [4, с. 38].

Впровадження в шкільну освіту сучасних методів опрацювання історичних джерел основним завданням висуває формування в учнів умінь аналізувати історичні пам'ятки. Вивчаючи історію через дослідження історичних джерел треба дотримуватися вимог, які дадуть змогу поетапно встановити історичну правду й будуть розвивати та закріплювати в учнів вміння аналізувати, критично оцінювати, бачити проблему та шляхи її вирішення. Процес дослідження історичних джерел можна представити у вигляді поетапних кроків [7, с.13].

**I етап.** На цьому етапі учні вчать проводити попереднє візуальне дослідження. Наприклад, якщо це історичний документ, то доцільно визначити вид цього документа, який він за обсягом, хто його автор, коли й за яких умов він був створений тощо. Прикладом для 7 класу може слугувати «Записки про Галльську війну» Гая Юлія Цезаря (середина I ст. до н.е.) і «Германія» Публія Корнелія Тацита (кінець I ст. н.е.), які є основними джерелами про стародавніх германців, що проживали на північ від Альп і на схід від Рейну між кельтами й сарматами.

Дослідження фотографії, картини, передбачає відповідь на питання: хто або що зображено, скільки осіб, якого віку, статі, як вони виглядають, які предмети й речі видно, чи є зафіксовані написи. Прикладом може слугувати застілля, столовий етикет в епоху Середньовіччя.



Якщо об'єктом дослідження є речові пам'ятки, то теж даємо їм візуальну характеристику, середньовічна скриня, меблі в готичному стилі.



**II етап.** Якщо ми продовжуємо працювати з документом, то конкретно встановлюємо вид письмового джерела. Можливо, це офіційний документ: акт, грамота, договір, декларація, дозвіл, закон, маніфест, наказ, постанова, резолюція, розпорядження, угода, указ, універсал тощо. Можливо, документ, що фіксує фінансові, цивільні та інші операції: квитанція, квиток, книга обліку, рахунки, реєстри, розписки, свідоцтва, списки, чеки. А може ми маємо справу з документами, що посвідчують особу: паспорт, посвідчення, свідоцтво, довідка, перепустка. Чи працюємо ми з джерелом офіційної інформації? Вона, як правило подається в бюлетенях, вісниках, часописах. Ми можемо також працювати із записками, зверненнями, листами, спогадами, статтями, телеграмами, щоденниками тощо.

Для характеристики західноєвропейського середньовічного міста учням 7 класу можна використовувати низку міських хартій та цехових статутів. Прикладом такого джерела є «Книга ремесел» Етьєна Буало, або її ще називають «Регістри ремесел і торгівлі міста Парижа», записана приблизно в 1268 р. за розпорядженням прево Парижа Етьєна Буало, чие ім'я поєдналося з назвою збірника. Це один із найбільш яскравих джерел з історії паризького ремесла XIII ст. і середньовічного цехового устрою загалом. Також можна назвати грамоти королів про заснування міст, наприклад, «Грамота про заснування Гамбурга (1189 р.)», Хартія, дана місту Лондону в 1215 р. Іоанном Безземельним, міське право, надане Любеку в 1188 р. Фрідріхом I Барбаросою, статuti Ганзейської контори в Брюгге XIV ст. та ін.

Працюючи з речовими джерелами, також, встановлюємо їх вид: будівлі (житлові, культові, державні чи навчальні установи), предмети побуту, знаряддя праці, одяг, посуд, прикраси тощо. Визначення виду джерела дає можливість відповісти на питання вірогідності, правдивості джерела.

**III етап.** З'ясовуємо, хто є автором цього джерела. Визначення походження автора, його соціальне походження, рівень освіти, політичні переконання, час життя і т. ін. допомагають критично підійти до розуміння інформації, запобігти упередженості. Прикладом для 7 класу може слугувати праця Ейнгарда «Життя Карла Великого» (біографія правителя, написана особистим секретарем імператора), робота Григорія Турського «Історія франків» (писав роботу про франків близько 20 років від 573, коли посів турську кафедру, і до самої смерті близько 594 року) та ін.

**IV етап.** Визначаємо коли з'явилося джерело. Визначення часу появи джерела має важливе значення для характеристики. З'ясування вірогідності або вторинності історичного джерела. Час дає змогу з'ясувати різні точки зору на ту чи іншу подію, те, як на їх формування вплинули політичний режим, наявність або відсутність демократичних прав і свобод у суспільстві, роль і становище особи, яка дає оцінку історичному факту тощо. Якщо дата не вказується, то це дає можливість провести додаткове дослідження, залучивши додаткові джерела та факти. Це сприяє ще більшій активізації пошукової діяльності учнів.



**V етап.** Встановлюється яке це джерело – первинне чи вторинне. Установлюючи первинність або вторинність історичного джерела, варто пам'ятати, що первинний документ – суб'єктивне джерело. Будь-який текстовий документ створюється людиною і несе в собі особистісне начало.

**VI етап.** Важливе значення має з'ясування способу появи джерела – створювалося воно спеціально чи є результатом неупередженої діяльності. При з'ясуванні міри упередженості джерела, як правило, звертають увагу на те, з якою метою воно створювалося, у якому виданні було вперше опубліковано, коли з'явилося. Працюючи з ним, учні повинні розуміти, як воно з'явилося, на яку аудиторію розраховане. Упередженим джерелам не можна довіряти до кінця, оскільки вони несуть у собі значну частину суб'єктивності, оцінюють подію лише з однієї точки зору. Упереджені джерела обов'язково треба використовувати, оскільки саме з їх допомогою можна продемонструвати відмінності в поглядах, оцінках тих самих подій різними людьми або політичними силами.

**VII етап.** Попередньо проведений аналіз допомагає визначити ступінь довіри до джерела. Якщо відомий автор та час появи джерела, з'ясовано, що це за джерело, яке воно, як створювалося, з якою метою, то ступінь довіри до нього буде високим і навпаки, брак інформації про авторів, час появи, виявлена упередженість джерела зменшують довіру до нього. Однак це не означає, що ми повинні його ігнорувати, не брати до уваги, не використовувати [7, с. 31-33].

Лише після такого аналізу джерела можна перейти до більш детального цілеспрямованого його дослідження. Організація подальшої роботи з історичними джерелами залежатиме від того, яку мету й завдання ставимо перед учнями. Як ми хочемо використати джерело? На що звернути увагу? Яку інформацію почерпнути?

До речових історичних джерел відносять матеріальні рештки діяльності людини чи змінене людською діяльністю природне середовище. Це насамперед місця проживання людей (стоянки, поселення, городища, міста), пам'ятки архітектури, кургани, могильники, храми, залишки жител, майстерень, знаряддя праці різних епох, предмети й речі домашнього вжитку, прикраси та ін. За всієї багатоманітності речових джерел спільним для них є те, що вони хоча й віддзеркалюють розмаїття інформації про різні історичні епохи, мають однаковий тип її кодування. Скрізь носієм інформації виступають матеріальні речі та предмети. Дослідження цього типу джерел здійснюється переважно за допомогою більш-менш однакових методів і прийомів.

Специфіка викладання історії в основній школі передбачає використання в навчальному процесі не самих речових джерел, а їх зображень та історичних реконструкцій зроблених на основі їх вивчення істориками. Різниця між ними і візуальними джерелами інформації в тому, що вони зазвичай як експонати перебувають в музеях або є наявними пам'ятками архітектури. Тобто їх можна аналізувати як на фото чи

реконструкції, а також відвідавши музей чи сайт музею і переглянути як реальний експонат [4, с. 11].

Для учнів 7 класу при вивченні теми «Повсякденне життя городян середньовічної Європи» такими речовими джерелами можуть бути:



Інтер'єр житла городянина



Житло рядового бюргера

Значна увага в навчальній програмі та підручниках всесвітньої історії приділено питанням розвитку архітектури та мистецтва. Це зумовлено тим, що пам'ятки архітектури та мистецькі твори є «свідками» багатьох історичних подій. Аналіз цих пам'яток дає змогу візуалізувати для учнів історію, сформувати в них образне уявлення про певну історичну епоху чи конкретну країну. Пам'ятки мистецтва та архітектури відображають не лише певні мистецькі стилі та естетичні смаки, які були в тогочасному суспільстві, а й певний рівень розвитку виробничих технологій, конкретні суспільні явища, історичні тенденції. Характеризуючи пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва, учні можуть застосовувати такий алгоритм:

- Хто є автором (архітектором) цієї пам'ятки? Яка її назва?
- До якого історичного періоду належить пам'ятка архітектури (чи мистецтва)?
- Яку пам'ятці втілено особливості історичного періоду (чи події), естетичні уподобання людей певної історичної епохи?



Архітектурні стилі – стукко



Анфілада – розташування кімнат

Опишіть вигляд пам'ятки (якщо це споруда, то – ззовні та всередині). У якому стилі її створено? Які характерні ознаки цього стилю?

- Як склалася доля історичної пам'ятки (збереглася неушкодженою, реставрована, відновлена; збереглася у вигляді копії).

- У чому історична та мистецька цінність пам'ятки? Що вразило Вас у цій пам'ятці найбільше?

Безперечно, що завдання до ілюстрації (наприклад, у підручнику) не буде містити цілого алгоритму, бо в цьому немає потреби й займає занадто багато місця, також відвертає увагу від основного завдання. Учням варто пояснити, що такий алгоритм використовується зазвичай при аналізі історичного джерела з метою отримання нової інформації, для критичного аналізу джерела. Якщо до джерела поставлене конкретне завдання, учні мають проаналізувати джерело за алгоритмом і дати відповідь на це завдання. Сучасна методика визначає вміння працювати з історичним документом як фундаментальне вміння учня, що має формуватися впродовж навчання засобами кількох шкільних курсів. Оптимальний спосіб організації роботи з формування цього вміння – методика покрокового аналізу історичного документа. На перших етапах робота з документом має відбуватися за безпосередньої участі вчителя (евристична бесіда та інші прийоми) з поступовим ускладненням аж до самостійного аналізу учнями джерела та інтерпретації історичних фактів.

Варто зазначити, що робота з історичним джерелом за умов сучасної школи можлива лише в поєднанні з підручником. Викладання, побудоване тільки на джерелах, вимагатиме неймовірних зусиль педагога, невиправданого збільшення кількості навчального часу, тож неодмінно призведе до перевантаження учнів. Результат такого навчання видається сумнівним. Підручник, створений лише на історичних джерелах і позбавлений глибокого контексту подій, неодмінно призведе до еkleктичного розуміння минулого людства [5, с. 117].

У зв'язку із цим закономірно постає питання, якими мають бути писемні джерела, уміщені в підручнику. Крім традиційних критеріїв, описаних у літературі (адаптованим і прийнятним для розуміння, доступним за змістом і обсягом; відображати основні, найтипівіші факти й події епохи; мати певний емоційний вплив тощо), варто спинитися на ще деяких. Джерела (точніше їх фрагменти) мають містити інформацію, спираючись на яку, можна визначити час написання документа або історичний період, про який іде мова; автора та соціальну групу суспільства він представляє, або звідки взято текст. Розвивальний та пізнавальний ефект буде більший, якщо джерело, яке опрацьовується, буде багаторакурсним.

При вивченні теми: «Повсякденне життя городян середньовічної Європи» в 7-му класі, наведемо приклади використання таких писемних джерел.

#### *Хартія міста Сент-Омера (XIIст)*

«Я, Вільгельм, божою милістю граф Фландрії, не бажаючи заперечувати проти клопотання городян Сент-Омера..., даю їм на віки вічні та наказую, щоб залишилися незмінними нижчеописані права та звичаї:

1. Щоб я забезпечив їм мир відносно будь-кого; щоб я підтримував їх і захищав як моїх людей, без будь-якого прихованого мотиву.

8. Усіх, хто живе й буде жити пізніше в стінах Сент-Омера, я роблю вільними від подушного оброку та від платежів.

10. Я наказую, щоб комуна їхня, яку вони створили під присягу, продовжувала існувати й надалі, та нікому не дозволю розпустити її, а також даю їм всілякі права і правосуддя за кращими зразками того, як влаштовано справу на моїй землі, тобто у Фландрії. Я хочу, щоб сент-омерці надалі були звільнені від усіх звичних податків.

17. Якщо будь-який чужоземець нападе на когось із городян Сент-Омера, образить або скривдить його, або ж примусово забере його майно й до того ж поб'є, а після цього викликаний для відповіді каштеляном особисто або через його дружину, або через його ключника, не вважатиме за потрібне протягом трьох днів з'явитися і відшкодувати збитки, самі городяни спільно покарають його за образу свого побратима.

18. Коли ж будь-який чужинець прийшов жити в назване місто й так залишився там протягом року і дня, причому жодного разу йому не зауважували щодо рабського становища, не викрили його в цьому й сам він про це не зізнався, то нехай він користується спільною з іншими громадянами свободою, і після смерті його ніхто нехай не наважиться оголосити його своїм рабом».

До цього писемного джерела можна поставити такі запитання:

1. Як називалися міста, що отримали право самоврядування?
2. Які пільги надавали сеньйори містам?
3. Чому сеньйори піклувалися про безпеку міст?
4. Поясніть значення середньовічної приказки: Міське повітря робить людину вільною».

Ще один приклад. Уривок із поеми Алдальберона Ланського

«Жодна вільна людина не змогла б прожити без сервів: ні виконати будь-якої роботи, ні зробити будь-якої покупки. Ми бачимо, що королі і прелати (вище духовенство) самі – серви своїх сервів. Серв годує господаря, який переконує, що це він годує серва. І не бачить серв кінця своїм сльозам і жалям. Так дім Божий, єдиний, шанований, розділений на три частини – одні моляться, другі воюють, треті працюють. Три частини, що є сусідами, не страждають від свого розподілу: послуги, що надаються однією з них, служать умовою для праці двох інших; своєю чергою, кожна частина бере на себе турботу про ціле».

До цього писемного джерела можна поставити такі запитання:

1. Як ви розумієте, хто такі серви?
2. Чи правильне твердження, що «господар годує серва»?
3. На які частини ділить суспільство Алдальберон Ланський?

В. Власов визначає такі вміння учнів у роботі з писемними джерелами [1]:

Орієнтовні вміння учнів у роботі з писемними історичними джерелами	
Історико-аналітичні вміння	Загальноінтелектуальні вміння

Учень має вміти:	Учень має вміти:
<p>Ознайомлення з джерелом (1 етап)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначати різновид джерела (чи це уривок із літопису або щоденника подорожнього, чи законодавчий акт тощо)</li> <li>2. Встановлювати час і місце створення документа в контексті історичної епохи.</li> <li>3. З'ясувати авторство документа, визначати належність його творців до певної соціальної групи.</li> <li>4. Встановлювати призначення та обставини створення документа на тлі історичної доби.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поділяти текст джерела на завершені частини, визначати основну думку фрагмента.</li> <li>2. Переказувати зміст фрагмента історичного джерела (складати план документа, встановлюючи послідовність викладу прочитаного).</li> <li>3. Складати питання за змістом історичного джерела.</li> <li>4. Складати стислу розповідь про події, постаті, використовуючи історичне джерело (та матеріали підручника).</li> </ol>
<p>Пошук інформації та аналіз змісту документа (2 етап)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Встановлювати основні події, явища (історичні постаті), про які йдеться в джерелі.</li> <li>6. З'ясувати ставлення автора документа до описаного ним, визначати вияви упередженості або доводити правдивість інформації.</li> <li>7. Виокремлювати історичні деталі з тексту документа (факти, події, явища, характеристики історичних діячів тощо).</li> <li>8. З'ясувати, підтверджує чи заперечує джерело раніше отриману інформацію. (Чи збігаються відомості джерела з інформацією підручника чи інших джерел).</li> <li>9. Застосовувати та пояснювати поняття та терміни, вживані в джерелі.</li> <li>10. Встановлювати за документом причинно-наслідкові зв'язки перебігу подій, явищ тощо.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Використовувати писемне джерело в аргументації певного історичного факту, обстоюванні власної думки.</li> <li>6. Зіставляти писемні джерела з іншими історичними джерелами.</li> <li>7. Відбирати матеріал із декількох історичних джерел для самостійного розв'язання навчального завдання.</li> <li>8. Порівнювати писемні історичні джерела, що відбивають різні погляди на ті самі події, матеріал (текст) підручника та джерела.</li> <li>9. Оперувати інформацією, отриманою в результаті аналізу кількох історичних джерел.</li> </ol>
<p>Узагальнення та оцінка документа (3 етап)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Висловлювати власне судження про документ та його автора, про події, явища, постаті, описані в джерелі.</li> <li>12. Визначати роль в історичному процесі подій, явищ, історичних осіб, зображених у джерелі.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Робити узагальнення (висновки) у вигляді тез, схем, таблиць.</li> </ol>

Запропоновані вміння в роботі з історичним джерелом можуть видозмінюватися (коригуватися) відповідно до різновиду писемного джерела, рівня пізнавальних можливостей учнів конкретного класу. Вищий рівень сформованості вміння відзначатиметься і вищим рівнем аналізу, узагальнення, порівняння писемних історичних джерел. Тож старші підлітки мають вміти складати питання до історичного документа глибшого

аналітичного характеру або складати розгорнуту розповідь із використанням кількох історичних джерел тощо [5, с. 118].

Опанування вміннями працювати з історичними джерелами формуються роками впродовж вивчення кількох шкільних курсів, й успіх у досягненні цілей залежить від того, як у цей час відбувається процес розумового розвитку школярів. Уроки, на яких формуватимуться перелічені вміння, мають передбачати всі етапи з опанування новими способами навчальної діяльності. Найпростіший алгоритм, який мають опанувати учні внаслідок оволодіння вміннями працювати з писемними історичними джерелами наративного (оповідного) характеру може бути таким:

1. Визначте, ким був автор документа, узагальніть, про що йдеться в документі, з'ясуйте, коли відбулися описані в ньому події;

2. Визначте, як автор розповіді ставиться до описуваних подій або історичних діячів; поміркуйте, навіщо він свідчить про події, які ідеї хотів донести до нащадків; з'ясуйте (сформулюйте) значення подій та явищ, про які йдеться в джерелі;

3. Поміркуйте, у чому цінність джерела саме для вас, стисло викладіть своє ставлення до описаних подій або діячів.

Аналіз актових історичних джерел має певні особливості. На відміну від оповідних, ці джерела було створено в процесі діяльності різних державних, громадських установ, організацій тощо, тож вони мали свого часу практичне значення, чим зумовлений їхній діловий, офіційний характер. Тому алгоритм опрацювання трохи інший:

1. Визначте, коли, де та за яких обставин з'явився аналізований документ, тобто охарактеризуйте історичні умови створення документа, а також стисло узагальніть, про що в ньому йдеться; усе це стисло запишіть у першій частині відповіді;

2. Визначте, які результати мало ухвалення документа, які зміни в державі та суспільстві загалом зумовили або могли зумовити впровадження цього документа; сформулюйте значення документа й наслідки реалізації вкладених у нього ідей для історичного процесу;

3. Поміркуйте, у чому цінність джерела саме для вас, стисло викладіть ставлення до заходів, передбачених цим документом, до основних ідей, які в цьому документі задекларовано; чи мало ухвалення документа ті наслідки, на які сподівалися його укладачі.

Системності у використанні історичних джерел можна досягти, якщо від уроку до уроку поступово розширювати межі самостійності учнів в оволодінні вміннями й навичками творчої навчально-дослідницької роботи. На практичних заняттях такі вміння вдосконалюються, набувають передбаченою програмою операційності.

Відтак ми бачимо, що використання історичного джерела на уроці, регламентовано навчальними програмами з історії, передбачає поступове поглиблення роботи з ними – від зовнішньої критики до глибокого внутрішнього аналізу джерела. Змінюється і підхід до самого документу:

спершу він являє собою переважно ілюстративний елемент уроку й поступово постає в центрі вивчення, складаючи основу історичних знань.

**Висновок.** Аналіз розроблених методик окремих педагогів та методистів і власний практичний досвід роботи з джерелами для 7 класу дає підстави говорити про те, що стан історичної освіти, її мета, завдання та цілі майже не змінилися, у порівнянні з минулим століття. У методиці роботи з документами тривають пошуки оптимальних умов та прийомів застосування джерел у навчальному процесі. Представлені методики, звернені на глибокий аналіз історичного документа, покликані формувати історичні компетентності в учнів, сприяють становленню історичної свідомості.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії // Історія в школах України. 2009. №4. С. 3–8.
2. Задорожна Л.В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі. автореф. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання історії. К, 2005. 22 с
3. Мисан В. Знаходити відповіді самостійно (Можливості використання текстових джерел в процесі навчання історії) // Історія в школах України. 2005. №5. С.4–11.
4. Мороз П.В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: метод. посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Пометун О.І. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
6. Пометун О.І. Практичні заняття як форма навчання історії // Практичний довідник учителя історії. Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання». № 2. 2015. С. 52–54.
7. Смілаш Т.Г. Використання історичних джерел, як засіб формування історичних компетентностей учнів. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-istorichnih-dzherel-yak-zasib-formuvannya-istorichnih-kompetentnostey-uchniv-94517.html> (дата звернення 15 березня 2023 року).
8. Чернік С. Методика використання писемних джерел на уроках історії у класах суспільно-гуманітарного профілю/ Інтернет-конференція як засіб розвитку професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи 9-11.01.2014. URL: [http://doslidniks.at.ua/blog/chemik\\_s\\_d\\_metodika\\_vikoristannja\\_pisemnikh\\_dzherel\\_na\\_urokakli\\_istoriji\\_u\\_Hasakh\\_suspilno\\_gumanitarnogo\\_profirju/2014-01-05-7](http://doslidniks.at.ua/blog/chemik_s_d_metodika_vikoristannja_pisemnikh_dzherel_na_urokakli_istoriji_u_Hasakh_suspilno_gumanitarnogo_profirju/2014-01-05-7) (дата звернення 15 березня 2023 року).
9. Шашура Л.Я. Нестандартні уроки з історії України та всесвітньої історії у школі: Навч.-метод. посібник. К.: Підручники і посібники, 2004. 64 с.

# ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Дарина Гончарова

*(студентка групи ІІІ19Б факультету історії, бізнес-освіти та права)*

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** Перед Україною сьогодні стоїть величезна потреба реформування економічних відносин, усіх сфер суспільного життя, політичної системи, щоби дали змогу державі рухатись у напрямку Європейського союзу та НАТО. Звісно, що система української освіти також потребує реформування. Тема статті є актуальною в сенсі організації вивчення в загальноосвітній школі курсу історії та в процесі формування в учнів системи історичних знань. Педагог сьогодні опинився в досить складній ситуації. Існує багато різноманітних методичних розробок, які пропонують різні модифікації педагогічного досвіду в Європі, акцентується увага на тотальному використанні тестових технологій, впровадження комп'ютеризації, дистанційних форм навчання. Проте, не можна відкидати безоглядно все позитивне, що розвивалося роками українськими педагогами, необхідно визнавати, що історична школа в Україні була сильною завжди та дала не одне покоління істориків. Тому, у розумному поєднанні українських історичних і педагогічних традицій із прогресивним досвідом європейських країн майбутнє української історичної освіти.

**Метою статті** є аналіз інтерактивних методів та визначення особливостей організації і проведення нетрадиційних уроків з історії.

**Стан наукового розроблення теми.** Вивченням проблеми проведення уроку історії й, зокрема, його нетрадиційних форм, присвячено чимало досліджень. Існує низка праць, статей українських та іноземних учених, педагогів-новаторів, у яких детально розглядаються певні аспекти теми.

Варто зазначити низку праць Костянтина Баханова [2–4], у яких подається детальний опис методики проведення уроків історії, використання інноваційних технологій викладання історії тощо. Зокрема, у своїй монографії «Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі» автор розглянув проблеми моделювання процесу навчання історії в загальноосвітній школі, висвітлив інноваційні системи, технології та моделі навчання у вітчизняній та іноземній школах, зокрема, технології повного засвоєння навчального матеріалу, розвивального навчання, модель навчання в дискусії, гри, сугестопедичну модель навчання [3].

У методичному посібнику О.І. Пометун «Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі» викладено теоретичні засади, що характеризують компетентісно орієнтований підхід у шкільній історичній освіті, подано структуру та методику уроків [14]. У дослідженнях І.М. Дичківської розкриті інноваційні педагогічні технології, які



використовуються, зокрема, на уроках історії [8]. Про нові педагогічні технології розповідає праця В.Г. Богіна [5].

Проведений аналіз наукових праць за темою дослідження показав, що розробкою сучасних уроків й, зокрема, нетрадиційних в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти займалися багато фахівців у галузі педагогіки. Нами використані доробки таких авторів, як С. Голованов [7], Л. Журба [10], Ю. Комаров [12], І. Коляда, І. Мельничук [11] та ін.). Результати досліджень науковців переконують, що проблемне навчання має суттєві переваги в порівнянні з пояснювально-ілюстративним.

**Виклад основного матеріалу.** Метою Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») є виведення освіти в Україні на рівень розвитку країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки та використання сучасних педагогічних технологій. Саме цим в останній час зумовлена увага методистів до західних інновацій [9]. За твердженням К.О. Баханова, «інноваційні технології» – це цілеспрямована система прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює увесь процес навчання мети до отримання результатів. Система гарантується на внутрішніх умовах навчання. тому «педагогічні технології» міцно пов'язані з ідеями й досвідом інших галузей знань: психології, соціології, системного аналізу тощо [2, с. 20].

Педагогічна технологія – це цілеспрямована система, яка має комплексний підхід, тобто поєднання освітнього і виховного аспектів (цитуються за Ю.К. Бабанським) [1, с. 64]. Лернер І. обстоював розвиток творчості учнів як самостійну мету [13, с. 9]. Західні педагогічні технології спираються на якийсь один підхід. Найбільш поширеними є когнітивний та гуманістичний підходи.

Прибічники когнітивного підходу (Бунер, Брукс та інші) вважають головним у навчанні розвиток мислення та пам'яті учнів насамперед таких інтелектуальних умінь, як абстрагування, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, оцінювання, теоретичні міркування тощо, тобто тих, що надають можливість розв'язати висунути проблеми.

Послідовники гуманістичного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу) спираються на право учнів самостійно обирати мету, формувати власні проблеми, заглиблюватися в суб'єктивний досвід та відчувати його наслідки. Звідси ідеї «активного навчання», «безпосереднього досвіду», «персоналізації знань», «права учня на турботу й увагу з боку дорослих», «необхідність створення атмосфери відвертості та взаєморозуміння». Згідно з гуманістичним підходом змінюється і зміст навчання, програма будується відповідно до потреб та інтересів учнів; навчальний процес структурується на солідарній основі; учитель виконує роль консультанта та джерела знань, а не контролера; оцінки виставляються тільки на прохання учнів, постійно існує вибір пізнавальної альтернативи, а сутність навчання зводиться до накопичення суб'єктивного досвіду [2, с. 22].

У зв'язку з традиціями, що склалися у вітчизняній педагогіці, та через авторитарні підходи в освіті радянських часів, сучасне навчання в школах України більше тяжіє до когнітивного, ніж до гуманістичного підходу. Тому нас цікавить усе, що пов'язано з гуманізацією освіти, бо це один із тих аспектів, яких явно бракує нашим методикам викладання гуманітарних предметів. Останнім часом усе відчутний вплив на історичну науку ідей французької школи «Анналів» (М. Блок, Л. Февр, М. Ферро та ін.), чії погляди активно пропагувалися А. Гуревичем (Росія) та методистами І. Мішиною, Л. Жаровою (Україна). Сутність цього підходу полягає у вивченні історії не як «розповіді», а як «проблеми». Історик – не раб джерела, а активний і суверенний діяч. Саме він ставить наукову проблему, відбиває матеріал і точку зору, за якою цей матеріал аналізується. Цей погляд переноситься на викладання історії, тільки роль історика вже відіграють діти.

Часто створення нової педагогічної технології охоплює весь процес навчання і веде до відмови від класно-урочної системи та створення нової. Так, свого часу виникли: мангеймська система Зиккенгера – поділ учнів по класах не за віком, а за рівнем розумового розвитку; школа Дьюї – організація навчання через вирішення творчих завдань; Дальтон-план – поєднання самостійної індивідуальної роботи; «школа без класів» зі створеними центрами за інтересами О. Декроля; план Трампа – робота викладачів із великими (60-150 учнів) та малими групами; вальдорфська школа – подання матеріалу «методом епох» - інтенсивне викладання значної частини матеріалу за 50-55 хвилин («епоха»), потім 3-4 звичайних уроки з поглибленим вивченням окремих тем [6, с. 125].

У СРСР відхід від класно-урочної системи було офіційно засуджено на початку 30-х років, тому пошук шляхів вдосконалення викладання історії здійснювався, в основному, у межах названої вище системи.

При тодішній державній ідеології, котра жорстко регламентувала викладання історії, не могло бути мови про скільки-небудь проблематичне ставлення до фактів, альтернативні міркування тощо. Тому навчальні проблеми ставилися вчителем, а не вишукувалися самостійно. Розроблення нових прийомів, методів та засобів навчання обмежувалася завданням як найкраще «вкласти в голову учнів» визначені програмою знання.

Лише наприкінці 80-х років ХХ ст. приховані в «методичних скарбничках» учителів-практиків педагогічні знахідки почали з'являтися на сторінках фахових журналів і в певних випадках претендували на своєрідні технології. Йдучи самостійним шляхом, майже нічого не знаючи про зарубіжні педагогічні розробки, вітчизняні методисти зіткнулися зі світовими проблемами навчання. але, зважаючи на умови, що відрізнялися від умов Заходу, вони зосередили свою увагу насамперед на уроці, розробляючи не педагогічну технологію взагалі, а створюючи нову технологію уроку. Так з'явилися «нетрадиційні уроки».

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя і громадської активності в громадянському суспільстві й демократично

правовій державі на заняттях із будь-якого предмета шкільної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей учня замість переказування абстрактної «готової» інформації, відірваної від іншого життя і суспільного досвіду. Уроки також повинні надати учням основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички і зразки поведінки. Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійного мислення та діяння. Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів: мотивація; оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інформативна вправа – центральна частина уроку; підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Розглянемо кожен із цих елементів ґрунтовніше, аналізуючи методику його відтворення на уроках історії.

**Мотивація.** Мета цього етапу – сфокусувати увагу учнів на проблеми і викликати інтерес до обговорення теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, перед ними інший вчитель і зовсім інші завдання. Учень повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в цьому особисту власну зацікавленість. Усвідомлювати, що й навіщо він зараз робитиме. З цією метою використовуються прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають в учнів здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання. Це може бути й коротка розповідь, і бесіда, і демонстрування наочності, і нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до сприйняття, налаштовує їх на сприйняття певних проблем. Цей елемент уроку має займати не більше 5% часу занять.

**Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів.** Мета – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці й чого від них чекає вчитель. Часто буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх учнів. Для сприяння успішності навчання учнів має відповідати таким вимогам: висвітлення результатів діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульовано таким чином: «Після цього уроку учні зможуть...»; чітко відобразити рівень навчальних досягнень, який очікується після уроку; бути коротким, ясным і абсолютно зрозумілим і для учнів, для самого вчителя. Однак досягти результатів можливо тільки залучивши учнів до діяльності. Отже, вони повинні розуміти для чого вони прийшли на цей урок, до чого їм треба прагнути і як будуть перевірятися їхні досягнення.

Для того, щоб побачити з учнями спільний процес руху до результатів навчання потрібно: назвати тему уроку або попросити когось з учнів прочитати їх; якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів; попросити когось з учнів оголосити очікувані

результати за записом вчителя на дошці, зробленим заздалегідь; нагадати учням, що наприкінці уроку вчитель буде перевіряти, наскільки вони досягли таких результатів. Цей елемент уроку має займати не більш 5% часу заняття.

**Надання необхідної інформації.** Мета цього елемента, етапу уроку – дати учням достатню інформацію для того, щоб на її основі виконували практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути мінілекція, читання роздаткового матеріалу, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності. Для економії часу на уроці і для досягнення максимального ефекту уроку можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. Ця частина уроку займає 10-15% часу.

**Інтерактивна вправа** – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Інтерактивна частина уроку займає близько 50-60% часу на уроці.

Обов'язковою є така послідовність проведення інтерактивної вправи:

- інструментування – вчитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань (2-3 хв);
- об'єднання в групи й розподіл ролей (1-2 хв);
- виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи (5-15 хв);
- презентація результатів виконання вправи (3-5 хв);
- рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення (5-15 хв).

Рефлексія є природним невід'ємним найважливішим компонентом інтерактивного навчання на уроці. Вона дає можливість учням і вчителю: усвідомити, чого вони навчилися; пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і відчували, коли зіткнулися з тією чи іншою технологією; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання; як постійний елемент навчання, привчати людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки; вчителю – побачити реакцію учнів на навчання та вносити необхідні корективи

**Функції підсумкового етапу уроку:** прояснити зміст опрацьованого; порівняти реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; установити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій.

**Висновок.** Отже, нетрадиційні уроки – це інтегровані форми уроку, що характеризуються суб'єктивною позицією в системі вчитель – учень, різноманітністю видів діяльності суб'єктів (ігрова, дискусійно-оцінювальна, рефлексивна), що базуються на активних методах навчання (проблемному, дослідницькому, «методу прямого доступу»).

## ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Организация процесса обучения. Общепедагогический аспект. М.: Педагогика, 1977. 251 с.
2. Баханов К.О. У пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. 1996. № 1. С. 20–24.
3. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 324 с.
4. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 108 с.
5. Богин В.Г. Новые технологии: возможности и результаты. М.: Педагогика, 2002. 288 с.
6. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 123–128.
7. Голованов С. Нетрадиційні уроки історії з використанням історичних міні-вистав // Історія в школах України. 1996. № 1. С. 29–34.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: АКАДЕМВИДАВ, 2004. 126 с.
9. Державна національна програма «Освіта» (Україні XXI століття») URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text> (дата звернення 21.12.2022).
10. Журба Л. Організація навчальної діяльності учнів в процесі проблемного вивчення Новітньої історії // Історія в школі. 2007. №3. С. 18-22.
11. Коляда І., Мельничук І. Новітні технології організації дискусії на уроках історії України // Історія в школі. 2003. № 11–12. С. 34–38.
12. Комаров Ю. Використання історичних джерел у викладанні історії // Історія України. 2004. № 36. С. 10–16.
13. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
14. Пометун О.І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Єва Репенько

*(студентка групи ІІІ19Б факультету історії, бізнес-освіти та права)*

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** Процес трансформації суспільно-політичних відносин, що відбувається в українському суспільстві, не оминув освіти, давши потужні імпульси для вдосконалення її змісту, розвитку інноваційної діяльності, форм та методів навчання. Оновлена система освіти повинна бути такою, щоб кожна людина, яка закінчує школу, була достатньо підготовлена до повноцінного і свідомого життя в мінливих реаліях сучасного суспільства, до саморозвитку й самореалізації, мала важливі життєві компетенції.

Наочність – один із провідних принципів навчання. Наочність у навчанні сприяє тому, що в школярів, завдяки сприйняттю предметів і процесів навколишнього світу, формуються уявлення, правильно відображаються об'єктивна дійсність, і водночас сприймаються явища, аналізуються та узагальнюються у зв'язку з навчальними завданнями. Урок історії неможливо провести на належному рівні, не користуючись картами, схемами, ілюстраціями, крейджними малюнками та іншими видами наочності. Історія, як ніякий інший предмет у школі, насичена подіями, явищами, що вимагають від учнів не тільки запам'ятовування численних фактів, але і їхньої грамотної інтерпретації. Крім того, специфіка викладання історії в школі вимагає великої кількості наочного матеріалу, що створює образ конкретної історичної епохи. Оптимальні методики викладання мають формувати в учнів бажання і вміння самостійно навчатися все подальше життя, успішно співпрацювати, спілкуватися з іншими людьми, самостійно розв'язувати проблеми професійного й соціального самовизначення. Традиційний тип навчання за допомогою готових зразків, що засвоюються шляхом заучування, не сприяє розвитку творчої особистості.

**Мета статті** полягає в розробленні системи завдань на використання наочності на уроках історії в школі.

**Стан наукового розроблення теми.** Основу для дослідження проблеми використання наочності на уроках історії заклали відомі вітчизняні вчені-методисти, роботи яких ґрунтувалися на досягненнях провідних педагогів та психологів. При написанні статті ми використовували праці таких авторів як: К.О. Баханов [1], Т. Богачик [2], Д. Десятов [3], З.Є. Дронова, Т.А. Кравченко [4], І.О. Комаров [6], М.В. Короткова [7], В.О. Мисан [8], О.І. Пометун, Г.О. Фрейман [9], С. Решетов [10], О. Фідря, Н. Фідря [1] та ін. Ними була запропонована модель навчання, де вчитель організовує діяльність дітей, під час якої вони вирішують проблеми, що виникають у них й отримують необхідні їм знання, навчаючись ставити завдання, знаходити рішення, застосовувати отримані знання.

Про використання таблиць на уроках історії нами досліджено напрацювання О.В. Желіби [5] та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Найважливіше завдання сучасної української школи – дати майбутнім громадянам нашої країни глибокі та міцні знання основ науки, виробити вміння і навички застосовувати їх на практиці. Історія є процесом мислення, що спирається на свідчення з минулого й покликана розвивати вміння його аналізувати та оцінювати. Історія відбувається у двох категоріальних площинах – просторі й часі. І якщо хронології на уроках історії приділяється значна увага, то простір часто залишається поза увагою. Саме тому треба приділяти велику увагу на уроках історії роботі з історичною картою.

Перше знайомство учнів із картою відбувається, як правило, у початковій школі. Пізніше робота за картою проводиться на уроках географії та історії. Досвід вчителів та методистів свідчить, що вивчений матеріал скоро забувається, а сформовані в школі навички учні беруть із собою в реальне життя. Вміння, надбані на уроках історії, саме прийоми роботи, якими оволодівають учні, роблять можливим самостійний критичний підхід до матеріалу, що вивчається. Крім основних прийомів мислення (аналіз, синтез, порівняння) та загальних прийомів навчальної роботи вміння працювати з книгою, складати план та інше), які застосовуються під час вивчення кожного предмета, потрібно володіти спеціальними прийомами, без яких неможливо вивчати окремі предмети. Зокрема, це робота з історичною картою.

Під час викладання історії можна навчати учнів користуватися такими видами історичних карт:

- настінна історична карта, яка слугує демонстраційним матеріалом. З дидактичної точки зору, основне призначення карти – сприяти проведенню оглядових занять або ж використовуватися під час окремих елементів уроку.

- карта в атласі. Атлас може бути використаний не лише на уроці під час навчання, а також як довідкове джерело.

- карта в підручнику. Така карта має спрощений вигляд і виступає також ілюстрацією до тексту.

- карта в комп'ютері. На моніторах можна зробити добірку всіх необхідних карт для уроку, їх фрагментів. Виникає такий собі «картофільм».

- карта-схема. З ними не можна довгий час працювати, бо це може призвести до того, що учні так і не навчаться читати друковані карти.

- фізична карта, треба вміти пристосовувати таку карту до вивчення необхідної теми.

- карта в періодичному виданні. У позашкільному житті така карта скоріш за все переконує підлітка в необхідності вміння читати карту.

Наводячи найважливіші знання, уміння і навички, що формуються в основній школі, і говорячи про вміння знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її, треба розуміти також картографічні вміння та компетенції учнів.

Основна мета опанування учнями картографічним вмінням, полягає в тому, щоб на кінець вивчення історії в навчальному закладі учні:

- усвідомили, що природно-географічні умови впливають на перебіг історичних подій;

- наводили приклади впливу природно-географічних умов на побут, заняття (господарство), релігійні вірування, суспільний та політичний устрій на різних етапах розвитку людства;

- набули певного досвіду аналізувати карту, як історичне джерело для пояснення історичного процесу.

Локалізація історичних подій у просторі (картографічні вміння) – це комплекс специфічних умінь, які передбачають вміння:

- читати історичну карту (визначати географічне положення, окремі історичні факти, регіони розселення народів, торгові шляхи, зміни в кордонах країн тощо);

- користуватися картою як джерелом знань;

- заповнювати контурну карту;

- виконання завдань типу: до позначок на карті знайди відповідні назви місць, де відбувалися історичні події; з'ясуй, яка з наданих карт правильно відображає події, що відбувались; до позначок на карті зроби відповідні коментарі; конкурси знавців історичної карти, вікторини.

Учні різних класів, вивчаючи історію, опановують такими картографічними вміннями:

5 клас – сформувані елементарні вміння зчитувати історичну інформацію з картосхеми.

6 клас – навчитися читати карту, показувати на ній історичні місця, визначати географічне положення країни, рельєф місцевості, знати легенду карти; виконувати завдання по контурній карті.

7 клас – працювати з картою, вміти читати її; використовуючи карту, знаходити причини та наслідки історичних подій.

8 клас – під час роботи з картою вміти виділяти інформацію, яка б допомогла розібратися в міжнародних відносинах, політичних інтересах тієї чи іншої країни.

9 клас – вільно читати карту, користуватися нею як одним із джерел інформації, встановлюючи характеристику історичних подій, явищ, процесів.

10 клас – аналізувати інформацію на карті як джерело знань про геополітичні інтереси країн у конкретний історичний період.

11 клас – аналізувати карту як джерело інформації про тенденції розвитку міжнародних відносин та місце України в них.

Вищий рівень діяльності школярів при роботі з картографічним матеріалом – це виконання творчих завдань. У класах середньої ланки – це складання власних маршрутів, прокладання шляхів, прогнозування ходу битв. Наприклад, з Нового Світу були завезені в Західну Європу: кукурудза, земляний горіх, ананас, квасоля, соняшник, картопля, помідори, індичка, ваніль. Можна простежити шляхи їх поширення у Європі. Таку ж роботу



можна провести при вивченні Хрестових походів, коли до Європи потрапили багато видів продуктів, організувати «подорожі» китайського чаю та локшини. Особливий вид творчих картографічних завдань, сприяють збагаченню історичних уявлень учнів, – це завдання на з'ясування походження топонімів та етронімів.

У старших класах ігрові ситуації не займають дітей, їм потрібна більш складна аналітична і проблемна діяльність. У цих класах школярам можна запропонувати стати «юними картографами». Наприклад, уявіть собі, що ви картограф XVI ст. Один із замовників попросив виготовити для нього точну карту Європи, так як він хотів відправити своїх людей в Аугсбург і Геную і прокласти для них більш безпечний шлях. Другого замовника приваблювала торгівля прянощами, і він попросив виконати для нього таку карту, на якій можна б було прокласти маршрут для експедиції до островів Тихого й Індійського океанів. Учням пропонуються заготовлення карт.

Одне з головних завдань роботи з історичною картою навчити учнів орієнтуватися за картою. Якщо ж співвіднести це з конкретними діями, що пропонуються виконати учням, в цілому можна отримати доволі логічну схему організації роботи з історичною картою. До таких процесуальних вмінь і навичок учнів при роботі з історичною картою можна віднести такі:

1. Конкретні дії, що пропонуються виконати учням, свого роду орієнтація в історичному просторі: найдіть, покажіть, назвіть.
2. Зчитування історичної інформації: опишіть, перерахуйте, розкажіть.
3. Аналіз-синтез просторово-історичних об'єктів та зв'язків: встановіть, порівняйте.
4. Розуміння-осмислення ролі та значення географічного фактора в розвитку історичного процесу: поясніть, встановіть закономірності.

Вміння орієнтуватися залежить і від того, наскільки учень вміє користуватися легендою карти. Розшифрування та класифікація картографічної інформації – ці вміння формуються в результаті регулярних вправ. Учні вчаться користуватися масштабом.

Отже, історична карта, як і інші засоби навчання, покликана сприяти розв'язанню завдань уроку. Організація роботи з історичною картою на уроках історії вчить учнів самостійно переносити знання в нову ситуацію, бачити нові функції знайомих предметів і головне – доповнювати знання та уявлення про історичні події елементами просторових структур. Потенціал історичних карт та їх практичного застосування на уроках історії дуже великий і до сьогодні ще повною мірою не використовується. Особливо великим є потенціал карт, що на сьогодні можна використовувати завдяки Інтернету. Особливістю цих карт є їхній мультимедійний характер. Інформатизація навчального процесу призвела до створення електронних історичних атласів, функції яких в ідеалі поступово наближаються до функцій багаторівневих геоінформаційних систем, де рівні визначаються не лише територіальною ієрархією, а й методичним супроводом, що радикально змінює роботу учнів із цим видом наочності. Для сьогоднішнього дня

характерним є і те, що картографічний матеріал супроводжується ілюстративним рядом, текстовою та хронологічною інформацією.

Одним із засобів конкретизації історичного матеріалу є цифри. Наочними засобами при роботі із цифровим матеріалом служать статистичні таблиці, графіки, діаграми. Цілу систему пізнавальних завдань із використанням цих засобів розробив методист В.С. Грибов. Він пропонує для більш ефективного осмислення статистичного матеріалу переводити дані таблиць у графіки та діаграми. Прикладом може служити таблиця, що демонструє показники Півночі й Півдня США до початку громадянської війни. Він бере наступні показники: населення, наймані робітники, капітал промислових підприємств, капітал банків. Учням пропонується за наведеними даними побудувати стовпчикові діаграми і проаналізувати їх. В інших випадках методист пропонує скласти графік зростання динаміки світового промислового виробництва, діаграми, що відображають зростання мережі залізниць, колонізацію Африки, людські втрати у війнах ХІХ – початку ХХ ст. Усе це передбачає використання статистичного матеріалу [3, с. 85]. Статистичні таблиці вчитель також може використовувати при аналізі прибутковості або корисності тих чи інших об'єктів або заходів; цифрами доцільно використовувати і при оцінці будь-якого історичного явища чи події.

**Висновок.** Отже, цифрові дані є найважливішою частиною історичного матеріалу на уроках історії. Одночасно в силу своєї специфіки цифри служать і засобом наочності в навчанні. Записана на дошці й обіграна дата вже є наочним посібником. Засоби навчання хронології – не самоціль, тому їх демонстрація завжди супроводжується пізнавальними завданнями. Те ж саме стосується і статистичних матеріалів, яким, на жаль, на практиці навчання історії приділяється донині незаслужено мало уваги. Аналітична діяльність зі статистикою, окремі обчислення на уроці наближають учня до досліджуваної епохи, і, що називається «на пальцях», показують подію або явище. Водночас статистична таблиця і цифровий матеріал можуть служити засобом активізації продуктивної і творчої пізнавальної діяльності учнів.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 108 с.
2. Богачик Т. Традиції та інновації у викладанні суспільних дисциплін // Історія України. 2005. № 44. С. 4–6.
3. Десятов Д. Використання наочності як засобу формування предметних компетентностей учнів на уроках історії // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 88. С. 80–84.
4. Дронова З.Є., Кравченко Т.А. Зміст самостійної діяльності учнів у контексті розвивального навчання на уроках історії. Методичні рекомендації // Історія та правознавство. 2005. № 30 (58). С. 7–16.
5. Желіба О.В. Методика викладання історії засобами умовно-графічної наочності. Посібник для студентів. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2003. 148 с.
6. Комаров І.О. Шкільна історична освіта: шляхи перебудови // Історія в школах України. 2001. № 3. С. 9–13.

7. Короткова М.В. Наочність на уроках історії: Практичний посібник для вчителів. М.: Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2000. 176 с.
8. Мисан В. Характеристика сучасного уроку історії // Історія України. 2006. № 33–34. С. 6–13.
9. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. К.: Генеза, 2006. 328 с.
10. Решетов С. Засоби умовної наочності як ефективний чинник засвоєння базового змісту програм з історії // Історія України. 2005. № 38. С. 13–17.
11. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція й картографічні вміння та навички у шкільних курсах історії // Історія в школах України. 2008. № 5. С. 25–30.

# ОПИС ДУХІВ ДОМУ ТА ДВОРУ В МІФОЛОГІЇ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Дар'я Соколенко

(студентка групи ІІ20Б факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** Багато хто вважає, що вивчення міфології не є важливим на відміну від вивчення певних історичних подій. Проте це не є правильно, адже міфологія займала велике значення в житті простих людей. Навіть сьогодні можна почути відгомін тих давніх вірувань. Ці знання варто зберегти, тому що в них простежується світогляд слов'ян, а також бачення певних хвороб та явищ.

**Метою статті** є аналіз образів персонажів «нижчої» міфології слов'ян, зокрема, опис духів дому та двору та їхня роль у повсякденному житті людей.

**Стан наукового розроблення теми.** Одним з основних джерел для написання статті послужила книга «Язичництво стародавніх слов'ян» Бориса Рибакіна видана в 1981 році [9]. Це одне з найбільш яскравих джерел із вивчення слов'янської міфології. Не менш важливим джерелом у вивченні східнослов'янської міфології є «Нариси російської міфології: Померлі неприродною смертю та русалки» Дмитра Зеленіна, яке було видане в Петрограді в 1916 році [5]. Це джерело являє собою дослідження та аналіз повір'їв та обрядів, пов'язаних із цим аспектом слов'янської духовної культури, автор проводить на основі багатого етнографічного матеріалу. Це джерело не втратило свого великого наукового значення і в наші дні. Їх не можна вважати лише пам'яткою російської міфологічної науки.

Грунтовним джерелом, використаним у даній роботі, стала «Українська міфологія» за авторством Валерія Войтовича [2]. Ця праця показує нам духовну культуру предків, їхній світогляд, світосприйняття та ментальність. Текст супроводжується ілюстраціями та відомостями про визначних етнографів, що допомагає оцінити необхідність такого джерела.

Важливим джерелом є і «Енциклопедія російських забобонів» Марини Власової [1]. Ця праця знайомить нас зі складним комплексом вірувань селян у ХІХ–ХХ століттях. Цінність цього джерела полягає в широкому цитуванні автором фольклорних та етнографічних джерел, архівних матеріалів та літературних публікацій. У джерелі вони наводяться практично без змін, зі збереженням діалектизмів та стилістичних особливостей.

Важливе місце у вивченні цієї теми займає праця Олексія Кононенка «Українська міфологія та культурна спадщина» [10]. Ця робота створена на основі різних досліджень, етнографічних праць, спостережень. Саме в цій роботі підкреслюється явище «двовір'я» та тісне переплетіння в людській свідомості язичницьких та християнських уявлень.

**Виклад основного матеріалу.** Найголовнішим серед домових духів східних слов'ян є *Домовик* – добрий дух-охоронець будинку та всього, що в ньому знаходиться. Зображують домовика (Рис. 3), як дідуся малого зросту із

великою бородою. Вважається, що чим старший домовик, тим молодшим він виглядає, бо народжуються вони старими, а вмирають немовлятами. За народною уявою, домовик мешкає практично в кожному будинку, обираючи для проживання затишні місця: за пічкою, під порогом, на горищі, за скринькою, у кутку, або, навіть, у трубі. Вірили, що він всіляко стежить за своїм будинком та сім'єю, яка в ньому живе, захищає їх від злих духів та напастей. Якщо сім'я тримає тварин, то домовик доглядатиме й за ними, особливо добрий дух любить коней, проте якщо звір йому не сподобається, то він може забити його до смерті [8, с. 40].

Люди вважали, що домовик любить чистоту й порядок у домі, а не любить, коли мешканці ледарі. Але набагато сильніше дух не любить, коли жителі дому починають сваритися один з одним або зневажливо ставиться до нього. Розлючений домовик починає давати про себе знати. Казали, що в таких випадках, він стукає дверима, вікнами, заважає спати ночами, видаючи страшні звуки чи крики, іноді, навіть, будить людину, боляче щипаючи її, після чого на тілі залишаються великі та болючі синці, які тим сильніше болять, чим сильніше розсерджений домовик. Втім, вважалось, серйозної шкоди людині домовик не завдасть, а іноді дух, що живе в будинку, пустує і без особливої причини.

Домовик рідко показується людині на очі, хоча діти і тварини можуть його бачити. Іноді домовик виє — це віщує біду в будинку. При переїзді було заведено кликати домовика із собою. Домовик має величезну силу, як фізичну, так і магичну, тому він здатний протистояти практично будь-якій нечистій силі, яка спробує проникнути в будинок. Однак сила домовика безпосередньо залежить від того, як ставиться до нього сім'я, яка живе в будинку, і наскільки дружні стосунки в членів сім'ї між собою [4, с. 47].

У східних слов'ян було декілька видів домовиків залежно від регіону. Наприклад, *Печурник* – домовий дух, який за повір'ями живе під пічкою. У переказах своєю подобою він нагадує kota, якби той ходив на задніх лапах. Людині печурник намагається не з'являтися. Казали, що дуже подобається йому, коли господиня проти ночі виставляє йому печі частування: залишки вечері чи молоко. Вважалось, дух цей не проти пожартувати. Наприклад, забрати якусь потрібну в господарстві річ із того місця, де вона зазвичай знаходиться, у якесь інше місце. За народною уявою, якщо до печурника ставляться без належної поваги він починає вити і кричати в димарі, гуркотить юшкою. Вірили, печурник відчуває біду та неприємності, що можуть статися з господарями будинку. Тоді він починає штовхати меблі, намагаючись зрушити їх із місця, скидати й розбивати посуд. Таким чином він ніби попереджає про якусь небезпеку, яка має відбутися в найближчому майбутньому [4, с. 48].

Наступний жіночий домашній дух вважали пращуром домовика. Мова йде про *Воструху* (Ваструха, Вострушка, Сторожиха) (Рис. 2) – домашня мешканка, дух із гострим слухом. Вважалось, що живе вона собі за грубкою і чекає на злодіїв і шахраїв. Оскільки грабежі траплялися нечасто, вона брала

на себе інші турботи, які зазвичай у фольклорі виконує домовик. Походження вострухи невідоме. Одна легенда розповідає про те, що вона є пращуркою домовика, якого деякі джерела навіть називають вострухіним онуком. За іншою версією, воструха – це помічниця домовика, який не встигає справлятися зі своїми обов'язками. Перед нею ставилися конкретні завдання з охорони будинку від злодіїв та шахраїв. Річ у тім, що вона за повір'ями має неймовірно гострий слух, чує будь-який шурхіт. Грабіжники ще тільки наближаються до будинку, а воструха вже це чує і знає про їх наміри. Тоді вона або перекине сулію з маслом на підлогу, злодії посковзнуться і зчинять шум, або почне вити з-під печі так, що в чужинців мороз піде по шкірі, і вони втечуть. На подібні жарти воструха спритна. Там, де вона живе, біди статися не може. Наші предки шанували воструху, клали їй за грубку частування — цукор, сухарики та молоко. У народі казали, що доки за грубкою живе воструха, можна двері не замикати й за добро не турбуватися. І це не дивно. Саме ім'я охоронниці будинку чітко співвідноситься з відомою фразою «Тримати вухо гостро», що означає завжди бути насторожі, постійно виявляти обачність і не надто довіряти оточенню [4, с. 50].

Також вірили, що вважаючи домовика старим та безглуздим, воструха рішуче взяла під свою опіку юних дів, що проживають у будинку (це теж своєрідне багатство). Вона ніби стежить за їхньою честю, непорочністю та красою. Її унікальний гострий слух і тут ніби знаходить собі гідне застосування – воструха завзято відстежує і вчасно зупиняє нахабних хлопців. Матері дівчат просили: «Матуся Воструха, не допусти проруху, огради дівку від ганьби, хай буде під твоїм наглядом. Вона – дитя, зберігай її, щоб не затьмарилося майбутнє життя. Амінь». Але не треба думати, що воструха тільки й робила, що дбала про добро господарів. Вона досить норавливий дух. У гніві воструха могла впустити до хати анчутку, дрібного біса, і Переруга, демона свар і нелюбові. Вони могли провокувати сварки та лайку [10, с. 126].

Вважалось, що в домовика є дружина. Нею зазвичай називали *Кікімору* (Рис. 4) – жіночого персонажа, який мешкає в будинку людини та завдає шкоди, збитків і дрібних неприємностей господарству й людям. Вірили, що кікімори полюбляють жартувати з людьми та іноді з'являтися у вигляді залишеної на дорозі дитини. Її представляли по-різному, як хазяйку хати або дружину домовика. Казали, що захиститися від кікімори можна молитвою або, навпаки, лайкою [4, с. 50].

За народною уявою, улюблене заняття кікімор – тканина та пряжа. У ніч перед Різдом вони нібито тріпають і палять кудель, залишений без молитви розсіяними пряхами на прядках. Ця особливість у заняттях кікімори ріднить їй із богинею Мокошею, вплив культу якої, ймовірно, залишив свій слід у образі цього домашнього духа. Зрідка кікімору навіть вважали жіночою помічницею у випіканні хліба, миття посуду, догляду за худобою та в заколисуванні дітей. За повір'ями, кікімору можна побачити перед особливими подіями, значущими для членів сім'ї, часто на порозі. Якщо вона

плаче або голосно стукає коклюшками для мереживного плетіння, це віщує біду, якщо пряде, то слід очікувати чийось смерть. Якщо запитати кікімору, то та може відповісти стукотом [8, с. 42].

Уявлялася вона людям маленькою, зморщеною, скрученою, потворною, неохайною, одягненою в лахміття старенькою. Є описи старих, ряджених «кікіморами». Ті одягнувшись у рваний одяг, з довгим загостреним ціпком, сідали прясти, звисивши ноги з бруса. Дівчата сміялися з такої кікімори, і за це вона була їх палицею. Рідко кікімора описувалася як дівчина, жінка або дівчинка. Разом із кікіморою згадуються і інші жіночі персонажі, яких пізніше стали називати її іменем [2, с. 70].

Такою є персонаж на ім'я *Кутиха*. Згадки про кутиху нечисленні. Вважали, що це дух у вигляді жінки, що живе в кутку будинку. Саме в кутку хати було заведено ховати мертвонароджену або померлу невдовзі після народження дитину. Тоді душа дитини нібито залишалася поряд із рідними, у домі, охороняючи його благополуччя та спокій мешканців як домовий дух. Цілком можливо, згодом образ кутихи в народній свідомості злився з іншими будинковими духами (кікіморою та марою) і витіснявся ними, поступово замінюючись більш поширеною назвою в биличках і казках. Так маленька непомітна кутиха, майже зникла, загубилася в потоці часу, дивом залишившись у кількох записаних кілька століть тому биличках [4, с. 51].

Така ж доля спіткала й іншого фольклорного персонажа, якого звать *Мокрухою* – це домашній жіночий дух, що нібито пряде ночами шерсть. Про присутність у будинку мокрухи можна було здогадатися завдяки мокрим слідам, які вона залишає. І в назві, і в описах мокрухи підкреслюється її зв'язок із водою: за повір'ями, вона завжди залишає мокру пляму на тому місці, де посиділа.

Також варто згадати іншого домового духа, а саме *Попелюху* – різновид української нечистої сили, назва якої походить від слова попіл. Вважалось, що коли з печі вимітають попіл, виносять із хати, а землею не присипають, місячної ночі він може перетворитися на попелюху. Люди вірили, що вона виглядає як худенька бабка із синюватим, як у покійника, обличчям, дуже довгими руками й кігтистими кістлявими пальцями, також дуже довгими. За повір'ями, якщо хтось пізно повертається додому, вона може напасти на нього та почати душити. І якщо не задушить до смерті, то залишить на шії чорні мітки від своїх пальців, які залишаться до самої смерті. Щоб уберегтися від попелюхи, достатньо було кинути в неї жменю землі, через що вона відразу перетворювалася на попіл [2, с. 71].

Не менш важливе місце у світі людини окрім дому займали й інші місця і, звичайно, в цих міст були ті, хто слідкував за тим, щоб усе було в порядку. Одним із найшановніших представників, які живуть поряд із людьми, у наших предків вважався *Дворовий*. Його часто плутають із домовиком, але це різні істоти. Вони мають спільні риси, але й багато відмінностей. За переконаннями давніх слов'ян, дворовий підпорядковувався домовику та його зоною відповідальності було все, крім самого будинку, тобто він

вважався головним над усіма духами такими як банник, амбарник та інші. Його нібито не можна покликати, він має прийти сам. Хоча є версія, що його мав відшукати домовик і підпорядкувати собі, або це взагалі його молодший брат [4, с. 75].

У слов'янській міфології дворового вважали помічником, але не дуже любили. З одного боку, люди вірили, що без нього жодного порядку у дворі не буде, з іншого боку, якщо траплялося лихо, то в усьому звинувачували саме його. Втім, деякі були впевнені, що просто так він нічого не робив і якщо трапилося лихо, то в цьому винен сам господар будинку, а не дух. Дворовий міг розкидати сміття у дворі, ламати речі, псувати врожай і навіть вбити тварину. За легендами, людей вони ніколи не чіпали, тому його боятися було не потрібно. Навіть якщо зіткнутися з ним віч-на-віч, ніякої небезпеки буде. Якщо він улаштував безлад у дворі, то одні слов'яни думали, що виною всьому його характер, інші вірили в те, що господаря двору порядку не було. Казали, що дворовий любить, коли все на своїх місцях, а якщо бачить найменший безлад, то охоче перетворює його на справжній хаос. Але найбільше значення для нього мають домашні тварини. Вірили, що він доглядає їх, можна навіть сказати, що любить тварин. Але це стосується лише тих тварин, які йому подобаються. На інших він буде кататися верхи ночами, змушуючи їх страждати і хворіти. Багато слов'ян вважали, що він це робить тільки з тими тваринами, які не можуть дати потомство або мають приховане захворювання. Тобто дворовий ніби цим допомагав природному добору. Зрозуміло, простому селянинові від такої допомоги було анітрохи не легше [3, с. 50].

Іноді у дворі могло з'явитися одразу два духи, які починали виганяти один одного. Це погано позначилося б на тваринах і на порядку загалом. І вважали, що такий безлад буде доти, доки один із дворових не піде. Але таке суперництво бувало вкрай рідко, зазвичай той дух, який захопив двір, охороняв його від інших, не давав навести пристрій, відводив прокляття.

У дворового складний характер, у слов'янській міфології щодо нього різне ставлення. Він може бути справжнім помічником, а може постійно створювати як дрібні, так і великі неприємності. Вважалося, що самі люди його зовсім не цікавлять. Наприклад, у разі небезпеки домовик не лише попередить, а може й захистити, то дворовий на такі речі дивиться байдуже. Вони його просто не турбують. Завдяки такому характеру ставлення до нього різне. Дехто вважав його нейтральним духом, а дехто – поганим. Але на практиці він скоріше нейтрально поганий. Люди вірили, цілеспрямовано шкодити він не буде, але може влаштувати дрібний безлад просто зі шкідливості. З кращих спонукань він здатний замучити худобу до смерті, але мало хто з людей вважає це доброю справою. Вважали, злості та агресії у дворовому ніколи не було, тому люди часто просто намагалися його задобрити. Вони думали, що без нього і двір не двір, адже він як ніяк доглядав його, особливо тварин [10, с. 130].



Втім, якщо траплявся дворовий із дуже поганим характером, то люди мали спосіб позбутися його. Вони просили домовика знайти собі іншого помічника, з найкращим характером, а злого вигнати додому. Але це робили тільки в крайньому разі, тоді, коли ніяк не виходило задобрити духа. Цей дух багатолікий і міг приймати будь-яке обличчя. Найчастіше він міг набувати вигляду старшого члена сім'ї. Але міг виглядати як будь-яка тварина, є історії, коли він був величезною змією, їжаком чи птахом. Іноді він міг виглядати як домовик, але лише чорним (саме тому їх вважали за братів). Живе він начебто у господарських будівлях чи землі. Його можна було побачити, якщо певної ночі прийти до нього зі свічкою. Але вважали, якщо він з'явиться, то дуже швидко зникне, як будь-який поважуючий себе дух [2, с. 73].

Лазня завжди мала велике значення для слов'ян. Слов'яни цінували її як символ чистоти фізичної та духовної. І, звичайно, таке місце не могло обійтися без господаря якого називали **Банником** або Банним духом (Рис. 1) взагалі імен у нього було багато. Легенд навколо цієї істоти ходить чимало, але одне незмінно у всіх оповідях, що немає істоти злішої і доброї одночасно, ніж банник. Банник – мешканець та охоронець лазні. Людям з'являвся найчастіше у вигляді старого з райдужними (різнобарвними) очима, покритого листям від віників і з довгою бородою. Міг приймати вигляд тварини – кішки, собаки, зайця та інших волохатих створінь, хоча найчастіше невидимий. Вважалось, банник живе в лазні, миється там і наводить лад. Він підтримує пар та гріє лазню, коли паряться господарі. Люди вірили, йому слід залишати воду, мило та віник, інакше він образиться і бризкатиме окропом, скидатиме каміння з кам'янки, напускатиме чад. Дружить він начебто із домовим і дворовим, з домашніми кішками (а собак не дуже вітає). Вдень зазвичай спить. Для того, щоб його задобрити, приносили в лазню сіль та хліб, ставили на свята частування. Основним завданням банника було — охороняти свій будинок, не пропускати до нього злих для людини духів. Він хоч і був прив'язаний до людини, прагнув бути корисним, але міг і налякати не на жарт [4, с. 76].

За народними уявленнями, банник шкодить тим, хто погано стежить за лазнею і залишає її брудною, хто приходить до неї через свої лінощі пізно, після заходу сонця, або миється вночі. Тоді він ніби лякає тих, що приходять усілякими способами. Казали, він дуже не любить, коли люди в лазні лаються чи кричать. Тих, до кого банник добре ставиться, він може захистити від демонічних істот та ворогів. Також, вірили, що він охороняє лазню, коли господарі відсутні, та бере участь у святкових ворожіннях дівчат. Але якщо за лазнею немає належного нагляду, банник стає злим, сердитим і може зовсім піти від ліних господарів до інших. Вважалось, що при вході до лазні чоловік повинен переступати поріг правою ногою, а жінка – лівою. Якщо людині треба було душу очистити, то в лазню ходили з полиновим віником, парилися і просили господаря лазні прогнати нечисту силу з душі. Клади в куточок частування і просили банника скуштувати його без гидливості. Потім

лягали на живіт і просили спину полікувати, кістки зміцнити. Тільки потім починали паритися та митися [10, с. 131].

За повір'ями та переказами просили банника і про багатство. Замовляли в лазні нерозмінну монету. Але не завжди людина отримувала бажаного зростання доходу, і все тому, що банник вирішував, коли людина готова стати багатою. Об'єднавши в собі дві найпотужніші й навіть злісні стихії — вогонь і воду, банник ніби мав неабияку силу, поділитися якою він міг із будь-яким, якщо його про це попросити. Можна було попросити сили не лише фізичної, а й душевної [2, с. 74].

Цікаво ще й те, що існує абсолютно протилежна точка зору з приводу банника та лазні. Згідно із цією думкою, лазня з давніх-давен вважається нечистим місцем і в ній треба поводитися обережно. Наприклад, з хрестом у лазню не йдуть, його знімають і залишають у передбаннику або зовсім вдома. Усе взагалі, із чого миються, вважалось нечистим: тази, діжки, чепури, зграї, ковші в лазнях. Пити в лазні воду, приготовлену для миття, хоч би вона була чиста, — не можна. А банник за цими повір'ями представлявся істотою відверто темною, підступною і жорстокою. Він, вважалось, буквально кидався на людину, кидався гарячим камінням, хлюпав окропом, якщо не втечеш уміючи, тобто задом наперед, може зовсім запарити, а всі думатимуть, що просто вгоріла людина [6, с. 34].

Вважалось, що в банника є дружина, щоправда, не дуже добра до людини. Називали її **Обдериhoю**. Вона являла собою персоніфікацію однієї з основних функцій господаря лазні – карати тих, хто невчасно прийшов у лазню. За повір'ями, обдериha дряпає таких людей, здирає з них шкіру. Відповідно до своїх дій, цей міфологічний персонаж отримав у народі найменування «обдериha». У місцевих традиціях обдериhu називали також «одіхом», «задериhoю». Зовнішній вигляд обдериhi, згідно з народними уявленнями, міг бути різним. Селяни говорили, що вона кому людиною, кому дитиною з'являється. Але частіше її бачили в жіночій постаті, з довгим розпущеним волоссям, великими зубами, широко розставленими очима. У традиційній свідомості антропоморфний вигляд обдериhi, як і інших представників нижчої міфології, доповнювався рисами, властивими тваринам: тому вона представлялася волохатою, з кігтями, ріжками. Найчастіше її представляли й у вигляді кішки з великими очима або якимось неживим предметом [4, с. 78].

Походження цієї міфологічної істоти в народній свідомості пов'язують із родовим брудом. За народними повір'ями, у новій лазні обдериha з'являється тоді, коли там відбуваються пологи: «Як малу дитину виміють перший раз у байні, й обдериha утворюється». Особливо вона ввжалась небезпечною для маленьких дітей. За уявленнями, дітей до року, яких одних залишили в лазні, обдериha обмінює. Вкрай рідко, але таки зустрічаються міфологічні розповіді про те, як обдериha захищає людину від інших представників нечистої сили. Зазвичай це буває з тими, хто шанобливо до неї ставиться [10, с. 131].

Наступним варто згадати *Амбарника*. Амбарник або Амбарний – це дух-охоронець, що за народною уявою, живе в коморах (амбарах) – будівлях для зберігання зернового хліба, борошна, а іноді й інших товарів. Взагалі, уявлення про амбарника були досить розпливчасті, а відомості про нього – нечисленні та уривчасті, мабуть, тому, що його образ у селян перекривався образом домового чи дворового – істоти, що відповідає за все господарство загалом. Згідно з народними повір'ями, амбарник піклується про збереження зерна й містить комору в чистоті, наводить тут порядок, якщо тільки господарі шанують його й самі не уникають роботи, в іншому випадку він шкодить господарям тим, що псує і розкидає зерно, розсипає борошно, ламає залишені в коморі речі. Подібно до інших духів-охоронців селянського господарства вірили, амбарник обережно ставиться до всіх сімейних турбот, саме тому дівчата вдавалися ворожити в комори так само часто, як у лазні та овини. Але оскільки цей дух мав справу тільки із зерном, його відповіді були пов'язані не з характером майбутнього нареченого, не з його здоров'ям чи красою, а лише зі статком чи бідністю.

Разом з амбарником згадують і такого духа як *Гуменника*. Його також називали Євником або Овинником. Гуменник жив у гумні, де незмінно понуро сидів на кутку або на кутку печі й тільки зрідка підходив до вікна, щоб викошувати пил і сажу. За народною уявою, ще рідше він переступає поріг гумна, щоб скласти снопів, направити або відхилити вітер, необхідний під час віяння зерна, подивитися на молотьбу й тих, хто працює в гумні. Вірили, що в тих випадках, коли до гумна заходять непотрібні там люди, гуменник виникає в різних місцях гумна й лякає людину, а при мирних взаєминах, гуменник дбає, щоб правильно топилася сушильна піч і сушилися снопи із зерном, не ламає солону, посилає необхідне віяння протяг, допомагає [4, с. 80].

Коли гуменник набував видимого вигляду, то людська уява зображувала його людиною перемазаною сажею та павутиною, але частіше гуменник переважно залишався невидимим. Гуменник не боявся простого вогню, і пожежа в гумні через людську необережність мало турбувала його. Вважалося, він виходить зі свого житла і спокійно спостерігає за тим, що відбувається, а після пожежі та відходу людей, влазить у піч, на обгорілу колоду, і там живе доки не збудують нове гумно, куди він одразу й переходить. Дещо інакше виглядає інформація щодо ситуацій із пожежею від блискавки: тоді нерідко гуменник гинув від несподіваного громового удару. Якщо це трапилося з одним гуменником, інший не піде в гумно, відбудоване на тому самому місці [7, с. 11].

У народній уяві, як будинок не мислився без будинкового, як двір не можна було уявити без дворового, так і в сараях були свої духи-охоронці, тому в слов'ян територія була поділена між *Вазилою* та *Баганом*. Баган був духом-покровителем рогатої худоби. Він охороняв тварин від хвороб, множив приплід, а прогнівавшись, робив самок безплідними або вбивав ягнят

і телят, що ледь народилися. Вважалося, це якийсь різновид дворового, але менш значний, бо той наглядає за всім взагалі господарством [8, с. 45].

Вазила був духом-покровителем коней. Люди вважали, що вазили бувають злими та добрими, сваряться між собою, миряться, а трапляється, ворогують не на життя, а на смерть. За уявленнями селян, вони виглядають як люди, але з кінськими вухами та копитами. Також вважали, що вазила живе на стайні, всіляко дбає про коней, оберігає їх від хвороб, а коли вони на випасі, у табуні – від хижого звіра.

**Висновок.** Міфологія слов'ян відкриває для нас дивовижний світ, в якому жили наші предки і дуже прикро, що не все вдалося зберегти або вивчити через зневагу до цієї галузі історії. Адже історія – це пам'ять народу і забуваючи щось, втрачається важлива частина минулого, яка може пролити світло на певні загадки історії. Цей незвичайний погляд наших предків показує, як сильно їх життя було пов'язане з природою і тим як жити у гармонії з оточуючим середовищем. Через це і з'явилась така велика кількість персонажів. Усі вони супроводжували людину впродовж усього життя. Допомогали у господарстві, захищали від невдач, нерідко лякали, відганяючи від небезпечних для людини місць. Одних персонажів люди наділяли позитивними якостями, такими як мудрість, доброзичливість, милосердя. Інші ж створіння були наділені негативними якостями, такі як, хитрість, жорстокість, злість. Через це і ставлення до міфологічних істот було різним, в залежності від їх ставлення до людського роду. Не дивлячись на це, люди ставилися до цих створінь з повагою. Дух міг, як допомогти людині, так і нашкодити, через що й поведінка людини змінювалася.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Власова М. Русские суеверия: энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 736 с.
2. Войтович В. М. Українська міфологія. Київ: Либідь. 2002. 664 с.
3. Галайчук В. Українська міфологія. Харків: «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 288 с.
4. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Русские легенды и предания. Москва: Эксмо, 2006. 672 с.
5. Зеленин Д.К. Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественною смертью и русалки / Вступ. ст. Н.И. Толстого. М.: Издательство «Индрик», 1995. 432 с.
6. Зямная дарога ў вырай: Беларускія народныя прыкметы і павер'і / Укладанне, прадмова, пераклад і паказальнік У.Васілевіча. Мінск: Беларусь, 2010. 717 с.
7. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. 1903. 530 с. // Переиздание. Москва: Терра: Кн. лавка -РТР, 1996. 272 с.
8. Плачинда С.П. Словник давньоукраїнської міфології: Київ: Укр. письменник, 1993. 234 с.
9. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. Москва: Наука, 1981. 782 с.
10. Українська міфологія та культурна спадщина : іл. словник-довідник міфолог. уявлень, вірувань, обрядів, легенд та їхніх відлунь у фольклорі і пізніших звичаях українців, братів-слов'ян та ін. народів / Авт.- упоряд. О.А. Кононенко; мал. В.А. Кононенко; Худож. оформл. Л.П. Вировець. Харків: Фоліо, 2011. 713 с.

## Додатки до статті

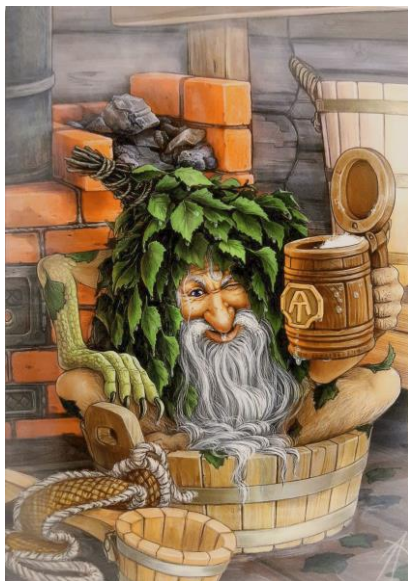


Рис. 1. Банник. Ілюстрація В. Аржевітіна



Рис. 2. Воструха. (В. Аржевітін)



Рис. 3. Домовик. (В. Аржевітін)



Рис. 4. Кікімора (В. Аржевітін)

## ВПЛИВ КУЛЬТУРНИХ І МОВНИХ КОНТЕКСТІВ НА ФОРМУВАННЯ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У НАРОДІВ СВІТУ

Каріна Кіктєва

(студентка групи ІП20Б факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** Вивчення мови – складна й багатогранна галузь, яка охоплює багато різних аспектів людського спілкування. Однією з областей мови, що привертає значну увагу в останні роки, є інвективні вирази – слова і фрази, які використовуються для того, щоб образити або принизити інших людей. Одним із найважливіших аспектів вивчення інвективних висловів з історичної точки зору є розуміння культурних цінностей і норм різних суспільств. Інвективні вислови часто тісно пов'язані з культурними поглядами та переконаннями, і, досліджуючи їх використання в часі, ми можемо краще зрозуміти, як ці погляди та переконання змінювалися та еволюціонували.

**Метою статті** є аналіз походження, еволюції та культурного значення інвективних висловів у різних мовах та культурах світу.

**Стан наукового розроблення теми.** Одним з основних джерел для написання статті послужила праця Лесі Ставицької «Українська мова без табу: словник нецензурної лексики та її відповідників», де в теоретичній частині є чимало відомостей про мовну, соціолінгвістичну, лінгвософську та культурологічну природу розглядуваного мовного матеріалу [4]. Іншим джерелом для вивчення різних аспектів даної теми є праця В. Жельвиса «Поле лайки. Поганослів'я як соціальна проблема в мовах та культурах світу» [1], яка присвячена дослідженню інвективної і насамперед обценної (ненормативної, табуованої) лексики. Однак статті збірника написані в манері, яка уможливорює їхнє читання широким читачем, котрий цікавиться проблемами національного мовного та культурного розвитку. У книзі «Метаморфози традиційної свідомості» Сергій Лув'є висуває власну теорію етнопсихології та розглядає її застосування до аналізу історичного та етнографічного матеріалу. Книга є однією з найважливіших праць з етнопсихології, і її вплив на цю галузь знань важко переоцінити [2]. «Слов'янська фразеологія» Володимира Мокієнка – це дослідження висловів, притаманних різним слов'янським мовам, таким як російська, польська, чеська, сербська, хорватська тощо. Книга розглядає як особливості вживання фразеологічних одиниць у різних мовах, так і їхні значення та походження [3].

При підготовці статті нами використовувалась англійська література. Зокрема, праця «Анатомія лайки» Монтагу заглиблюється в історію, соціальний контекст і психологічні підвалини ненормативної лексики [7]. «Дев'ять неприємних слів: Англійська в бруді: Тоді, зараз і назавжди» – ще одне дослідження ненормативної лексики та її місця в англійській мові [6].

«Остання молитва покоївки, або Краще все, ніж нічого» – дотепна та захоплива комедія Томаса Саутерна. Уперше поставлена в 1693 році, однією із сильних сторін п'єси є майстерне використання мови Саутерн. Діалоги гострі та дотепні, з великою кількістю розумної гри слів та каламбурів [8]. Дослідження історії, психології та культурного значення ненормативної лексики можна знайти в книзі «Природна історія лайки» Джонатана Коена, яка містить багато інформації про походження та еволюцію лайки, а також про різні способи її використання та розуміння в різних культурних контекстах [5].

**Виклад основного матеріалу.** Лайка або використання інвектив з'являється в різних країнах у різний спосіб, і часто вона тісно пов'язана з культурним, історичним і мовним контекстом конкретного суспільства. Ненормативна лексика може суттєво відрізнитися в різних культурах, і те, що вважається вульгарним чи образливим в одній культурі, може не вважатися таким в іншій. Міжкультурні порівняння інвектив можуть виявити відмінності та подібності тому, як різні культури виражають гнів, розчарування та агресію.

Лайку часто можна простежити до конкретних історичних подій або культурних традицій. Так, у США деякі з найпоширеніших лайливих слів походять із релігійних клятв або богохульства. В інших культурах лайка може бути пов'язана з певними ритуалами чи соціальними практиками. У міру того, як культури ставали більш взаємопов'язаними через глобалізацію та культурний обмін, лайка також поширювалася і розвивалася між народами й мовами. Наприклад, англомовні лайливі слова стали широко використовуватися в багатьох частинах світу, навіть у культурах, де лайка традиційно була менш поширеною або табуованою [7, с. 67].

Одне з головних завдань інвективи, яка є насамперед зверненням до співрозмовника, – встановлення або підтримання контакту між членами колективу. Не грає ролі, позитивна чи негативна мета при цьому переслідується, чи є в цьому конкретному випадку інвектива засобом відштовхування і демонстрації відчуження, декларування ворожнечі, чи вона служить протилежній меті – вираженню прихильності та приязні. У цьому разі як відштовхування, так і притягання можна розглядати в плані відносин всередині цієї культури або між двома культурами.

Поряд із безсумнівною типологічною подібністю інвектив у різних мовах і культурах, настільки ж безсумнівні їхні національні (етнічні) відмінності. Певні звернення можуть формально (вербально) збігатися в цілому ряді культур, але сприйматися абсолютно по-різному. Навпаки, деякі звернення в різних культурах можуть не мати нічого спільного у вербальному, формальному плані, але відігравати абсолютно ту саму роль, пробуджувати ті самі почуття і у тому самому обсязі.

Цю точку зору поділяють не всі. Наприклад, можна зустріти твердження, що конфлікти й вибухи пристрастей дають змогу представникам різних культур зрозуміти те спільне, що їх об'єднує.

Очевидно, мається на увазі, що одна й та сама емоційно насичена ситуація має давати приблизно однакову реакцію в будь-якої людини незалежно від її національної культури.

Можна навести чимало прикладів, коли різні народи аж ніяк не однаково сприймають багато життєвих події і те, що є дуже емоційно навантаженим для японця, може виявитися майже нейтральним у цьому сенсі для європейця. Крім того, і спосіб вираження емоцій любові, ненависті, горя і захоплення для певного етносу здається цьому етносу, як правило, єдино можливим і природним, тоді як насправді він являє собою лише результат виховання і навчання.

Сьогодні можна вважати доведеним, що національні культури в змозі абсолютно по-різному кодувати одну й ту саму людську емоцію. Один і той самий код може вживатися різними народами для вираження полярно протилежних або, у всякому разі, напрочуд різних емоцій.

Наведемо приклади різко етнодиференційованої різниці в інвективному слововживанні. Як правило, звернення, що згадують частини тіла й пов'язані з нечистотою, різними тілесними виділеннями та інші, характерні насамперед для народів, у культурі яких охайність посідає особливо високе місце. Такими є, наприклад, японці та німці. До чистоти тіла японці ставляться, з точки зору європейця, майже болісно, як до священного поняття. Звідси й популярність японських звернень, які звинувачують адресата в порушенні подібного табу, так само як і відповідних за буквальним змістом вигуків. Безліч скатологічних звернень і взагалі подібного стибу інвектив побутує в німців. В інших культурах також можна знайти щось подібне.

Деякі образливі звернення виходять із яскраво виражених національно-специфічних забобонів і міфів. Наприклад, у перській культурі припускають, що високі люди дурні, низенькі боягузливі й догідливі, товсті ледачі та ін. Відповідно мовою фарсі особливо поширені звернення, які можна було б приблизно передати як «Каланча без мізків!», «Боягузливий коротун!», «Ледачий товстун!» тощо. Як видно з перекладів, подібні образи можливі й у нашій культурі, однак там вони здебільшого – вільні поєднання, що мають випадковий характер [1, с. 157–160].

Загалом запозичення інвективної лексики здійснюється за тими самими законами, за якими запозичується всяка інша лексика. Однак є своєрідність. Найлегше запозичувати слова, що передають нейтральні елементи чужої культури. Важко уявити собі, скажімо, запозичення слова, що позначає поняття, яке не існує в мові, ще важче уявити собі мовний вираз емоції, відсутній у культурі, що приймає, емоції. Тому запозичення емоційно навантаженої лексики може мати місце винятково тоді, коли емоція, що виражається, повністю ідентична в обох мовах.

Неприязнь чи боязнь усього чужого є наслідком певних первісних уявлень. Відчуття грубості, «поганості» чужої інвективи могло безпосередньо асоціюватися з можливістю використання давньої формули,



що пізніше стала інвективною, як магічної священної ідіоми. Первісні народи набагато більше боялися чаклунства чужинців, ніж своїх власних чаклунів. Треба згадати про ще один варіант взаємовідносини між інвективними стратегіями двох мов, що ґрунтується на сприйнятті іноземної мови як надто вишуканої, щоб нею лихословити. Серед індонезійських мов яванська вважається «елітною», і ставлення до неї настільки шанобливе, що інші народи уникають яванських інвектив, хоча останні їм і знайомі. У крайньому разі в хід йдуть яванські корені, оформлені за правилами своєї мови. При цьому слово змінюється до такої міри, що самі мовці вже не усвідомлюють його яванського походження.

Зі сказаного необхідно зробити висновок, що за слабкого знання чужої культури використання запозиченої інвективи в розмові мовою, звідки вона взята, може виявитися необережним кроком.

Культура народу є одним з основних факторів впливу на формування лайки. В арабомовних культурах слово «кафір» є дуже образливим лайливим словом, яке стосується людини, що вважається безбожником або відступником. Це слово пов'язане з релігійними переконаннями і відображає важливість віри й побожності. Так само в багатьох іспаномовних культурах слово «pendejo» є вульгарною образою, якою називають людину, яку вважають дурною або некомпетентною. Це слово відображає важливість соціальної ієрархії та поняття поваги в багатьох іспаномовних культурах.

Інший приклад можна побачити у використанні ненормативної лексики в японській мові. У японській культурі сильний акцент робиться на ввічливості та повазі, а використання ненормативної лексики в більшості ситуацій вважається недоречним. Проте в Японії існує субкультура «янкай», що виникла у 1980-х і 1990-х роках і передбачає використання ненормативної лексики та бунтарську поведінку. Мова, якою послуговуються янки, передбачає використання сленгу та ненормативної лексики, часто з додаванням англійських слів чи фраз, як спосіб вираження бунту проти основних культурних норм.

Вивчення лексики та спостереження за реальною поведінкою представників тієї чи іншої культури змушує дійти до висновку, що, наприклад, роль вульгарного паплюження може бути абсолютно різною; крім того, культури можуть різнитися вже тим, що саме в них вважається вульгарним паплюженням: уже зазначалося, що нерідко те, що в одній культурі спричиняє дуже різку реакцію опонента, аж до кровопролиття або судового переслідування, в інших може викликати хіба що здивування.

Хорошим прикладом впливу мови на формування інвектив може стати вживання лайливих слів в Англії, де присутній вплив давньоскандинавської мови, якою розмовляли вікінги, що вдерлися і оселилися в Англії в IX – X століттях. Багато англійських лайливих слів, зокрема «shit», «damn» і «hell», мають давньоскандинавське походження. Крім того, вплив християнства в Англії також відіграв певну роль у формуванні культури лайки в країні. У Середньовіччі лайка вважалася серйозним злочином і

часто каралася церквою. Як наслідок, багато англійських лайливих слів мають релігійне походження, наприклад, «bloody», що є евфемізмом для «by Our Lady» [6, с. 56].

Прийняття лінгвістичної делікатності XVIII і XIX століть і надзвичайне уникнення табу надали великої сили тим словам, які безпосередньо торкалися табуєваних тем, вільно виявляючи те, що суспільство середнього класу так відчайдушно намагалося приховати. У цих умовах репресій нецензурні слова нарешті повноцінно увійшли у своє право. Їх почали вживати не буквально, і тому стали не просто словами, які шокували й ображали, а словами, якими люди могли лягтися.

Виразне лайливе слово XVIII ст. було кривавим, яке все ще часто вживається в Британії сьогодні, і настільки поширене в Down Under, що його називають «великим австралійським прикметником». Кривавий – це була не зовсім непристойність і не зовсім лайка, але однозначно погане слово, яке шокувало чемне товариство. Часто вважають, що це спотворення старих присяг Нашої леді або Божою кров'ю, але це ще одна міська легенда, яка виявляється неправдивою. Або воно походить від прикметника кривавий як «закривавлений» або, як пропонує OED, це стосувалося звичок аристократичних бешкетників кінця XVII ст., які називали себе «кровними». Отже, «до крові п'яний» означає «п'яний, як кров» [6, с. 64].

Кар'єра слова «кривавий» цікава тим, що можна чітко простежити або його спотворення (стаючи все гіршим і гіршим словом), або зростання цивілізованості в дії – а, можливо, і те, й інше. Наприкінці XVII століття драматурги не мали жодних проблем із тим, щоб включати це слово в п'єси для шляхетної публіки, а друкарі не мали жодних проблем із його написанням у своїх виданнях цих п'єс: «Вона страшенно (bloody) образилася на нього» – ось лише один приклад, що зустрічається в «Останній молитві служниць» 1693 року [8, с. 57].

У середовищі корінних американців мохаві дружні протести викликає інвектива «Напауа!» («Батько мого батька!»): у мохаві дуже сильний культ мертвих, і вони бояться, що будь-яка згадка предків завдасть їм шкоди. У тій же культурі мати дітей – питання престижу, і тому не можна сильніше образити жінку, ніж сказати їй: «Masahyk nullipara!» («Ти безплідна!»). Найсильніша образа для воїна африканського племені масаї – запропонувати йому їсти овочі, бо для масаї немає заняття більш принизливого. Той, хто порушив це табу, позбавляється військового звання і можливості одружитися. Іншими словами, пропозиція їсти овочі рівносильна звинуваченню, що ти не воїн і не здатний бути чоловіком і главою сім'ї [5, с. 275–281].

Чим більше в національній культурі інвективних – або куртуазних – формул, тим очевидніше прагнення даного суспільства впоратися з антигромадськими тенденціями, що рвуться назовні. Тому як надмірна інвективізація мови, так і надмірне насичення її етикетними ритуальними ідіомами наводять на подібні роздуми. Збереження основ цивілізованих

відносин у суспільстві гарантується двома протилежно зарядженими словесними каналами трансформації фізичної агресії: замість образи дією можна вдатися до образи словом; замість образи словом можна перетворити свої негативні почуття на позитивні й відповідно висловити ці перетворені почуття у формі ввічливих ідіом. І в тому, і в іншому випадку в суспільстві досягається можливість співіснування.

Говорячи конкретно про японський етнос, можна зазначити, що така їхня «емоційна стратегія» приносить свої плоди: загальновідомо, що тривалості життя японців та їхньому загальному здоров'ю можуть цілком позаздрити нації, для яких характерне зовсім інше співвідношення брутального і ввічливого вокабуляру. Іншими словами, чому одним вдається обходитися без величезної кількості лайливих слів, а іншим – ні?

Цілком можливо, що справа тут у так званій «етнічній константі», запропонованій С. Лур'є. На його думку, існують певні особливості народу, які визначають його поведінку, зокрема таку, що суперечить якійсь іншій поведінці того самого народу, але в іншому місці. Тобто одна й та сама нація може бути, умовно кажучи, «убогою і рясною, могутньою і безсилою» – і кожна така риса, будучи протилежною якійсь іншій, укладається в підсвідомості в єдину національно-специфічну константу [2, с. 56].

З етнічної точки зору обценна лексика ґрунтується на національній самобутності етнічної групи, визначається її світосприйняттям, світобаченням й стилем життя. Для того, щоб це довести, звернемося до класифікації типів лайливої лексики європейських мов, представленої В.М. Мокієнко. На думку дослідника, дана лексика поділяється на два типи: анально-екскрементальний тип (Scheiss – культура); сексуальний тип (Sex – культура). Учені додають третій тип – сакральний, або міфологічний (Myth – культура). Більшість східнослов'янських мов належать до третьої групи.

Треба зазначити, що українська лайлива лексика більш ймовірно належить до першої групи, що пов'язано з етнічно-психологічними особливостями нації. Українцям властива ірраціональність – переважання емоцій і почуттів над логічним обґрунтуванням, міфів над раціональними теоріями. Дослідники слов'янських мов вважають, що джерелами ненормативної лексики тут насамперед стали язичні обряди й звичаї. Колись лайлива лексика була знаком боротьби з громовержцем, роль якого в слов'ян відігравав бог Перун. Його головні міфологічні супротивники – змія та пес. Звідси російські «сукин сын», «пес смердящий» та інші слова зоотематики. В українській мові – це «злий, немов пес», «гадюка» тощо. У далеку давнину носії цих мов ототожнювали лайку з молитвою. Для того, щоб захиститися від лісовика, чорта, домовика потрібно було або прочитати молитву, або використати брудну лайку. Її ж використовували в лікарських справах, вважаючи хворобу впливом демонічної сили. Навіть зараз лайливі слова використовуються в ритуальних заходах як засіб спілкування з потойбічними силами. Дуже багатою в цьому плані є

українська лайлива лексика: «дідька лисого», «бісова баба», «стара, як біс», «нечиста сила», «стара відьма» тощо [5, с. 145].

**Висновок.** Отже, культурний і мовний контексти мають значний вплив на формування висловлювань. Те, як люди спілкуються, включно зі словами, які вони використовують, тон їхнього голосу та мову тіла, формується під впливом їхнього культурного та мовного походження. Ці контексти можуть впливати на зміст висловлювань і на те, як їх сприймають інші. Усвідомлюючи ці впливи, люди можуть краще орієнтуватися в міжкультурній комунікації та уникати непорозумінь чи ненавмисних образ.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. Москва: Ладомир, 2001. 342 с.
2. Лувье С. Метаморфозы традиционного сознания: опыт разработки теоретических основ этнопсихологии и их применения к анализу исторического и этнографического материала. СПб, 1994.
3. Мокиенко В. Славянская фразеология. Москва: Высшая школа, 1989. 286 с.
4. Ставицька Л. Українська мова без табу: словник нецензурної лексики та її відповідників. Київ: Критика, 2008. 454 с.
5. Cohen J. The natural history of swearing. Institute of General Semantics, 1961. 382 p.
6. McWhorter J. Nine Nasty Words: English in the Gutter: Then, Now, and Forever. Penguin Publishing Group, 2021. 288 p.
7. Montagu A. The anatomy of swearing. University of Pennsylvania Press, 1967. 370 p.
8. Southerne T. The maids last prayer: or, any, rather than fail. A comedy. London: Printed for R. Bentley, in Russel-street in Covent-Garden, and J. Tonson, at the Judges-Head in Chancery-Lane, 1953. 57 p.

## ПРАВОВЕ ТА ПОБУТОВЕ СТАНОВИЩЕ ЖІНОК В ОСМАНСЬКІЙ ІМПЕРІЇ В XVI–XVII СТ.

Тетяна Волошина

(студентка групи ІП20Б факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** У XVI–XVII століттях держава Османів була однією з наймогутніших у світі. Становище жінки в імперії, на відміну від монархій Європи, було обмежене, вони не допускалися до управління державою. Втім, таке положення було у всіх ісламських країнах. Загалом можна сказати, що в наш час не існує однозначної й загальноприйнятої історичної оцінки того впливу, який справили жінки на розвиток імперії. Одні вчені вважають, що правління представниць прекрасної статі підштовхнуло державу до загибелі. Інші ж вважають, що воно стало швидше наслідком, ніж причиною занепаду країни. Однак очевидно одне: жінки Османської імперії мали набагато менший вплив і були набагато віддалені від абсолютизму, ніж сучасні їх правительки в Європі.

**Мета** статті полягає в дослідженні особливостей правового й побутового становища жінки в Османській імперії в XVI–XVII ст.

**Стан наукового розроблення теми.** Одним з основних джерел для написання статті послужила праця видатного українського сходознавця, академіка Агатангела Кримського (1871–1942) «Історія Туреччини», який зробив значний внесок у сходознавчу історіографію, висвітлено цікаві сторінки історії Османської імперії XV–XVI ст. – доби її блискучого розквіту [4]. Також у роботі використана праця Ю.О. Петросяна «Османська імперія: могутність та загибель» [6]. Дана праця висвітлює історію створення, розвитку та загибелі могутньої держави – Османської імперії, яка всім здавалася непорушною в ті часи, особливо в епоху «пробудження Азії», а її падіння стало закономірним. Ще однією працею, яка послужила джерельною базою в даній роботі стало дослідження Я. Дашкевича «Протурецька орієнтація XVI–XVII ст. в Україні та їх міжнародні відносини» [3]. У роботі досліджуються українсько-турецькі стосунки періоду XVI–XVII ст., які базувалися на протурецьких тенденціях в українському суспільстві. Автор стверджує, що «цей період в українсько-турецьких відносинах був позначений не лише ворожнечею, а й (може, навіть більшою мірою) дружніми, взаємовигідними стосунками» [3, с. 35].

Досить ґрунтовний опис історії, культури, адміністративного устрою, релігійних уявлень та побуту османів, висвітлено в роботі Рафаела Люїса «Османська Туреччина та її побут, релігія, культура» [5]. У ній також ознайомлено з повним переліком релігійних правил та обов'язків, що визначали тогочасне повсякденне життя турків.

**Виклад основного матеріалу.** Німецький католицький священик Соломон Швейгер, який відвідав Туреччину наприкінці XVI ст., писав:

«Турки правлять світом, а ними правлять жінки. Турецькі жінки, як ніякі інші, подорожують та розважаються» [8, с. 61]. До слів здивованого німецького священика слід додати, що за законами шаріату жінки Османської імперії мали право на спадщину, на розлучення, на володіння рухомим та нерухомим майном, на вчинення торгових угод та інші права.

Пройшовши дуже складний і довгий шлях від безвольної рабині до королеви Османів, жінки мали вплив як у самому палаці, так і за його межами, активно втручаючись у політику держави. Вони керували візирами, солдатами й навіть листувалися з правителями інших династій. Однак варто зазначити, що згідно з традицією арабських держав, що утвердилася, жінки не допускалися до ведення політичної «гри», на відміну від інших монархій. І все ж таки саме в досліджуваній період Османської історії жінки в мусульманському світі мали значну політичну вагу і виступали в ролі керівника країни.

Іноді думка жінок навіть не враховувалася: султан міг видати заміж рідну сестру, дочку чи племінницю за людину, яка буде йому корисна на державній посаді. Найчастіше майбутнім чоловіком ставав принц із земель, необхідних повелителю для міжнародного співробітництва та посилення зовнішньої політики імперії.

Треба також зазначити, що саме за часів правління Сулеймана Пишного в державі повним ходом процвітала проституція. Жінки, які надавали за гроші інтимні послуги, засуджуються і сьогодні, але в Османській імперії їм доводилося переживати ще й фізичні знущання. Мусульманські звичаї не дозволяли допускати таку норовливість у поведінці жінки – саме цим і керувався паша, коли наказав про випалювання статевих органів повій. На його думку, жінка, яка продає своє тіло, повинна отримати відповідне тавро, що ганьбить її. Життя жінки вже в гаремі не складалася тільки з розваг – тут також працювали. Наставниця гарему (дружина або її свекруха) організовували роботу рабинь і займалася сімейним бюджетом. Згодом дівчат цього почали навчати спеціально: для них проводили заняття, темами яких були ведення щоденних розрахунків і приготування їжі.

Частою практикою в тогочасній Османській імперії практикувалося укладання шлюбного контракту. Він здавна укладався в мусульманському світі, зокрема, в Османській імперії. Невиконання умов, виписаних у цьому документі, могло стати приводом для розлучення, дозволеного Кораном, та підставою для звернення в суд.

Шлюб міг полягати як за сватанням між сім'ями, так і самотійно чоловіком і жінкою шляхом звернення до шаріатського суду через своїх представників. Між нареченим укладався шлюбний договір, і жінці виплачувався махр, який цілком належав їй. Жінка мала бути здоровою, без фізичних недоліків. За цим пильно стежили при виборі нареченої. Віталися і професійні навички – володіння будь-яким ремеслом.

Дружини простолюдинів зазвичай займалися домашнім господарством та допомагали вести сімейний бізнес, займаючись рукоділлям та ткацтвом,

обробляти сімейні земельні наділи (чифтахани). Якщо глава сім'ї помирає, і в нього не було синів, то наділ спадкувала дочка. Жінки залишали свої будинки в міру потреби. Жінки-сусідки часто разом ходили на ринок, у хамам чи робили піші прогулянки. Звичайна сім'я складалася із чоловіка, дружини, дітей та слуг, що розглядалася як складова частина сім'ї [8, с. 589].

Багаті люди жили цілими сімейними кланами, до яких могли входити до 30 осіб, зокрема батьки чоловіка, його сестри, наложниці. У багатих сім'ях на жінок не покладалися турботи щодо домашнього господарства. Це робила слуга. Жінки в таких сім'ях вели більш замкнутий спосіб життя і надворі з'являлися в супроводі слуг і рабів. Особливим було становище жінок із султанського гарему.

Гарем був місцем життя матерів та дружин султанів, його наложниць та тих, хто їх виховував та обслуговував. Привабних невольниць, перш ніж продати на невольничому ринку, пропонували в султанський гарем, або якийсь вельможа подарував султану невольницю як цінний подарунок. Так вони опинялися в палаці Топкапи. Щодо наложниць і рабин султана гарем був справжнім «інститутом шляхетних дівчат», де їх навчали турецькій та іншим іноземним мовам, грамоті, палацовому етикету, різного роду рукоділля, співу й танцям.

Велика увага приділялася навчанню релігії та дотримання релігійних обрядів. Особливою пошаною мав місяць рамазан. Дочка султана Османа Абдулхаміда II Айша Османоглу із цього приводу писала у своїх спогадах: «...Палацові покої гарему в Рамазан перетворювалися на мечеть, усі проводили час у молитвах» [4, с. 155]. І хоча вважалося, що одна або кілька невольниць із гарему можуть стати дружиною султана або матір'ю спадкоємця престолу, їх часто видавали заміж за високопоставлених вельмож. Отримати за дружину вихованку гарему було дуже почесно. До цього зазвичай додавалася багатий посаг.

У шлюбному контракті османів потрібно було вказати імена нареченої, нареченого, батьків або опікунів, а також свідків. Обов'язково зазначався розмір махра – весільного дарунка чоловіка дружині, який складався з двох частин. Перша – «махр-і муаджель» (негайна) виплачувалася нареченій під час одруження, друга – «махр-і мюеджель» (відстрочений) – після розлучення або смерті чоловіка [1, с. 221].

Султани не обов'язково брали собі дружин із наложниць гарему. Наприклад, Баязид II і Осман II взяли собі за дружини дівчат зі знатних османських сімейств. Якщо ж заміж видавали сестру чи дочку султана (звісно ж, за високопоставлених вельмож), то наречений мав побудувати своїй нареченій палац.

Традиція підбирати султанським дочкам чоловіків серед придворних, щоб тим самим зміцнити їхню відданість правлячому султану, збереглася до останніх днів імперії. Весілля султанських дочок відрізнялися особливою пишністю і могли продовжуватися тижнями. Так, наприклад, весілля дочки султана Мехмеда IV Хадідже та султанського мухасіба (скарбника) Ібрагім-

паші тривало 18 днів. Урочистості включали уявлення артистів і змагання борців, феєрверки, виступи музикантів та танці. Між мінаретами мечеті Сельміє натягли дріт і на ній виступали акробати. Зберігся список подарунків на багатьох аркушах, серед яких столове начиння та свічники із золота та срібла, сотні діамантів, а також килими, завіси, парча та інше. Дехто навіть стверджував, що це весілля своєю пишністю перевершило урочисті церемонії обрізання синів султана, які відзначалися як події державної ваги.

Відомо також, що під час одруження 1534 року султан Сулейман виплатив Роксолані 110 тис. акче, тобто 330 тис. американських доларів (в основі підрахунків – ціна 1 граму золота у квітні 2016 року). Окрім грошей він подарував їй землі, села і ферми в Єрусалимі, Єгипті, Мецці, Омані, Стамбулі, які приносили чималий прибуток. Відомо, що річний дохід тільки з полів і сіл провінції Траблус (території нинішніх Сирії та Палестини) становив 97 978 акче, тобто 293 934 американських доларів [5, с. 104].

Дружина ж сина Роксолани Селіма II, Нурбану, отримала від чоловіка 1571 року махр у розмірі 110 тис. дукатів, тобто \$16 млн. 170 тис. Щоправда, цей факт не афішували в правлячій династії, оскільки одруження з наложницею суперечило традиціям османів. Якби не донесення венеціанських послів того часу, то ми б ніколи про цю подію в житті Селіма II та Нурбану не дізналися. А от весілля султана Сулеймана, який уперше в історії Османської імперії пошлюбив жінку-простолюдінку Роксолану, справляли пишно в Стамбулі. Підтвердженням тому слугують спогади очевидців [5, с. 106].

Інша частина махру виплачувалася дружині після розлучення або смерті чоловіка. У разі зазіхання когось із родичів на нього, жінка одразу ж зверталася до османського суду. Як от Фатьма, яка надіслала скаргу стамбульському кадю (судді) у справі про розтрату свекрухою і шурином після смерті чоловіка Ахмеда належних їй коштів. Тому вимагала їх повернення разом зі спадком. Оскільки вона мешкала в передмісті Стамбула Сіліврі, туди був перенесений розгляд цієї справи задля справедливого розподілу майна її померлого чоловіка (Постанова №4/71/193 1775 року з книги судових постанов Стамбульського суду) [8, с. 623].

Жінка не могла претендувати на другу частину махра, якщо ставала ініціатором розлучення. Як от Рабія бінт Алі з району Гюллюк Анатолії, яка в присутності свого чоловіка 1622 року підтвердила в суді наступне: «Він дав мені в якості махра половину будинку в цьому районі, але через те, що ми не живемо разом, я повернула йому це. Я відмовляюся від усіх своїх прав на махр та інші подружні права... Наша молодша донька Джеміля залишиться зі мною до 9 років» [2, с. 22].

Загалом, розлучення в ісламі допускалися в крайньому випадку, проте в Османській імперії не були рідкістю. Про що свідчать сотні тисяч судових записів в османських архівах. І бути розлученою жінкою тоді не вважалося чимось ганебним. Так, приміром, сестра султана Сулеймана Шах Іхубан



після розлучення із чоловіком, великим візиром Лютфі-пашею, який підняв на неї руку, не виходила більше заміж, присвятивши себе благодійності.

Розлучилася зі своїм першим чоловіком, анатолійським управителем Мустафа-пашею й інша сестра Сулеймана, Фатьма. Зберігся її лист, у якому вона скаржиться батьку, султанові Селіму I, що чоловік не приділяв їй належної уваги, а забавлявся з хлопчиками. Тому благала його про дозвіл на розлучення. На підтвердження своїх слів просила звернутися до анатолійського кадія, мовляв, той усе знає і підтвердить. Після розлучення Фатьма, на відміну від Шах Іхубун, вдруге вийшла заміж за великого візира Кара Ахмеда-пашу, якого через два роки після весілля стратив султан Сулейман. Подейкують, що тут не обійшлося без інтриг Роксолани, її доньки Міхрімах та зятя Рустема-паші. По смерті чоловіка вона втретє одружилася з євнухом (кастрованим слугою) Ібрагімом-пашею. На думку дослідників, це був фіктивний шлюб. Адже Фатьма, як удова, не бажала повертатися до палацу свого брата. Тому знайшла такий от вихід із цієї ситуації.

Практика укладання фіктивних шлюбів загалом була звичною для османів. Так, приміром, чоловік, який тричі розлучався з однією і тією ж дружиною, вчетверте міг із нею одружитися лише після того, як вона вийде заміж за іншого чоловіка та розведеться з ним. Так наказував Коран: «Розлучення можливе два рази. Після цього потрібно або утримати дружину за звичаєм, або відпустити її з миром. Вам не дозволено привласнювати щось із дарованого їм... Якщо все ж він розлучиться із нею утретє, то не зможе одружитися з нею знову, поки вона не вийде за когось іншого» [9, с. 247]. Це викликано тим, що в перші роки ісламу чоловіки давали дружинам розлучення необмежену кількість разів, а потім знову їх повертали. Таким чином, вони шантажували їх. Тому пророк Мухаммед, коли отримував подібні скарги від жінок, вирішив захистити їх від свавілля чоловіків, обмеживши в такий спосіб кількість розлучень. Але османи навчилися обходити таку заборону, укладаючи показові, тобто фіктивні шлюби своїх колишніх дружин із «підставними особами», аби після розлучення одружитися з ними вчетверте. Проте подібних випадків було не так багато.

Розлучення траплялися і серед султанів. Так, Абдулмеджид I у XIX столітті, у якого було щонайменше 22 фаворитки, одружився з юною мусульманкою Безміарою-ханім. Але згодом він розірвав цей шлюб. Це був перший і останній випадок офіційного розлучення вінценосних османів.

Примітно, що мусульманам дозволено мати чотири дружини. Проте полігамія в Османській імперії не була поширеним явищем. Так під час вивчення списку наслідування спадків, залишених померлими османами в Бурсі у XVII столітті, дослідники виявили, що серед двохсот чоловіків тільки двадцять мали дві та більше дружини. В інших регіонах Османської імперії, за свідченнями американської дослідниці турецького походження Асли Санджар, рівень полігамії не перевищував 2-4%. Адже, по-перше, проти цього активно виступали самі жінки, які твердо відстоювали свій статус єдиної дружини в шлюбному контракті, по-друге, обов'язковою умовою для

можливості мати чотирьох дружин було справедливе відношення до кожної з них, зокрема, й у фінансовому плані [7, с. 251].

Необхідність наділити кожен пошлюблену жінку окремим будинком, який чоловік повинен регулярно відвідувати, та однаковими виплатами на утримання завдавали звичайним османам чимало клопоту. Тому чотирьох дружин могли дозволити собі лише багаті чоловіки – паші, беї і, звичайно ж, султани. Хоча останні з XV століття узагалі не одружувалися, вони співмешкали з наложницями свого гарему, які народжували їм дітей. До цього вінценосні османи офіційно укладали шлюби лише з доньками християнських правителів та очільників сусідніх тюркських племен. Першою жінкою-простолюдинкою, яка, як ми вже зазначали, з рабині змогла досягти статусу офіційної дружини султана, стала Роксолана.

Попри це, в Османській імперії вважалося почесним бути рабинею, тобто наложницею в султанському гаремі. Там рабство не було системою примусової каторжної праці на величезних плантаціях, як це практикувалося на Заході. «Усі рабині мали на диво багато вільного часу, яким вони могли розпоряджатися на свій розсуд, свободи слова та дій всередині гарему», – зазначає Асли Санджар [7, с. 309].

Чим вище жінка підіймалася в ієрархії гарему, народивши султанові сина або ж зайнявши високу посаду його служниці, тим багатшою вона ставала. Відповідно до записів у гаремних книгах, найменшою була платня в найнижчого рангу наложниць – аджемів, тобто новачків, – 6 акче на день. За сучасними розрахунками, це 18 американських доларів. На додаток до цієї платні їх двічі на день годували, виділяючи кожній наложниці 6 кг м'яса, 3 курки, 4 курча, близько 3 кг масла, 2 яйця, 1 тарілку вершків, 4 буханки хліба, 600 г меду, 12 кг фруктів, узвар, сезонні овочі та лід для охолодження напоїв, який спеціально доставляли до Стамбула з гір Улудага, а ще дарували одяг та прикраси [5, с. 115].

По смерті валіде всі їхні статки передавалися до султанської скарбниці палацу Топкапи. Якщо ж султани помирали раніше за своїх матерів, то ті доживали свою старість у Старому палаці, який у народі ще називали «Палацом сліз». Однак там вони не втрачали свою платню та зв'язок із султанським палацом. Ті ж наложниці гарему, які не мали дітей від султана, могли отримати статус вільної жінки та вийти заміж за відомих державних діячів. Для цього їх вінценосні османи наділяли багатим приданим та дарували будинок. По смерті чоловіка османські жінки отримували спадок – нерухомість, гроші, господарство, яким могли самостійно розпоряджатися.

Для прикладу, у Великій Британії лише 1882 року було дано право власності одруженим жінкам. До цього часу все їхнє майно переходило до офіційного чоловіка. Тож не дивно, що один європейський мандрівник, повернувшись 1903 року зі Стамбула, зазначив: «права османських жінок настільки широкі, що в становищі рабинь нині – не вони, а європейські жінки» [5, с. 119].

**Висновок.** Отже, найголовніший мусульманський закон надавав безліч прав жінкам, серед яких найбільш затребуваними були: право на володіння та спадкування рухомого та нерухомого майна, розлучення та матеріальне забезпечення після нього, торгові угоди. Жінки добре знали свої законні права та в разі їх порушення зверталися за допомогою до суду. Загалом можна сказати, що жінки в Османській імперії мали особливий статус, іноді який возвеличували, іноді – попадали під немилість султана чи свого чоловіка. Ряд учених вважає, що втручання та правління представниць жіночої статі підштовхнуло надалі державу до загибелі. Інші ж вважають, що воно стало швидше наслідком, ніж причиною занепаду країни. Однак, очевидно, одне: жінки Османської імперії все ж мали набагато менший вплив ніж сучасні їх представники прекрасної статі в тогочасній Європі.

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Галенко О.І. Османська імперія // Енциклопедія історії України: в 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. К. : Наукова думка, 2010. 728 с.
2. Галіль І. Османська імперія. Класична доба 1300-1600. / пер. з англ. О. Галенко; Ін-т сходознавства ім. А. Кримського НАН України. Київ: Критика, 1998. 284 с.
3. Дашкевич Я.Р. Протурецька орієнтація XVI–XVII ст. в Україні та міжнародні відносини. Київ: Денеб, 2004. 100 с.
4. Кримський А. Історія Туреччини. Вступ. стаття О. Пріцака. Інститут сходознавства НАН України. Київ – Львів: Олір, 1996. 287 с.
5. Льюис Р. Османская Турция. Быт, религия, культура. Москва: Центрполиграф, 2004. 240 с.
6. Петросян Ю.А. Османская империя: могущество и погибель. Исторические очерки. Москва: изд-во Эксмо, 2003. 356 с.
7. Поп Ю.І. Нова історія країн Азії і Африки (XVI – початок XX ст.). Київ: ВЦ Академія, 2012. 376 с.
8. Рахманалиев Р. Империя тюрков: Тюркские народы в световой истории с X века до н. е. до XX века н. е. Москва: Прогрес, Туркестан, 2002. 912 с.
9. Черних І.Д. Османська імперія як ісламський тип державності. Одеса, 1999. 325 с.

## «КРИВАВА НЕДІЛЯ» – ОДИН ІЗ НАЙСТРАШНІШИХ ДНІВ СМУТИ ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Володимир Шевченко

(студент групи ІП20Б, факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.М. Марченко

**Актуальність проблеми.** Період «Смути» навіть через десятки років живе в серцях людей та їх родин. Жорстока боротьба за свої права, боротьба проти дискримінації католицького населення, яка переросла у «вуличну війну» на території Північної Ірландії в 1960-х – 90-х роках досі залишає свій слід в історії Північної Ірландії. Теракти та багато тисячні жертви того часу й досі не дають забути, за що боролися ірландці, тому навіть сьогодні важливо не забувати проти чого велася кривава ворожнеча. День «Кривавої неділі» став переломним у періоді конфлікту, адже трагедія того дня стала справжнім жахом, який не полишає людей і сьогодні, а винних досі намагаються притягнути до відповідальності. Насильство з боку влади проти мирного протесту за свої права та моральні цінності є актуальною проблемою, особливо коли державою керують диктаторські амбіції.

**Стан наукової розробки теми.** Інформацію про зазначену подію зберігають судові акти та докази злочину, розповіді свідків та їх рідних, матеріали новин та газет, які висвітлювали подію, фотографії та відео матеріали, відображення в культурі та артмалюнках, графіті. Джуліан Кемпбелл написала книгу про ті події очима очевидців. Фотографії Кріса Стіла-Перкінса того дня були використані як докази в розслідуванні Севілла, яке визнало вбивства незаконними, і вони залишаються найбільшим відображенням жаху того дня [21]. «Аннали Півночі» Жилія Пересса стали справжнім одкровенням, а фото ілюстрації освітлюють як саму подію так і звичайне, повсякденне, життя того часу [14]. Північноірландська проблема розглядається в роботах К.М. Вітмана [1], О. Краєва [2], У. Клінтона [3], Н.М. Коцана [4], К. Коліна [14], Дж. Ретула [3].

**Мета статі** полягає у відображенні подій того дня за фото, відео та медіа матеріалами. Визначення історичної важливості події, яка залишається чорною плямою для ірландців і показує ставлення влади на існуючі проблеми суспільства в ті часи, жорстокість дій, яка призвела до трагедії.

**Виклад основного матеріалу.** Ірландія була місцем для багатьох хвиль завойовників, зокрема, кельтів, вікінгів та англосаксів. Але, починаючи з 1541 року, Ірландія була під владою британської корони, і незабаром англійські емігранти почали оселятися в північному регіоні країни. Під британським пануванням землі ірландців, які були переважно католиками, конфіскували та передали переважно протестантським поселенцям. Ворожнеча між католиками і протестантами тривала, посилюючись тим, що Британія використовувала острів як колонію для експлуатації. Згодом ірландський націоналістичний рух виріс, і після десятиліть жорстоких боїв

Британія розділила країну в 1921 році. Ірландія з більшістю католиків здобула незалежність, а Північна Ірландія, яку називають «протестантською державою для протестантського народу», залишилася частиною Об'єднаного Королівства. Але не всі жителі Північної Ірландії хотіли асоціюватися з Великобританією, і новостворену націю із самого початку охопило релігійне насильство. Католики, керовані протестантськими чиновниками, які дискримінували їх і нерівномірно дотримувалися законів, наполягали на рівному ставленні та політичній незалежності. З 1960-х до кінця 1990-х років Північну Ірландію охопила жорстока боротьба. Стрілянина, вибухи та вбивства були звичним явищем, коли люди, розділені за релігійними та політичними ознаками, боролися за майбутнє регіону та за те, чи залишиться частиною Сполученого Королівства чи відокремиться та возз'єднається з Республікою Ірландія. Понад 3500 людей загинули протягом десятиліть конфлікту, відомого як Смута.

«Це був час великої бідності та зростання расизму. Вуличні заворушення та поліцейське насильство ставали звичним явищем у багатьох містах Великобританії, і нам здавалося, що ці проблеми можуть легко перерости в подібний хаос, який існував у Північній Ірландії: громадянська війна з армією, розгорнутою на вулиці» – зі слів фото документаліста Кріса Стіл-Перкінса [21, с. 2].

І хоча цей період в основному закінчився мирною угодою в 1998 році, багато католиків та протестантів Північної Ірландії продовжують жити здебільшого окремими життями. Майже сотня бар'єрів, включаючи так звані «стіни миру», усе ще перетинають столицю Белфаст.

У серпні 1971 року, на тлі ескалації насильства та посилення вибухів у Північній Ірландії було введено новий закон, який надає владі право ув'язнювати людей без суду – інтернування. Уряд вирішив, що це єдиний спосіб відновити порядок [4, с. 211].

30 січня 1972 року католицькі націоналісти в Деррі зібралися на мітинг, організований Асоціацією громадянських прав Північної Ірландії, щоб протестувати проти інтернування. Марш на знак протесту проти британської політики інтернування зібрав людей у районі Крегган. Уряд Стормонта заборонив такі протести, тому військові були викликані, щоб припинити його. Марш розпочався незабаром після 15:00 (за Гринвічем), і передбаченим пунктом призначення був центр міста. Однак армійські барикади заблокували учасників маршу. Натомість більшість демонстрантів було спрямовано до Free Derry Corner у Богсайді. Коли протестувальники не розійшлися, після тривалих сутичок між групами молоді та армією солдати парашутно-десантного полку кинулися арештовувати. Незадовго до 16:00 люди почали кидати каміння, а солдати відповіли гумовими кулями, слезогінним газом і водометами. В 16:07 десантники рушили, щоб затримати якомога більше учасників маршу. О 16:10 солдати почали відкривати вогонь. За даними армії, 21 солдат стріляв зі зброї, випустивши

108 бойових пострілів. 13 протестувальників були вбиті і 17 поранені в результаті трагедії, відомої як «Кривава неділя» [10].

*«Дивно, що не було вбито більше людей»* – зазначав Джеймс Сміт, почесний професор історії в Університеті Нотр-Дам, який виріс у Белфасті та був серед протестувальників того дня в Деррі [18, с. 1].

Жертвами того дня стали: Патрік «Педді» Догерті, Джеральд Донагі, Джон «Джекі» Дадді, Г'ю Гілмор, Майкл Келлі, Майкл МакДейд, Кевін МакЕлхінні, Бернард МакГіган, Джерард МакКінні, Вільям МакКінні, Вільям Неш, Джеймс Рей, Джон Янг. Вважається, що Джон Дадді, один із сім'ї з 15 осіб, був убитий першим. Містер Догерті загинув, коли намагався доповзти в безпечне місце. Г'ю Гілмор 17-річний юнак, був наймолодшим із восьми дітей і стажистом шиномонтажником, його застрелили, коли він тікав від солдатів у натовпі до 50 осіб. Майкла Келлі поранили в живіт біля барикади, його доставили в безпечний будинок і він помер у кареті швидкої допомоги дорогою до лікарні. Містер МакДейд був заарештований, але потім втік із кузова армійського автомобіля перед тим, як його застрелили біля барикади. Кевіна МакЕлхінні застрелили, коли він намагався вибратися в безпечне місце. 41-річний одружений чоловік з шістьма дітьми, Бернард МакГіган був фабричним робітником і різноробочим, був застрелений, коли він йшов на допомогу Патріку Догерті, пан МакГіган розмахував білою хусткою, коли одна куля влучила в його потилицю. Він упав на землю поруч із 19-річним фельдшером. Містер МакКінні керував юніорською футбольною командою та керував міською ковзанкою Ritz, 35-річного чоловіка застрелили, коли він намагався вибратися в безпечне місце. Вільям МакКінні вирішив зняти марш «Кривавої неділі» на камеру, як і Джеральд Мак-Кінні (не родич), він був у групі та був застрелений, коли тікав в укриття. Вільям Неш був поранений у груди біля барикади. Смерть містера Рея, як і смерті Джеральда Мак-Кінні та Вільяма Мак-Кінні, сталася під час хаосу, коли люди тікали в укриття. Севілл сказав, що пан Рей, який не становив великої небезпеки, отримав два постріли в спину, і було четверо солдатів, які могли стріляти в нього. Другий постріл, ймовірно, був зроблений, коли він лежав поранений. Джона Янга було застрелено біля барикади, коли він намагався сховатися [12].

*«Майкл уже був мертвий, коли я його оглядав. Джим теж був мертвий... Я сказав молодим медикам, щоб вони продовжували реанімацію. Я зробив це головним чином для того, щоб зайняти їх і в надії, що якщо вони будуть зайняті, вони будуть менше панікувати»* – надав свідчення місцевий лікар Реймонд Макклін, який натрапив на двох молодих хлопців, які намагалися реанімувати чоловіка, який лежав на сходах площі [19, с. 3].

Стрілянина спричинила масовий гнів у Деррі та за його межами. Того самого дня, коли відбулися похорони жертв «Кривавої неділі», розлючений натовп вщент спалив британське посольство в Дубліні. Наступного дня після цієї події уряд оголосив про проведення розслідування під керівництвом головного судді, лорда Відджері. Трибунал Відджері здебільшого зняв

провину із солдатів і британської влади, хоча він назвав розстріл солдатів «на межі безрозсудності» [19].

Родини жертв висміяли це як відбілювання, які роками проводили кампанію за нове громадське розслідування. Прем'єр-міністр Тоні Блер оголосив, що буде проведено нове розслідування під керівництвом судді лорда Севілла. Розслідування встановило, що жоден із постраждалих не становив загрози та не робив нічого, що могло б виправдати стрілянину. Зазначалося, що жодне цивільне населення не було попереджено перед тим, як солдати відкрили вогонь, і що жоден із солдатів не відкривав вогонь у відповідь на атаки бензинових бомбардувальників або кидання каменів. Севілл виявив, що «республіканські воєнізовані формування вели певний вогонь», але, загалом, армія стріляла першою [15, с. 2].

Висновки розслідування Севілла призвели до того, що прем'єр-міністр Девід Кемерон просив вибачення «від імені уряду та країни». Політичні зусилля, які були спрямовані на припинення розслідування злочинів солдатів у Північній Ірландії, і їх формулювання, стали неприємним та неприйнятним. Особливо болісним це питання було для родин, які втратили своїх рідних. Політичні заяви дещо плавно перейшли від того, як Девід Кемерон як прем'єр-міністр вибачився за «невиправдані» вбивства, до міністра Північної Ірландії Карен Бредлі, яка назвала їхні дії «гідними», а колишній міністр оборони Гевін Вільямсон запропонував фінансувати судові витрати для солдатів, які, за його словами, «сміливо та з відзнакою служили, щоб встановити мир» [15, с. 2].

Європейська конвенція з прав людини допомогла підкріпити серйозні розслідування державних змов, але це одна з багатьох речей, які консервативний уряд зараз намагається ігнорувати, хоча втрата групи історичних розслідувань поліцейської служби Північної Ірландії у 2014 році через бюджет скорочень, заважав подальшим спробам докопатися до істини Смути [15, с. 3].

Поліція Північної Ірландії (PSNI) почала розслідування вбивства після оприлюднення звіту Севілла. Це зайняло кілька років, і наприкінці 2016 року детективи передали свої матеріали до прокуратури. Зваживши 125 тисяч сторінок матеріалів, прокурори заявили, що притягнуть до відповідальності солдата F за вбивства Джеймса Рея та Вільяма Маккінні. Йому також висунули звинувачення в замаху на вбивство Патріка О'Доннелла, Джозефа Фріла, Джо Махона та Майкла Квінна.

2 липня 2021 року було оголошено, що солдат F не постане перед судом за рішенням Служби державного обвинувачення (PPS). У заяві PPS зазначено, що після «ретельного розгляду» рішення було прийнято через інше рішення суду, який визнав неприйнятними докази, на які покладалося в обвинуваченні солдата A і солдата C у вбивстві Джо МакКенна. Це було пов'язано з обставинами, за яких були отримані докази. Двоє колишніх членів парашутно-десантного полку – солдати A і C – постали перед судом у Белфасті за звинуваченням у вбивстві Джо МакКенна у квітні 1972 року.

Незабаром після цього солдати зізналися, що стріляли в чоловіка. У 2010 році в Лондоні група історичних розслідувань знову опитала їх. Ці інтерв'ю були предметом судової заяви сторони захисту, яка стверджувала, що вони неприйнятні та мають бути виключені як докази [16].

Рішення не продовжувати розгляд справи зараз є предметом прямого судового перегляду після оскарження, поданого братом однієї із жертв «Кривавої неділі» [6, с. 2].

Колишній десантник, який брав участь у «Кривавій неділі», сказав, що все ще вважає, що це була «добре виконана робота». Він також наполягав, що всі троє людей, у яких він стріляв того дня, були озброєні, попри висновки розслідування Севілла [7, с. 1].

**Висновок.** Багато вбивств були здійснені протягом років воєнізованими групами з обох сторін. Але стрілянина в Деррі різко поглибила кризу в Північній Ірландії, призвела до різкої ескалації насильства, спричинила поштовх вербування в Ірландську Республіканську Армію та завдала величезної репутаційної шкоди Великобританії, її політиці щодо Північної Ірландії та її інститутам влади. Офіційна спроба приховати те, що сталося, і брехня, яка постійно говорилося, у тому числі на найвищому рівні влади та під час першого судового розслідування мало, майже, такі ж жахливі наслідки як і сама «Кривава неділя». На сьогодні намагання притягнути винних є важливим, як для родин жертв так і для католиків, які й зараз відчувають на собі наслідки періоду «Смути».

#### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Вітман К.М. Конфлікт у Північній Ірландії як приклад деструктивного етнополітичного процесу та загроза його відновлення після Brexit // Правове життя сучасної України : у 3 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15 трав. 2020 р.) / відп. ред. М. Р. Аракелян. Одеса : Гельветика, 2020. Т. 1. С. 203-206.
2. Краєв О. Реанімація конфлікту: чи стане Ірландія знову гарячою точкою // Європейська правда. URL: <https://www.euointegration.com.ua/>. (дата звернення 12.10.2022)
3. Клинтон У. Дж. Моя жизнь / пер. с англ., Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 1088 с.
4. Коцан Н.Н. Історія виникнення та розвиток північно-ірландського конфлікту / Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; голов. ред. Н. Н. Коцан. Луцьк, 2008. № 6 : Міжнародні відносини. С. 210–214.
5. Краткая история Англии / С. Дженкинс, Москва: Азбука-Аттикус, 2012, 237 с.
6. Bloody Sunday: What happened on Sunday 30 January 1972? URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-foyle-west-47433319> (дата звернення 12.10.2022)
7. Bloody Sunday: 'Job well done' says former soldier URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-46514940> (дата звернення 12.10.2022)
8. Bloody Sunday prosecution decision in pictures URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-47573983> (дата звернення 12.10.2022)
9. Bloody Sunday decision reaction URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-47555848> (дата звернення 12.10.2022)
10. Bloody Sunday: Soldier F faces murder charges URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-47540271> (дата звернення 12.10.2022)



11. «Bloody Sunday» in Northern Ireland URL: <https://www.history.com/this-day-in-history/bloody-sunday-in-northern-ireland> (дата звернення 12.10.2022)
12. Bloody Sunday: The victims URL: <https://www.history.com/news/the-troubles-northern-ireland> (дата звернення 12.10.2022)
13. Chapter Three Internment, Protest and Bloody Sunday URL: <https://canvas-story.bbcrewind.co.uk/sites/internment/> (дата звернення 12.10.2022)
14. Firefights, foxhunts and flower shows: a staggering new view of the Troubles URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2021/aug/25/giles-peress-whatever-you-say-say-nothing-troubles-northern-ireland-gilles-peress-joycean> (дата звернення 12.10.2022)
15. Families of the Troubles' victims are not 'vexatious'. They simply want justice URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/dec/23/families-troubles-victims-vexatious-northern-ireland> (дата звернення 12.10.2022)
16. Joe McCann: Soldiers' statements excluded from trial evidence URL: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-56948155> (дата звернення 12.10.2022)
17. Harrowing Photos From The 30-Year War That Tore Northern Ireland Apart URL: <https://allthatsinteresting.com/the-troubles#1> (дата звернення 12.10.2022)
18. How the Troubles Began in Northern Ireland URL: <https://www.history.com/news/the-troubles-northern-ireland> (дата звернення 12.10.2022)
19. On Bloody Sunday by Julieann Campbell review – first-hand stories of a shameful day URL: <https://www.theguardian.com/books/2022/jan/30/on-bloody-sunday-by-julieann-campbell-review-the-most-powerful-account-of-a-brutal-day> (дата звернення 12.10.2022)
20. The road to Bloody SUNDAY by Dr. Raymond Mc Clean/ URL: <https://web.archive.org/web/20190109080513/http://cain.ulst.ac.uk/events/bsunday/mcclean.htm> (дата звернення 12.10.2022)
21. «They stood firm»: Poverty and police violence in 70s Northern Ireland – in pictures URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/gallery/2021/jul/28/they-stood-firm-poverty-and-police-violence-in-70s-northern-ireland-in-pictures> (дата звернення 12.10.2022)
22. What were the Troubles that ravaged Northern Ireland? URL: <https://www.nationalgeographic.com/history/article/the-troubles-of-northern-ireland-history> (дата звернення 12.10.2022)