

Міністерство освіти і науки України
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Факультет історії, політології та міжнародних відносин
Кафедра історії України та методики викладання історії

**ДИПЛОМНА РОБОТА НА ЗДОБУТТЯ ДРУГОГО
(МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

на тему:

**«Художні фільми як засіб мотивації до навчання на
уроках всесвітньої історії (9-11 класи)»**

Студента II курсу, групи СОІ-2м
напряму підготовки (спеціальності)
014 «Середня освіта (історія)»

Раковецького Дениса Богдановича

Керівник:

кандидат історичних наук, доцент

Галицька-Дідух Тамара В'ячеславівна

Рецензент:

Національна шкала: _____

Університетська шкала: _____

Оцінка ECTS: _____

Члени комісії: _____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) _____ (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Історіографія досліджень взаємозв'язку історії та кіно.....	8
РОЗДІЛ 2. Мотиваційний та розвивальний аспекти впровадження кінофільмів в освітній процес.....	20
РОЗДІЛ 3. Художній кінематограф в ролі джерела історичних знань.....	38
РОЗДІЛ 4. Методичні рекомендації використання художніх фільмів у сучасних умовах розвитку історичної освіти.....	51
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	84
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Актуальність визначеної теми є безсумнівною, позаяк нинішні підлітки є поколінням аудіовізуального середовища, яке формує їхню свідомість, світогляд та розуміння історії в тому числі. Школярі, при дослідженні подій минулого увесь час наштовхуються на речі, котрі важко візуалізувати у своїй свідомості без додаткової підготовки у вигляді історичної освіти. Педагог в такому випадку, для створення повної картини історичної дійсності, вимушений користуватися наявними засобами наочності (до яких належать не лише художнє кіно чи документальна хроніка, але й картини художників, ілюстровані зображення, таблиці, мапи тощо).

Культура екранного масового споживання виникла на початку ХХ ст., досягнула свого апогею в «золоту» епоху Голлівуду – 80-ті роки попереднього століття, та на даний час є домінуючим культурним феноменом суспільного життя. Позаяк кіно художнього жанру частенько ретранслює історичну інформацію, формує суспільну думку, надає позитивного чи негативного художнього окрасу певним подіям та персонам, пробуджує натуральний інтерес, створюючи атмосферу психологічної емпатії, тож вони неодмінно мають бути частиною дидактичного арсеналу кожного прогресивного педагога.

Так, зважаючи на тенденції розвитку сучасної освітньої системи вкупі зі становленням інформаційно-комунікативних технологій, впровадження візуальних засобів з освітньою метою, включно з художніми кінофільмами, отримало ще вищу актуальність. З огляду на природню потребу вдосконалення методики шкільної історичної освіти та впровадження художніх фільмів у ході особистісно-орієнтованого навчання, досягнення високоякісного рівня ерудованості та теоретичного обґрунтування визначеного аспекту в науковій літературі, тема дослідження була сформульована як «Художні фільми як засіб мотивації до навчання на уроках всесвітньої історії (9-11 класи)».

На жаль, питання впровадження художнього кінематографу в шкільний курс історії погано вивчене українськими науковцями та методистами, внаслідок чого з'являється дуже обширне поле для дослідження.

Об'єктом роботи є художній кінематограф на уроках історії.

Предметом роботи є методи, прийоми та форми застосування художніх кінофільмів на уроках історії в 9-11 класах.

Мета дипломної роботи полягає в тому, щоб дослідити та означити методичні рекомендації щодо впровадження художнього кінематографу в шкільний освітній процес та оцінити їхній мотиваційний та навчальний потенціал.

Визначена мета окреслює вирішення наступних **завдань**:

- проаналізувати історіографічний аспект зв'язку кіно та історії;
- з'ясувати ефективність художніх стрічок в питанні формування навчальної мотивації;
- охарактеризувати навчальний потенціал кінофільмів і вагоме значення правильного трактування та аналізу поданого кіноматеріалу;
- сформуванати методичні рекомендації щодо проблеми впровадження художнього кіно в освітній процес на уроках історії.

Хронологічні рамки: ХХ ст. – поч. ХХІ ст. Нижня межа — 1906 р., — зумовлена появою найпершої художньої стрічки «Історія про банду Келлі». Верхня межа — 2022 р. — пов'язана з теперішнім станом шкільної освіти і кінематографу.

Методологічну основу роботи утворюють положення та методи наукового дослідження. При написанні дипломної роботи автор притримувався принципів об'єктивності, історизму, системності, всебічності, узагальнення та порівняння. В роботі використовуються такі методи: дедуктивний, при якому

особисті висновки виводяться із загальних; аналізу, коли загальне поділяється на складові частини; синтезу, що допомагає в проведенні дослідження загалом, на базі поєднання схожих елементів в єдине ціле; метод педагогічного спостереження та експерименту; а також статистичний метод.

Наукова новизна роботи обумовлена визначеними завданнями та отриманими результатами внаслідок їхнього розв'язання. Автором було виконано дослідження ефективності впровадження художнього кіно в шкільну освітню сферу, проаналізовано, систематизовано та прокоментовано інформацію про потенціал кіно на уроках історії, отриману з різнобічних джерел, першочергово англomовних. Були перекладені та обмірковані дані різних, раніше не публікованих українською мовою, соціологічних досліджень та шкільних експериментів, котрі проводилися в американських та австралійських школах. Вперше в Україні обґрунтована мотиваційна та навчальна складова художнього кінематографу. Автор висвітлив специфіку художніх кінострічок в школі, обґрунтував позитивні, негативні та суперечливі сторони, навів персонально відібрані реальні приклади найбільш влучних для застосування фільмів, здійснив розробку рекомендаційних прийомів на основі загальних методів навчання історії, описав можливі форми нестандартних занять з використанням художнього кінематографу.

Практичне значення. Накопичені дані, теоретичні обґрунтування й емпіричні висновки дослідження гідні для подальшого використання: у науково-дослідницькій (для написання дипломних або й робіт вищої кваліфікації з педагогіки); у навчально-виховній (для побудови методично правильного процесу виховання та навчання). Створений та поданий в додатках план-конспект заняття з історії, може бути використаний в практичній діяльності педагогів-істориків, так само як і створена таблиця найкращих для використання фільмів. Останній розділ наповнений рекомендаціями, міркуваннями, порадами й низкою прикладів, що допоможе вчителям-новаторам використовувати художнє кіно, опираючись на наведені теоретичні рекомендації. Підібрані

джерельні та фактологічні дані, надані науково-теоретичні узагальнення послугуватимуть базою для майбутнього всебічного опрацювання.

Апробація результатів роботи була проведена під час звітної наукової конференції студентів 2022 року в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, а також під час педагогічної практики в жовтні-листопаді 2022 р.

Структура дипломної роботи складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел та літератури (61 позиція) і додатків (4 позиції).

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІСТОРІЇ ТА КІНО

Історія як навчальна дисципліна вивчається у школах настільки давно, наскільки ми знаємо про їхнє існування. У різні епохи та для різних станових прошарків відбір змісту та методів викладання був різний та залежав від мети вивчення даного предмета.

Як стверджувала А. Соф'ян, якщо вивчати історію як сухе чергування подій з простим виявленням закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків і тенденцій, це не принесе повноцінної користі учням, якщо не буде пропущено через емоційний складник їхньої свідомості. При вивченні сухих фактів, можна отримати ситуацію, коли учень після «зазубрювання» матеріалу дуже швидко забуває його. Відомі, та вже крилаті вислови: «історія – вчителька життя» та «вивчення історії важливе, щоб не повторювати помилки минулого» може бути не дуже-то й зрозуміле простим людям, тим, хто особисто не приймає доленосних історичних рішень. Так здається багатьом, хто не вбачає за сторінками підручника реальні людські долі, історії справжніх людей, зі своїми страхами, емоціями та бажаннями [14]. Так виникає ситуація, коли випускник школи, просто забуває історію як матеріал, який непотрібний йому за майбутнім фахом. Це дуже шкідлива тенденція, яку неодмінно треба виправляти.

Тема новоутворених взаємозв'язків історичної науки та кінематографу знаходить своє відображення не тільки у педагогічній практиці вчителів-новаторів, але й у науковій площині. До полеміки в українському науковому дискурсі щодо впровадження в шкільний історичний освітній процес якомога ширшого кола інформаційно-комунікативних технологій приєднувалися такі науковці, як: О. Пометун, П. Гевал, С. Нетеча, В. Дрібниця, О. Мокрогуз, і не тільки. Основні положення впровадження інформаційно-технічного навчального забезпечення описуються в працях П. Гевала, в свою ж чергу О. Мокрогуз розмірковує над питаннями популяризації серед вчителів використання

особистих технічних засобів, таких як смартфон, ноутбук тощо, для підвищення ефективності практичних навичок педагога та його професійних характеристик; центральні моменти застосування аудіовізуальних засобів під час вивчення історичної дисципліни, а також правила опрацювання інформації за допомогою підручників електронного типу в школі аналізуються І. Подшиваловою та О. Пометун [19, с. 226-227]. Також існує низка праць узагальнюючого характеру, в яких почасти засвідчена педагогічна термінологія, значимість мотивації, об'єднаний опис методів та прийомів навчання та методологія використання ІКТ на уроках історії [46; 49; 55; 56; 52; 50].

Та мусимо констатувати факт того, що незважаючи на пласт робіт українською мовою, які стосуються інформаційно-комунікативних технологій, а також аудіовізуальних матеріалів, впровадження в освітню сферу безпосередньо кінематографу художнього жанру під час занять з історії практично не знайшло свого відображення на сторінках наукових праць та видань вітчизняних науково-популярних журналів. Тема має значну актуальність та потребує додаткових досліджень в силу малої вивченості та низької кількості напрацювань.

На підтвердження висунутої тези про актуальність та затребуваність художнього кіно в освітній сфері, професор С. Сікеринський в анотації до своєї праці [17, с. 15-17] приводить фразу знаменитого науковця із Франції П'єра Сорлена, який стверджує, що функцією науковця історичного напрямку є не лише дослідження невідомих джерел, розшифровка та комплектування їх таким чином, щоб звичайні люди на любительському рівні мали можливість їх прочитати та опрацювати; попри це історик має вміти працювати з тим матеріалом, що прямо зараз напряду стосується історичних даних, формує суспільну думку про них та являє собою надзвичайно масову частку світової культури. Так, звісно, якби історики минулих століть якісно не проводили свої трудомісткі дослідження, то наразі у нас би й не було історичної науки як такої. Однак, якщо на даному етапі історичного розвитку людства, сучасні науковці-історики зроблять вибір в сторону нехтування модерних аудіовізуальних джерел

інформації, то такі джерела будуть розвиватися у відриві від науково-методичного контролю, як історія через ілюстраційну розповідь. В результаті, враховуючи неймовірну популярність кінематографу по всьому світу, незалежно від будь-яких ознак, широка аудиторія може позбутися будь-якої зацікавленості вузькопрофільними фаховими спеціалістами, а самі науковці потраплять у непросте становище, продовжуючи фахові ґрунтовні дослідження в замкнутому науковому середовищі. Науковцям історичного напрямку необхідно виявляти заінтересованість настільки популярним явищем, особливо через те, що він формує альтернативну історичну картину, якщо самі ж не бажають опинитися на місці представників не такої популярної ерудиції.

У праці Сікеринського описані різноманітні статті, що стосуються історії світової фільмографії різної періодизації, що цікаво, кінцеві дані отримані не лише з компіляції періодичних публікацій та каталогів, але й крім цього були проаналізовані світові авторитетні пресові видання, мемуари учасників історичних подій, неопубліковані архіви. Укладач публікації висловлює досить влучну думку про міждисциплінарні взаємозв'язки в нинішній історіографії, розвиває термін «художнього коду часу», який являє собою велике розмаїття джерел та першоджерел, включаючи і кінематограф [17, с. 15]. Автор стверджує, що слова П. Сорлена, сформульовані більше 40 років назад, так і не втратили своєї актуальності навіть у сучасності, ба більше, зараз, корелюючись до росту інформаційного простору, така актуальність стала ще більшою, тому пошук своєї ролі в модерній шкільній освітній системі, яка ніколи не стоїть на місці, а модернізується і вимагає жвавої адаптації як істориків, так і педагогічних працівників до інновацій.

Якщо вітчизняна сфера наукових досліджень такої тематики перебуває в зародковому стані [53, с. 89], та потребує цілого комплексу додаткових досліджень, то говорячи про англomовний осередок можна констатувати куди більшу ступінь зацікавленості та ширшу базу напрацювань з теми, тут ідея

впровадження кінематографу художнього спрямування в шкільний освітній процес не є новою, і що головне, не сприймається одіозно.

Протягом трьох десятиліть серед істориків набирає популярності дискусія про роль художніх фільмів як засобу передачі та викладу історії. Для багатьох взаємодія з історичними фільмами вийшла за рамки моделі простої критики істориками кінофільмів за фактичні неточності, ба більше, фільми навіть розглядалися як нормальні інструменти історичного дослідження [35, с. 1]. Є ціла низка наукових праць, в основному це статті у фахових педагогічних журналах та публікації в історичних періодичних виданнях, в яких описується об'єктивна критика та методичні рекомендації з приводу ефективнішого впровадження такого новаторського засобу в практичну шкільну площину. Серед авторів саме такого роду публікацій хочеться виділити: Т. Мейсона, К. Варгаса, П. Вайнштейна, П. Голдштейна, Р. Брайлі, Дж. Джонсона, за міркуваннями яких, в загальному, простежуються позитивні відгуки щодо ідеї використання кіно на уроках історії. В журналі «Social Studies» вийшла якісна стаття, в якій проводився комплексний аналіз того, як змінювалося ставлення школярів до персони колишнього президента США Джона Кеннеді через однойменний репрезентативний байопік «*Кеннеді*», та як така наративна розповідь вплинула на їхнє розуміння того неоднозначного періоду історії Штатів. Також є ціла низка праць, в яких науковці (Н. Девіс, П. Роллінз, Р. Розенстоун) оцінюють фільм не лише з точки зору сюжетного аналізу і вміння правильно, без непотрібних перебільшень передати основну думку, а й з погляду репрезентативності епохи яка описується в самій фабулі стрічки, а також того періоду, в якому цю плівку відзняли й випустили на великі екрани [23, с. 62].

Багаторічний редактор «Journal of American History» Девід Телен стверджує, що завдання історії полягає в тому, щоб «реконструювати минуле та органічно поєднати його з сучасністю». Пишучи про зв'язок між пам'яттю (як особистою, так і колективною) та історією, Телен зазначає, що «конструювання образів пам'яті бере свій початок з усних традицій оповідання, тих самих

традицій, які дали початок хроніці, а потім і самій історії» [41, с. 1118]. Існує тривалий взаємозв'язок між розважальним оповіданням, та таким, яке мало характер передачі та нагромадження історичних знань. Як нагадує нам історикиня Наталі Земон Девіс, принаймні з часів Геродота та Фукидіда поезія та проза, прості оповідання та історія «мали взаємодоповнюючий зв'язок, між яким відмінності на практиці часто були сильно розмитими» [44, с. 3]. Художні фільми з історичною фабулою, їхнє поєднання розважального нарративу та історичної основи разом з фактами, це, мабуть, найяскравіший сучасний приклад такої культурної спадщини наших предків, як стверджує Н. Земон-Девіс.

У 1998 році дослідження 1500 американців показало, що вони більш схильні дізнаватись про якісь історичні події через фільми та телебачення, ніж читаючи книги або відвідуючи музеї. «Незалежно від того, подобається нам це чи ні, — стверджує критик Белл Хукс, — кіно відіграє певну педагогічну роль у житті людей, багатьох людей ... Кінофільми не лише забезпечують матеріал для конкретної дискусії, в яку можуть бути залучені якнайширші верстви людей, вони створюють спільний досвід, будують спільну відправну точку, починаючи з якої різноманітна аудиторія включається в діалог та полеміку щодо гострих історичних тем» [35, с. 2]. Такі нарративні елементи, засновані на реальних історичних подіях, мають свою власну високу культурну цінність.

Як пишуть історики Річард Франкавілья та Джеррі Родніцкі: «Якщо ви [вчителі] не звертаєте увагу на історичні фільми, то повірте, ваші учні увагу звернуть, і не раз. Наші нинішні школярі, очевидно, є поколінням кіноіндустрії. Вони все більше дивляться фільми, переносючи читання книжок на задній план» [35, с. 3]. Ми не можемо просто відсіювати фільми в категорію «розваги», адже в той самий момент ці «розваги» продовжують впливати на широчезну публіку не як розвага, а як історичний матеріал. У час, коли велика кількість наших співгромадян отримують інформацію про історію своєї країни та світу не лише на уроках історії, а й в кінотеатрах та при домашньому перегляді зі своїх пристроїв, вкрай важливо, щоб фахівці продовжували розвивати нові підходи до

аналізу історичного кіно, а педагоги виробляли методику розвитку вміння працювати з таким неоднозначним матеріалом.

Джек Браян стверджує, що продюсери фільму *«Дванадцять років рабства»* (2013, реж. Макквін) співпрацювали зі школами, щоб ті популяризували фільм та використали його як навчальний інструмент, тоді ж вони спиралися на модель, використану в попередніх стрічках. Наприклад, під час випуску картини *«Амістад»* (1997, реж. Спілберг) компанія-виробник фільму DreamWorks Entertainment розіслала 18 000 навчальних посібників для шкіл по всій країні, заохочуючи вчителів історії розробляти плани уроків і проводити заняття, використовуючи фільм як джерело історичних знань. Приємно, що Голлівуд не залишає поза увагою такий аспект, та шукає способи зацікавити школярів історією, ну і своїм продуктом відповідно.

Попри таку позитивну тенденцію до прийняття кіно як педагогічного засобу, є і немало критично налаштованих методистів та науковців консервативного характеру. Головним недоліком вони відзначають недостовірний характер та невідповідність загальноприйнятій науковій інформації, їм не подобається, що фільми не завжди оперують істинною фактологією та нечасто опираються на наукову джерельну базу. Втім, на противагу їм виступають такі вчені як Роберт Склар, який запевняє, що при надлишковій критиці кінематографу за часте викривлення історичних подробиць ми упускаємо не менш важливу складову величезного потенціалу фільмів, а саме — психологічно-емоційний вплив. Роберт Розенстоун саркастично зазначає, що художнє кіно — це не монографія, «складається відчуття, що ці люди [критики] взагалі не розуміють фундаментальної суті речей, фільм і не зобов'язаний передавати фактологію ідентично тому, як її передають реальні історичні письмові джерела, його суть не в цьому, і використовуємо ми його не з цією метою» [25, с. 128]. Кінофільми створили новий феномен, який зліпив воєдино абсолютно новий візуальний культурний фронт, який має якнайширший інструментарій впливу на масову свідомість і на наше розуміння історії, зараз це

нове поприще, яке кидає виклик всім минулим інструментам передачі історичної пам'яті, у тому ж дусі, у якому письмові джерела та історіографічні доробки кинули виклик усним свідченням. Як розмірковує професор Розенстоун, кінематограф «не створює і не має створювати прямолінійного витлумачення» чи чіткої картини історичних подій, фільми «створять з унікальною метафоричністю і символізмом», їхню версію подій не варто сприймати напряму, як правду останньої інстанції.

Ще один професор Томського ЗВО В. Сиров написав статтю під назвою «Фільми в якості історичного джерела чи певні розмисли щодо статті О. Усенко», де пише: «...дуже актуально те, що художні фільми візуалізують деякі речі, а ми в свою чергу, як глядачі, можемо прослідкувати як такі речі могли чи не могли виглядати, яка атмосфера могла перебувати в середньовічному замку або селянському поселенні доби, наприклад, Античності. А якщо й ні, то, щонайменше, кінофільми збурюють людей розмовляти про достовірність продемонстрованих подій, через що виникає бажання додаткового пошуку правди в авторитетних джерелах. Розмови про рівень історичної достовірності виникають у суспільстві загалом, а не лише в середовищі профільних фахівців» [21, с. 49].

На теперішньому етапі лише розвивається та сфера наукової думки, яка при робробках публікацій апелює не лише до звичних джерел та документалок, а й до кінематографу художнього спрямування, яке приходить на допомогу в справі репродукції історичної віхи у візуальному плані на основі тенденційного для сучасності сприйняття минувшини, а ще реконструкції соціокультурної дійсності, продуктом якої і є сам кінофільм. Деякі автори вже почали розробки своїх індивідуальних методик вивчення цього феномену, втім, методологія такого напряму ще не створена в універсальному уніфікованому вигляді, а тому перебуває в стані початкового розвитку. А. Федоров виокремлює низку ознак, які є головними на думку науковця, а також висуває власну методику, удосконаливши і поєднавши думки колег. Він бере до уваги не тільки історичний

контекст та інші структурні точки кіно як витвору мистецтва, але й зазначає, що під час дослідження необхідно загострювати увагу на таких речах, як:

- 1) час зйомки та сюжетний, локація подій;
- 2) загальна мізансцена, побутові речі;
- 3) прийоми відтворення реальності;
- 4) протагоністи, їх ідейна приналежність / цінності / лексикон / жестикуляція / міміка;
- 5) низка фазових переходів фабули (за описом Федорова: кардинальна зміна, що повпливала на долю протагоніста; поява проблеми / намагання її вирішити / ліквідація проблеми) [13, с. 30]. Та попри наведені категорії, Федоров зважає також і на політичну та суспільну ситуацію, культурний аспект (чи є автор прихильником якоїсь ідеології, та чи не намагається через фільм непомітно нав'язувати її для створення ціннісної основи для потенційного споживача), акцентуючи увагу і на суттєвіших суперечливих питаннях.

Існує низка обов'язкових умовностей, за якими необхідно проводити дослідження подібного джерела як кінематограф, такі умови передбачають як свідоме чи несвідоме нав'язування думок режисера, так і невідконтрольних авторам фільму проблем, які безпосередньо відбивалися на процесі створення кінострічки. Можемо виділити декілька з таких умовностей:

- 1) причини, які вплинули на навмисну чи випадкову фальсифікацію чи певне викривлення об'єктивної дійсності (заангажованість режисерської команди; насильницьке втручання сил-монополістів, наприклад держави; суспільні настрої в країні; комерційний аспект);
- 2) наскільки знімальна група була заінтересована в об'єктивній ілюстрації подій (відсутність суб'єктивізму, політичні амбіції та вимоги державного апарату);

3) які з продемонстрованих фактів були перебільшені чи викривлені більше, а які відносно зберегли історичну достовірність.

Як вважає дослідник О. Горбачов, під детальний аналіз мала б підпасти немала частка існуючих плівок: так як фільми повною мірою є продуктом свого часу, то впливає, що вони можуть бути використані як дзеркало епохи, наприклад, з простежуваних тенденцій радянського кіно можна зробити висновок про радянське життя та політику (щоправда, щодо об'єктивності дійсності, яка торкається СРСР та конкретно УРСР, варто бути дуже великим скептиком, а тому зображене на екрані треба пропускати через сито аналітичних вмінь, а не сприймати напрому), конкретно історичні кінофільми — для віддзеркалення напрому державної політики, масової соціальної думки і уявлень щодо певних історичних явищ та фактів [29, с. 51-52].

Важливою проблемою вивчення кінематографу є сприйняття художнього кінофільму як історичного джерела, вказуючи, що кожна кінострічка певною мірою має документальний характер, як би це парадоксально не звучало. Наприклад, В. Листов відзначав: «Кінофільми про минуле — не виняток. Але документують вони не стільки «справи давно минулих днів», скільки поточну соціально-психологічну ситуацію, тобто час та обставини, в яких ці фільми були створені». О. Закіров у своїй роботі писав, що «... навіть коротенький хронікальний кадр якоїсь історичної події завжди зняв хтось, і зняв для чогось, тобто з якоюсь конкретною ціллю. Він привніс свою суб'єктність та своє мистецтво хоча б тим, що обмежив фіксовану реальність рамками кадру». Під цим ми розуміємо, що художнє кіно має розглядатися не тільки як реконструкція минулого, але і, як писала О. Хлїтіна: «... твір мистецтва може розглядатися або як візуальне історичне джерело («документ епохи»), ... або, як варіант історіографічного тексту, під час створення якого, художник, скульптор чи режисер виступили в ролі оповідників історії. У обох випадках витвір мистецтва стає об'єктом критичного аналізу» [22, с. 38].

М. Добриця у своїй статті «Використання історичного кіно на уроках» пише: «Унікальність художнього історичного кіно полягає у можливості побачити історичну особу або певну подію, завдяки майстерній грі акторів відтворити внутрішній світ історичного діяча». Вона говорить про те, що завдання вчителя – навчитися правильно застосовувати художнє кіно на уроках історії, і змусити його переваги працювати на себе. Адже ігрове кіно, безперечно, викликає інтерес в дітей, активізує їхню пізнавальну діяльність, але водночас вимагає серйозної підготовки» [16, с. 1]; [30].

Художні фільми містять велику кількість зашифрованих даних про період, продуктом якого вони є, тому так чи інакше, вони є джерелом інформації про такий період та якоюсь мірою його репрезентують, хоч іноді у викривленому вигляді. Окремо Алан Маркус та Євген Волков у своїх працях згадували ще й про здатність кіно бути знаряддям акумуляції та передачі історичної пам'яті, як цілого комплексу основних соціальних ментальних образів, стереотипів та традиційних звичаїв. Варто також сказати про здатність до відзеркалення суспільного несвідомого, так як всі кінофільми є своєрідними мистецькими творами, то вони можуть бути ідеологічно наповнені, іноді приховано, іноді неочевидним чином (іноді автор ненавмисно наповнює своє творіння ідеологемами через власний світогляд, не переслідуючи мету нав'язати комусь свою думку навмисно) та можуть тлумачити історичні факти на свій манер, відображаючи як наукові дані, так і неприховані міфи, ба більше, навіть ці самі міфи можуть по-різному витлумачуватись. Якщо звертатися до соціології, яка нерідко фігурує і в історичних дослідженнях, то в контексті цієї дисципліни прослідковується роль кіно як виразника стану та бажань суспільства через доторканість до різних хвилюючих це суспільство тем, через відзеркалення панівних моральних і ментальних цінностей [29, с. 52].

Отже, з наведених фактів впливають очевидні висновки, що інформаційні новітні технології відіграють незамінну роль в процесі стимулювання пізнавальної діяльності школярів, а все завдяки своїй легкості для розуміння та

застосування, популярності, здатності педагога безперешкодно скористатися яскравими візуальними засобами — фільмами, чи лише їхніми уривками. А ті задачі та цілі, які будуть відповідально складені на базі принципів дидактики і методики, зможуть сприяти навчальній мотивації дітей через безпосереднє залучення кожного індивідуально у освітній процес.

Зауважимо, що класичні методи, які використовуються в звичних історичних дослідженнях теж не повинні бути проігноровані: в такій ситуації слушним буде застосування історико-діахронного методу [12], який передбачає порівняння характеристики динамічного розвитку історичних систем на фоні інших, ускладненіших систем. У контексті досліджень взаємозв'язку історії та кіно, потрібне порівняння та аналіз побудованої і продемонстрованої в фільмі дійсності з соціально-політичними, ідейними і культурницькими коливаннями країни чи суспільства на той момент часу.

Підсумовуючи описані міркування, хочемо процитувати вислів відомого педагога та історика із Франції, фахового дослідника історії Європи початку ХХ століття, Радянського Союзу, а також історії кінематографу Марка Ферро: «Синтез кінематографу з історією дає можливість споглядати чималу кількість точок взаємодії, в яких історія репрезентується як синопсис епохи, як оригінальне тлумачення становлення соціальних формацій: у всіх подібних питаннях шляхи кіномистецтва та історії перетинаються» [21, с. 47].

Науковий консенсус підтверджує, що позаяк візуальний процес запам'ятовування є на декілька порядків ефективнішим, аніж слуховий чи за посередництва якого-небудь іншого людського чуття, то без наглядних засобів нереально досягнути всіх поставлених цілей, утримуючи при цьому планку якості, на цьому зауважують і методисти, як ХХ століття, так і сучасності. Візуальний супровід допомагає краще засвоїти нову інформацію, цілісніше уловлювати суть історичного прогресу, істотніше усвідомлювати натуральність минулого, його нерозривність та зв'язок із сучасністю, адже діти отримують

можливість бачити все перед собою, а таку функцію не може забезпечити ніяка усна розповідь.

Першочергово, кіно є безпосереднім фактором історичного процесу, а також воно формується як знаряддя наукового прогресу. Тому, науковці наголошують на важливості правильного аналізу художнього кіно та виокремлення серед загалу найбільш історично правдивих, які можна вельми благополучно впровадити в навчальний процес, разом з тим зберігаючи всі наукові принципи.

Якщо узагальнювати проаналізовані нами дані, вкупі з описаною думкою авторитетних західних науковців, то можна сказати, що в своїй більшості науковці та методисти, які залучені до ґрунтовного дослідження цієї тематики, позначають візуальну складову уроку незамінним аспектом різностороннього та якісного навчання, а також вбачають у художньому кінематографі один з найпривабливіших засобів стимуляції пізнавальної діяльності дітей, а окремі дослідники навіть підкреслюють, що художні стрічки, як і усякі інші автентичні джерела, слід вивчати, розглядати та критично оцінювати.

РОЗДІЛ 2

МОТИВАЦІЙНИЙ ТА РОЗВИВАЛЬНИЙ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ КІНОФІЛЬМІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Дебютом розповсюдження кінематографу в широкі суспільні маси та серця людей прийнято вважати перші публічні демонстрації безбарвних та беззвучних короткометражок в протокінотеатрах. М. Складановський представив власний «біоскоп» в Берліні 1895 року, і вже через місяць після цього, 28 грудня того ж року, славнозвісні брати Луї Жан Люм'єр та Огюст Люм'єр репрезентували широкому загалу свій «сіноматограф». Впродовж наступних двох років, в 1896-1897 рр. в більшості світових столиць відбулися відкриті демонстрації перших короткометражних стрічок.

Двадцять століття подарувало світу чудовий і дивовижний світ звукового кіно та мультиплікації. Режисери та художники-мультиплікатори всіх країн створювали шедеври, які отримують заслужену хвалу та любов до сьогодення. Покоління наших предків дізнавалися про багато історичних подій, а деякі з них вирішували присвятити себе історичній науці завдяки перегляду високоякісних художніх фільмів як українського, так і зарубіжного виробництва. Серед них документальні та художні фільми, пізнавальні мультфільми-екранізації вічних літературних, історичних та міфологічних сюжетів, що сприяють глибшому сприйняттю та пережиттю закладеного в них історичного змісту.

Процес розповсюдження кіно як явища масової культури породив взаємний зв'язок кінематографу та історичної науки, це, своєрідні, симбіотичні взаємовідносини. Творці кінофільмів отримали незліченну кількість наративного матеріалу: історичні джерела, епопеї, усні свідчення, фольклор, для використання в якості базису під своє творіння, а власне кінематограф являє собою своєрідне історичне джерело, увіковічуючи в своїй основі ту епоху, той колорит, ту суспільно-політичну забарвленість, яка характерна тільки для

проміжку часу і територіальної приналежності, якій і належить час творення стрічки. Практично відразу із своєю появою у світі, кіно стало ефективним наочним засобом відображення епохи та продуктів цієї епохи — людей унікальної ментальності, стереотипів, світогляду.

Об'єктивним свідченням наведеного нами факту є «Історія про банду Келлі» — найперша повнометражна стрічка художнього спрямування та основоположник цього жанру, фільм австралійського виробництва. Удостоївся позитивних відгуків та відмінних оцінок глядачів після масових показів у 1906 р., перебував у стані регулярного прокату більш ніж два десятиліття, дав стимул великій кількості людей більше дізнатись хто такі т.з. «бушрейнджери», ба навіть симпатизувати їхньому стилю життя. Однак, навіть у той час, коли новітнє мистецтво намагалось робити свої перші несміливі кроки, відразу з'явилась ціла низка критиків із закликами максимально зарегулювати діяльність учасників знімальної команди або й взагалі заборонити показ художнього кіно. Насправді, такий проблематичний зв'язок кіно та суспільства є більш ніж зрозумілим і цілком відповідає логіці часу початку ХХ ст. Каталог кінокартин, в яких фігурували Келлі був довгий час забороненим під приводом того, що фільми «заохочували зневагу до представників поліції та закону» [10; 11].

Подібна дилема постає перед будь-яким педагогом-істориком, який вирішить скористатися художнім кіно як одним з візуальних засобів для ефективнішого проведення уроку. Здебільшого, найбільшу цінність у фільмах для вчителів-новаторів складає саме їхня вагомість та популярність у культурному просторі широких суспільних мас, в тому числі й в категорії людей підліткового віку, а для самих підлітків — цікавий, і ключове, найпривабливіший засіб засвоєння історичної фактології і дослідження епохи загалом. Щоправда, педагог має бути готовий до серйозних викликів у вигляді мультимодальної наративної розповіді фільму, яка не буде слідувати звичному алгоритму пояснення подій у вигляді показу передумов, причин, наслідків і аргументування джерелами, а ще психологічно-ментальним впливом якісного кіно на свідомість,

що, ймовірно, відіб'ється в пам'яті підлітка сильніше, ніж будь-які факти, почерпнуті через аналіз джерел або усну розповідь. Демонстроване на екрані має ризик стати своєрідним імперативом в підлітковому розумінні, який буде нівелювати освітню мету, поставлену перед учасниками навчального процесу [37, с. 1].

Художній кінематограф став велетенською і безповоротно важливою часткою сучасної масової популярної культури, саме тому прагнення до впровадження настільки популярного культурного феномену в освітній процес з мотиваційною й навчальною метою не виглядає ексцентричним, а цілком закономірним, навіть з оглядом на те, що художнє кіно, на відміну від документальних стрічок зі своїми навчальними цілями, першочерговим завданням ставить комерційний успіх, підлаштування і направленість на якомога ширшу глядацьку аудиторію.

Над проблематикою вказаного питання працював науковець Пауль Вайнштейн, професор університету Вейна, і свої висновки акумулював у дуже вдачу цитату: «Новітня система шкільної освіти більше не може існувати у відірваності від культурного простору, ми більше не можемо нехтувати визначальним впливом масової культури на людину. Задумайтесь, що більше вразило колективну свідомість: численні стоси наукових статей та монографій про операцію «Оверлорд» у Нормандії чи *«Врятувати рядового Раяна»*? ... Ми змушені засвідчити, що телебачення та кінематограф стали новітніми впливовими вчителями історії з високим мотиваційним потенціалом» [26, с. 27].

Слід чітко відзначити для себе, що на теперішній стадії розвитку кіномистецтва великі студії знімають фільми з розрахунком їхньої направленості виключно на сучасну публіку, саме тому навіть попри історичну сюжетну основу, обов'язково треба зважати на факт ймовірної адаптації сюжетного наративного кістяку або окремих деталей до новітніх канонів чи настроїв суспільства. Які узагальнення робить фільм про людей і події минулого через призму сучасної ретроспективи? Які етичні питання він піднімає та яку

психоемоційну реакцію старається розпалити у глядача? Вагомим чинником виступає й моральний фактор, який характерний для мистецтва художнього жанру загалом, і кіно не стало винятком [25, с. 132]. Більшість людей сприймає кінематограф як особливий розважальний атракціон, таке сприйняття деформує критичний погляд на демонстровані великим екраном події, пересічні школярі також завжди належать до цієї більшості, очікуючи, що кіно самотійно через героїв фільму зробить висновки, протагоністи складуть чіткі оціночні судження щодо показаних подій, засудить або схвалить когось з дійових осіб, як наслідок підліток як глядач потрапляє під завуальований вплив готової необдуманної інформації, яка і згенерує потенційно упереджене ставлення до історичних персоналій.

З іншого боку, процес ідеалізації образу конкретної персоналії, як-от до прикладу відомого американського солдата відмовника совісті Дезмонда Доса в оscarоносному фільмі *«З міркувань совісті»* (2016, реж. Гібсон), розпалить інтерес підлітків до ідейної складової світогляду Доса, його особистісних рис характеру, а беручи до уваги, що умовний Дезмонд чи будь-який інший історичний діяч не є сценарною вигадкою, а справжнісіньким прототипом реальної персони, то, ймовірно, частина школярів проявить неабияку зацікавленість у додатковому дослідженні його біографії суміжно з подіями, в яких він безпосередньо брав участь та ідеями, які він чітко сповідував протягом свого праведного життя, що беззаперечно виступає могутнім мотиваційним фактором художніх фільмів.

До вже зазначених нами фактів слід сказати, що історична тематика в кінематографі частенько втілюється посередництвом репрезентації історичних подій як стійке протиборство двох паралельних сил: зла та добра [25, с. 132]. Особисте ставлення до важких моральних волевиявлень протагоністів, вплив плодів їхньої діяльності на сучасність здатні викликати бажання ґрунтовного поглиблення багажу знань, активізацію емпатії та афективного хвилювання про долю персоналії, будь-то політик, військовослужбовець, громадський чи

культурний діяч. Що із зображеного отримає характеристику архетипу добра, а що зла, підвладне лише суб'єктивному чиннику бачення режисера, його прихильності до політичних течій або ідеологем, і з цього випливає важлива роль педагога, який зобов'язаний контролювати рівень суб'єктивізму на позначці «мінімум» та постійно спонукати до критичного аналізу отриманої інформації, на чому ми й зауважимо в подальшому обґрунтуванні можливостей навчального та мотиваційного аспекту художнього кінематографа в школі.

Якщо йдеться про мотивацію до розумової діяльності, то слід зазначити, що мотивація представляє собою ключовий фактор у процесі самовдосконалення, самовиховання та самоосвіти [57]. Сучасні методисти-теоретики, психологи та педагоги-практики одностайно заявляють, що якісні результати навчальної діяльності з історії першочергово залежать від бажань і спонукань отримувача знань, від мотивів та цілей, які він ставить перед собою. Мотивація представляє собою спосіб виклику цілеспрямованої розумової діяльності, внаслідок якої підліток поглиблюється в суть обраної проблематики, проймається непідробним інтересом та любов'ю до історії як дисципліни. Потреба розвитку внутрішньої мотивації розкривається в трансформації неохочого й негативного ставлення, до осмислених форм позитивного, до усвідомлення якісно витраченого часу, відповідальності перед собою.

Без жаги саморозвитку стає примарним повноцінна творча, духовна та трудова життєдіяльність. Саме тому Василь Сухомлинський ключовим завданням шкільної освіти визначав виховання природної потреби самоосвіти у школярів, а також розуміння цієї потреби [20, с. 269]. До того ж, неодмінною умовою самоосвіти має виступати щира воля отримувача знань до самовдосконалення, в іншому ж випадку всі намагання виявляться марними.

Психологи виокремлюють мотивацію зовнішню, зумовлену обставинами ззовні, та внутрішню, напряду зв'язану з дисципліною та навчальним процесом. Психологи різних країн проводили дослідження порівнюючи ці типи мотивації, і дійшли до висновку, що саме внутрішня мотивація забезпечує краще засвоєння

наукового матеріалу на теоретичному й практичному рівні; успішніше розуміння понятійного апарату; виявляється значне покращення мнемічних процесів [47, с. 660].

Беручи до уваги результати цього дослідження, можемо стверджувати, що внутрішня мотивація потребує першочергового стимулювання та уваги. Для досягнення такої мети, необхідно забезпечити правильні умови й робочу атмосферу, за яких школярі будуть виявляти власну непідробну зацікавленість у додатковому дослідженні певної теми, проблематики або дисципліни загалом. Важливим чинником може виступити створення уявлення підлітка про свою незамінну роль в національному громадянському суспільстві та житті локальної громади, усвідомлення принципів засад демократичної держави, різноманітних моделей державного устрою та впливу народу на нього, що стає доступним для розуміння тільки після повного усвідомлення безперервного плину історичного процесу цілком або на основі окремо взятої держави. Потужним стимулом буває небажання стати лузером на фоні інтелектуальної еліти та ерудованих людей, для чого потрібно постійно самовдосконалюватись. Додатковою основою може бути внутрішня мотивація, обґрунтована комунікативними потребами, оскільки чітке володіння своїм мовленням, здатність красиво та лаконічно висловлювати думки, наводити аргументи та висувати тези спираючись на обширний словниковий запас, створює захопливий образ інтелектуала, який приваблює людей, розміщує на щабель вище в соціальній ієрархії, дає вагомі прерогативи у професійній діяльності, чому, без сумніву, посприяє вивчення історії.

В такому ключі, вагомою перевагою художнього кіно виступає значний обсяг лінгвокраїнознавчого матеріалу, що міститься в фільмі, і який, в свою чергу, фактично фігурує безпосереднім мотиваційним засобом. В світлі розвитку сучасної системи освіти особливої важливості набуває інтеграція курсу та міжпредметні зв'язки, які також повною мірою забезпечуються в ході впровадження художнього кіно у навчальний процес, наприклад, дуже доречно

було б використовувати фрагменти стрічок англійською чи якою-небудь іншою міжнародною мовою, що дозволило б непогано розвинути мовленнєву предметну компетентність. На додачу до цього, використання мови оригіналу відкриває чудову можливість для кращого відображення культурних особливостей та колориту іншого народу вкупі із тим неповторним середовищем й умовами, в яких він розвивався та існує зараз. Більш активне використання лінгвокраїнознавчого матеріалу стимулює ефективніше виконувати задачі розвитку соціокультурної орієнтації та додаткових фонових знань.

Використання художнього кіно може допомогти налагодити процес індивідуалізації та лібералізації урочних занять. В такому випадку відбувається комплексний прогрес двох видів мотивації: самомотивація, внаслідок якої просто відбувається посилення інтересу до перегляду фільму як такого, і власне мотивація, що проявляється посередництвом розуміння підлітком простої тези: я здатен дізнатися ключову інформацію якоїсь складної теми або величезну заплутану біографію політичного діяча, не сидючи за цілим стосом конспектів та книжок, а просто переглядаючи захоплюючий та цікавий художній фільм. Перегляд викликає позитивні емоції та задоволення, додає приливу віри у власні сили, якщо історичний протагоніст зображений якісно, то, можливо, навіть бажання наслідування окремих позитивних характеристик такої персоналії. Попри всі позитивні емоції, першочергово треба домагатися того, щоб задоволення від перегляду отримувалось не лише через хороший сюжет і постановку, а й через власне розуміння зображеного історичного процесу.

Нинішнє суспільство, завдяки процесам повсюдної глобалізації, як ніколи раніше інтегроване в масову культуру та орієнтоване на новітні технології. Молодь отримує масу історичної інформації через кіно, занурюється у аудіовізуальну картину минулого, яку ретранслюють та формують фільми відразу на багатомільйонну аудиторію через цілу низку доступних для всіх способів: кінотеатри, телебачення, інтернет, реклама. Такі бестселлери світу кіно, як, зокрема, *«Царство Небесне»* (реж. Скотт, 2005), *«Перл Харбор»* (реж.

Бей, 2001) та «Гладіатор» (реж. Скотт, 2000), відразу створюються для того, щоб бути сильним засобом мультисенсорного впливу на свідомість глядача. Задля створення правильної картини та атмосфери, технології створення кіно використовують такий аудіовізуал, який найефективнішим чином може вплинути на почуття та емоції людей. Подібні стрічки є привабливими для дуже значного об'єму потенційних споживачів, які своїм інтересом та фанатською діяльністю підтримують актуальність фільмів, а також свою роль у підтримці актуальності відіграють додаткові комерційні сподівання та мерчендайзинг. Тому, можна впевнено заявити, що кінематограф міцно утримує чільну позицію у сучасній популярній культурі, та не збирається поступатись своїм визначним місцем на ринку і в масовій свідомості.

Отже, кінематограф художнього спрямування в школі є чудовим засобом мотивації підлітків, оскільки ключовим чинником виступає те, що фільми є незамінною частиною повсякденного позашкільного життя дітей, способом із задоволенням провести свій вільний час. Відповідально підібране й органічно подане кіно точно може зіграти на руку педагогу, який дійсно хоче зацікавити школярів обраною темою з історії та супровідним дійством на екрані. Кіно художнього жанру насправду є невіддільним елементом новаторської викладацької практики молодих, і не тільки, педагогів країн Заходу, і може стати таким самим для українських вчителів, які готові до інтеграції та співробітництва з метою перейняття найкращих практик та емпіричного досвіду західних колег, співпраця з якими є частиною визначеного та обраного українським народом вектору державної та національної політики України.

Наразі існує ціла, так звана, «кінобібліотека» фільмів, які формують у масовій свідомості візуальні образи нашої історії, і ті стрічки, які до неї входять, вже стали вагомим чинником творення національного сприйняття історії окремо взятого народу, відбулось це в першу чергу завдяки високому ступеню привабливості та низькому порогу входження для найрізноманітнішої аудиторії, незалежно від віку, статі чи світогляду. Хорошим свідченням слугує ціла низка

стрічок, які присвячені сумнозвісній події геноциду єврейського народу — Голокосту. Такі фільми, які у своїй масі утворили ледь не новий жанр, слугували джерелом отримання інформації про Голокост для мільйонів людей, створювали загальну картину подій, формували їхнє ставлення та емоційний фон [43].

Попри все, існує одна проста істина, яка органічно формується при аналізі літератури відповідної тематики взаємозв'язку кіно та освіти, а саме — максимальна ефективність застосування кіно в школі може бути досягнута лише за умов чіткої цілеспрямованості та ретельної підготовки вчителя. Для утримання визначеного тону, педагог мусить корелювати процес перегляду до освітньої мети, він має бути готовий до різноманітних питань, які можуть з'явитись у школярів під час або після перегляду, зокрема: фільм все показує у відповідності з історичною наукою? Окремі елементи розповіді, такі як матеріальні побутові предмети або характер протагоністів були історично достовірними чи видозміненими? І з цього випливає ще одне завдання вчителя, не тільки слідкувати за точністю поданої в фільмі інформації, а й націлити школярів на аналіз цієї інформації, розвиваючи їхню аксіологічну компетентність, навчити робити власні оціночні судження повідомлень, котрі автори фільму заклали в сюжеті та постановці, досліджувати історичні персоналії, та як їхні дії вплинули на історичні події, а можливо навіть на сучасність. В кінцевому результаті застосування такого засобу як кіно приводить до підвищення успішності, але потребують неабияких зусиль з боку педагога, коли буде необхідно глибше аналізувати та відбирати правильні фрагменти, а до такого додаткового навантаження частина вчителів будуть не схильні через нестачу часу, або банально, бажання.

Спосіб викладу історичної інформації в художніх фільмах має суттєві відмінності від звичайних наукових досліджень фахівців у вигляді монографій чи статей. Художнє кіно побудоване довкола присвяченого подіям давнини наративного оповідання, тему якого обігрують на екрані актори, таким чином «актуалізуючи історичне минуле», а історіографія будує структуру аргументації

на свідченнях, нерідко звертаючись до узагальнень і абстракції [37, с. 2]. Існує думка вчених-постмодерністів, які доводять, що будь-який виклад історії, чи то письмовий у наукових працях, чи то аудіовізуальний у кінематографі, першочергово є репрезентацією, а не істинним викладом в останній інстанції [37, с. 2]. Письмові наукові праці мають кращу аргументацію та апелюють до незрівнянно більшої кількості джерел і доказових баз, але вони не здатні охопити настільки велику аудиторію, і не спроможні надати такі ж незабутні візуальні образи, як кіно.

Практично відразу після трансформації кінематографу в окрему мистецьку галузь, стало неможливо нехтувати його безпрецедентним впливом на масову людську свідомість в контексті розгляду всіляких соціальних питань, а пізніше й освітніх, притім, феномен полягає в тому, що такий вплив не губить своїх початкових характеристик, а навпаки, з часом отримує лиш більше інструментів впливу, подеколи, навіть, трансформуючись в знаряддя насаджування деструктивних ідей та маніпуляції людською свідомістю і почуттями. Колективна пам'ять людства або окремо взятої нації є дуже багатограним явищем, яке не виникає нізвідки і не зникає внікуди, її формують різноманітні речі довкола нас, і кінематограф в сучасних умовах це фундаментальний чинник творення так званої «культурної прошивки», яка формує нас як особистість, громадянина та частину соціуму [25, с. 128-129]. Такий культурний феномен не має залишитись в тіні уваги вчителя, якщо педагог дійсно прагне покращити розуміння своїх учнів і налаштувати ментальний взаємозв'язок, то він мусить звертати увагу на інтереси підлітків та аналізувати їх. Джон О'Коннор, фаховий науковець-історик, вже багато років відстоює думку про важливість загострення уваги на просвітницькому аспекті художнього кіно (або, як він висловлювався: «новітніх візуалізованих джерел динамічного характеру») [25, с. 129]. О'Коннор радить розглядати кіно історичного характеру в контексті змісту, котрий міститься в фільмі, умовах знімального процесу та реакційної складової соціуму на реліз фільму. Як зазначає дослідник, «порівняння глибокого аналізу стрічок

різних кінематографічних шкіл та епох дає розуміння культурних та соціальних пертурбацій, адаптації кіно до новостворених канонів та вимог часу.

Сучасні західні науковці-методисти одноставно стверджують, що підхід до застосування кіно в школі неодмінно і безальтернативно мусить бути чітко структурованим, продуманим та цілеспрямованим. Дослідник появи і становлення тоталітарних систем в Європі, а також Голокосту, — Стоддарт Джеремі, дійшов до висновку, що художнє кіно має невичерпні можливості стимулятора психологічної емпатії [40], за допомогою нього реально навчити школярів розрізняти різноманітні історичні перспективи і підштовхнути до розміркувань щодо соціальної справедливості в різні віхи історії, зіставляючи паралелі з сучасністю. Проте, дослідник зазначає, що емпатія краще проявляється при усамітненому перегляді, коли немає зовнішніх подразників та відволікаючих чинників, які існують при спільному перегляді в школі, і які можуть сковувати весь емоційний спектр глядача. Емпатія передбачає деякі нечіткі межі, за які легко вийти і не отримати бажаного результату, тому для істинного співчуття та максимального співпереживання треба створити певну базу, а підготовка такого підґрунтя якраз і покладається на плечі вчителя.

Розвідка А. Маркуса показує [23], чому застосовувати кінематограф як засіб проведення уроку слід з метою покращення діяльнісного мислення підлітків, аксіологічної та логічної компетентності, інакше ризикуємо отримати ситуацію пасивного, незацікавленого та безініціативного перегляду, який не розвине потенціал художнього кіно, не простимулює критичність мислення, а стане таким собі «одноразовим атракціоном», або ще одним способом згаяти дорогоцінний урочний час. Позаяк художній кінематограф це природня частина звичного побутового життя будь-якої людини, в тому числі й дітей, то саме вміння працювати з ними й мислити за певним логічним алгоритмом може стати дуже потрібною річчю, а саме втілити в кожному вихованці маленького аналітика, котрий зможе правильно трактувати ті чи інші переглянуті чи прочитані події та давати власні аргументовані оцінки, — це саме те вміння, яке

Маркус прозвав «історичною кінограмотністю», про яку ми детальніше розкажемо в подальшому розділі.

Попри це, саме по собі візуальне середовище з якісною операторською роботою та відповідальним підходом постановників створює сприятливі умови для інтенсифікації уваги підлітків на окремі речі, а саме реальні історичні речові джерела, від цінних артефактів (напр. лицарське спорядження або мечі) і до лінгвістики (напр. широковідома лапідарна дотепність воїнів Спарти). Це вкорінює процес поглиблення вихованців в квінтесенцію історичних подій, покращує розуміння особливостей багатогранності культур різних народів, використовуючи теоретичну фактологію для власного аналізу того, як саме культури чи окремі особи репрезентовані та як і з якою метою побудований їхній образ у тому нарративному ключі, який висувають автори фільму.

Не треба забувати, що школяр, навіть якщо він вже старшокласник, все одно в більшості випадків ще не є абсолютно сформованою свідомою особистістю, яка чітко розставляє перед собою пріоритети і розуміє важливість постійного інтелектуального розвитку, переважно у них в голові існує сталий конструкт: «вчитися — нудно» [45, с. 216]. Виходячи з цього положення, ми розуміємо, що додатковим завданням модерного вчителя-новатора повинне стояти розвіяння міту про те, що вчитися це виключно нудотний процес. Крім цього, одним з ключових завдань є не стільки плекати того школяра, який сам виявляє зацікавленість навчальною дисципліною, оскільки такий учень самостійно здатен отримати потрібний багаж знань внаслідок своєї вмотивованості, першочерговим завданням ж вчителя є простимулювати тих, хто жадає до нових знань проявляє слабко, або не проявляє взагалі. А кіно художнього жанру як один із способів аудіовізуальної репрезентації історії здатне стати вдалим вирішенням такої проблеми. Кінострічка не несе в собі величезну кількість фактології, наукової термінології та дат, не перевантажує підлітка, але водночас, при відповідальному підході до відбору картини, загальне

уявлення про подію або більш конкретні елементи фільм здатен відобразити, включаючи та максимізуючи увагу школяра на історичному сценарію.

Історик зі Сполучених Штатів Америки, видатний професор технологічного інституту в Каліфорнії, — Роберт А. Розенстоун, є одним з головних західних фахівців з теми взаємозв'язку історії та кінематографу. Він стверджує, що кінострічки — це новітні технологічні форми пізнання історичної науки, «прийшов той час, коли фахові науковці змушені визнати, що історичні стрічки є новою формою викладу історичного матеріалу ... кінематограф репрезентує та творить історію, і заслуговує стояти наряду з її усними та письмовими різновидами» [39].

Впродовж останнього десятка років цілий пласт вчених, переважно з Сполучених Штатів Америки та Канади, спостерігали за доробками Розенстоуна у зазначеній фаховій сфері дослідження функцій та ефективності залучення кінематографу як засобу візуальної передачі даних під час навчального процесу [37, с. 2].

Зазначена група науковців у результатах своїх досліджень прийшли до висновку, що кінострічки дійсно мають неабияке підґрунтя для розвитку на їхній основі навчальної мотивації та формування історичної грамотності, при цьому вказується, що більшість потенційних ризиків та мінусів впровадження кіно в навчальний процес нівелюються самі собою при відповідальному підході з боку педагога. Використання кіно не переступає через основні непорушні аксіоми шкільної освіти, за допомогою них можна розвивати аналітичні та трактувальні вміння, усвідомлення різноманітності перспектив та кутів зору на проблему, візуалізувати історичні образи в цілісну картину, використовувати власне критичне мислення на сто відсотків через аналіз стрічки як реконструктора та репрезентатора історії. Вчені узагальнюють свої роздуми короткою тезою про те, що педагогічна практика застосування художнього кіно на уроках є критично важливою як для подальших наукових доробок щодо цієї теми, так і для формування у школярів історичної кінограмотності.

Роберт Розенстоун підготував свій проект дослідницької форми у трьох стадіях. Первинні відомості були отримані за допомогою проведення двох опитувань різної направленості: в першому акцентувалось на викладацькій практиці педагогів, а в другому — думки та судження школярів. Респондентів педагогів було близько 203 осіб, кожен з них виробив індивідуальну методику використання кіно на уроках. Професор Розенстоун та його помічники пропонували педагогам-практикам стати учасниками опитування, ідею якого транслювали через журнал фахово-професійного спрямування Асоціації педагогів-істориків «NSW», альтернативою було голосування через відповідний сайт журналу. Левову частку серед респондентів-вчителів склали педагоги з штату Новий Південний Уельс, що корелюється з порівняно найбільшою кількістю населення штату з-поміж інших, та високим рівнем агломерації, менша частина педагогів були представлені такими штатами: Вікторія, Тасманія та Квінсленд. Школярів в опитуванні було трохи менше — близько 178 осіб, серед питань фігурували такі як: «Опишіть ваші враження від застосування художнього кіно на уроках» та «Як думаєте, чи має право кінематограф на своє місце серед інших візуальних засобів в системі шкільної освіти?» [37, с. 6].

В результаті, Р.Розенстоун прийшов до висновку, що переважно вчителі історії не послуговувалися незмірним навчальним потенціалом кінематографу, і не вибудовували схему уроку через допоміжний виклад фактології за допомогою кіно, більшість звернула увагу виключно на мотиваційний аспект художніх фільмів. В теоретичній площині менша частина вчителів висловили думку про кіно як продуктивний засіб досягнення саме академічних цілей, але більша частка все таки загострювали увагу на тому, що головна особливість кіно полягає в ефективній стимуляції інтересу підлітків до навчальної дисципліни.

Перша фаза опитування зафіксувала регулярне застосування художніх кінофільмів, а також те, що на кінцевих етапах воно резонувалось не тільки волевиявленням вчителя, а й високим рівнем залученості та заінтересованістю такою методою підлітків. Конкретно з цього дослідження випливало, що 65%

учасників послуговувались художніми стрічками 2-4 рази в семестр (іншими словами — 4-8 разів за навчальний рік), а 31% респондентів застосовували таку методу 1-2 рази в навчальному році, звісно розуміючи під цим тільки окремо взяті класи, а не вчительську практику педагога загалом [37, с. 6].

Аналізуючи дане дослідження професора Розенстоуна, можна резюмувати, що в даному випадку художнє кіно було більш благотворним чинником у процесі формування навчальної мотивації, але одночасно виявилось менш ефективним в якості фактологічного джерела, з якого можна черпати інформацію для творення історичного розуміння, але при цьому мусимо зазначити, що на такий результат явно могла вплинути початкова позиція вчителів, в якій вони відразу зазначали про плани використовувати кіно виключно з мотиваційною метою. Загалом, кіно отримувало виграшну позицію в порівнянні з іншими джерелами завдяки своїй незрівнянній привабливості та інноваційності, а також показані сцени краще відкладались в пам'яті, і школярі набагато охочіше обговорювали побачене між собою та з вчителем, мали місце конструктивні дискусії. Конкретно описана привабливість і займає ключову позицію в досягненні мети стимуляції учнівського інтересу до дисципліни. Приміром, фільм *«Дюнкерк»* (2017, реж. Нолан), сцени якого міцно закарбовуються в пам'яті глядача завдяки високій кваліфікації операторів, якісній грі акторського складу, справжньому історичному базису сценарію, — усвідомлення чого виконує колосальну роль в досягненні мети зацікавлення своїх виконавців. Правильний підхід простимулює зацікавленість школярів показаними подіями, викличе дискусії, з деякою ймовірністю навіть заохотить до додаткового дослідження боїв за Дюнкерк та умов неймовірного спасіння майже всієї британо-французької армії на цивільних судах, у що не вірив практично ніхто. Така захоплююча історія, як сюжет із книги, дійсно здатна зацікавити і створити природній, нештучний інтерес.

Педагоги зазначали, що з їхніх власних спостережень кінокартини посилювали зацікавленість та залученість дітей, а самі школярі погоджувались з тезою про те, що кіно стало непоганим допоміжним засобом для візуалізації та

запам'ятовування яскравих історичних образів. Проміжні результати засвідчували, що художнє кіно містить величезний потенціал залучення уваги дітей до піднятих фільмом або вчителем проблем. Із думкою про ефективність, привабливість та корисність такого інноваційного способу ведення уроку погодились 90% учнів, що засвідчує та підтверджує наші попередні міркування про значущість врахування учнівських інтересів та вподобань при виборі підходу до впровадження різних методик навчання.

Також кінцеві результати дали статистику й по інших вчителях, які впроваджували кіно як спосіб фактологічного викладу та допоміжний засіб формування історичного розуміння. В процентному співвідношенні такі педагоги виявились в меншості, 8% з них в кінці стверджували, що фільм дійсно підходить в якості джерела вивчення історичної науки. Один з цих 17 вчителів сформулював слушну думку про потребу зіставлення викладу кінострічки з традиційними науковими історичними джерелами: «Коли я звертався до художнього кіно в якості джерела, то по закінченню перегляду фрагмента(-тів) ми з класом абсолютно завжди намагались продискутувати щодо достовірності побаченого і вказати точності або неточності аргументуючи матеріалом вирізок джерел в наших підручниках. Актуально буде протиставляти одні дані іншим, порівняти наратив фільму з науково підтвердженою доказовою базою» [37, с. 7].

Педагоги описаної категорії показали виразне розуміння потенціалу художніх картин як історичного ретранслятора давніх подій, котрий обов'язково треба піддавати комплексному аналізу та критиці, як і усіяке інше джерело історичної інформації.

Підсумовуючи наведені нами висновки відомих зарубіжних науковців та власні міркування можемо сказати, що важко не погодитись з твердженнями П. Вайнштейна про величезний потенціал та роль кіно художнього жанру в нинішній модернізованій системі освіти, які були висвітлені нами на початку розділу. Сучасний урок має бути особистісно-орієнтованим [32, с. 281], має враховувати вікові особливості та вподобання школярів, мальовнича візуалізація

є лише однією шестернею в складному механізмі дитиноцентричного навчання, але навіть найгеніальніший механізм не буде справно працювати без тієї самої маленької деталі. Саме візуалізація є одним з тих мотиваційних засобів, якими відповідальний педагог може скористатися в своїй фаховій діяльності, саме вона здатна посилити загальну зацікавленість дитини, пробудити й загострити її увагу на окремих визначних речах, додати нових барв у сіру монохромну оповідь. Це ключ до розв'язання багатьох складних організаторських та навчальних завдань.

Кінематограф художнього спрямування має величезний потенціал стати поширеним засобом стимуляції учнівської психологічної емпатії, адже, як ми встигли пересвідчитись під час повномасштабного вторгнення окупантів на українську землю, в безкінечному інформаційному потоці новин про нові втрати, нові смерті, людські страждання та руйнування, починає втрачатися та сама червона нитка співпереживання, кожна нова сіра новина про смерть безневинної людини губиться серед сотень і тисяч таких самих новин, і в свою чергу все менше викликає шокову реакцію серед гуманістично вихованих людей, — нас з вами. Пробудити гуманістичні почуття та емпатію допомагають не сірі заголовки новин про чергову масову загибель безневинних, а окремо взяті епізоди, в яких розповідається трагічний шлях до волі лише однієї людини, саме такі індивідуальні історії як-то про маленького Олександра Яхно, який так і не зміг вижити при евакуації з Києва [60], і якого 26 днів підряд шукали всією Україною, або історії загибелі 4-річної Лізи, яка зачепила всіх користувачів мережі, і якій так і не судилося вижити після терористичної ракетної атаки на м. Вінниця [61].

Вся структура сценарної розповіді в кінематографі якраз таки і будується довкола таких індивідуальних історій, тому подібний підхід за посередництва розвитку емпатії та використання потужного емоційного складника дає змогу зацікавити підлітків для додаткового вивчення обраної теми, що, зі свого боку, стимулювало б природній інтерес пізнавати щось нове в позаурочний час, та підсилити концентрацію уваги прямо на уроках.

В процесі дослідження теми ми змогли виокремити один гігантський вирішальний плюс, — методика використання кіно як засобу візуалізації є найбільш бажаною в учнівському колективі, а в шкільній освіті комфорт та вподобання школяра є одним з прерогативних аспектів, про які повинен піклуватися педагог. Вчителям слід сильніше диверсифікувати свій методичний портфель, не стояти на місці й шукати нові навчальні методики та шляхи встановлення ментальних контактів з учнями, щоб встигнути за колосально мінливим світом, щоб урок навіював дітям виключно позитивний емоційний фон і ліквідував бажання чимскоріше дотерпіти до завершення 45-ти хвилин монотонної лекції.

Застосування художніх стрічок під час уроків історії здатне стати не лише мотиваційним стимулом підлітків, але й джерелом фактологічної інформації та історичних даних, правда тільки за умови чітко структурованого і продуманого підходу з боку вчителя, з ретельно відібраними зразками шедеврів кіноіндустрії.

РОЗДІЛ 3

ХУДОЖНІЙ КІНЕМАТОГРАФ В РОЛІ ДЖЕРЕЛА ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ

Точність подання інформації згідно із першоджерелами та загальноприйнятою історіографією, а також розбір історичної коректності є основною відправною точкою при обранні кінофільму для демонстрації перед школярам на заняттях з всесвітньої історії. Варто відразу окреслити, що художнє кіно саме по собі не може виступати в якості наукової інформації, навіть у тому випадку, якщо сценаристи будуть співпрацювати із фаховими істориками як консультантами створення якнайбільш достовірного сценарію. Сценаристи мають повну свободу дій, здатні на власний розсуд відображати історичну дійсність, не ставлячи перед собою мету максимальної точності, а роблячи акцент на тому, щоб утримати увагу й розважити глядача, особливо якщо мова йде про найпопулярніші драматичний чи комедійний жанр. Але, такий, на перший погляд, потужний недолік, педагог може використати собі на користь, перетворивши його у розвивальний потенціал фільму, який надає змогу разом з учнями розглядати точність поданих даних, умисну фальсифікацію, які факти були замовчані, змінені або скорочені в ході оповіді.

Репрезентація фільмом тієї чи іншої віхи історії — дуже розмите поняття, адже на нього впливають як специфіка кіновиробництва, так і експертні комерційні очікування, адже головною ціллю все таки залишається отримання максимального прибутку. Більша частина фільмів демонструє події через лінійний односторонній наратив, який стало відтворює погляд лише головного героя, будь-які деталі можуть бути упущені в угоду компактнішої оповіді, щоб не перевищити дозволений хронометраж, а окремі речі можуть бути надто гіперболізовані, як от сцени бою чи надлюдські фізичні здібності [25, с. 129]. Це одна з причин, чому радимо звертатись до кіно не лише як до інструменту виклику сильної емпатії, а й як до простого аудіовізуального ряду, що розбавить

навіть найнуднішу розповідь. Однозначно допомогти учнівській свідомості уявити та візуалізувати собі певні речі може не лише відеоряд, але й просто окремі кадри з фільму, які засвідчують деталі елементів історичної епохи: їжу, зброю, архітектуру, одяг, це дозволило б школярам краще усвідомити тяглість історії, зрозуміти, що минуле це не аморфна обривчаста розповідь, а процес, який зумовив і визначив наше існування в сучасності.

В цьому плані у режисерської команди також розв'язані руки і при виборі способу зображення соціальних груп людей чи окремих історичних постатей. І тут постає питання: наскільки об'єктивними будуть автори фільму при зображенні на екрані великих соціальних груп, особливо історично маргіналізованих, наприклад жінок, темношкірих або жебраків по відношенню до домінуючих на той момент класів? При сьогоднішніх суспільно-політичних умовах, кіноіндустрія як ніколи змушена шукати ідеальний баланс між традиційною історичною дійсністю та тиском громадськості на «справедливіше» зображення маргіналізованих груп населення [25, с. 131]. Сучасний суспільно-політичний запит населення розвинутих західних демократій зводить в абсолют протекцію соціальних та сексуальних меншин, фемінізму, породжуючи проблему «згладження кутів», зв'язуючи руки режисеру, який не буде думати чи дійсно факт є достовірним, а про те, чи не образить такий образ когось із сучасних меншин.

Для аргументованості викладу, наводимо актуальні офіційні вимоги відбору кінофільмів для обговорення кіноакадемією США. Ці вимоги були негласним правилом кіноакадемії вже починаючи з середини 2010-х років, але виведені в статус офіційних принципів відбору лише в 2020-2021 рр., відповідно до них, статус номінанта на винагороду може отримати тільки той фільм, в якому хоча б один протагоніст є представником расових меншин, жінки та представники лґбт-спільноти повинні складати вагому частку акторського складу, разом з тим бажано, щоб сюжет картини торкався або цілком зосереджувався на проблемах гендерних чи расових нерівностей, дискримінації

різноманітних соціальних груп іншими [8]. До слова, кінопремія «Оскар» досі є найбажанішою винагородою в галузі кінематографу, і більшість залучених у процес зйомки фахівців мріють стати лауреатами цієї винагороди, і аналізуючи тенденції розвитку цієї галузі мистецтва, більшість з них готові жертвувати традиційною історичною дійсністю та коритися новим принципам, про це ми можемо дізнатись із перегляду списку новинок, тематика яких є «правильною» і переважно співпадає із критеріями відбору кіноакадемії, про що в свою чергу дізнаємось з найбільшої в світі бази даних кіноіндустрії — каталогу IMDb [1].

Як наслідок, можемо спостерігати негативну тенденцію заміщення реальних фактів, коли суспільно-політична доктрина великих груп населення чи цілих країн, в першу чергу найрозвиненіших західних демократій, корелюють на свій лад вектор розвитку кіномистецтва, підводячи об'єктивні факти в історичному художньому кіно під сумнів. Наводимо конкретні приклади: фільм *«Меч короля Артура»*, — фільм Гая Річі, в якому темношкірі люди постають постають в образі лицарської королівської гвардії, погодьтесь, таке нововведення виглядає «достатньо екзотично» як для Англії VI ст., серіал *«Падіння Трої»* від Netflix, в якому африканець відіграє роль Ахіллеса, або *«Пуста корона»*, — кінострічка за мотивами твору Вільяма Шекспіра, в якому з ірраціональних причин герцог Йоркський змінив колір шкіри лише через квоту на мультикультуралізм. Попри вказані факти, ніхто не ставить під сумнів професіоналізм обраних акторів, та все ж прослідковується нехтування науковими фактами без дійсної потреби. Наведені приклади – це лише вершина айсбергу в проблемі свідомої підміни окремих історичних фактів у художньому кіно.

Внаслідок описаної політично-соціальної кон'юктури, яка склалася під тиском нових запитів соціуму західних держав, історичні фільми можуть гіперболізувати або, навпаки, недооцінювати роль різних маргіналізованих соціальних груп суспільства в ході історичного процесу. Саме з цієї причини, якість відображення соціальної ідентичності, влади та відносин між різними

«кастами» населення це один з вагомих елементів, на які вчитель зобов'язаний звернути увагу при підготовці уроку із застосуванням такого засобу навчання.

Правильне інтерпретування режисерської версії історії в школі є насправді важливішим, ніж будь-коли раніше. Враховуючи сучасну тотальну інформатизацію, в позаурочний час школярі мають всі можливості для перегляду великої кількості художніх творів, лєвова частка яких або повністю засновані на подіях людського минулого, або описують окремі історичні факти. Окрім очевидного мотиваційного потенціалу, кіно приховує в собі також неочевидну здатність непомітно і методично впливати на свідомість людини, доносити до неї навіть ті ідеї та позиції, які не були сказані відкрито. Як наслідок, розкривається можливість фільму стати мегапопулярним ресурсом, наповненим різноманітною історичною інформацією, яка тим чи іншим чином доходить і відкладається в пам'яті глядача, і при цьому така інформація практично завжди не піддається жорсткій критиці чи глибокому аналізу для встановлення достовірності, наявності альтернативних ракурсів і точок зору на підняту проблематику.

Не секрет, що в Україні на даному етапі розвитку вже майже не залишилось школярів без постійного доступу до засобів масової інформації та технічних носіїв цієї інформації, діти присвячують цьому мінімум три-п'ять годин в день, на це вказують і відповідні соціологічні дослідження [9, с. 7]. Ця категорія користувачів найбільшу частку свого вільного часу присвячують саме поглиненню інформації через засоби односторонньої чи двохсторонньої комунікації: телевізор та інтернет відповідно, а підлітки, які становлять близько 18% всього українського населення [7], складають 20% загального прибутку і відвідуваності кінотеатрів [28, с. 90-91].

Сам по собі один лише факт використання кіно як засобу ведення уроку не веде до формування критичного оціночного ставлення учнів до фільмів. Алан Стюарт Маркус — один з провідних дослідників проблематики введення художнього кінематографу в освітню сферу, нещодавно видав дослідження експериментальної діяльності двох вчителів, в якому школярі спочатку були

сповнені скептицизму, і на теоретичному рівні чітко заявляли, що зображену картину варто не сприймати за чисту монету. Та подальше спостереження показало зворотній результат, так «вони не задумуючись включали подані через протагоніста роздуми в свої кінцеві аналітичні звіти на історичну тему», яка одночасно піднімалася і в фільмі, і вивчалась за допомогою звичного джерельного матеріалу. Притім, свої роздуми школярі аргументували «не піддаючи кінообрази під таке ж критичне оцінювання, як звичні писемні джерела» [24, с. 540].

Під час вивчення п'ятикласниками теми Джеймстаунського голоду 1609 року, їхній вчитель, Брюс Ванследрайт, — американський дослідник тенденцій розвитку національної освіти та професор університету в Меріленді, в процесі навчання виявив цікаву особливість: школярі з його класу в своїй більшості були переконані, що головним винуватцем згаданих трагічних подій був місцевий губернатор, так само, як це було відображено в анімаційному мюзиклі Діснея «*Покахонтас*» (реж. Голдберг, 1995 р.). Описана проблема несвідомого поєднання емпіричних даних, отриманих внаслідок перегляду кіно, із реальними фактами одержала назву «ефект Діснея» [25, с. 128]. Решта дослідників помітили значну схильність школярів до сприймання кіносценарію за об'єктивну дійсність, внаслідок чого межі прикрашеної художньої вигадки і реальних фактів можуть ставати для учнів надто розмитими та непомітними. Це веде до деструктивного явища, коли діти почнуть робити особисті, дещо наївні висновки, що є особливо небажаним під час осмислення конфліктних, проблемних і неоднозначних питань, прикладами яких можуть виступати четверта хвиля фемінізму, політика, релігія, сексуальні чи расові меншини і т.п.

На даному етапі розвитку людства кіно стало загальнодоступним і надзвичайно популярним джерелом отримання історичних знань, адже ледве яка частина фільмів прямо чи опосередковано містять історичні факти, з якими обов'язково стикнеться будь-яка сучасна дитина. В одній недавній розвідці [23, с. 62], з'ясувалось, що більша частина опитаних старшокласників переглядали

кінокартини з історичною тематикою, найбільш популярними варіантами відповіді були: «*Форрест Гамп*» (86% учнів у опитуванні), «*Аполлон-13*» (80%), «*Врятувати рядового Раяна*» (75%), «*Перл-Харбор*» (61%) і «*Слава*» (55%) [23, с. 62]. Цікаво, що починаючи з 1986 року, тринадцять із вісімнадцяти номінантів на головну нагороду кінопремії «Оскар» за кращий фільм є або цілком історичним кіно, або торкаються окремих моментів з історії. Серед них «*Танцюючий з вовками*» (1990, Громадянська війна в США), «*Список Шиндлера*» (1993, Голокост), «*Форрест Гамп*» (1994, війна у В'єтнамі), «*Титанік*» (1997) і «*Гладіатор*» (2000). Всі зазначені картини в свій час стали переможцями в ключовій номінації кінопремії «Оскар» [1].

Світовий культурний фонд в галузі кіномистецтва наповнений численною кількістю оскароносних історичних фільмів, які отримали світову славу та отримали власне заслужене місце в пам'яті та вподобаннях мільйонів людей, таким чином відкривши для себе шлях потенційної можливості кореляції та створення історичних стереотипів та загального уявлення суспільства про описані кінофільмом події.

Інноваційна здатність розвитку історичного розуміння у школярів, — це те, що може запропонувати сучасне кіно вчителю історії, залучаючи, але не обмежуючись інтерпретацією фактів, підвищенням психологічно-моральної емпатії, вивченням історичної перспективи і взаємозв'язком давнини із сучасністю та з емпіричними практичними знаннями самих вихованців. На думку П. Сейшаса кінофільми мають величезний потенціал стати своєрідними «документами», які варто аналізувати разом з класом та спробувати максимально об'єктивно розтлумачити поданий в них зміст, навчитись відрізнити правду від фарсу. Аудіовізуальний ефект вкупі з наративним сюжетним ядром відкриває безкінечні можливості розвитку зрілого почуття моральної емпатії. Врешті-решт, перегляд стрічок та аналіз обставин їхнього виробництва, реакції суспільства та контексту епохи можуть дати до покращення власного історичного мислення та взаємопов'язаності, невідривності всіх подій між

собою. Ключову роль в покращенні своїх аналітичних здібностей відіграє вміння правильно створювати рецензії на фільми, це один з елементів ефективного опрацювання матеріалу після перегляду, тому варто цього навчити й учнів, подаємо загальні правила створення рецензій в додатках (дод. А).

Через складність реалізації, кропітку підготовку та низку неоднозначних моментів, попри всі доводи ефективності, значна частина педагогів відкинули б ідею впровадження кіно в навчальний процес ще на стадії початкового розгляду, та чи можна тоді дозволити собі ігнорувати кінематограф як один із сучасних засобів пізнання історії? Якщо педагоги не намагаються максимізувати свої спроби розвинути у школярів вміння об'єктивно тлумачити переглянута інформацію, то різко втрачається та сама здатність фільмів сприяти історичному розумінню людини, та здатність, властивості якої описані нами в другому розділі, і яку Алан Маркус йменує «історичною кінограмотністю». Без розвинутих навичок історичної кінограмотності діти, наймовірніше, сприйматимуть відображене в фільмах як чисту монету, вважаючи, що показані сюжетні деталі та діалогічні елементи є доконаними історичними фактами. До прикладу, дітям без попереднього обговорення стане нелегко відокремити реальність від художнього сюжету в таких стрічках як, приміром, «*Форрест Гамп*» (1994), який моментами поєднує документальну хроніку війни у В'єтнамі з утрированными кінообразами, або в такій стрічці, як «*Кеннеді*» (1991), де сюжетний наратив, в недонозначній та спірній темі діяльності й смерті 35-го президента США, рухається максимально лінійним шляхом, поділяючи лише ту точку зору, прихильниками якої була студійна знімальна група.

Попри всю складність підготовки уроку з використанням ІКТ у вигляді фільмів та наявність непростих дискусійних питань про впровадження їх в освітню програму, все ж цілковите нехтування таким вагомим соціокультурним феноменом як вплив кінематографу на людську свідомість було б схоже на нехтування президентської гонки на етапі самого її розпалу. Не тільки виклад власне матеріалу є основним завданням педагога, більш важливим вмінням

виступає здатність швидко й ефективно працювати з отриманим матеріалом [56, с. 3; с. 80; с. 106], [31]. За умови ігнорування педагогами фільму як ресурсу, який доносить закладені в ньому ідеї, за умови відсутності пропрацювання цієї проблематики з дітьми в школі, кінематограф перетвориться в деструктивне джерело викладу альтернативної історії без наукового змісту, або просто веселим атракціоном на урок, який дозволить пробайдикувати як вчителю так і його вихованцям.

С. Вайнбург допускає, що художнє кіно виконує чітку функцію стимулювання колективного розуміння історичних подій, репродукуючи те, що вчений іменує «колективною пам'яттю». Приміром, школярі, котрі були учасниками розробленого ним дослідження (розбір більше 150 реальних інтерв'ю з дітьми, батьками та педагогами, 130 годин спостережень на уроках і 2000 листків паперів), нерідко згадували всесвітньовідому стрічку «*Форрест Гамп*» під час розгляду теми в'єтнамської війни [23, с. 63]. Вайнбург з'ясував, що для цілої низки учнів старших класів та їхніх опікунів саме кінофільм став загальним джерелом інформації щодо війни у В'єтнамі 1959 – 1975 рр., а у дискусіях і суперечках вони посилалися саме на факти, наведені в мисленневих екзистенційних монологів головного героя — Форреста Гампа. Вчений доводить, що фільми як новітнє джерело історичної інформації потрібно не ігнорувати, а досліджувати: «нам варто прагнути усвідомити, як саме кіно впливає на історичну свідомість величезних груп людей і як ми можемо цю здатність використати на благо просвіти, а не відсторонюватись чи, що ще деструктивніше, просто цілковито ігнорувати» [42, с. 250].

У кропіткій роботі Алана Маркуса, дослідник аналізував переконання старшокласників по відношенню до різних джерел історичної фактології та в якому саме ключі вони користуються цими джерелами на уроках чи самонавчанні, яким надають перевагу для більш усвідомленого погляду на еволюційний прогрес. Фоновою темою для проведення спостереження у чотирьох різних класах була обрана Друга світова війна. Переважна більшість

учасників найнадійнішими джерелами сприймали педагогів, книги, документальну хроніку та власне першоджерела, а найменш надійними на їхню думку виступали художнє кіно та свідчення однокласників. Серед узагальнених відповідей старшокласників мали місце наступні думки: «фактологія в них [фільмах] може бути занадто перебільшена. Якби відображене було дійсністю, це не було б не настільки ефектно та видовищно ... тому «Перл-Харбор» це щось схоже на «пропаганду Другої світової», — заявив один з учасників, — «головна самоціль фільму це утримати увагу та розважити, вони [фільми] не можуть стати достовірним джерелом. Занадто вони акцентують увагу на предметах, які фактично не потрібні під час вивчення такої дисципліни як історія» [23].

Попри впевненість старшокласників у своїх словах, доводом протилежного стало подальше дослідження. «Товстун і Малюк» — стрічка про проектування та виготовлення перших ядерних бомб стала непоганим прикладом доведення вірності тези про помилковість слів респондентів. З темою школярі вже були ознайомлені до початку перегляду, а безпосередньо під час нього їм запропонували робити короткі записи. Незважаючи на попереднє ознайомлення із темою, нотатки старшокласників містили в більшій мірі саме ті центральні свідчення, які наводив їм фільм. Приміром, герої стрічки акцентували увагу на причинах необхідності бойового використання бомби проти мілітаристської Японії, аргументуючи тисячами потенційних американських втрат внаслідок можливої десантної операції; необхідністю «продемонструвати американську міць»; в той же час не ігнорувались і контраверсійні думки: гігантські витрати на виготовлення бомби; відсутність ядерного матеріалу, доступного як для показу, так і для потенційного застосування бомби. Аргументація супроти застосування будувалась довкола моральних питань, супровідних мирних втрат. Нотатки дітей містили дуже схожі між собою тези, такі як: «ми зобов'язані показати ворога у якнайбільш негативному образі» і «у всіх бідах Японії винні тільки самі ж японці». Старшокласники були схильні до цілковитої довіри викладеному в фільмі фактажу, не протиставляючи його

альтернативним джерелам [23, с. 63]. Узагальнюючи подані дані, робимо висновок, що не дивлячись на упереджене ставлення до фільму як до поганого джерела отримання даних про подію, в практичній плоскості експеримент показав цілком протилежне, фільм завдяки цікавій та свіжій подачі на підсвідомому рівні зайняв чільне місце посеред альтернативних джерел, навіть без критичного аналізу поданого в ньому матеріалу. Школярі отримували задоволення від аудіовізуалу та пасивно поглинали факти. Вчитель підкреслив, що протягом семестру він постійно вбачав у використанні школярами джерел ознаки некритичності та симпліфікації [23, с. 63].

Як саме і чому трансформувалась думка старшокласників щодо джерельної властивості художнього кіно? Синтезуючи дані дослідження, можемо виділити потенційно можливі причини, серед яких такі:

1. Подана інформація в фільмі була підтверджена одною лише авторитетністю педагога, який би не обрав для показу дітям недостовірний фрагмент.

2. Не було проведено попередню підготовку для глибшого аналізу переглянутого, використовувався лише потенціал мотивації до вивчення теми та візуального супроводу, цим самим створюючи атмосферу та передумови для звичної ретрансляції поданих знань. По перегляді не відбулася дискусія щодо упередженості автора або можливих невідповідностей.

3. Декілька старшокласників висловили думку, що загальний сюжет, зміст — правильні, а видозмінюються лише окремі дріб'язкові деталі, які, на думку школярів, не мають визначального значення, саме тому вони їх не помічали.

Судячи з результатів дослідження, виконаного професором у сфері освіти Аланом Маркусом, можемо узагальнити одну деталь, яка чітко показує, що куди більш скептично до використання кіно в школі ставиться старше покоління педагогів та батьків, а самі школярі навпаки, їм це до вподоби, вони не вбачають у цьому відходу від педагогічних принципів та освітнього процесу. Потрібно

відзначити, що насправді величезний спектр різних факторів: від власного емпіричного досвіду до локальних культурних стереотипів здатні впливати на ступінь довіри учнів до отриманої через кіно інформації, як приклад можемо навести опитування 26 дітей підліткового віку з Вісконсіна, де співвідношення європеїдів та корінних американців становило 1/1. Нащадки індіанців були прихильниками думки, що стрічка *«Танці з вовками»* (1993 р., реж. Кевін Костнер) є безумовно об'єктивним джерелом, натомість їхню версію не поділяли однокласники-європеїди, вони, розцінювали навчальні посібники як куди краще джерело історичної інформації, попри це погоджуючись з думкою, що кінематограф це новаторський та незрівнянно привабливий засіб проведення занять [38]. Тут варто зазначити, що сам режисер фільму має серед предків представників корінного народу Черокі, тому тематика фільму була для нього не чужою, а заснованою на близьких в кровному відношенні мотивах, це і могло стати одним з культурних чинників довіри до фільму серед підлітків корінного народу, чинником за принципом розподілу «свій-чужий» [58].

«Історію пишуть переможці» — вислів, який став крилатим і надзвичайно цитованим, не обійшовши і нішу кіномистецтва, присутній в тому числі в трейлері *«Згадуючи титанів»* (2000, реж. Якин). Форсоване, поверхнєве дослідження історичних подій нерідко може опуститись до рівня лінійної наративної розповіді, яка зосереджується виключно на куті зору «переможця», що не є евентуальним у навчальному процесі. Тоді заключний аналіз сюжету мусить бути зосередженим довкола таких питань: про кого розповідь? Хто є оповідачем? Який кут зору не знайшов відображення і чому? У всіх стрічок художнього жанру є власна перспектива чи кут зору, подібне зазвичай залишається непоміченим для підлітків, але дослідження таких кутів зору якраз має значну вагомість для оцінювання фільму та не менш вагоме для розвитку розуміння і дослідження історії.

Неможливо простежувати навчальну площину художнього кінематографу без вказування практичних прикладів, в цьому може допомогти фільм *«Краці*

роки нашого життя» (1946, реж. Уайлер), в якому йдеться про повернення з фронтів Другої світової трьох героїв-ветеранів, їхні нелегкі спроби пристосування до мирного життя, притім всі троє своєю особистістю відбивають різні класи суспільства та різні погляди на історичні події, учасниками яких їм довелося стати. Стрічка має високу цінність як завдяки можливості використання її задля аналізу численних розрізнених кутів зору, які представлені в ній через діалоги та монологи учасників подій, так і пошуку мотивів замовчування фактів і відступів точок зору.

Ще одним чудовим прикладом виступає стрічка «*Tora! Tora! Tora!*» (1970), — в ній присутня різнорівнева розповідь про трагедію в гавайській гавані Перл-Харбор. Цікавий факт полягає в тому, що режисерів у фільму аж троє, зроблено так було для того, щоб зйомкою сцен з американцями керував американець, а сцен за участю японців — японець. Таким чином вдалося досягти паритету в процесі виробництва кіно і не вдаватися в емоційні крайнощі, а сам сюжет отримав дві різні, хоч і не контраверсійні версії подій.

Щоб підсумувати всі наведені факти та дані, можемо сформулювати міркування про те, що максимізація ефективності будь-якого аспекту художніх фільмів, чи то навчального, чи то мотиваційного, безсумнівно потребує нелегкої підготовки, розгляду й аналізу переглянутого фрагмента після закінчення перегляду. Абсолютно не всі діти мають достатній багаж знань та аналітичних навичок, щоб самотужки розрізнити та опрацьовувати складні кінообрази на плівках. Без видимої опори, навичок та сприяння вчителя, важкі або плутані ідеї можуть бути помилково витлумачені школярем, зіплюючи в його пам'яті фальшивий історичний образ про якусь персону або подію. Коли навчальний потенціал фільмів максимізується за рахунок їхнього цілеспрямованого застосування на уроці, чіткого точного плану й правил для учнів, розгляду вагомих проблем та розумової залученості всіх без винятку дітей в дискусію, саме тоді навчання на базисі кінематографу розвиватиме історичну грамотність ваших вихованців.

Використання історичного художнього кіно в окремо взятій навчальній площині освітньої діяльності дасть вчителю та дітям шанс заохотити розвиток критичного мислення, дуже просто розрізняючи відкритий навмисний фальш і правду, але це повинно працювати тільки вкупі з широкою базою звичайних історичних знань дітей.

Художні фільми здатні навчити дітей розрізняти історичні наративи (як саме стрічка висвітлює або витлумачує явище або й цілу епоху?) та історичні перспективи (які різносторонні точки зору транслиуються через фільм, та чому саме такі погляди?). Учіння на базі кіно може дати можливість самим дітям власноруч розібрати, чи варто позиціонувати такі фільми як модерні джерела історичної інформації, що віддзеркалюють проблеми та цінності нинішнього дня (на прикладі «суцільної толерантності й мультикультуралізму» в нинішньому західному кінематографі).

Абсолютно так само кінематограф художнього жанру служить інструментом піднесення в учнів розуміння такого поняття як «презентизм» — тенденції аналізувати минуле виключно через призму цінностей ХХІ ст., а не через погляди та практику тодішнього суспільства. Оскільки кожна освічена людина має для себе відзначати, що ймовірна девіантне поведіння давніх народів не має екстраполюватись на цінності модерну, позаяк тодішні правила й морально-психологічні цінності надто різнилися від прогресивних теперішніх, гуманізму ще не існувало. Отже, художній кінематограф абсолютно благополучно може фігурувати як своєрідне джерело історичної інформації, даючи змогу вивчати від поодиноких деталей всіякого побуту чи спорядження, так до цілісних біографій різних персоналій, але з неодмінною домовленістю: стороннє контролювання ситуації з боку педагога та стабільне критичне ставлення до будь-якого факту, озвученого в фільмі.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Не дивлячись на широку привабливість та чільну позицію художнього кінематографу в системі масової культури, особливо молодіжної, педагог, який прийняв рішення застосовувати під час занять уривки з них, зазвичай наштовхується на цілий ряд значних перешкод. Однією з таких проблем виступає дискусійне питання наукової відповідності та достовірності відеоматеріалів, які ми використовуємо. Живо та наглядно демонструючи події минувшини, художнє кіно з історичними сюжетами, частенько, включає в себе немало часток художнього прикрашання, або й взагалі видумок, нерідко виступають предметом протиріччя науково підтвердженій істині, а фабула частини фільмів заснована винятково на апокрифічних тезисах, зокрема: прекрасна кінокартина *«Безславні виродки»* (2009, реж. Квентін Тарантіно) розповідає історію підготовки та реалізації грандіозної операції «Валькірія», наймасштабнішого та найбільш близького до успіху плану з ліквідації або усунення всього верховного командного складу нацистської Німеччини зсередини, однак, стрічка однозначно не підходить для використання під час шкільних занять, позаяк наступні епізоди там цілковито вигадані, а сам план реалізації абсолютно видозмінений задля підтримки високого рівня сатири, якою славиться Квентін Тарантіно.

Беззаперечно, застосовувати під час занять з такої дисципліни як історія варто тільки ті відеоматеріали, котрі не заперечують загальноприйнятим науковим історичним відомостям. Хоча, як у кожному правилі є виняток, так і тут, не зовсім достовірні сцени можуть використовуватись у форматі гри пошуку й розвінчання міфів, особливо корисно це буде в комплексі з одночасним аналізом традиційних письмових першоджерел та їхнього порівняння з наведеною інформацією у фільмі.

Існує низка істотних проблем, про які варто поговорити, і одна з таких стосується потреби корекції хронометражу обраного фрагменту фільму з доступним на уроці часом, адже тут свобода дій вкрай обмежена, як і сам час [15]. У кожній художньої стрічки сюжет має чітку структурованість, яка зазвичай нараховує цілий ланцюг смислових різнотривалих тем. Нерідко педагог змушений обирати між демонстрацією сюжетного елемента повністю (одночасно жертвуючи дорогоцінним часом) і лише окремим його уривком, що, в свою чергу, формує почуття смислової недовершеності [18]. Таким чином, зокрема, у картині *«На Західному фронті без змін»* (2022, реж. Бергер) хронометраж сюжетної частини, котра є доцільною та допустимою для показу в школі, триваліший за двадцять хвилин, і хоча поставлені сцени боїв Західного фронту, колорит 1914-1918 рр. та загальна історична картинка поставлені шикарно і явно здатне зацікавити школяра, та все ж подібний показ відбере значну частку заняття, а це небажано. Допомогти з такою складністю здатен монтаж відео та відповідні для цього програми багато з яких є у вільному доступі, втім, зрозуміло, що не всі педагоги мають потрібні вміння та знання для виконання такого роду завдань.

Підхід, який полягає у використанні одних лише обірваних в смисловому плані фрагментів має як позитивні, так і негативні сторони [25, с. 133-134]. Якщо схилитися саме до такого шляху застосування художнього кіно, то радимо виводити у свій методичний вжиток уривки в рамках 5 хвилин, в такому випадку це дозволить збільшити контролювання вчителем доступного часу, дозволяє його заощаджувати та регулювати акценти конкретно на тих об'єктах, котрі педагог відзначив для себе найбільш вагомими, або такими, які принесуть максимум користі за умови віддачі для них мінімуму часу, без води і ліричних відступів. На противагу, як від'ємний показник фрагментованості, позначається брак чуттєвого співпереживання та емпатії підлітків, адже зазвичай лишень цілісна і необривиста картина дає змогу глядачу зануритись у життя протагоністів, прожити разом з ним окремі моменти його біографії, погодьтеся,

що важко сприйняти всією душею драматичну сцену з героєм, про якого нічого не знаєш і вперше бачиш на екрані. Таким способом мотиваційний потенціал кінофільму може суттєво скоротитися, оскільки, якраз емпатія є фундаментальним шляхом формування мотивації при застосовуванні такого засобу наглядності як художні фільми. На додаток до цього, маємо відзначити, що школярі завжди схиляються до більш простих форм роботи та якнайцікавішого проведення часу, тому при застосуванні коротеньких декількахвилинних фрагментів можуть виникнути ремствування, які перейдуть в бажання та прохання показати їм триваліші уривки, або й взагалі весь фільм, а такий варіант подій вже може бути недопустимим з точки зору регламенту і завчасно створеного плану уроку.

Третю перешкоду утворюють вельми строгі межі тлумачення українського законодавства щодо захисту авторського права та інтелектуальної власності інших осіб. Неодноразово педагог, який вирішив скористатися на уроці диском, касетою або флеш-накопичувачем із записаним на них фільмом, навіть не здогадується, що з нормативно-правового погляду він несвідомо переступає через чітко прописане українське законодавство. До того ж, геть не має ніякого значення, чи має вчитель ліцензійний доступ і законну копію товару, адже варто не забувати, що всі копії художніх кінофільмів, які продаються чи то на фізичних носіях, чи то суто у цифровому вигляді, є призначеними виключно для індивідуального перегляду, а будь-яке транслявання такого продукту для великої кількості людей поза домашніми умовами з формальної точки зору стає недобросовісним використанням такого продукту. Навіть якщо це освітня і некомерційна сфера [2].

Та слід віддати належне, не дивлячись на сприйнятливий бажання повною мірою вберегти авторські продукти від недобросовісної реалізації, українське законодавство передбачає перспективу показу захищених інтелектуальною власністю художніх робіт, в тому числі й фільмів, в шкільному середовищі з освітніми цілями. Згідно двадцять першої статті Закону України «Про захист

авторських та суміжних прав», передбачається «вжиток літературних та художніх робіт в об'ємі, виправданому покладеною ціллю, як рисунків у публікаціях, передачах мовлення, записах відео або звуку, записах академічного характеру» [2]. При цьому неодмінною умовою формально законної демонстрації стрічки є письмова констатація назви кінопродукту, студії та країни виробництва, рік першого прокату та ініціали режисера.

Чергова проблема витікає з питання неготовності суспільства до новаторських змін у освітній сфері. Застосування кінокартин на заняттях може зумовити тривогу педагогічного і/або батьківського колективу. Вчителям радимо сумлінно поставитись до такої потенційно конфліктної ситуації, та ретельно обмислити, як здатне відгукнутись на подібну ініціативу керівництво навчального закладу, беручи до уваги внутрішньошкільні правила ведення навчального процесу, за умови їхньої наявності. Розв'язання вказаної проблеми може лежати на поверхні, і тоді буде достатньо просто публічно сповістити про власну ініціативу безпосередньо керівництву, або ж під час запланованої педради. Пропонуємо завчасно інформувати скептично налаштовану адміністрацію, і, за потреби вимоги дирекції, віднайти потрібні актуальні дані про віковий ценз стрічки, і цією дією відкинувши потенційні звинувачення в недоцільності використання кіно саме з претензії щодо недосягнення повноліття підлітків. Ви маєте можливість завірити дирекцію навчального закладу, що застосування такого засобу під час занять стане на правду слухним і потрібним, що процес отримання нових знань та навичок буде цілеспрямований, планомірний, не шкодитиме академічним вимогам і не підтриватиме репутацію школи (врешті-решт, стандарти шкільного навчання потребують аналізу джерел, альтернативних поглядів та формування критичного мислення [4], отже ті заняття, які проводитимуться за наявності художнього кіно, виявляться винятково корисними для досягнення кожної освітньої мети і відповідності навчальним стандартам.

Врешті, п'яте суперечливе питання виникло внаслідок наповненості історичного кіно доволі немалою кількістю неоднозначного контенту, який окремі консерватори назвуть навіть одіозним. До такого контенту можемо віднести такі речі: ненормативна лексика, нагота, сцени сексуального і еротичного наповнення, кривавість, насильство і т.д. Левовій частці нового історичного кіно на прокаті присвоюють вікову оцінку R, чи навіть NC-17, що згідно зі шкалою вимірювання кіноасоціації США є максимальним віковим цензом фільму для індивідів, які не мають права на придбання або перегляд внаслідок свого неповноліття [6]. Будь-який вчитель зобов'язаний добросовісно поставитись до відбору стрічки, яка планується використовуватися в якості навчального матеріалу. Можливо, за потреби доведеться пропрацювати фрагменти додатково та «заблюрити» або вирізати проблемні фрагменти, якщо ж можливості додатково працювати з монтажем немає або ж у фільмі занадто багато подібних крайностей, то на власний розсуд варто адекватно оцінити власні можливості та відмовитись від проблемної кінокартини, залишивши її на домашній перегляд.

Щодо такого питання теж побутують суперечки, можемо навести приклад у вигляді епізоду реалізації десантної операції «Оверлорд» у стрічці *«Врятувати рядового Раяна»* (1998, реж. Спілберг). Тут міркування сторін диспуту поділяються на різнобічні полярності: перша сторона витлумачує демонстрацію епізоду висадки на уроках з дітьми як непотрібне надлишкове насильство, що небажано демонструвати школярам в межах шкільного навчального закладу; друга ж сторона обстоює думку про потрібність показу таких фрагментів через їхню фантастично бездоганну режисуру, через розмаїття професійно поставлених художніх кіноприймів, що буде благотворчо впливати на свідомість учня, дасть підґрунтя до усвідомлення повної безвиході і ситуації неконтрольованої паніки тих солдатів, які зовсім не бажали тієї війни, але були змушені. Дає змогу зрозуміти: війна — не просто красиві епітети на сторінках посібників, це жахіття і страждання мільйонів ні в чому не винних людей. Якраз

такі епізоди, як ми вважаємо, пробуджують найглибші непідробні емоції, за посередництва яких розвивається мотивація, що і виступає допоміжним чинником у процесі запам'ятовування і засвоєння виразних історичних образів.

Кінематограф, певним чином, постає як чинник історичного процесу. Будь-яке кіно, включно з фільмами художнього спрямуваннями, що застосовуються на заняттях в якості допоміжного джерела, конкретизують навчальний матеріал і продукують в дітей чіткі виразні образи того, як виглядала та чи інша епоха, що є неодмінним елементом того бачення історичного прогресу, яке генерує їхня свідомість на основі прочитаного, почутого, і що ключове, — побаченого. Насичене зображення санкціонує загострення уваги вихованців, стимулює творення зацікавленості дисципліною. Різноманітні частини та уривки стрічки учитель наочно демонструє для надання картинного або художнього опису, створення відповідної атмосфери і ознайомлення школярів з колоритністю періоду, країни, соціальної верстви тощо [29, с. 58]; [27].

За умов звернення до методики ведення уроку на основі застосування художнього кіно, учитель здатен вільно перейняти на себе функцію організатора пізнавальної активності школярів, може реалізовувати діяльнісний підхід, в рази максимізувати результативність навчального процесу. Щоб досягти бажаного, слід сформулювати цілі та завдання для їхнього досягнення через практичну діяльність вихованців, такі завдання мають включати в себе багатогранність розвитку компетентностей з оглядом на індивідуальні риси дітей, у яких можуть бути несхожі типи інформаційної аперцепції [29, с. 59].

Важливе правильне методичне впорядження використовуваних кіноматеріалів. Поставлені перед нами задачі та варіативність впровадження в освітній процес кіно є широкою, і тут відштовхуватись можна від таких факторів як: тематика стрічки; формат і тип заняття; психологічні відмінності дітей. На уроці засвоєння незнайомого раніше матеріалу існує варіант впровадження кінокартини в план уроку для закріплення інформації, яка була отримана через розповідь лектора і супроводжена відповідними кадрами з фільму [51, с. 75-76].

Приміром, коли ми проводимо урок про становлення нацистської Німеччини, то неможливо не говорити про індивідуальні риси Адольфа Гітлера, адже це ключова персона, яка своїм характером та темпераментом будувала всю ідеологічну державну складову і задавала тон всій державній політиці Третього Рейху. При цьому всьому психотип Гітлера є дуже непростю темою, яка навіть зараз викликає полеміку у фахівців, але пояснити її важливо для загального розуміння причин зовнішньополітичного курсу та внутрішньої політики всієї тоталітарної держави [48, с. 253]. При цьому, розповідь на таку непросту й заплутану тему може бути перевантаженою для школярів, але достатньо буде прямо під час розповіді показати кадри з фільму *«Бункер»* (2004, реж. Гіршбігель), в якій чудово наочно показана вся нервозність, імпульсивність, травмованість німецького фюрера, і учням буде набагато простіше зрозуміти суть, яку ви намагались до них донести.

Майстерне професійне впровадження кінострічок підвищує зацікавленість учнів навчальною дисципліною, стимулює до глобальнішого вивчення окремих тем, які індивідуально підбирає собі кожен учень, адже у всіх різні інтереси, комусь більше до вподоби економіка, комусь культура або військова справа. Відповідально відібраний, комплектно обрізаний фрагмент кінострічки якнайкраще налагоджує процес візуалізації та пізнавальну активність. Багатогранний живий об'єкт, якісний саспенс і продумана наративна концептуальна схема підкріплена наочними образами явно пригодяться в тих випадках, коли розповідь стає занадто сухою та нецікавою, а статичні зображення або графіки з таблицями викликають лише бажання поскоріше дочекатися дзвінка на перерву. Проте, знову ж таки, ми не маємо привілею забути про те, що кінематограф художнього жанру це не науковий твір, не продукується фахівцями-науковцями, хоча взагалі нерідко фахові професори з історії бувають в якості консультантів на знімальному майданчику, втім це ніколи не буває гарантією достовірності, а тому кіноджерела мусять збігатися з низкою критеріїв:

1) такі джерела не мають суперечити освітнім цілям та навчальному плану з історії;

2) відеоуривки мають бути інформативні та фактологічно наповнені;

3) дотримання естетичної складової;

4) повинна бути збережена етично-моральна складова [19, с. 227];

5) відеоматеріал не повинен перериватись рекламою. На жаль, в нинішніх умовах тотальної комерціалізації та маркетплейсменту безкоштовний перегляд кінофільмів через відповідні ресурси має величезний недолік, — дуже часту і настирливу рекламу, яка може переривати перегляд буквально кожні декілька хвилин. Може виникнути ситуація, коли прямо під час найнапруженішого фрагменту (наприклад, безпосередньо під час ключової битви самураїв у стрічці «Сім самураїв» (1954, реж. Куросава)) демонструється рекламний ролик про котячий корм або замовлення таксі, і це ще не найгірші випадки. Виходом буде правильна обрізка за допомогою відповідних програм, наприклад: Movavi, Shotcut, Windows Movie Maker, Clipper, Vimeo, SkillShare, TeacherTube тощо. Зараз програм існує неймовірно велика кількість, всі вони доступні як на стаціонарних комп'ютерах, так і на смартфонах, більшість — безкоштовні [36, с. 7-11].

Непопулярність аудіовізуальних засобів в школі ще десять років тому пояснювалась нестачею інформаційно-технологічного обладнання (наприклад ноутбука, мультимедійної дошки, повсюдного доступу в інтернет і т.д.), саме тому у вчительській практиці таке зустріти було скоріш подивом, ніж звичною справою. Зараз ж, інформаційні технології складають незамінну, і при цьому величезну частку життя кожного з нас, у кожної дитини є відповідні девайси з доступом до мережі та вміння, щоб цим ефективно користуватися. Зараз навіть непотрібно мати фрагмент або фільм на фізичному носії, вистачить знати всього назву, або QR-код з посиланням і мати постійне WI-FI з'єднання чи увімкнути стільникові дані, щоб кожен учень міг самостійно відкрити підготований

учителем матеріал. Але спочатку, перед демонстрацією стрічки безпосередньо під час занять, слід упорядкувати надійний алгоритм власної та учнівської діяльності, котрий стимулюватиме навчальну мотивацію школярів. Вчителю необхідно підшукати підходящі питання та міркування, які безпосередньо позитивно відбиватимуться на процесі розвитку аксіологічної компетентності вихованців.

Щодо додаткових рекомендацій, то широко відома українська історикиня та методистка О. Пометун стверджує, що при підготовці до уроку із застосування подібних відео чи кіноматеріалів, педагогу потрібно:

— підготувати вихованців до ініціативного і якомога повнішого усвідомлення значення і суті відібраного кінофрагменту за допомогою початкового вступного пояснення;

— прийомом бесіди прокласти взаємозв'язок між відеофрагментами і темою уроку та прослідкувати, щоб учні чітко вловлювали цю взаємопов'язаність;

— акцентувати увагу підлітків на ключових моментах та фактах, які віднайдуть власне висвітлення у відібраному уривку [54, с. 196].

Вчитель має сам корелювати хронометраж відео зважаючи на власні можливості та доступні ресурси, та все ж рекомендована крайня межа існує, і досвідчені методисти-практики пропонують демонструвати фрагмент довжиною не більше 15 хвилин. В особливих ситуаціях крайню межу можна збільшити ще на 5 хвилин, але таке рішення вже може зашкодити навчальному процесу. В найширшому спектрі випадків раціональним є трьох або п'ятихвилинний уривок, який в академічному плані стане куди більш дієвим та плодотворним, аніж переобтяжений непотрібними деталями повний кінофільм. Частенько подібний невеликий елемент включає чималий обсяг фактології та багато характерних для епохи візуальних елементів. Попри це, всякчас не можна забувати про невеликі часові рамки заняття – загалом тільки 45 хвилин, і цього,

буває, не вистачає навіть під час стандартного уроку у вигляді лекції-діалогу, а фільм — це куди більш громіздкий спосіб ведення уроку [19, с. 228].

Демонстрація всякого кінофільму обов'язково повинна плавно переходити в аналіз чи полеміку щодо переглянутого. Дієвим різновидом такого аналізу виступить дискусія чи дебати, котрі ґрунтуватимуться на засаді різнорівневих питань, про які педагог має довести до відома ще перед початком перегляду. Якщо приводити практичні приклади, то для дебатів в старших класах радимо звернути увагу на прекрасний фільм-байопік про найвідомішого прем'єра Великобританії — сера В.Черчилля, — *«Темні часи»* (2017, реж. Райт). У стрічці відображаються затяті дипломатичні суперечки і протиборство партії Торі та лейбористів, і саме такий синопсис створює просто блискуче підґрунтя для створення природніх дебатів, або й навіть постановку інсценівок на отриманому з фільму базисі. Практика доведення чіткої аргументації власної позиції в реальних сценічних умовах в ролі видатного політика, представника Палати общин, подарує вихованцям дійсно пам'ятний досвід та заохотить їх до більш ініціативної участі під час занять, і в такій формі роботи ніхто не залишиться пасивним, кожен буде мати змогу проявити себе.

Кінематограф художнього спрямування є відображенням історії як такої, а також здатен позиціонуватись як первинне або побічне джерело, в якості чого ми будемо його позиціонувати залежить від бажання учителя та від обраного кінофільму вкупі з комплексом тих запитань, які будуть ставитися школярам, і які діти будуть самі формулювати з нашою допомогою. Іноді навіть трапляються ситуації, коли педагог береться за більш ґрунтовний аналіз, і вивчає фахову соціологію цільової публіки; намагається виокремити приховану позицію авторів фільму та ціль, яку вони ставили перед собою; світогляд акторів та їхнє особисте ставлення до подій, в яких вони грають роль; явища, які мали місце в історичному контексті часу створення стрічки, і як ці явища та події відбилися на об'єктивності оповіді; інші культурологічні та політичні аспекти кіноплівки. Черговим моментом правильного організованого підходу є стратегія

різnobічності і багатогранності, коли ми не будемо надіятися на якусь одну стрічку або на якесь одне джерело, сподіваючись, що лише одне це зробить всю навчальну та виховану роботу за вчителя. Інша вдала тактика складається в своїй основі з комплексного застосування кінофільмів у синтезі з протилежними видами джерельних матеріалів, наприклад ілюстраціями, картинами художників, і власне письмовими історичними джерелами, тоді важливо буде окреслити єдність, показати кінострічку як складовий елемент історичної цілісності. Найбільш ефективним та комплексним застосуванням виявиться таке, коли ми будемо використовувати фільми декілька разів на протязі всього навчального року, вкупі з традиційними і шаблонними освітніми прийомами, навіть зі звичайнісіньким читанням, тоді у дітей з'явиться маса перспектив сформуванню своє власне ґрунтовніше осмислення побаченого і почутого.

Неодмінно треба деталізувати вихованцям, що абсолютно кожен художній фільм не є істиною останньої інстанції, а тільки однією з багатьох можливих трактувань. На перший погляд це може здаватись очевидною річчю, але кожен педагог зобов'язаний пересвідчитися в цьому і добиватися розуміння даного школярами, адже навіть знаючи про такий факт, підсвідомо люди все одно схиляються до простого некритичного запам'ятовування побаченого. Людина нинішньої формації, передусім ще не така досвідчена молодь здатна дуже сильно підпадати під вплив художнього кіно, і це один з найефективніших способів формування суспільної думки та світогляду. Часто стереотипи, отримані за посередництва фільму, так глибоко вкорінюються в масову свідомість широкого кола людей, що навіть безліч наукових монографій іменитих вчених не здатні їх викоренити.

Проблема правильного хронометражного використання кінострічки виявляється досить гострою. Як ми вже зазначали, одним з найкращих методів її вирішення стає показ окремо взятих уривків. Нинішні інформаційно-комунікативні технології дають можливість просто і лишніх рухів віднаходити необхідний фрагмент. Непотрібною і нерезультативною стане демонстрація

кінофільму цілком під час зведеного заняття, між яким не буде перерви, подібний повний перегляд можна винести на добровільну факультативну, вечірню або неформальну додаткову зустріч. Фільмом можна видозмінити роботу з домашнім завданням, він може виступати як форма: персонального, гуртового чи загального (у випадку запланованої трансляції фільму на телевізійних каналах).

Іноді з'являється питання, для чого в принципі звертатися до художнього кінематографу як засобу, якщо вони частенько ретранслюють найпопулярніші міфологеми? Проте не слід побоюватися, що школярі, відмітивши для себе якесь кіно художнього жанру, відразу підпадуть під його потенційно прихований ідеологічний ефект чи стануть носіями чергових міфів і ненаукових стереотипів. Подібного не має відбутися, за умови правильного та відповідального підходу з боку вчителя, який застереже дітей про необхідність фільтрації всіх отриманих даних, без цілковитої некритичної довіри до того матеріалу, який припідноситься на екрані. Тим більше, набагато гірші наслідки для історичного розуміння буде мати ситуація, коли дитина взагалі не має уявлення про способи правильної роботи з таким джерелом, і в позаурочний час буде сприймати всі міфологеми за чисту монету [54, с. 198]; [29, с. 60].

На додачу до цього, вводячи в звичний шкільний обіг художній кінематограф, педагог може виробити і скристалізувати вагому для кожної інтелектуальної людини здатність до комплексного аналізу, при чому не обов'язково фільму, а й художнього твору. Крім того, куди більш актуальне на сучасному етапі те, що, учіння на основі таких джерел відкриває широке поле пропрацювання різних завдань в рамках захопливих навчальних форм формувати різносторонню особистість, а також виробляти найпотрібніші предметні компетенції — логічну і аксіологічну; створювати умови для розвитку вмінь незалежного аналітика; критичного сприйняття усіх отриманих даних, незалежно від їхнього походження та джерела отримання, навіть якщо воно здається достатньо авторитетним.

Існує велике багатоманіття практичних методів, які можна пов'язати із застосуванням історичного кіно художнього жанру для вивчення історії в умовах шкільного середовища. Необхідно зауважити, що навчальні методи — це цілісний комплекс прийомів та шляхів обоюдних дій педагогів та учнів, метою яких є вивчення незнайомого раніше матеріалу, формування вмінь та навиків, розвиток характерних атрибутів, важливих для подальшого дорослого життя і професійного розвитку [33, с. 79]. Всякий такий метод складається з широкої сукупності педагогічних прийомів, котрі взаємопов'язані одне з одним монолітною системою. На даний момент методистами вже є розробленою широка система класифікацій навчальних методів і витікаючих з них дидактичних прийомів, тому для створення базису практичного використання досліджуваного нами засобу візуалізації ми створили ряд рекомендаційних прикладів:

1) пояснювально-ілюстративний метод має на меті подачу прямої, не проблемної інформації та наступне її усвідомлення і відкладення в пам'яті учнів. Кінофільм в такому ключі проявляється як засіб прийому ілюстрації або як звичайний аудіовізуальний акомпанемент усного викладу педагога. Таким акомпанементом може бути як звичайна кадрова демонстрація історичних локацій, персоналій, реквізиту по типу одягу, побутових предметів, знарядь праці, унікальних рис архітектури чи колориту культури визначеного періоду. Але при зверненні до цього методу проявляється вагомий мінус: діяльність учнів зводиться до елементарного запам'ятовування готової інформації, яка ретранслюється через педагога, тому практично не розвивається творче та критичне мислення, а також і пізнавальні вміння дітей (майстерність вбачати проблемні ситуації, формулювати запитання, оцінювати факти, акцентувати на головному, відкидати непотрібне).

2) репродуктивний метод ставить перед вчителем завдання точної направленість на відтворення вихованцем способів роботи, але не цілком самостійно, а через обраний педагогом алгоритм. На основі фільму «*Операція*

Валькірія» 2008 р., радимо прямо по перегляді почати аналіз вмісту стрічки, застосовуючи прийоми бесід: евристичної та репродуктивної, з подібними до таких запитаннями: як автор визначає ідеологію нацизму? Які прийоми художнього викладу він при цьому використовує? Які емоції у вас викликав перегляд? Які незрозумілі моменти? Чи була роль А.Гітлера вирішальною у формуванні ідеології нацизму? Як автори фільму ставляться до учасників операції Валькірія та до самого Гітлера? Як саме відбивається їхнє ставлення? На базі фільму і отриманих даних з інших джерел про німецький нацизм скомпонуйте його ґрунтовну характеристику, або таку саму характеристику безпосередньо місії ліквідації гітлерівського режиму зсередини. Також для реалізації подібних задач підійде заняття у формі конференції. Однак необхідно пам'ятати, що при застосуванні методу репродукції, педагог неодмінно повинен спочатку продемонструвати зразок виконання таких задач.

3) метод проблемних запитань — це метод, за допомогою якого перед школярами ставляться деякі проблемні задачі, а самі знання не надаються в «пережованому» виді. Можемо надати список евентуальних проблемних завдань через ілюстрацію стрічки *«Темні часи»* 2017 р.: на засаді проглянутих завчасно атрибутів конфлікту героїв, підкажіть, яка б могла бути альтернативна кінцівка стрічки; відшукайте кілька неправильних фактів, що були вказані автором; встановіть причинно-наслідкові зв'язки продемонстрованих явищ (відшукайте особливості молодоств В.Черчилля, що стали поштовхом до творення його грубого, іноді навіть капосного характеру; опишіть причинно-наслідковий зв'язок В.Черчилля операцією в Дарданеллах, та оцініть, чи дійсно виключно на його сумлінні зостався наймасштабніший розгром Великобританії в Першій світовій війні). А ще, користуючись фільмами різних режисерів, але в яких зображені одні й ті ж події, можна викрити велику кількість інших проблемних питань, які можна порадити учням. Зокрема, стрічки *«Перл-Харбор»* та *«Тора!Тора!Тора!»* розповідать про ту саму подію, але з відмінними поглядами

на неї, дітей можна попросити відшукати головні розбіжності й з'ясувати чому виклад виявився різним.

4) метод евристичного навчання включає в собі прийоми піднесення плідотворного творчого мислення. Приводимо декілька прикладів прийомів в межах такого методу на базисі урочної демонстрації фрагментів художнього односезонного серіалу виробництва НВО «*Чорнобиль*»: а) прийом образного бачення — на прикладі побаченого трейлеру, окресліть власні емоції від переглянутого та зробіть здогадку про що буде йти мова вслід; б) прийом змістового бачення — сформулюйте першопричини, ключову думку, моральний зміст проглянутого уривка; в) евристичні питання — роблячи висновок з побаченого, сформулюйте певні відомості про персоналію або подію (Хто? Де? Навіщо? Як? Коли?).

5) метод «брейнстормінгу» придатний до застосування фактично з будь-яким кінофільмом, корисний для постановки актуальної проблеми та подальшого її вирішення, ви пропонуєте дітям задачу генерацій максимальної кількості ідей за невеликий проміжок часу. Наприклад, при перегляді фільму «*Найп'яніший округ в світі*» доречно буде дати учням завдання генерації ідей про те, як американське законодавство могло б адекватно урегулювати продаж алкоголю, щоб сухий закон не вийшов, в кінці кінців, повністю провальним.

б) дослідницький метод окреслює творчий підхід при використанні своїх знань та вмінь, передбачає опанування принципами науковості, накопичення практики самостійного наукового дослідження, і в такому випадку варто порадити використати дві схожі стрічки, недавній «*Справжня історія банди Келлі*» (2019) та старий «*Історія про банду Келлі*» (1906). Тут ключовою властивістю виступає величезна відмінність в часі прокату двох картин, контрастність генерацій. Перед школярами ставиться чітка ціль: не просто протипоставити фабули стрічок, а й оцінити ступінь репрезентативності тогочасного суспільства, які фільм нав'язує стереотипи, які сповідує цінності, як формує ставлення до якогось з елементів історії, і тут пригодиться той факт, що

новіша стрічка є «ремейком» старішої. Конкретно дослідницький підхід до навчання послужитиме інструментом покращення розуміння кардинальних несхожостей між минулим і теперішнім соціальним середовищем, дасть змогу усвідомити тезу про відмінність генерацій, про унікальність історичних епох в їхніх найменших деталях, а для правильного історичного розуміння це безкомпромісно необхідна річ.

Під час занять з історії слід застосовувати такі речі як: есе, проекти, інсценування, дидактичні ігри. При впровадженні художнього кінематографу в шкільну практику, очевидно, послуговуємось методом наочності, але слід пам'ятати й про інші традиційні методи, наприклад словесний, при вивченні нового матеріалу, як-от тема «Німецький окупаційний режим в Європі» або практичний, коли ставимо за мету формування практичних вмінь та навичок дітей. Розгляд переглянутих стрічок ми можемо робити під час занять нетрадиційних форм. Теми уроків-ігор: «Глядацька конференція» (через демонстацію одного відібраного кінофільму), «Кінофестиваль з історичною темою» (за низкою кінокартин). Заняття-диспути можемо реалізувати з такими темами, як: «Кінематографічна історія», «Минуле Східної Європи. Час соціалістичного табору і сучасність» (зіставлення радянських та новітніх стрічок про одні й ті самі події) [29, с. 61]. Під час подібних занять можна запропонувати класу поділитися на групи. Приміром, беруть участь: «представники знімальної команди» кінофільму, «історики» та члени журі. Учні, що відіграють роль авторів презентують своє творіння, показують найкращий відібраний епізод, аргументують власну позицію і висвітлюють мету, якої вони, як автори хотіли досягнути в процесі кіновиробництва, «історики» критикують хибно подану інформацію або ж схвалюють достовірність, оперуючи науковими даними, журі оцінюють аргументи двох груп, доповнюють тези або засвідчують підмічені недоліки.

Правильна постановка завдань є чи не найважливішим моментом підготовки. Наведемо приклад завдань, які можна поставити під час використання фрагментів фільму «*Patriot*» (2000, реж. Еммеріх):

1. У фільмі частково розкриваються причини війни з погляду американців, причому враховані як загальнонаціональні, і особисті мотиви.— Виходячи з побаченого, визначте, ця війна — випадковість чи закономірність?

2. У кінострічці згадане захоплення британцями Чарльстона. — Використовуючи карту, спробуйте визначити, чому падіння Чарльстона боляче позначилося на боєздатності армії США.

3. Режисер показав невдачі американських військ у 1778 році. — Що могло викликати поразку північноамериканських військ на початковому етапі війни?

4. У фільмі показано, як американці залучали до участі у війні темношкірих рабів. — Як ви вважаєте, чи буде скасовано рабство у США у разі перемоги південних колоній? Чому?

5. Глядач може побачити поразку Чарльза Корнуолліса в 1781 поблизу Йорктауна. — Чи можна стверджувати, що поразка англійців та захоплення Чарльза Корнуолліса в полон наблизили закінчення війни?

6. Кінострічка містить відомості про те, що Франція – давній ворог англійців – допомагала США. — Які ще держави могли надати допомогу США? Чому?

Використовуючи уривки історичного кіно, бажано надати деякі додаткові відомості про фільм (проте через брак вільного часу на уроці до цього не завжди можна вдатися). Наприклад, які нагороди отримав фільм, які актори в ньому знімалися тощо. Адже збагачуючи учнів подібними знаннями, ви не лише розширюєте кругозір своїх вихованців, а й надаєте їм додаткові відомості на майбутнє (наприклад, вивчення тем з історії культури).

Художній кінематограф добре підходить для впровадження внутрішньо- та міжпредметних взаємозв'язків, пов'язати використання цього засобу можливо з більшістю шкільних навчальних дисциплін. Зокрема, політична складова фабули кінострічок, здатність фільму виступати одним з найпотужніших способів пропагандистської машини тоталітарних (і не тільки) держав вивчаються в програмі культурології або політології, і хоч в Україні вони не є основними дисциплінами, але зустрічаються у списках факультативів на вибір. Привабливою ідеєю виступає розгляд суспільної значимості кінематографу та його впливу на розвиток соціальних взаємовідносин між людьми на заняттях з суспільствознавчих дисциплін. Практично жодна кінострічка не може обійтися без музичного супроводу, в багатьох з них записані культові музичні композиції, як новітніх композиторів, таких як Джон Вільямс або Ганс Циммер, так і геніїв-класиків, творіння яких буде дуже влучно досліджувати на заняттях з музики, і музика яких є у величезній кількості історичного кіно, що пригодиться і вчителю історії також. Практично всю історію нашої людської цивілізації можна вільно зобразити елементами з світової хроніки кінематографу.

Надзвичайно важливу роль відіграє впровадження особистісно-орієнтованого підходу, та що важливо, комплексне гармонічне поєднання його разом із художнім кінематографом, педагог зобов'язаний розкривати персональні унікальні особливості учня, та розвивати їх, використовуючи для цього весь свій дидактичний арсенал. Впроваджувати подібний підхід в синтезі з кіно рекомендуємо у тих класах, де для вас вже доступна загальна психологічна картина класу, є чітке розуміння відмінностей в рівні знань між учнями та існує уявлення про індивідуальні вподобання, хоббі та інтереси своїх вихованців. Приміром, знаючи про любов конкретної дитини до музики, ми можемо дати завдання за особливостями стилю та подачі визначити до якого саме історичного періоду або якому відомому композитору належить симфонія, яка грала фоном у фрагменті фільму *«Прекрасна епоха»* 2019 р., створюючи чарівну атмосферу кожної з найбільш романтизованих в масовій культурі історичних епох. Таким

чином ми влучаємо в двох зайців відразу, використовуючи і особистісний підхід, і розвиваючи міжпредметні зв'язки. В іншому ж випадку, на домашнє опрацювання можна дати завдання створення добірки художніх фільмів історичної тематики за своїми власними вподобаннями, таким чином ми і простимулюємо зацікавленість саме історичним кіно, а не простими серіалами-одноразками, але й в кращому випадку сам фільм вже зацікавить дитину своїм сюжетом, та пробудить бажання додатково знайти якусь інформацію про цікаву історичну подію в інтернеті. Для дітей це хороший варіант, оскільки можна і проводити дозвілля із задоволенням, і пасивно отримувати історичний матеріал.

Для роботи із творчими дітьми, наприклад починаючими художниками, можна дізнатись про їхні улюблені фільми з історичною тематикою, котрі при перегляді викликали у них найбільшу бурю емоцій, і попросити їх намалювати постер такого фільму з улюбленими героями, або ж імпровізований рекламний стенд, який пізніше вони зможуть показати в класі, розповівши чи є якийсь художній підтекст у їхній роботі або ж приховане авторське бачення, а також яку історичну подію цей постер фільму зображує, деякі відомості про неї. Подібний виступ дасть змогу дитині як займатись улюбленою справою – малюванням, так і додатково підготуватись щоб розповісти про історичну подію безпосередньо. Подібна ж ситуація з дітьми, які проявляють неабиякі здібності в сфері публіцистики, або ж мріють в майбутньому стати журналістами. Дати завдання написання рецензії до історичного фільму, у якій мають описатись не лише технічні особливості стрічки, але й аналіз її сюжету з точки зору історичної достовірності, – чудова ідея, яка явно піде на користь, адже для нормального аналізу треба буде й додатково ознайомитись з науково підтвердженою фактологією.

Компетентнісний підхід описувався нами у всіх розділах, при обміркуванні важливості навчання дітей мислити критично, обдумувати отриману інформацію, намагатись самотійно її логічно проструктурувати у себе в голові, та і загалом, – підготувати дітей до реального життя. Саме на такі основні

цілі направлене компетентнісне навчання, а художнє кіно має змогу стати одним з найулюбленіших інструментів впровадження компетентнісного підходу. Допомагають в цьому фільми, в більшості з яких є сцени проблемного характеру, і тоді перед вчителем з'являється чудова можливість поставити завдання оцінки діяльності чи вчинку того або іншого історичного діяча, як би вчинили вони на його місці та якими могли б бути наслідки такого рішення. Наприклад, фільм *«Еверест»* 2015 р., заснований на реальних подіях минулого століття в часи початку комерціалізації підйомів на найвищу точку планети. Як у реальній історії, так і у фільмі була піднята надзвичайно суперечлива дилема, чи варто все таки дозволяти альпіністам ризикувати своїм життям, чи варто дозволяти власникам турів заробляти на допомозі підняття на вершину, фактично будучи посередником між життям та смертю цих людей. На такі питання немає однозначної відповіді навіть зараз, перед учнями ж відкривається можливість на основі нарративу фільму оцінити вчинки протагоніста та дати власний висновок, засудити чи схвалити, як би вони діяли на місці уряду Непалу та Китаю, проаналізувати морально-етичну, економічну, наукову та політичну сторону питання тощо.

Формувати мовленнєву компетентність можна через використання кіно іноземною мовою із субтитрами, або й навіть без них (залежно від середнього рівня знань мови учнів), наприклад на основі стрічки *«Король говорить!»* 2010 р. Це дозволить краще сприймати на слух одну з потрібних для вивчення іноземних мов, а у випадку хорошої базової мовної підготовки можна попросити учнів самостійно перекладати сказане у фрагменті. Крім того, за наявності в класі учнів із незначними дефектами мовлення можна спрямувати суть стрічки у виховне русло, особливо якщо дитина відчуває певний дискомфорт або комплексує через такий дефект. На прикладі фільму та реальної історичної особи, – короля Георга VI можна спробувати непрямим текстом, завуальовано донести думку про те, що таких вад можна позбутися, і що навіть королі мають такі проблеми.

Аксіологічна та логічна компетентності будуть формуватися за допомогою застосування вже означених методів проблемного викладу та евристичного навчання. Загалом аксіологія може проявитися при використанні абсолютно будь-якого художнього історичного фільму, коли ми будемо оцінювати дії протагоніста та шукати логічні ланцюги його виборів, а також до чого вони призвели, визначати вузькотенденційні процеси та зміни політичних векторів, які буває не так легко вловити самому на основі сухих лише даних, а не додаткової аналітики, в таких випадках потрібно обирати для перегляду фактологічно достовірні фільми, як-от *«Останній імператор»* 1987 р. авторства Б.Бертолуччі. Знову ж таки, проявити свої аналітичні вміння допоміг би фільм *«Справа Річарда Джуела»* 2019 р., на базі якого також можна проводити нестандартні уроки у вигляді диспутів чи уроку-суду, правильна організація заняття з таким фільмом в авангарді дозволить поставити учня в ситуацію «критичної безвиході», в якій опинився Джуел, коли потрібно активно й швидко мислити для пошуку рішень.

Радимо для більшої ефективності звертатися до впровадження робочих нотаток, які мають створюватися дітьми безпосередньо під час демонстрації стрічки, такі нотатки передбачають певні записи чи помітки за заздалегідь означеними вимогами або питаннями, важливо таким чином не перевантажити весь процес, щоб не зникла зацікавленість до кіно та до роботи загалом, важливо не допускати стану апатії [34, с. 3]. Рекомендаційний приклад робочих нотаток фігурував на ресурсі «Альманах педагога» (дод. В), створений був Шуваєвою К. і Смирновою Ю., розглянувши їхні напрацювання, ми відзначили їх потенційну ефективність при роботі з фільмами, тому можемо радити розглянути такий приклад, який, при бажанні, можна впроваджувати у практичній площині своєї педагогічної діяльності.

У відкритому доступі в інтернет-джерелах українською мовою можна знайти багато індивідуалізованих списків художніх фільмів, які рекомендують ті чи інші стрічки для подання їх на уроці. Але нам потрібно дуже акуратно

підходити до цього питання, оскільки такі списки можуть складатися не професіоналами, які враховують всі можливі аспекти, а любителями. Так, на одному з ресурсів в добірці фільмів для 7-го класу був включений фільм «*Парфюмер*», і аргументовано тим, що «початкові сцени стрічки дуже яскраво змальовують середньовічне місто», а потім: «картинка настільки реалістична, що частину дітей нудить» [59]. На одному з ресурсів можна було зустріти навіть «*Калігулу*», для того, щоб діти «краще усвідомили різницю ціннісних орієнтирів різних епох» ... Очевидно, це недопустимий матеріал, з надмірною жорстокістю або наготою, якому не місце в школі, а також це не виправдує ніякі освітні та дидактичні цілі, це намагання впровадити деструктивні речі прикриваючись освітньою метою.

Для більш чіткої картини звісно ж маємо навести конкретні приклади фільмів, які можна використовувати в якості допоміжних матеріалів на уроках. У попередніх розділах ми вже описали та зробили висновки про різнобічність потенціалу кінофільмів, тому чим багатогранніше та комплексніше вийде впровадити їх в освітній процес, не лише виключно з мотиваційною, лише виховною чи тільки з навчальною метою, найбільш повну вигоду можна отримати лише за умови тандемного використання всіх цих можливостей. Стрічка «*1917*» (2019, реж. Мендес) вибудовує свою розповідь на тезисі «свій – чужий», протагоністи всякчас комунікують між собою, вказуючи звання або посаду одне одного, акцентуючи увагу на погони, емблеми та шеврони прикріплені до військового однострою, у такий спосіб підкреслюючи своє відповідальне ставлення до уніформістики. Зважаючи, що в картині «*1917*» в питаннях реквізиту була пророблена досить кропітка дизайнерська та коректуюча робота (та і в принципі, більшість кінопродуктів, які домагаються бодай мінімальної відповідності загальноприйнятій історичній науці, в більшості випадків намагаються дотримуватись аутентичного підходу в плані сценічного реквізиту), то діти через перегляд «*1917*» будуть здатні без проблем розпізнавати американський танк М1917 від британського Mark I, фронтовиків Троїстого

Союзу від військовослужбовців Антанти, десантників Великобританії від штурмовиків Франції.

На даний момент вийшло вже сотні кінокартин, в центрі сюжету мізансцена Другої світової, всі вони доступні широкому загалу і більш ніж пригідні для демонстрації у 10 класах, а наслідки війни і в 11 класі. Кінофільм *«Товстун і Малюк»* («Fat Man and Little Boy», 1989, реж. Жоффе) описує процес зародку ідеї, проектування, безпосереднього виготовлення ядерних бомб та їхнього застосування Сполученими Штатами проти Японської імперії. Суть подій ретранслюється очима американського офіцера старшого командного складу інженерного корпусу Л.Гровса, на якому лежало керівництво проектом *«Мангеттен»*, і відомого фізика, *«батька ядерної бомби»*, — Р.Оппенгеймера. У дітей буде можливість прослухати та проаналізувати свідчення за і проти виготовлення, а пізніше й самого застосування бомби в реальних бойових умовах. Полеміка між героями — чудова початкова точка для формування аналогічної дискусії на уроці. Доводи різних сторін обговорення суперечливих питань також можна зіставляти або протиставляти науковим джерелам, роблячи їхню порівняльну характеристику на основі думок різних діячів, від науковців до дипломатичних лідерів [23, с. 64].

Стрічки *«Перл-Харбор»* та *«Тора-Тора-Тора!»* висувають різне бачення сумнозвісного нападу японської авіації на гавань Перл-Харбор. Плівки будуть цікаві не тільки історичним відображенням та аналізом передумов та безпосереднього бомбардування, але й зміною поглядів та кутів зору персонажів в контексті тих подій, та в контексті часу кіновиробництва, адже відзняті вони були в різні десятиліття. Подібну аналітику проводять з двома чи більше стрічками, виготовленими і запущеними в прокат в різний час для відслідження розвитку масової суспільної думки, ставлення людей до подій, яке з плином часу може суттєво різнитися, а школярам відкривається можливість простежити ці зміни, та як саме загальна світоглядна картина більшості та їхні переконання можуть корелювати спосіб викладу історичних даних у художніх фільмах. Для

аналогічного зіставлення фактів пригодяться різноманітні стрічки, або уривки з них, наведемо декілька прикладів: *«Найкращі роки життя»* (1946, шлях з фронту додому), *«Піски Іводзіми»* (1949, бої в Іводзімі), *«Міст через річку Квай»* (1957, доля англійських диверсійно-розвідувальних груп в тилу японців, Бірма), *«Дуже довгий день»* (1962, операція «Оверлорд»), *«Тонка багрова лінія»* (1998, бої за Гуадалканал) і *«Порятунок рядового Раяна»* (1998, теж «Оверлорд»), і знову ж таки в контексті розмаїття років прокату ці фільми годяться для дослідження репрезентації відмінностей поколінь.

Попри те, що художній кінематограф навіть з натяжкою неможливо назвати науковим джерелом інформації, та їхня об'ємна фактологічна наповненість є доконаним фактом, лєвова частка яких справді висувають вагомї та захопливі ілюстрації подій з історії. *«Тонка багрова лінія»* та схожі на нього плівки знайомлять глядача з реалістичною баталістикою, а, наприклад, *«Список Шиндлера»* (1993) і *«Приходь погледіти на рай»* (1990, проблема шеймінгу громадян США з японськими коренями після бомбардування Перл-Харбору) відтворюють поділ людей на групи і безжалісну поведінку по відношенню до окремих груп через жорсткі, брутальні кінообрази. *«Паттон»* (1970, реж. Шеффнер) — це байопік, що не лише являє собою наратив з історичною основою про командувача Третьою армією США, втім, крім цього, він ще й являє собою плід своєї «золотої» епохи Голлівуду (зроблений і випущений в прокат тоді, коли ще йшла війна у В'єтнамі) і попри те, що змальовує в хорошому світлі американську армію, водночас нарікається і антивоєнною стрічкою. Кінофільми здатні трактуватися як свідчення реальних подій, які мали місце в історії, так і як ілюстрація унікальних суспільних характеристик того періоду, в час якого вони продукувалися.

Мусимо констатувати, що загальна тенденція до правдивого зображення історії в художньому кіно перебуває на сумнівному рівні. Все занадто індивідуально, та надмірно залежить від власних поглядів автора, зовнішньої загальної ідеологізації, приховуванні фактів для уникнення репресій або погроз

тощо. Попри це, існують фільми, котрі доцільно відзначити. Зокрема, «Список Шиндлера» (1993, реж. Спілберг) — картина, в сюжетний фундамент якої закладена сумнозвісна подія – Голокост, і уривки чого доречно показати під час заняття вивчення нового матеріалу. На жаль, довжина стрічки, яка складає 3 год. не допустить демонстрацію його дітям цілком, але відповідально відібрані кадри здатні вплинути на глядача, адже «Список Шиндлера», як і «Піаніст» (2002, реж. Полански) інсценує життя простих людей, представників національних меншин в нелюдських умовах штучних гетто зсередини. Настільки вдало здоблені художніми прийомами та класикою драми кадри нереально відшукати навіть в найпривабливішому документальному кіно, ймовірно подібні речі викличуть у школярів природні емоції та співчуття простим людям, що розвиватиме та виховуватиме їхні моральні гуманістичні якості. Ці фільми дотримуються об'єктивності висвітлених подій, не ударяються в крайнощі або надмірну непотрібну жорстокість і достатньо точно змальовує загальну картину, не надто суперечачи науковим фактам, але важливо не забувати. На додачу, на основі висвітлених в цих фільмах подій, висуваємо створений автором план-конспект заняття з теми «Окупаційний режим в Україні» (дод. Б), і принагідно повторюємо, що застосовування художніх фільмів як засобу мотивації має бути не уривчастим, а комплексним, вкупі із роботою з традиційними джерелами [3; 5], що і було обіграно в нашому плані-конспекті заняття з історії для 10-го класу.

«Французька революція» (1989, реж. Хеффон, Енріко). Стрічка створювалася до дати двохсотріччя найважливішої революції Європи. Картина є одним з найбільш педантичних художніх стрічок що стосуються історичної тематики. Без утрирування можна констатувати, що дотошний глядач може засвоїти основні аспекти політичної та соціальної історії революції. Діти зуміють проїнятися душею тієї епохи та вивчити адекватно викладену, не викривлену історію Великої революції не просто в загальних штрихах, а й в подробицях. Через достатньо великі часові рамки ця картина не дуже пригодиться для демонстрації на уроках, однак точно зійде для перегляду у вільний час.

Для опрацювання теми війни Японії проти Китаю в ХХ ст. може бути застосований фрагмент з фільму *«Квіти війни»* (2011, реж. Імоу), в якому діти матимуть змогу дізнатися всю моторошність війни і звірства, які робили японці по всьому захопленому Китаю, і особливо у м. Нанкін. Стрічка підходить для заняття отримання нових знань з всесвітньої історії.

Виявити зацікавленість діти можуть до таких кінокартин як *«Дюнкерк»* (2017, реж. Нолан) про евакуацію з Франції чи *«Найп'яніший округ в світі»* (2012, реж. Хіллкоут) про деструктивність сухого закону в США. Візуалізація блискуче знятої та зрежисованої евакуації з морського міста Дюнкерк, фрагменти якої можна подати на етапі систематизації знань, чудово підійде для завдання закарбовування в пам'яті дітей уявлення про найбільшу рятувальну морську операцію за весь час, в успіх якої не вірив майже ніхто, навіть самі рятувальники, а також для зацікавлення тих вихованців, що проморгали цю тему на етапі вивчення нових знань.

Узагальнюючи всі наведені нами тези та міркування приходимо до чітких висновків про те, що застосування відеоматеріалів у вигляді уривків кінофільмів художнього жанру стає помічником в завданні реалізації таких цілей:

- мотивації дітей до самоосвіти через додаткове дослідження найбільш цікавих та захопливих для них історичних тем або через виконання творчих та нестандартних завдань;
- формуванні основних і найпотрібніших навиків, здібностей та предметних компетентностей школярів;
- акцентуванні уваги вихованців на найважливіших темах і питаннях;
- трансформуванні художніх кінострічок в могутній мотиваційний дидактичний інструмент;
- розвиненні критичного мислення через фільтрацію інформації сумнівного характеру шляхом порівняння з іншими джерельними даними;

— розширенні світоглядних перспектив та стимулюванні пізнавальної діяльності дітей.

Для правильної реалізації методики застосування кінематографу художнього спрямування на заняттях з історії вчитель неодмінно повинен врахувати органічне поєднання цього засобу з особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами, а також цілеспрямованою направленістю на формування предметних компетентностей. Втім, безсумнівно, для витягнути максимальну дидактичну користь з фільму, необхідна відповідальна та ретельна підготовка перед демонстрацією, та роль якісного керівника безпосередньо під час неї, з боку педагога має відбуватися плавний перехід до позиції більш функціонального організатора освітньої та виховної діяльності.

Безпосередньо вчитель розробляє задачі, розв'язання яких має відбуватись за сприяння запропонованої кінокартини, так само вчитель окреслює і прогнозує сподівані якісні освітні результати, які мають проявлятися, якщо фільм і справді був корисним на уроці. До форм застосування кінематографу підходять багатоманітні як традиційні способи проведення занять, під час яких кінострічки вводять у вжиток на початкових етапах — задля актуалізації, обґрунтування важливості теми, що вивчається, означення проблемних та суперечливих питань; під час засвоєння нового матеріалу — шуканню потрібних даних по темі, шляхи розв'язання поставленого проблемного завдання; наприкінці уроку — задля систематизації засвоєних знань або на уроках-узагальнення навчального матеріалу; так і нетрадиційні уроки, зокрема: інсценування у вигляді полеміки та диспуту, урок-гра, кінофестиваль присвячений історичним подіям, телеконференція тощо. Тут є широкий діапазон можливостей та розмаїття вибору, в якому вчитель здатен реалізувати і свої творчі вміння якісної побудови заняття на основі кінофільмів, так і розвинути творчі здібності своїх вихованців.

Серед того спектру методів, які підходять для взаємозв'язку з фільмом на уроці, доцільно виокремити пояснювально-ілюстративний, репродуктивний і проблемний, в межах яких виділяється цілий пласт багатоманітних педагогічних

прийомів, серед них: прийом змістового бачення, ілюстрування, питально-пошукові завдання прикладного характеру і т.д. Такі методи, частка котрих застосовується просто під час демонстрації фрагменту, а інша частка вже постфактум з ціллю критичного аналізу й об'єктивної оцінки, є обов'язковими для ефективного і якісного впровадження художніх фільмів на заняттях з історії. Чому ж урок на основі таких методів є неодмінною умовою? Все просто, без них показ кінострічки просто трансформується в разовий атракціон, який школярі у своїй свідомості не поєднуюватимуть з освітнім процесом, а безпосередня демонстрація не дасть потрібного результату, адже всяке впровадження художнього кінематографу, зрештою, має вести до ґрунтовного аналізу побаченого матеріалу та розгляду всіх вражень, емоцій, помилок та неточностей з учнями.

ВИСНОВКИ

Проблематика впровадження художнього кінематографу в освітній процес попри свою високу актуальність в умовах сучасних вимог дидактики, все ще не отримала достатньої уваги з боку українських науковців та методистів. Вже наявні праці торкаються тематики вкрай дотично, в основному тільки в межах дослідження та аналізу ефективності використання інформаційно-комунікативних технологій і комп'ютерних засобів на уроках історії, але не зосереджуються на тематиці художніх фільмів, їхній мотиваційній та навчальній складовій. Набагато краще ситуація виглядає в середовищі зарубіжних науковців, особливо відзначаються фахівці зі Сполучених Штатів Америки, Канади та Австралії. Вони проаналізували не один десяток практичних досліджень методистів, які включали в себе спостереження, експерименти з використанням різноманітних категорій фільмів та соціологічні опитування вчителів і школярів. Як результат, прийшли до висновку про корисний досвід застосування кіно на уроках історії як з боку педагогів, так і їхніх вихованців. Передові профільні фахівці також, своєю більшістю, описують використання кінематографу під час занять з історії в школі як один з найпривабливіших засобів стимуляції дітей до навчання, водночас відзначаючи, що кожен сучасний педагог, котрий не бажає перебувати в інформаційному вакуумі, має неодмінно рухатись в ногу з сучасним поколінням школярів, пристосовуючись до невпинного ритму технологічних змін. Дослідження зарубіжних науковців, насамперед американських, наприклад Р.Розенстоуна, А.Маркуса, С.Мецгера й наш аналіз та власні висновки щодо результатів їхніх досліджень підтвердили, що застосування художнього кіно виявляється могутнім способом творення навчальної мотивації, проаналізовані соціологічні опитування продемонстрували, що діти справді віддають перевагу застосуванню такого засобу.

Одним з найбільш продуктивних потенціалів художнього кіно в кон'юнктурі сучасної освітньої сфери виступає його мотиваційний аспект, який

є обов'язковим і незамінним для цілеспрямованого та максимально ефективного навчання, тому абсолютна кожна ініціатива нинішніх педагогів має містити мотиваційну та самомотиваційну складову. В такому контексті гегемоном серед всіх візуальних засобів виступає саме художній кінематограф, адже у нього присутня очевидна перевага, а саме грандіозна привабливість для абсолютної більшості людей будь-яких категорій, і ця особливість відкриває широкі можливості до розвитку навчальної мотивації, оскільки суб'єкт навчання неодмінно має проявляти добровільне бажання, а засіб отримання інформації повинен суб'єкту подобатися. І кінострічки являють собою гармонійну квінтесенцію потрібних складників: приваблива фабула, наділені харизмою протагоністи, яскрава та насичена картинка, SGI-технології, а історичне кіно містить крім всіх зазначених чинників, базується ще й на реальній основі, усвідомлення чого примножує зацікавленість стрічкою та безпосередньо відображеними історичними подіями, локаціями, персонами тощо. Методично правильно організований урок та відповідально відібраний уривок пробуджує могутню психологічну емпатію у школярів, в окремих випадках навіть потужне емоційне співпереживання. Така психологічна атмосфера зацікавленості процесом сама підштовхує вчителя використання її з дидактичною метою стимулювання вихованців для самостійного дослідження цікавої їм теми у вільний від навчання час. Саме психологічний вплив та ментальний зв'язок і генерує самомотивацію дитини, створює щирі цікавість до науки і стимулює навчатись добровільно, а це неодмінна умова ефективності навчання. Як результат, і у самого педагога постає бажання рухатись далі, самовдосконалюватись та шукати нові, все більш привабливі та ефективні засоби навчання.

Крім мотиваційного аспекта впровадження кінофільмів в освітній процес, існує ще й питання доцільності використання їх з навчальною метою, яке та само вагомим для опрацювання, в доводи чого нами були відібрані деякі свідчення того, як у дітей та дорослих людей з'являлися помилкові історичні уявлення

внаслідок некритичного перегляду кінострічок раніше чи в дитинстві. Взагалі, значна частка всього масиву історичних художніх фільмів кіно так чи інакше намагається сильно не суперечити реальним науковим даним. Авторам стрічки нерідко виходить чітко відобразити вдачу та натуру реальних історичних персоналій, колорит епохи, аудіовізуалізація якого дає змогу істотніше вловлювати специфіку історичного людського розвитку або й навіть співставляти себе з учасниками історичних подій. Задля максимізації ефективності навчального потенціалу художнього кіно було досліджено та узагальнено різнобічні поради щодо обов'язкового аналізу продемонстрованого фрагменту з подальшим розвитком аксіології в школярів, стимулюванням історичного розуміння і майстерності відрізнити істину від вигадки.

На сьогоднішній день існує незмірна кількість історичного художнього кіно, і перед педагогом виникає нове завдання: дотримуватись правильних методичних рекомендацій задля отримання повноцінного освітнього результату, оскільки попри початкову характеристику художнього кіно, яка сама по собі активізує пізнавальну активність дітей та викликає значну зацікавленість з їхньої сторони, таких засіб все одно вимагає ґрунтовної підготовки. Це зумовлено низкою першопричин: треба пам'ятати, що кінострічка — суб'єктивне уявлення автора. Інколи, з метою збільшення бокс-офісу, на перший план потрапляє увага до спецефектів, видовищності та SGI-графіки, а не правдивість описаних подій. Слід розвинути у школярів усвідомленн, що не варто уловлювати показане як доконаний факт, що кожну кінокартину як і кожне інше легітимне історичне першоджерело необхідно критикувати та аналізувати. Попри це, було сформульовано всі можливі суперечливі моменти: кореляція довжини фрагментів з доступним урочним часом; питання обмежень за віком; порушень інтелектуальної власності; недопустимого вмісту або незадоволення керівництва навчального закладу і батьківської спільноти, котрі можуть упереджено відреагувати на новітні та незвичні способи проведення уроків.

В роботі приводились конкретні звичні методи навчання на уроках історії, такі як: репродуктивний, метод мозкового штурму, дослідницький тощо, а також розмаїття прийомів, які є частиною цих методів, при цьому авторами було вироблене індивідуальне поєднання таких традиційних методів в нестандартній роботі з художнім кіноматеріалом. Крім цього була проведена робота з виокремлення і відбору найбільш вдалих прикладів стрічок для демонстрації під час занять з історії: коли, як саме і задля якого результату ці фільми варто було б впровадити для засвоєння якоїсь з програмних тем, але слід пам'ятати, що подібна методика на даний момент часу знаходиться у фазі зародження й прикладних досліджень, що цікаво, такі дослідження засвідчують її ефективність. В свою чергу педагог має здійснити кропітку та непросту роботу, підшуковуючи правильний фрагмент для показу під час занять. Його метою є не просто відбір та класифікація уривків стрічок, що розкривають опрацьований історичний етап або персоналію, а й навчити учнів подальшому критичному розгляду, при цьому будь-якого матеріалу, але беручи за основу саме фільм. Як наслідок така вельми непроста робота приносить свої плоди.

Разом з впровадження кінострічок художнього жанру в освітній процес паралельно можуть відбуватися «уроки-кінофестивалі», «глядацькі конференції», інсценізовані полеміки та уроки-диспути, теоретичні ілюстрації описані нами в останньому розділі, зокрема, їх можна застосовувати як на уроках вивчення нових знань, так і систематизації матеріалу. Звернення до таких форм занять та вказаних методів разом з прийомами навчання дасть змогу добитися поставлених освітніх цілей, зокрема: мотивація школярів на додаткове дослідження певної теми; розвиток потрібних знань, навиків і компетентностей дітей, найвища ефективність простежується в стимулюванні аксіологічної та логічної компетентностей, трохи меншою просторово-хронологічної; творення критичного та аналітичного мислення; при зверненні до описаного нами лінгвокраїнознавчого підходу можна викристалізувати цілий ряд вмінь, починаючи з мовленнєвої компетентності, закінчуючи географічною ерудицією.

Кінофільми художнього жанру не є настільки хорошими джерелами, як звичні нам наукові першоджерела, втім у них присутня інша перевага, це назвичайна привабливість та захопливість для широкого кола людей, особливо підлітків, тому вони продовжуватимуть формувати суспільну думку та відігравати не останню роль у засвоєнні підлітками історії світу та нашої країни включно. Емоційний та когнітивний аспект кіно обдаровує його здатністю впливати на людей, а це варто застосувати з педагогічними цілями в практичній площині, щоб стимулювати історичне розуміння та зацікавленість навчальною дисципліною загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

I. Опубліковані документи та матеріали

1. Архів номінантів на премію «Оскар» 1929-2020 рр.: веб-сайт. URL: <https://www.imdb.com/oscars/> (дата звернення: 06.05.2022).
2. Закон України «Про авторське право і суміжні права». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994, №13, ст.64. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (дата звернення: 25.04.2021).
3. Лист 15-річної дівчинки від 12 березня 1943 р. Передсмертні листи борців з фашизмом. URL: <http://bibliograph.com.ua/encGeroi/82.htm> (дата звернення: 25.04.2021).
4. Постанова Кабінету Міністрів України. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти від 30 вересня 2020 р. Київ, № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 06.05.2022).
5. Розенберг А. Меморандум №1 від 2 квітня 1941 р. URL: [www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1941\(04\)02.Rozenberg.php](http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/1941(04)02.Rozenberg.php) (дата звернення: 25.04.2021).
6. Система загальноприйнятих вікових рейтингів Американської кіноасоціації від 1 листопада 1968 р. URL: <https://www.kinopoisk.ru/mpaa/> (дата звернення: 06.05.2022).
7. Статистика населення України. Держстат України: веб-сайт. URL: http://database.ukrcensus.gov.ua/MULT/Dialog/statfile_c_files/main.htm?2 (дата звернення: 06.05.2022).
8. Buchanan K. The Oscars' New Diversity Rules Are Sweeping but Safe. *The New York Times*. New York. Sept. 9, 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/09/09/movies/oscars-best-picture-diversity.html> (дата звернення: 10.05.2022).
9. Kaiser Family Foundation. Kids and media in the New Millennium. *National Public Study*. 1999. URL: <http://www.cios.org/issues/issue6.htm> (дата звернення: 06.05.2021).

10. National Film and Sound Archive, The Story of the Kelly Gang. Canberra, 2006. URL: <https://www.nfsa.gov.au/latest/story-kelly-gang> (дата звернення 20.03.2021).
11. Tartaglione N. Venice Film Festival: Lido Lineup Builds Awards Season Buzz – Full List. *Deadline*. July 29, 2015. URL: <https://deadline.com/2015/07/venice-film-festival-lineup-2015-full-list-1201486791/> (дата звернення: 06.05.2022).

II. Періодичні видання

12. Алексеева Л.В. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность. *Мир науки*. Нижневартовск, 2020. Том 8, №2. с. 1-15.
13. Баталін В.Н. Про деякі прийоми зовнішньої критики кінодокументів. *Радянські архіви*. 1986. №3. С. 29-31.
14. Бирка М.Ф. Напрями використання ІКТ при викладанні суспільних дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: науково-методичний журнал*. 2010. № 2. Чернівці. С. 11.
15. Гудков А.Н., Гудкова О.Н. Работа с видеоматериалами на уроках истории. *Преподавание истории в школе*. 2002. №8. С. 51–55.
16. Добриця М. В. Використання історичного кіно під час уроків. *Видавницька група Основа*. №11. 8 с. URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_11_30_8924.pdf (дата звернення: 25.11.22).
17. История страны/история кино. *Критическая масса*. 2004. №1. С. 15-17.
18. Кожем'яка, О. Організація дослідницької діяльності як засіб формування ключових компетентностей учнів у ході вивчення історії. *Історія України*. 2009. 10 квіт. №13. С. 13-15.
19. Подшивалова І.І. Використання відеофрагментів як засобу мотивації учнів до навчання на уроках історії. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 226-230.
20. Рацул А.Б. Мотивація навчальної діяльності учнів початкової школи у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: *Педагогічні науки*. 2013. № 123. с. 269-273.

21. Ферро М. Кино и история. *Вопросы истории*. 1993, № 2. С. 47-57. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/ferro_kinoistor.php (дата звернення: 06.05.2022).
22. Хлитіна О. М. Твори мистецтва як візуальні історичні джерела та історіографічні тексти на уроках історії. *Викладання історії у школі*. 2011. №4. с. 38.
23. Marcus A.S. «It Is as It Was»: Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies: Vol. 96, №2*. pp. 61-67.
24. Marcus, A.S., Paxton R.J., and Meyerson P. «The reality of it all»: History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*. №3. 2006. p. 516 – 552.
25. Metzger, S.A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies*, №3. 2010. p. 127–136.
26. Weinstein, P.B. Movies as the gateway to history: The history and film project. *History Teacher*. California State University, 2001. №35. p. 27-48.

III. Монографії та статті

27. Алексеев С. Использование средств наглядности на уроках истории в условиях ФГОС. Пенза, 2018. 88 с.
28. Анастасьєва О. Портрет глядача українського кіно в кінотеатрі. Київ, 2020. 124 с. URL: <https://detector.media/rinok/article/182809/2020-11-25-portret-glyadacha-ukrainskogo-kino-v-kinoteatri/> (дата звернення: 06.05.2022).
29. Васильєва Т.А. Использование художественных фильмов в изучении отечественной истории. Бийск, 2020. 101 с.
30. Кравчук В. Формування і розвиток пізнавального інтересу учнів засобами інформаційно- комунікаційних технологій на уроках історії. Із досвіду роботи вчителя. *Освітній навігатор*. Рівне, 2018. с. 8-22. URL: <http://navigator.rv.ua/formuvannya-i-rozvytok-piznavalnogo-interesu-uchniv-zasobamy-informatsijno-komunikatsijnyh-tehnologij-na-urokah-istoriyi/> (дата звернення: 10.05.2021).

31. Мазур Л.Н. Особенности информационной структуры аудиовизуальных источников: методы источниковедческого исследования. *Актуальные проблемы источниковедения*. Витебск. ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. С. 54-57.
32. Пехота О. Особистісно-орієнтована освіта і технології. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ, 2000. С. 274-297.
33. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні. НАПН України. Університет менеджменту освіти. Київ, 2013. 202 с.
34. Смирнова Ю.А., Шуваева Е.А. Методические рекомендации по теме: Использование художественных и документальных фильмов на уроках истории. Кострома, 2019. 18 с.
35. Bryan J. Feature Films in History. Southern Illinois University Edwardsville. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*. Vol. 76: No. 1, Article 1. 7 p. URL: https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=the_councilor (дата звернення: 25.11.22).
36. Bonnevier J. Designing an Interactive Video Editing Tool for Teachers. Linnaeus University. Sweden. 2018. 75 p. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1246948/FULLTEXT01.pdf> (дата звернення: 01.11.22).
37. Donnelly D. Using feature films in teaching historical understanding: Research and practice. Newcastle: University of Newcastle, 2014. 12 p. URL: https://www.academia.edu/10007279/Using_feature_films_in_teaching_historical_understanding_Research_and_practice (дата звернення: 20.03.2021).
38. Metzger, S.A. Are movies a good way to learn history? *The Conversation*. Penn, May 17, 2017. URL: <https://theconversation.com/are-movies-a-good-way-to-learn-history-75976> (дата звернення: 06.05.2022).
39. Rosenstone R.A. The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age. *The Historical Film, History, Memory in Media*, ed., Marcia Landy. New Jersey: Rutgers University Press, 2001. p. 65.
40. Stoddard, J. Attempting to understand the lives of others: Film as a tool for developing historical empathy. *Celluloid blackboard: Teaching history with film*, ed. A. S. Marcus. Charlotte, 2007. p. 187–214.

41. Thelen D. Memory and American History. *The Journal of American History*, Vol. 75, No. 4. Mar., 1989, pp. 1117-1129. URL: <https://berlinarchaeology.files.wordpress.com/2015/09/thelen-1989-memory-and-american-history.pdf> (дата звернення: 01.11.22).
42. Weinburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press. Philadelphia. 2001. 255 p.
43. Wineburg S. *Making Historical Sense in Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press. New York, 2000. p. 306-326.
44. Zemon-Davis N. *Slaves on Screen: Film and Historical Vision*. Harvard University Press. Cambridge, 2000. 9 p.

IV. Підручники та посібники

45. Андреевская Н.В., Бернадский В.Н. *Методика преподавания истории в семилетней школе*. М.: Учпедгиз, 1947. 216 с.
46. Баханов К.О. *Навчання історії в школі: інноваційні аспекти*. Х.: Основа, 2005. 128 с.
47. Варій М. Й. *Загальна психологія.: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. К.: Центр учбової літератури. 2009. 1007 с.
48. Козирєв М.П. *Політична психологія. Навч. посібник*. Львів. Видавництво ЛьвДУВС, 2018. 648 с.
49. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. *Педагогическое наследие*. Сост. Кларин В.М., Джурицкий А.Н. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
50. Курилів В. *Методика викладання історії : навч. посіб.* Х.; Торонто : Ранок, 2008. 256 с.
51. Левітас Ф. Л., Салата О. О. *Методика викладання історії. Практикум для вчителя*. Х.: Основа, 2007. 112 с.
52. Мокрогуз О. П. *Інноваційні технології на уроках історії*. Х. : Вид. група Основа, 2005. 192 с.

53. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. *Просвещение*. Москва, 1981. 582 с.
54. Пометун О. Методика навчання історії в школі. К.: *Генеза*, 2006. 328 с.
55. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Собрание сочинений, Москва, 1974. 499 с.
56. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: *Видавництво ХНАДУ*, 2017. 324 с.

V. Енциклопедичні та довідкові видання

57. Велика українська енциклопедія. Словник. кер. авт. колективу д-р іст. наук, проф. Киридон А. М. К. Державна наукова установа «*Енциклопедичне видавництво*», 2015. 1408 с.

VI. Сторінки з веб-сайтів та матеріали ЗМІ

58. Біографія Кевіна Костнера: веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B5%D0%B2%D1%96%D0%BD_%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80 (дата звернення: 05.11.22).
59. Добірка фільмів для уроків історії України та всесвітньої історії для 5-9 класів: веб-сайт. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4225-dobirka-filmiv-dlia-urokiv-istorii-ukrainy-ta-vsesvitnoi-istorii-dlia-5-9-klasiv> (дата звернення: 25.11.22).
60. 4-річного Сашка, який загубився при евакуації з Київщини, знайшли мертвим: ЗМІ. URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2022/04/6/248119/> (дата звернення: 25.11.22).
61. Історія Лізи з Вінниці. Дівчинка йшла на заняття, коли прилетіла ракета: ЗМІ. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-62176050> (дата звернення: 25.11.22).

ДОДАТКИ

Додаток А

Інструкція до написання рецензії на фільм

1. Вступна частина рецензії повинна містити важливу інформацію про фільм: назва, режисер, дата виходу, жанр. Можна згадати про номінації та нагороди, а також вказати бокс-офіс (якщо цифри вражають) і акторський склад. Крім «технічних» моментів і простого викладу сюжету, необхідно висловити своє враження від фільму у вигляді тези, наприклад, розповісти:

- про зв'язок центральної ідеї фільму з поточними подіями та суспільними проблемами;
- про схожість сюжету фільму з особистою життєвою ситуацією, своїм досвідом і переживаннями;
- про зв'язок технічних елементів (освітлення, звук, монтаж) з тематикою кіно.

2. Власне судження. Не втомлюйте читача і висловіть свою думку про фільм в перших абзацах рецензії.

3. Напишіть короткий зміст сюжету. Виберіть 4-5 основних подій, уникайте кінцівки фільму і спойлерів. Збережіть інтригу.

4. Додайте почуттів. Крім викладу сюжету, коли ви розповідаєте читачеві, що ви бачили, слід додати в текст рецензії емоції, і показати, що ви відчували. Передайте своє враження від фільму. Які моменти в сюжеті були особливо зворушливими, незабутніми і хвилюючими?

5. Визначте основну мету фільму. Можливо, ця мета прихована в самому сюжеті, а можливо фільм і зовсім не претендує на вирішення глобальних проблем.

6. Додайте деякі деталі і подробиці процесу кіновиробництва. Тут важливо не перестаратися з термінологією. Ось, про що ви можете написати:

- операторське мистецтво: формат екрану, вибір візуального плану, опис мізансцен;

- звук;
- монтаж, який буває перехресний, послідовний, паралельний, асоціативний;
- мізансцена — взаємне розташування акторів і навколишнього їх середовища на знімальному майданчику, натурної або павільйонної. Сюди відносяться пейзажі, візуальні ефекти, психологічний стан героїв та ін.

7. Глибокий сенс. Можливо, вам вдасться помітити особливі символічні предмети, повторювані моменти або ключові фрази, які надають фільму глибини.

8. Наводьте приклади. Недостатньо сказати фразу «гра акторів на висоті». Поясніть, що саме вам здалося гідним уваги (зовнішність, міміка, образ, рухи актора).

9. Граматична та лексична відповідність. Рецензія повинна бути максимально грамотною, без слів-паразитів, русизмів та нецензурної лексики.

10. Переконливий висновок. Нагадайте про ті моменти фільму, які справили на вас найбільше враження. Поділіться рекомендацією, кому і чому ви радите подивитися цей кінофільм.

11. Перечитайте текст рецензії кілька разів. Відредагуйте та виправте помилки.

Джерело: <https://writingfor.online/post/kak-napisat-recenziyu-na-film/>

План-конспект уроку для 10 класу з використанням художніх фільмів на тему: «Окупаційний режим в Україні»

Клас 10. Урок № 32. Дата 14.05.2020

Тема: Окупаційний режим в Україні.

Мета уроку:

навчальна: визначити суть окупаційного режиму в Україні та наслідки, до яких привела політика «нового порядку»; продемонструвати злочини окупантів на українських землях;

розвивальна: розвивати в учнів уміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати історичні документи та кіноматеріали;, робити висновки та узагальнення, удосконалювати навички роботи з історичними джерелами; розвивати психологію співпраці; сприяти засвоєнню нових понять; аргументовано висловлювати свій погляд на поставлену проблему, формувати критичне історичне мислення;

виховна: виховувати гуманістичне ставлення до різних народів; виховувати інтерес до історії своєї країни, активну громадянську позицію та патріотизм; зацікавленість та повагу до предмету, комунікативні та соціокультурні компетентності; почуття національної свідомості та гідності.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: відеоматеріали, проектор та екран, інтелект-карта «Україна в Другій Світовій війні», підручник В.С. Власова, атлас.

Основні дати: 1941-1944 рр. — окупація України нацистською Німеччиною та її союзниками.

29-30 вересня 1941 р. — початок масових розстрілів у Бабиному Яру у Києві.

13 лютого 1942 р. — початок примусового вивезення українців з центральних і східних земель на роботу до Німеччини.

Основні поняття і терміни: «новий порядок», «Голокост», план «Ост», «колабораціонізм», «остарбайтери», «геноцид», «рейхскомісаріат».

Основні постаті: Еріх Кох, Олена Теліга, Андрій Шептицький.

План:

1. План «Ост» та окупаційні зони.
2. «Новий порядок», Бабин Яр.
3. Колабораціонізм і оstarбайтери.

Час	Етап уроку	Навчально-виховна діяльність вчителя	Навчально-виховна діяльність учнів	Прим.
2 хв.	I. Організ. момент.	Привітання, перевірка присутності.		
10 хв.	II. Перевірка д/з.		<p>Письмово: 1) Охарактеризуйте одним реченням історичних діячів залежно від їхньої ролі в подіях 1941-1942 рр.: Й.Сталін, А.Гітлер, С.Бандера, Г.Гудеріан, Т.Бульба (Боровець);</p> <p>2) Дайте визначення поняттям: «мобілізація», «тоталітаризм», «випалена земля», «абвер», «Нахтігаль».</p> <p>Біля дошки: 1) Покажіть на карті пересування сторін і зміни ліній фронту на теренах України упродовж 1941-1942 рр. Установіть причинно-наслідкові зв'язки між воєнними подіями та зазначеними змінами, чому саме так?</p> <p>Усно: 1) Що перешкодило німецькій армії виконати план Барбаросса, як можна було змінити тактику для успіху операції?</p> <p>2) охарактеризуйте причини нищівних поразок Червоної армії на початку війни.</p>	
4 хв.	III. Етап мотивації.	<p>За допомогою проектора вчитель демонструє фотокадри з фільмів «Список Шиндлера» (1993, реж. Спілберг) та «Друга Світова війна в кольорі» (2009, сцен. Мартін), кадри нацистської окупації, наголошуючи на тому, що саме так починалася експансія Німеччини в східному напрямку.</p> <p><i>Розповідь вчителя:</i></p> <p>Україна за свою історію переживала багато тяжких днів і років. Але такого суворого випробування, як Друга світова війна, на долю народу не випадало, мабуть, ніколи. Говорячи про окуповані території, Гітлер відкидав ідею самостійних держав і говорив лише про доцільність економічної</p>		

		експлуатації Східної Європи. Щоб досягти бажаної мети, підкреслював фюрер, треба пам'ятати, що мільйони слов'ян при цьому помруть від голоду. Натомість майбутній міністр окупованих територій, прибалтійський німець А. Розенберг, у меморандумах від 2 квітня та 20 липня 1941 р. [5] пропонував стимулювати в завойованій Україні національне життя, створити на противагу Росії під протекторатом рейху Чорноморський союз (Україна, Донська область, Кавказ), приєднати до України заселені етнічними українцями райони Курської й Воронежської областей, тобто сформувати Українську державу на території від Львова до Саратова.	— Судячи з тексту прямо, А.Розенберг хотів світлого майбутнього для України. Заперечте мені.	аксіол.
4 хв.	IV. Актуаліз. опорних знань.		1. У результаті яких подій західноукраїнські землі увійшли до складу УРСР? 2. Війська яких союзників Німеччини брали участь в окупації України?	інф. прост.
15 хв.	V. Етап пояснення нового матеріалу. Питання № 1	Переважна більшість українського населення поставилася до окупантів як до чужоземних поневолювачів, але було й чимало людей, особливо в Західній Україні, які зустрічали німців як визволителів. Населення ще не знало, яким буде гітлерівський «новий порядок». Про так званий план «Ост» ніхто і не здогадувався. Почалася активна німецька пропаганда. Потрібно було зовсім небагато часу, щоб з'ясувати цілі Німеччини щодо України. На нараді окупаційних чиновників в Рівному Е.Кох сформулював їх так: «Мета нашої роботи — примусити українців працювати на Німеччину, а не ошчасливити цей народ. Україна повинна постачати те, чого немає в Німеччини. Цю роботу треба провадити, не рахуючись з втратами». <i>1. План «Ост» та окупаційні зони.</i> Генеральний план «Ост» було розроблено в 1940 р. під керівництвом Г.Гімлера. План передбачав: германізацію території Польщі, країн Балтії, Білорусі, України та частини Росії; виселення в Сибір або знищення майже всіх поляків, 75% білорусів, 65% українців Галичини, а всього — від 30 до 45 млн. осіб; створення на українських землях створення	— З яких причин окупантів зустрічали як визволителів? — Яку роль мала німецька пропаганда? Навіщо ця пропаганда наголошувала на злочинах Й.Сталіна? Які спільні риси притаманні пропаганді двох режимів? — В якому році почалася окупація етнічних українських земель? Перегляд інтелект-карти «Україна в Другій Світовій війні». — Покажіть на карті територію згаданих країн. Чому саме ці країни? — В чому різниця між поміщицьким і фермерським господарством?	логіч. аксіол. хрон. прост. аксіол.

		<p>поміщицьких і фермерських господарств, які належали б заслуженим ветеранам Вермахту. За генеральним планом «Ост» територію цих країн було поділено так:</p> <p>1) 1) Генеральне губернаторство. Утворене в жовтні 1939 р. на захоплених теренах Польщі. До складу входили: Люблінський, Варшавський, Радомський та Краківський дистрикт, останній включав і українські землі Холмщину, Підляшся, Надсянщину і Лемківщину. Пізніше до складу був доєднаний п'ятий <i>дистрикт «Галичина»</i> з центром у Львові, який включав Львівську, Дрогобицьку, Станіславську і Тернопільську (без північних районів) області.</p> <p>2) <i>«Бесарабія»</i> та <i>«Буковина»</i>. До складу 1-ї входила Молдавська РСР та Ізмаїльська область УРСР. До 2-ї входили райони Чернівецької області, північні райони МРСР.</p> <p>3) <i>«Трансністрія»</i>. Вся Одеська, південні райони Вінницької, західні райони Миколаївської і лівобережні райони Молдавської РСР.</p> <p>4) <i>Рейхскомісаріат «Україна»</i>. Передбачувалось створити 7 округів, та на 1 вересня 1942 р. було створено лише шість: «Волинь», «Житомир», «Київ», «Миколаїв», «Таврія». Центр — Рівне, — резиденція Е.Коха.</p>	<p>Складаємо в зошиті таблицю в 3 колонки: територія; назва, рік утворення, форма адміністративної організації; особливості підпорядкування.</p> <p>— Як думаєте, чому вказані українські землі зараз не в складі України?</p> <p>— Покажіть на карті Генеральне Губернаторство разом з п'ятим дистриктом.</p> <p>— Погляньте на зображення на с. 219 підручника. Що роблять зображені люди? Які деталі свідчать про те, що вони деморалізовані та залякані?</p> <p>— З яких причин не було закінчено створення всіх округів рейхскомісаріату?</p> <p>— Чому Гітлеру так важливо було розділити захоплену територію на різні адміністративні утворення?</p>	<p>інф.-хрон.</p> <p>логіч.</p> <p>прост.</p> <p>аксіол.</p> <p>логіч.</p> <p>аксіол.</p>
Питання № 2		<p>2. «Новий порядок».</p> <p><i>Робота з документами.</i> Клас ділиться на 2 групи, перша працює з <i>джерелом А</i>, друга з <i>джерелом Б</i>.</p> <p>Що новий режим передбачав? Часткове онімечення місцевого населення; масова депортація, у тому числі українців, до Сибіру; заселення німцями окупованих земель; перетворення найвитриваліших і здорових представників слов'янства на рабів; примусова мобілізація робочої сили в Німеччину (2,5 млн. чол.); економічний визиск України; фізичне знищення слов'янських народів; розчленування території України; політику тотального терору; створення концентраційних таборів.</p>	<p>А. Які завдання стояли перед окупаційним режимом?</p> <p>Б. На основі документа охарактеризуйте своє ставлення до нацистської ідеології та німецького «нового порядку».</p> <p>— Що означає термін «депортація»?</p> <p>— Зверніть увагу на нашивку у вигляді зірки на рукаві. Для якої нації був призначений цей табір?</p> <p>— Чи вдалося режисеру передати те, що відбувалось насправді?</p>	<p>інф.</p> <p>логіч.</p> <p>аксіол.</p>

		<p>Щоб усвідомити весь жах, який творили загарбники на окупованих територіях, переглянемо короткий уривок з фільму «Піаніст» (2002, реж. Полански), в якому зображене життя людей прямо зсередини концентраційного табору.</p> <p>«Новий порядок» передбачав особливу расову політику, жертвами якої стали євреї, роми, слов'янські народи. Київ став першим містом Європи, де знищили всю єврейську громаду, в урочищі Бабин Яр. Загибло майже 34 тис. євреїв. Ці два дні перетворили Яр в символ Голокосту. Трагедія Бабиного Яру тривала і далі, там вбивали в'язнів, полонених, підпільників, членів ОУН. Загальна кількість громадян, що загинули на цьому місці, сягає 200 тис.</p> <p>Вже відступаючи на руїни було перетворено 714 міст і селищ міського типу та понад 28 тис. сіл України (понад 250 із них були повністю спалені), 16,5 тис. промислових підприємств, 18 тис. лікувальних установ, 33 тис. колгоспів та радгоспів. Без даху над головою залишилось 10 млн. осіб. Тільки прямі матеріальні збитки, завдані господарству України, становили 285 млрд. крб.</p>	<p>— Чому німці так негативно відносились до євреїв?</p> <p>Відкрийте вашу інтелект-карту, назвіть українців, які рятували євреїв. Чим вони керувались?</p> <p>— Чому німці використовували тактику «випаленої землі»?</p> <p>В чому плюси і мінуси такої тактики?</p>	<p>аксіол.</p> <p>аксіол.</p>
<p>Питання № 3</p>		<p>3. Колабораціонізм і оstarбайтери.</p> <p>На території України, крім окупаційних військової і цивільної адміністрацій, створювалась допоміжна адміністрація із представників місцевого населення, які виявили бажання співпрацювати з окупантами: бургомістри в містах, голови в районах, старости в селах, допоміжна поліція. На співробітництво з окупантами з різних причин погодилося до 10 % населення. Доповнення до відповіді учнів, причини: бажання помститися радянській владі за всі кривди; ідеологічне несприйняття радянської влади; страх за своє життя і життя близьких; кар'єризм, прагнення пристосуватися до нових умов життя; обман нацистської пропаганди; прагнення за допомогою Німеччини боротися за незалежність України.</p> <p>Серед найзначніших збройних формувань українців у складі німецької армії та каральних органів були:</p>	<p>— Як думаєте, що спонукало людей співпрацювати з німцями?</p> <p>— Чи можна вважати людей, що боролися за незалежність України та йшли на співробітництво з гітлерівською Німеччиною — колаборантами?</p> <p>— Чому вивозити людей на роботу почали лише в 1942 р., а не раніше?</p>	<p>логіч.</p> <p>аксіол.</p> <p>логіч.</p>

		<p>дивізія СС «Галичина» (9—12 тис. солдатів); батальйони «Роланд» (командир — Є. Побігуший, 350 стрільців) і «Нахтігаль» (командир — Р. Шухевич, 330 стрільців); поліцейські батальйони.</p> <p>На початку 1942 р. серед населення України розгорнули агітацію про виїзд на роботу в Німеччину. Спочатку українці добровільно їхали на роботу, лише потім почався терор і примусові вивезення. На майбутніх оstarбайтерів влаштовували облави, брали в заручники рідних, спалювали будинки втікачів. За роки окупації з України було вивезено 2 млн. 400 тис. осіб, що становило 48% всіх примусово вивезених загалом.</p> <p>Ключову роль в початковому добровільному виїзді українців відіграла німецька пропаганда.</p>	<p>— Як думаєте, з яких причин українці по добрій волі йшли працювати на чужину?</p> <p>— Дайте власну оцінку різним видам колабораціонізму в Україні за часів нацистської окупації.</p> <p>— Відкрийте на с. 222. Яким явищам окупаційної політики присвячені ці плакати? Як працювала ця пропаганда?</p>	<p>логіч.</p> <p>аксіол.</p> <p>аксіол.</p>
8 хв.	VI. Етап системат. знань.		<ol style="list-style-type: none"> 1. На які окупаційні зони поділили Україну? 2. Що передбачав «новий порядок»? 3. Які народи знищувались в першу чергу? 4. Коли сталася трагедія в Бабиному Яру? 5. Хто такі «колабораціоністи» і «остарбайтери»? 6. Яким чином українців заманювали на роботу до Німеччини? 7. Назвіть причини колабораціонізму. 	<p>прост.</p> <p>інф.</p> <p>інф.</p> <p>хрон.</p> <p>інф.</p> <p>логіч.</p> <p>логіч.</p>
1 хв.	VII. Висновки.	<p>Суть окупаційного режиму полягала в тому, щоб жорстокістю і терором залякати людей, зламати їхній опір і перетворити їх на покірних рабів. Військово-поліцейський апарат проводив організоване пограбування населення, створював нестерпні умови, прирікав на голодне вимирання. Політика Німеччини на окупованих територіях: економічна експлуатація та нещадне гноблення населення; ідеологічна обробка населення; тотальний терор; заселення німцями окупованих земель; дискримінація українського населення; примусова мобілізація робочої сили в Німеччину (2,5 млн. чол.); фізичне знищення слов'янських народів. Нацистський «новий порядок» в Україні викликав загальне обурення народу, сприяючи масовому зростанню руху Опору.</p>		

I хв.	VIII. Д/з.		§32. Питання для роздумів: «Чи може сучасна Німеччина, яка є однією з еталонів ліберальної політики і демократизму, стати тоталітарною державою?» Рекомендую подивитись вдома фільм «Експеримент 2: Хвиля», і ви дізнаєтесь відповідь на це питання.	
-------	---------------	--	--	--

Джерело А. Из промови Е. Коха.

«Я прибув сюди не для того, щоб роздавати благословення, а щоб допомогти фюреру. Населення мусить працювати, працювати і ще раз працювати. Ми прийшли сюди не для того, щоб роздавати манну небесну, а щоб створити передумови для перемоги. Ми — панівний народ, а це означає, що расово найпростіший німецький робітник біологічно в тисячу разів цінніший порівняно з місцевим населенням.

...немає ніякої вільної України. Мета нашої роботи полягає в тому, що українці повинні працювати на Німеччину, що ми тут не для того, щоб ошчасливити цей народ. Україна може дати те, чого не вистачає Німеччині. Це завдання повинно бути виконане, незважаючи на втрати. Фюрер наказав вивезти з України до Німеччини 3 млн тонн зерна, і ми повинні це зробити». Заява рейхсфюрера генерал-губернаторства Х. Франка : «Після нашої перемоги я відправляю українців хоч на фарш».

Джерело Б.

Из листа української дівчинки, 1943 р.

«Березень, 12, Ліозно, 1943 рік. Дорогий, добрий татусю! Пишу я тобі листа з німецької неволі. Коли ти, татусю, будеш читати цього листа, мене в живих не буде. І моє прохання до тебе, батьку: покарай німецьких кровопивць. Це заповіт твоєї помираючої доні. Кілька слів про маму. Коли повернешся, маму не шукай: її розстріляли німці. Коли питали про тебе, офіцер бив її нагайкою по обличчю. Мама не витерпіла і гордо сказала: «Ви не злякаєте мене побоями. Я впевнена, що чоловік повернеться назад і викине вас, підлих загарбників, звідси геть». І офіцер вистрелив мамі в обличчя...

Татусю, мені сьогодні виповнилося 15 років, і якщо б зараз ти зустрів мене, то не впізнав би свою доню. Я стала дуже худенька, мої очі запали, коси мені постригли наголо, руки висохли, схожі на граблі. Коли я кашляю, з рота йде кров — мені відбили легені.

...я рабиня німецького барона, працюю у німця Шарлена прачкою, перу білизну, мию підлогу. Працюю дуже багато, а їм два рази на день у кориті разом зі свинями. Живу я в сараї, де дрова, до кімнати мені заходити не можна. Два рази я тікала від господарів, але мене знаходив їхній двірник. Тоді сам барон зривав з мене сукню і бив ногами. Я втрачала свідомість. Потім на мене виливали відро води і кидали в підвал. Тільки смерть врятує мене від жорстоких побоїв. Не хочу більше мучитися рабинею у проклятих, жорстоких німців... Тату, помстись за маму і за мене. Прощавай, добрий татусю, йду помирати...

Твоя дочка, Катя Сусаніна. Моє серце вірить — лист дійде».

Джерело: власна розробка.

Додаток В
Робочий лист для аналізу фільму на уроці

Назва фільму (фрагменту): _____

Рік випуску: _____

Режисер: _____

Країна: _____

Ціль: _____

Завдання: _____

Основний зміст картини: _____

Фактологічні хиби: _____

Ваша думка про фільм (фрагмент) _____

Джерело: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=29825>

Методична підбірка художніх фільмів

	Тематика	Клас
«12 років рабства», 2013	Рабство та громадянська війна в США	9
«300 спартанців», 2007	Битва під Фермопілами	5
«Амістад», 1997	Рабство в США	8-11
«Апокаліпсис», 2006	Плем'я Майя до приходу конкістадорів	7
«Банди Нью-Йорка», 2002	Побут США XVIII-XX ст.	8-9
«Битва біля Червоної скелі», 2008	Стародавній Китай	5
«Бункер», 2004	Кінець Третього Рейху	10
«В серці моря», 2015	Глобальна зміна китобійного промислу на нафтову голку	9-11
«Взвод», 1986	Війна у В'єтнамі	11
«Віднесені вітром», 1939	Громадянська війна США	8
«Герцогиня», 2008	Побут Британії, історія «законодавиці моди», – Джорджиани Кавендіш.	8
«Дюнкерк», 2017	Порятунок британського війська, Друга Світова війна	10
«Еверест», 2015	Створення бізнесу з підйомом на Еверест	11
«З міркувань совісті», 2016	Друга Світова війна	10
«Залізний лицар», 2011	Підписання «Великої хартії Вольностей», орден Тамплієрів, І.Безземельний	6
«Земля», 1930	Колективізація	10-11
«Ірландець», 2019	Американська мафія	9-11
«Королівський роман», 2012	Побут, політичні перипетії Данії XVIII ст.	8
«Король говорить!», 2010	Біографія Георга VI, Британія поч. XX ст.	10
«Лев зимою», 1968	Життя європейських королів	6-8

«Листи з Іводзіми», 2006	Битва за Іводзіму (з точки зору японців)	10
«Лікар, учень Авіценни», 2013	Колорит середньовічної Європи, Африки та Близького Сходу	6-7
«Лоуренс Аравійський», 1962	Біографія, падіння Османської імперії	9-10
«Молода Вікторія», 2009	Біографія та політика королеви Вікторії	9
«На Західному фронті без змін», 2022	Західний фронт Першої Світової війни	10
«Найдовший день», 1962	Операція «Оверлорд»	10
«Нескорений», 2009	Біографія Нельсона Манделі	11
«Ніксон», 1995	Уотергейтський скандал	11
«Нокдаун», 2005	«Велика депресія»	10-11
«Останній імператор», 1987	Біографія Пу І, китайський колорит	9-10
«Останній самурай», 2003	Імператорські реформи в Японії кін. XIX ст.	9
«Патріот», 2000	Війна за незалежність США	8-9
«Піаніст», 2002	Нацизм, Голокост	10
«Прапори наших батьків», 2006	Битва за Іводзіму (з точки зору американців)	10
«Сім самураїв», 1954	Побут селян та самураїв	9
«Соціальна мережа»	Створення Facebook, ера технологій	11
«Список Шиндлера», 1993	Нацизм, Голокост	10
«Справа Дрейфуса», 1899	Політ. криза Франції XIX ст.	9-10
«Темні часи», 2017	Біографія В.Черчилля, Друга Світова війна	10-11
«Того», 2019	«Гонка милосердя» 1925	-
«Тора!Тора!Тора!», 1970	Бомбардування Перл-Харбор	10
«Троя», 2004	Падіння Трої	5
«Форрест Гамп», 1994	Війна у В'єтнамі	11
«Хоробре серце», 1995	Шотландія 1280-х рр.	6
«Царство небесне», 2005	Середньовіччя, лицарство, Хрестові походи	7
«Шторм», 2009	Післявоєнна відбудова Європи	11

Джерело: власна розробка.