

педагогического сознания как интегратора личностных и операционных компонентов (развитого мышления, рефлексии, саморазвития и саморегуляции деятельности и поведения, высокой нравственности и культуры поведения).

Ключевые слова: педагогическое сознание, профессиональная компетентность, подготовка учителя, компоненты, показатели.

Bobovsky R. P. Pedagogical consciousness as an indicator of professional competence of the future mathematics teacher

The article analyzes various approaches to the definition of the concept of "professional competence of the teacher of mathematics". According to systemic, competence, personal, activity and context approaches aspects, and based on the different scientists approaches analysis, the components of professional competence are singled out to the issue under study. The content-structural peculiarities of future mathematics teachers professional competence are considered, and that is especially important in the context of pedagogical consciousness study problems, it is proved that its important component and indicator of high level formation is pedagogical consciousness. The development of professional competence requires pedagogical consciousness formation as an integrator of personal and operational components (developed thinking, reflection, self-development and self-regulation activity and behavior, high morality and behavior culture).

Key words: pedagogical consciousness, professional competence, teacher training, components, indicators.

УДК [37:001.814]:159.937

Воровка М. І.

НАРАТИВНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті йдеться про історіографічні джерела, історіографію історико-педагогічного дослідження та історичний наратив. Розглянуто контекстуальність як якісну характеристику історико-педагогічного наративу, наративний підхід та об'єктивність історичного знання, імплементацію наративного підходу в історико-педагогічному дослідженні. Доведено, що, на відміну від джерелознавчого аналізу, предметом якого є «свідки часу» – джерела, які належать до розгляданого періоду, історіографічний досліджує історичні наративи, які містять авторську інтерпретацію історико-педагогічних подій. Це змушує зосереджуватися на тому, як та у яких умовах досліджувалися ці події, які саме та яким чином різноманітні соціокультурні, політико-економічні, історико-педагогічні та інші фактори могли позначитися на поглядах і переконаннях ученого – це все стає суттєвим для висновку про закладені у наративі сенси.

Ключові слова: історіографічні джерела, історіографія історико-педагогічного дослідження, історичний наратив, наративний підхід, історико-педагогічний наратив.

Найважливішою особливістю історико-педагогічного дослідження є те, що явища, які воно вивчає, не можуть бути відтвореними, інформацію про них можна отримати лише з історичних джерел, до яких учений-педагог звертається із своїм дослідницьким завданням, а також з історичних та історико-педагогічних наративів, у якому це явище висвітлювалося прямо чи побічно.

Досягнення мети історико-педагогічного дослідження залежить від вміння дослідника дібрати та систематизувати джерельну та історіографічну базу, проаналізувати, критично осмислити та інтерпретувати зміст джерел, що потребує обізнаності з категоріально-понятійним апаратом і методами історичного джерелознавства та історіографії. Предметом історичного джерелознавства є теоретичні та методичні аспекти вивчення та використання історичних джерел. Предметом історіографії є історія розвитку наукового пізнання історичного процесу – історіографічний процес. Тож звернення до теорії та методів історичного джерелознавства та історіографії є передумовою підвищення якості історико-педагогічної розвідки.

Питання наративного підходу досліджували такі вітчизняні та закордонні вчені: Х. Вайт, Ф. Анкерсміт, Дж. Прінс, М. Можейко, Р. Барт, Й. Брокмесер, Р. Харре, Г. Белая, К. Симонов, О. Караманов, М. Василичин, Н. Сейко, Л. Ваховський, Т. Лішук-Торчинська, І. Троцук, Є. Топольський, В. Сиров.

Мета статті – розглянути можливість наративного підходу як засобу роботи з історіографічними джерелами з історії педагогіки.

Методологічним фундаментом наукової рефлексії конкретної історико-педагогічної проблеми, яка дає змогу визначити стан її наукового висвітлення, невирішені питання, мету та завдання дослідження є історико-педагогічна історіографія.

Тлумачний словник української мови визначає історіографію як науку, що вивчає розвиток і нагромадження знань з історії суспільства, а також історичні джерела. Це сукупність історичних творів, що стосуються певного періоду або якої-небудь проблеми; історична бібліографія [20, с. 51]. «Як спеціальна історична дисципліна, – вказує С. Посохов, – історіографія вивчає історію розвитку історичних знань, історичної думки, історичної науки. У іншому значенні цей термін є синонімом історичних творів, історичної літератури взагалі» [11, с. 97].

Як галузь наукових знань педагогічна історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, опублікованої з певної галузі наукового знання з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження у визначених хронологічних межах (Н. Гупан). Вона вивчає процес розвитку історико-педагогічної науки та його закономірності (Д. Молоков); суспільно детерміновані процеси розвитку педагогічної науки і нагромадження нею наукових знань (І. Стражнікова) [9, с. 67; 17, с. 128; 21, с. 13].

Історіографічні джерела, які становлять окрему групу джерел вивчення історії – це пам'ятки минулого, які надають дослідникові «інформацію щодо характерних рис та особливостей розвитку історичних знань та історичної науки, тобто щодо безпосереднього предмета історіографічних досліджень. «Отже, – вважає О. Вовк, – до категорії історіографічних джерел можна віднести різноманітні історичні джерела, що містять інформацію про життя та творчість відомих істориків, виникнення та розвиток історичної науки, типові для кожної епохи риси мислення» [11, с. 90]. «Історіографічні джерела, – зазначає Я. Калакура, – відбивають специфічні історіографічні факти, тобто ті, що містять відомості з історії історичної науки про важливі події і явища в її розвитку, про осіб та осередки, які збагатили історичні знання. Завдяки історіографічним джерелам створюється можливість відтворити особливості суспільної свідомості, конкретно-історичні умови, в яких жив і творив історик, з'ясувати вплив самої історичної науки на життя і розвиток суспільства» [12, с. 19]. Отже, до історіографічних джерел належать не лише наукові історичні праці, але й матеріали, які дають змогу дізнатися про суспільну атмосферу, – настрої, цінності, ідеї, ідеали, ідеологічні настанови тощо, які характеризують стан соціуму та науки на певному етапі їх історичного розвитку. Тому чітко розділити історіографічну та джерельну базу неможливо – одні і ті ж самі матеріали можуть бути джерельними та історіографічними.

Враховуючи особливості історико-педагогічної науки, Л. Голубнича пропонує вважати джерелом педагогічної історіографії «специфічні педагогічно-історіографічні факти, котрі несуть історико-педагогічну інформацію про важливі для розвитку педагогічної думки та педагогічної науки події та явища, про видатних педагогів та їхній особистий внесок у поширення й еволюцію педагогічного знання. Завдяки педагогічно-історіографічним джерелам виникає можливість відтворити особливості історико-педагогічних процесів, явищ, педагогічної свідомості, конкретно-історичні умови, які впливали на світогляд, а внаслідок – і на педагогічні концепції провідних педагогів минулого, з'ясувати дію та роль самої педагогічної науки у житті та розвитку суспільства» [8, с. 42].

Постмодерністське розуміння природи історичного джерела виявило дві критичні точки у процесі історичного пізнання – зумовлену релятивністю історичних джерел, з одного боку, та суб'єктивністю їх інтерпретації – з іншого. Це остаточно зруйнувало ілюзію щодо можливості відтворення або реконструкції в історичних дослідженнях об'єктивної реальності минулого. У постмодерністській картині наукового знання історіографічний текст постає наративом, переказом про події. Тобто якщо історико-педагогічні джерела – це переважно опосередковані та / чи адресовані тексти, які потребують інтерпретації для використання в дослідженні, то історико-педагогічний наратив – це історіографічний текст, який містить сконструйовану істориком картину історичного минулого з використанням здобутої та інтерпретованої ним джерельної інформації.

На це звертає увагу О. Сухомлинська, яка наголошує, що форму наративу незалежно від поставленої проблеми має будь-який виклад історико-педагогічного дослідження. Хоча нині він скоріше нагадує аналіз, адже передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні (причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні) твердження [22, с. 11]. Оскільки історія вивчає долю людину у світі в спосіб, який визначається нею ж самою, то неможливо відокремити суб'єкт історичних досліджень від об'єкта. Історіографія репрезентує сучасну їй культуру із властивим їй світобаченням, яке історик певною мірою транслює через виклад результатів свого пошуку.

«Історичне знання, – наголошує В. Вжосек, – представлене виключно дискурсивними образами історичної дійсності, тому у своєму дослідженні історик зіставляє між собою лише фігури історичного мислення та історіографічні наративи» [6, с. 157]. Дослідник вивчає іншу культуру крізь призму своїх мисленнєвих категорій, властивих його часові візій історичного (культурного) ладу. Він спостерігає минуле крізь об'єктив світу, до якого належить. Як наслідок, дослідник приписує об'єкту, який досліджує, додаткові складники – логіку, характерну для мови, якою історик думає або говорить про об'єкт; логіку власного дискурсу в дослідженні; базові екзистенційні переконання про те, що і в який спосіб може існувати; основні уявлення про час і простір, які також вписані у мову (темпоральність і просторовість); стереотипи історичного мислення, фундаментальні мисленнєві категорії історіографії (зокрема, ідеї генези та змінності) тощо [6, с. 167–173]. Таке «позаджерельне знання», як його визначив Є. Топольський, наперед визначає поставлені перед минулим питання, обрання проблем, відбір джерел та їх оцінку, на формулювання історіографічних фактів, які конструює історик.

В історичній нарації позаджерельне знання представлене кількома групами елементів:

- певні загальні способи мислення, притаманні цій культурі (так звані фундаментальні міфи);
- мова з її узвичаєними правилами;
- фактографічні знання, зокрема й потенційні, що ними володіє історик;

– загальні знання, зокрема суто теоретичні, особливо потенційні, що ними володіє історик;
– система вартостей історика (більш чи менш цілісна), тобто його ідеологія, в котрій треба розрізнити ідеологію спільноти, до якої він належить (нації, суспільної, релігійної групи тощо), та професійну етику, котру він поділяє з науковою спільнотою [24, с. 121].

У довіднику з джерелознавства історії України М. Варшавчик використовує поняття «позаджерельна інформація» – сукупність знань і настанов, які використовуються істориком, впливають на його дослідження й не здобуваються ним безпосередньо з історичних джерел. Учений виділив три види такої інформації:

– ті відомості, які черпає історик із історичної літератури;
– знання, надбані в інших науках;
– сукупність настанов, які витікають із системи суспільних, зокрема ідеологічних, відносин часу, потреб суспільного розвитку, в яких живе й творить історик [10, с. 46].

Позаджерельне знання (чи інформація), яке(-а) визначає зміст і методологію дослідження, дає підстави В. Вжосеку наполягати, що «не існує аксіологічно невинного історичного дискурсу», історіографія завжди певним чином культурно та метафорично «ангажована» [6, с.176–209]. Отже, якісною характеристикою історіографічних праць, пов'язаних за самою своєю суттю з інтерпретацією та культурним приписуванням, є їхня контекстуальність, обумовленість контекстом.

За «Великим тлумачним словником української мови», поняття «контекст» означає закінчений за змістом уривок тексту, що дає змогу встановити значення слова або речення, які входять до його складу. У переносному значенні цим словом позначають те, що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює якінебудь явища, факти і таке інше [5, с. 567]. У «Філософському енциклопедичному словнику» контекст розуміється у найширшому значенні – як сукупність деяких обставин, від яких залежить значення або сенс будь-якого знака, вислову, тексту, дії. У разі словесних знаків розрізняють лінгвістичний і позалінгвістичний (ситуативний) контекст. Позалінгвістичний (ситуативний) контекст – це сукупність деяких обставин, від яких залежить значення деякого вислову чи тексту (різного роду неартикульовані передумови, традиції, конвенції, мови тощо). Живучість текстів залежить від того, наскільки їм притаманний певний сенс, який не вичерпується їхньою «вписаністю» в цю суспільно-історичну ситуацію; однак актуалізувати текст можна тільки шляхом його «деконтекстуалізації» і наступної його «реконтекстуалізації», тобто такого його перетлумачення, яке дає змогу тексту «працювати» в новій суспільно-історичній ситуації [26, с. 298].

Тобто у найширшому розумінні для конкретної наукової історичної розвідки контекстом є фіксована в ній системна сукупність імен, подій, фактів, явищ, понять, яка міститься в інших наукових джерелах, присвячених предмету дослідження, та слугує для неї відправною точкою. Історико-педагогічне дослідження розглядає педагогічні феномени у їх історичному русі, а це не можливо без співвідношення із цілісним процесом історичного розвитку всієї освітньої системи, без вміщення цих феноменів у широкий багатомірний історичний контекст – культурний, соціальний, економічний, духовний, політичний тощо.

Нам співзвучна позиція Б. Корнетова, який вважає обов'язковим вивчення педагогічних ідей у культурному та соціальному контексті, в якому вони виникли, розвивалися, транслювалися, взаємодіяли, видозмінювалися або переривалися. Причому йдеться як про широкий контекст духовного життя, так і про найбільш широкий контекст соціальних практик, які не зводяться лише і виключно до практик соціалізації (до яких належать і власне освітні практики) [14, с. 49]. Таке розуміння орієнтує на відхід від традиційної описової або пояснювальної стратегії наукового пошуку та на звернення до так званого наративного підходу в історичному та в історико-педагогічному дослідженні. Воно є відображенням постмодерністської тенденції універсалізації наративу в соціогуманітарних науках – «нاراتивного повороту», який ознаменував виокремлення нової парадигми вивчення людини та суспільства.

В історичних дослідженнях біля витоків наративного підходу, що виокремився у 60-х роках ХХ століття, стоять Х. Вайт і Ф. Анкерсміт. Прихильники цього підходу намагалися осмислити проблему історичного знання, що не вирішувалася ні в традиційній історіографії, ні герменевтичною теорією – як саме історик за допомогою оповідання інтерпретує результати історичного дослідження. Адже сама сутність історичного знання, на думку Ф. Анкерсміта, полягає в тім, що цінність історичного твору в історіографії визначають не стільки факти, що в ньому відкриті, скільки наративна інтерпретація цих фактів [1, с. 16]. З позицій наративного підходу науковий історіографічний текст постає як певна інтерпретаційна цілісність, що інтегрує пояснення і опис.

Дослідники [3; 15; 16; 25] зазначають, що наративний поворот став проявом «значних тектонічних зсувів» у модерністській картині світу. Ці процеси супроводжувалися критикою позитивістського підходу до дослідження минулого та настанов класичної історіографії. Відбувалося усвідомлення, що функціонування різних форм знання можна зрозуміти лише через розгляд їхньої наративної, оповідної природи, що відкривало горизонти для інтерпретативних досліджень, сфокусованих на формах наративу. У межах наративного підходу в історії відбувається перехід від дослідження на основі історичних фактів до дослідження історіографічного тексту. При цьому наратором може бути й історик-автор історичного дослідження, й оповідач-свідок подій, який розповідає пережиту історію, на якій може ґрунтуватися текст історика.

Хоча поняття про історичний наратив у практиці історіописання йде ще від давньогрецьких філософів, у сучасній науці він тлумачиться як:

– виклад (як продукт і процес, об'єкт і акт, структура і структуризація) однієї або більшої кількості реальних або уявних подій, що повідомляються одним, двома або кількома (більш-менш очевидними) оповідачами одному, двом або кільком (більш-менш очевидним) адресатам (Дж. Прінс) [11, с. 145–146];

– поняття філософії постмодерну, яке фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття розповідного (або, за Р. Бартом, «повідомлюючого») тексту. Найважливішою атрибутивною характеристикою наративу є його самодостатність і самоцінність (М. Можейко) [18, с. 491];

– специфічна форма дискурсу, відкрита та гнучка структура якої дає змогу адекватно дослідити такі фундаментальні аспекти людського досвіду, як його відкритість і гнучкість. Він не є онтологічною сутністю чи способом репрезентації, а являє собою гнучку модель, аналогію, що пов'язує невідоме із тим, що відоме, використовується для пояснення чи інтерпретації явищ шляхом апелювання до правил (схем, структур, сценаріїв тощо), що містять узагальнене знання (Й. Брокмеєр, Р. Харре) [3, с. 37–39];

– сукупність моделей минулого і метафоричних заяв про відносини подібності між цими моделями і типами історій, якими люди конвенційно пов'язують події свого життя зі значеннями і структурами своєї культури (Г. Белая, К. Симонов) [2, с. 1258];

– оповідання, історія або розповідь, що були створені людьми для опису й організації власного досвіду та способу життя. Водночас наратив може виступати як у ролі історико-педагогічного джерела (що уможливує досягнення більш чітких і якісних результатів дослідження), так і способу (методу) навчально-пізнавальної діяльності (у сенсі озвучення освітніх традицій і культурних феноменів певного історичного періоду) (О. Караманов, М. Васишлин) [13, с. 312] тощо.

– форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (знову ж таки в наративному сенсі) його описати (Н. Сейко) [19] тощо.

Історичний наратив трактує смисл історичної події не як обумовлений об'єктивною закономірністю історичного процесу, а як такий, що виникає в контексті розповіді про подію й іманентно пов'язаний з інтерпретацією. Згідно з таким розумінням, «історія, – вказує Л. Ваховський, – це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про не минуле розповідаємо – оповідь про минуле» [4, с. 43]. Історична подія у межах наративного підходу, як вважає Т. Ліщук-Торчинська, визначається як продукування сенсу, а історичні проблеми постають історіографічними проблемами. Специфікою наративного підходу в історичній науці є те, що він ґрунтується на міждисциплінарному синтезі, зокрема, своїми витокami сягає лінгвістичного повороту в соціально-гуманітарних науках, використовує особливу мову, відмінну від мови класичного історіописання, методи структурної антропології, а інтерпретативний аспект дослідження має виразні культурологічні інтенції [15, с. 56–58].

До основних характеристик наративного підходу в історії І. Троцюк зараховує такі:

- ретроспективність – розгляд подій минулого через призму сьогодення і майбутнього;
- перспективність – залежність історичної оцінки подій від світогляду історика;
- вибірковість – відбір релевантної інформації;
- специфічність – вплив історичного знання на формування ідентичності;
- комунікативність – вплив культурного дискурсу на історичне знання;
- фіктивність – залежність історичних інтерпретацій від соціальних умов, у рамках яких вони грають роль орієнтиру в практичному житті;
- зближення художньої та наукової типізації на основі єдності об'єкта пізнання [25, с. 43].

Чи не означає визнання наративної природи історичного тексту водночас і визнання цілковитої суб'єктивності історичного наративу взагалі та історико-педагогічного зокрема? Варто зазначити, що у межах наративного підходу в історії виокремилися дві позиції щодо об'єктивності історичного знання та його відношення до історичної реальності – радикальна, що заперечує навіть сам феномен минулої дійсності як об'єкта дослідження, та поміркована, що не відкидає можливість «контакту» дослідника з минулою дійсністю через фактологічну інформацію з невисоким інтерпретаційним змістом. Ця інформація – базові джерельні відомості – виступає, за влучним визначенням Є. Топольського [24, с. 374–377], «реалістичним алібі нарації».

Ми вважаємо слушною думку В. Сирова [23], який зазначив, що об'єктивність історичного знання була б досяжна, якби була можливість зіставлення написаної історії з якимсь позалінгвістичним контекстом. У цьому разі було б можливим лише одне єдине «правильне» історичне оповідання, що, очевидно, є утопічним. Тому варто погодитися і прийняти думку про те, хоча життя і залишається «нерозказаною історією» і вислизає від усіх описів, але воно саме по собі хаотичне, а опис є способом його упорядкування. Концепт наративу не просто зберігає цінність різноманіття, а орієнтує істориків на роботу з описами, зупиняє їх співвіднесення з позалінгвістичним контекстом. Наратив отримує своє виправдання як форма, в якій знаходить своє втілення специфічність і науковість історичного дослідження. Історик конститує або здійснює процедуру схоплення в єдине ціле деякої серії епізодів, що описується поняттям «конфігурація» (Л. Мінк). Звичайно, це передбачає пріоритет авторського задуму над так званим фактичним матеріалом. І тут на перший план виходять критерії науковості історичних текстів. Якщо конфігурація створює необхідний зв'язок частин у тканині самого тексту, то статус науковості мають захистити самі способи конфігурації, щоб уникнути звинувачень у редукції до «точок зору».

До цих міркувань близькою є позиція Л. Ваховського [4] про те, що історико-педагогічний текст є результатом пізнавальної активності суб'єкта, який сам «творить реальність». Але така діяльність не можлива

без зіткнення цього суб'єкта зі свідченнями про минуле. Отже, історико-педагогічне знання – це все-таки поєднання суб'єктивності та об'єктивності. Тому щодо історико-педагогічних досліджень не можна казати «істинний» чи «хибний». Коректніше говорити про його об'єктивність і суб'єктивність.

Щодо нарративного підходу в історико-педагогічних дослідженнях, то дослідники [4; 7] зосереджують увагу на таких вимогах до його імплементації:

– конструювання наукового нарративу повинне спиратися на сучасний логіко-методологічний інструментарій;

– історико-педагогічний нарратив отримує статус наукового дослідження у процесі досягнення консенсусу між дослідниками-фахівцями;

– аналіз історико-педагогічних фактів із позицій якоїсь раціональної моделі, яка буде використовуватися як підстава для інтерпретації;

– поліфонія наукового пошуку, наявність різних поглядів на проблему;

– відмова від спроб використання історико-педагогічного досвіду для обґрунтування й виправдання наявної на сучасному етапі системи цінностей або підтвердження чи спростування вподобань і переконань окремих людей або соціальних груп;

– неупереджена позиція й у певному розумінні міра свободи самого вченого, який розповідає й міркує про минуле, що досягається шляхом нейтралізації «суб'єктивності» нарративу «об'єктивністю» правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Висновки. Отже, на відміну від джерелознавчого аналізу, предметом якого є «свідки часу» – джерела, які належать до розглядуваного періоду, історіографічний досліджує історичні нарративи, які містять авторську інтерпретацію історико-педагогічних подій. Це змушує зосереджуватися на тому, як та у яких умовах досліджувалися ці події, які саме та яким чином різноманітні соціокультурні, політико-економічні, історико-педагогічні та інші фактори могли позначитися на поглядах і переконаннях ученого – це все стає суттєвим для висновку про закладені у нарації сенси.

Використана література:

1. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – Москва: «Идея-Пресс», 2003. – 360 с.
2. Белая Г.В. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив / текст» / Г. В. Белая, К. И. Симонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (5). – С. 1250–1258.
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.
4. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1 (43). – С. 42–45.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Вжосек В. Історія – Культура – Метафора. Постановня неklasичної історіографії. Про історичне мислення: монографія / В. Вжосек – Київ: «Ніка-центр», 2012. – 296 с.
7. Галів М. Д. Епістемологія нарративного підходу в історико-педагогічній науці / М. Д. Галів // Молодь і ринок. – 2014. – № 2. – С. 74–80.
8. Голубнича Л. О. Джерела педагогічної історіографії / Л. О. Голубнича // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 32. – С. 33–46.
9. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2001. – 38 с.
10. Джерелознавство історії України: довідник: навч. посіб. для студ. вузів / Я. К. Боровський, М. Я. Варшавчик, І. Н. Войцехівська та ін. – Київ: НАН України; Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського та ін., 1998. – 211 с.
11. Історіографічний словник: навч. посіб. для студентів історичних факультетів університетів / С. І. Посохова, С. М. Куделю, Ю. Л. Зайцева та ін.; за ред. С. І. Посохова. – Харків: Східно регіональний центр гуманітарно-освітніх ініціатив, 2004. – 320 с.
12. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. – Київ: «Генеза», 2004. – 496 с.
13. Караманов О. В. Наратив як історико-педагогічне джерело та його репрезентація у музейному просторі / О. В. Караманов, М. С. Василюшин // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 135–140.
14. Корнетов Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.
15. Лішук-Торчинська Т. П. Основні сенси нової епістемології філософії історії в межах нарративного підходу / Т. П. Лішук-Торчинська // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – Вип. 27. – С. 54–59.
16. Лішук-Торчинська Т. П. Наративний поворот в історичній науці: впливи, основний зміст, критика / Т. П. Лішук-Торчинська // Софія. Гуманітарно-релігійнознавчий вісник. – 2016. – № 1 (5). – С. 76–79.
17. Молоков Д. С. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Д. С. Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Półskiego. – V-Płock, 2013. – 330 s. – S. 127–133.
18. Постмодернизм: энциклопедия / сост. и науч. ред.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко. – Минск: «Интерпрессервис: Кн. дом», 2001. – 1038 с.
19. Сейко Н. А. Дослідження історії добродійності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 4–5. – С. 111–117.
20. Словник української мови: в 11 т. / Редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші. – Київ: «Наука. думка», 1970–1980. – Т. 4: І–М. – 1973. – 840 с.

21. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Стражнікова Інна Василівна; Тернопільський нац. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 45 с.
22. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон, 2005. – Вип. XXXX. – С. 8–14.
23. Сыров В. Н. Современные перспективы философии истории: поворот к нарративу [Электронный ресурс] 2014 (Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ № 00-15-99426). – Режим доступа: <http://любомудр.рф/index.php/stati/80-sovremennye-perspektivy-filosofii-istorii-povorot-k-narrativu>.
24. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної нарації. – Київ: «К.І.С.», 2012. – 400 с.
25. Троцук І. В. Теорія і практика нарративного аналізу в соціології: монографія. – Москва: видавництво «Унікум-центр», 2006. – 207 с.
26. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / Гол. ред В. І. Шинкарук. – Київ: «Абрис», 2002. – 742 с.

References:

1. Ankersmyt F. Narratyvnaia lohyka. Semantycheskyi analiz yazyka ystorykov / Pod nauch. red. L. B. Makeevoi. – Moscow: Ydeia-Press, 2003. – 360 s.
2. Belaia H. V. Hnoseo-ontolohycheskaia ynterpretatsyia dykhotomyi «naratyv / tekst» / H. V. Belaia, K. Y. Symonov // Yzvestyia Samarskoho nauchnoho tsentra Rossyiskoi akademyy nauk. – 2009. – T. 11. – № 4 (5). – S. 1250–1258.
3. Brokmeier Y., Kharre R. Narratyv: problemy i obeshchaniya odnoi alternatyvnoi paradyhmy / Y. Brokmeier, R. Kharre // Voprosy fylosofyy. – 2000. – № 3. – S. 29–42.
4. Vakhovskiy L. Ts. Naratyv u istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni: metodolohichniy analiz / L. Ts. Vakhovskiy // Shliakh osvity. – 2007. – № 1 (43). – S. 42–45.
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad, holov. red. V. T. Busel. – Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
6. Vzhosek V. Istoriia – Kultura – Metafora. Postannia neklasychnoi istoriohrafii. Pro istorychne myslennia: monohrafiia / V. Vzhosek – Kyiv: «Nika-tsentr», 2012. – 296 s.
7. Haliv M. D. Epistemolohiia naratyvnoho pidkhodu v istoryko-pedahohichnii nauki / M. D. Haliv // Molod i rynek. – 2014. – № 2. – S. 74–80.
8. Holubnycha L. O. Dzherela pedahohichnoi istoriohrafii / L. O. Holubnycha // Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia. – 2012. – Vyp. 32. – S. 33–46.
9. Hupan N. M. Rozvytok istorii pedahohiky v Ukraini (istoriohrafichniy aspekt): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – Kyiv, 2001. – 38 s.
10. Dzhereloznavstvo istorii Ukrainy: dovidnyk: navch. posib. dlia stud. vuziv / Ya. K. Borovskiy, M. Ya. Varshavchik, I. N. Voitsekhivska ta in. – Kyiv: NAN Ukrainy; In-t ukr. arkhiohrafii ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho ta in., 1998. – 211 s.
11. Istoriohrafichniy slovnyk: navch. posib. dlia studentiv istorychnykh fakultetiv universytetiv / S. I. Posokhov, S. M. Kudeliu, Yu. L. Zaitseva ta in.; za red. S. I. Posokhova. – Kharkiv: Skhidnorehionalnyi tsentr humanitarno-osvitnikh initsiatyv, 2004. – 320 s.
12. Kalakura Ya. S. Ukrainska istoriohrafii: kurs lektsii. – Kyiv: «Henez», 2004. – 496 s.
13. Karamanov O. V. Naratyv yak istoryko-pedahohichne dzherelo ta yoho reprezentatsiia u muzeinomu prostori / O. V. Karamanov, M. S. Vasylyshyn // Pedahohichniy dyskurs. – 2013. – Vyp. 15. – S. 135–140.
14. Kornetov H. B. Pedahohycheskye ydey u uchenyia v ystoryy pedahohyky / H. B. Kornetov // Ystoryko-pedahohycheskyi zhurnal. – 2015. – № 2. – S. 44–68.
15. Lishchuk-Torchynska T. P. Osnovni sensy novoi epistemolohii filosofii istorii v mezhakh naratyvnoho pidkhodu / T. P. Lishchuk-Torchynska // Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. – Lutsk, 2010. – Vyp. 27. – S. 54–59.
16. Lishchuk-Torchynska T. P. Naratyvnyi povorot v istorychnii nauki: vplyvy, osnovnyi zmist, krytyka / T. P. Lishchuk-Torchynska // Sofiiia. Humanitarno-relihiieznavchyi visnyk. – 2016. – № 1 (5). – S. 76–79.
17. Molokov D. S. Teoretyko-metodolohycheskye osnovy pedahohycheskoi ystoryohrafyy / D. S. Molokov // Rocznik Towarzystwa Naukowego Plockiego. – V. Plock, 2013. – 330 s. – S. 127–133.
18. Postmodernizm: entsyklopedyia / sost. y nauch. red.: A. A. Hrytsanov, M. A. Mozheiko. – Mynsk: «Ynterpresservys: Kn. dom», 2001. – 1038 s.
19. Seiko N. A. Doslidzhennia istorii dobrochynnosti v sferi osvity Ukrainy: metodolohichni pidkhody do problemy / N. A. Seiko // Osvita Donbasu. – 2010. – № 4–5. – S. 111–117.
20. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. / Redkol.: I. K. Bilodid (holova) ta inshi. – Kyiv: «Nauk. dumka», 1970–1980. – T. 4: I–M. – 1973. – 840 s.
21. Strazhnikova I. V. Istoriografiiia rozvytku pedahohichnoi nauky u doslidzhenniakh Zakhidnoho rehionu Ukrainy (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 – «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / Strazhnikova Inna Vasylivna; Ternopil'skyi nats. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2015. – 45 s.
22. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichne doslidzhennia ta yoho «okolytsi» / O. V. Sukhomlynska // Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. – Kherson, 2005. – Vyp. XXX. – S. 8–14.
23. Syrov V. N. Sovremennye perspektivy fylosofyy ystoryy: povorot k naratyvu / [Elektronnyi resurs] – 2014 (Statiia podhotovlena pry podderzhke hranta Prezydenta RF № 00-15-99426). – Rezhym dostupa: <http://liubomudr.rf/index.php/stati/80-sovremennye-perspektivy-filosofii-istorii-povorot-k-narrativu>.
24. Topolskiy Ye. Yak my pyshemo i rozumiemo istoriiu. Taiemnytsi istorychnoi naratsii. – Kyiv: «K.I.S.», 2012. – 400 s.
25. Trotsuk Y. V. Teoriia y praktyka naratyvnoho analiza v sotsyolohyy: monohrafiia. – Moscow: Yzdatelstvo «Unikum-tsentr», 2006. – 207 s.
26. Filosoфskiy entsyklopedychnyi slovnyk: dovidkove vydannia. / Hol. red V. I. Shynkaruk. – Kyiv: «Abrys», 2002. – 742 s.

Ворова М. И. Нарративный подход в историко-педагогическом исследовании

В статье идетя об историкографических источниках, историкографию историко-педагогического исследования и исторический нарратив. Рассмотрено контекстуальность как качественную характеристику историко-педагогического нарратива, нарративный подход и объективность исторического знания, имплементацию нарративного под-

хода в историко-педагогическом исследовании. Доказано, что, в отличие от источниковедческого анализа, предметом которого являются «свидетели времени» – источники, которые относятся к рассматриваемому периоду, историографический исследует исторические нарративы, которые содержат авторскую интерпретацию историко-педагогических событий. Это заставляет сосредотачиваться на том, как и в каких условиях исследовались эти события, какие именно и каким образом разнообразные социокультурные, политико-экономические, историко-педагогические и другие факторы могли отразиться на взглядах и убеждениях ученого – это все становится существенным для вывода о заложенных в наррации смыслах.

Ключевые слова: историографические источники, историография историко-педагогического исследования, исторический нарратив, нарративный подход, историко-педагогический нарратив.

Vorovka M. I. Narrative approach to historical and pedagogical research

The article deals with historiographic sources, historiography of historical and pedagogical research and historical narrative. Contextuality as a qualitative characteristic of historical and pedagogical narrative is considered; narrative approach and objectivity of historical knowledge, implementation of the narrative approach to historical and pedagogical research are observed. It is proved that unlike source analysis whose subject is determined like «witnesses of time», the sources related to the investigated period, the historiographical one observes historical narratives that contain the author's interpretation of historical and pedagogical events. It puts emphasis on how these events were investigated under certain conditions, what way the various social and cultural, political, economic, historical, pedagogical, and other factors could influence the views and beliefs of an scientist – all these points lead to the conclusion about the importance of a narrative.

Key words: historiographic sources, historiography of historical and pedagogical research, historical narrative, narrative approach, historical and pedagogical narrative.

УДК 378.147.31/88:004

Горбань С. І.

МОЖЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

У статті здійснено спробу на основі аналізу можливостей технології проблемного навчання обґрунтувати необхідність її впровадження у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису. Розкрито три типи проблемного навчання, що характеризуються особливими способами взаємодії викладача і студентів; напрями використання технології проблемного навчання як інструмента навчання майбутніх художників сакрального живопису та засобу максимального наближення майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності. Виділено продуктивність проектних технологій, які являють собою важливий інструмент проблемного навчання. Подано визначення дефініції «професійна компетентність художника сакрального живопису», її складників і структури. Надано можливості технології проблемного навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису за критеріями для оцінки рівня її сформованості.

Ключові слова: художник сакрального живопису, інноваційні технології, технологія проблемного навчання, професійна компетентність.

Інноваційні технології підготовки майбутніх художників сакрального живопису покликані сприяти становленню системи їхніх поглядів і мотивів, розвитку художнього мислення, активізації творчого потенціалу, формуванню особистісної культури, ціннісної свідомості майбутнього фахівця, але повинні реалізовуватись за дбайливого ставлення до культурних традицій, академічної художньої освіти, системи духовних цінностей, що сформувалася у вітчизняному мистецтві за минулі сторіччя. Інноваційні процеси в художній освіті необхідно пов'язувати з появою нових технік і технологій в образотворчому мистецтві. Відповідно, всі значні оновлення, що відбуваються в галузі образотворчого мистецтва, повинні знаходити відображення у змісті і у формах професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців художніх спеціальностей розглянуто у працях І. Безиної [1], Н. Долгих [2], Л. Масол [5], В. Шакірової [13] та інших науковців. На думку дослідників, інноваційне навчання пов'язане з творчим пошуком на основі наявного досвіду і, відповідно, з його збагаченням стимулює активний відгук на проблемні ситуації, які виникають як перед окремим студентом, так і перед суспільством [3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження технології проблемного навчання у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису.

Однією з інноваційних технологій навчання, яка сприяє розвитку креативності майбутнього художника сакрального живопису, формуванню його пізнавальних інтересів і творчого мислення, є технологія проблемного навчання. Сутність технології проблемного навчання полягає в організації навчального процесу так, що замість передачі готових положень (правил, законів) науки викладач повідомляє фактичний