

Асоціації та асоціативні зв'язки на уроках історії

Одним із резервів підвищення продуктивності розумової функції мозку є асоціації й асоціативні зв'язки в навчанні. Завдяки асоціаціям можна упроваджувати такі організаційно-методичні й психолого-дидактичні принципи уроку, які за найменших витрат часу сприяють засвоєнню найбільшого обсягу знань.

Перевага у навчальному процесі екстенсивно-інформаційної моделі навчання не залишає місця для проблемно-аналітичної. Відсутність між ними паритетності стримує розвиток самостійного творчого мислення школярів, не сприяє підвищенню їхньої продуктивності праці на уроках. Асоціації здатні допомогти у вирішенні даної проблеми.

Варто зупинитися на деяких аспектах практики використання асоціацій та асоціативних зв'язків на уроках історії, бо ми, вчителі, на мій погляд, ще не досягли того, щоб робота над асоціаціями у навчанні набула системності або, принаймні, наблизилась до цього.

«Асоціація» — зв'язок між елементами психіки, завдяки якому виникнення одного елемента за певних умов викликає інший, з ним зв'язаний» [11, С. 31]. Найпростіші асоціації дозволяють нашій пам'яті оплягати й утримувати великий обсяг інформації. Внаслідок цього ми легше запам'ятовуємо номери телефонів, машин, адреси, дні народження не тільки своїх рідних і близьких, можемо послідовно відтворити букви алфавіту й таблицю множення. Таким чином «асоціація відбиває реальні зв'язки предметів і явищ. Вона є необхідною умовою психічної діяльності» [11, С. 31].

Асоціації прагнуть поставити на службу дидактиці не одне покоління вітчизняних педагогів і психологів, серед яких К. Ушинський, І. Костюк, Б. Ананьєв, І. Зверев, П. Гора, Н. Дайрі та інші. Методика В. Шаталова через використання опорних сигналів найбільш ефективно довела на практиці високу продуктивність асоціацій у розвитку пам'яті та творчого мислення дітей. Він показав, що всі психічні функції від елементарних (відчуття) до вищих (мислення) утворюються за типом асоціативних зв'язків, а система знань формується на ос-

нові асоціацій. Отже, «початком усяких знань є локальні (елементарно обмежені) й частково-системні зв'язки. Останні являють перший рівень організованих знань і бувають власне початком розумової діяльності» [10, С. 19]. До числа частковосистемних, або частковоісторичних, зв'язків у нашому випадку ми можемо віднести, наприклад, поняття «людське стадо», «знаряддя праці», «кам'яна доба», «неандерталець», «споживаюче господарство», «людина вправна», «людина розумна», «родова громада», «матріархат», «патріархат», «неолітична революція», «народні збори», «старійшини», «язичництво» та інші, які бувають основою формування внутрішньосистемних асоціацій, а потім внутрішньопредметних зв'язків. Перебуваючи в певному співвідношенні одне з одним, всі ці поняття інтегруються методом індукції в цілісну систему знань про первісне суспільство. Ось так «розумова діяльність на рівні внутрішньосистемних асоціацій охоплює використання знань з даного навчального предмета. Внутрішньосистемні зв'язки об'єднують зміст курсу в систему» [10, С. 19].

Внутрішньопредметні зв'язки треба виводити з різних асоціативних зв'язків за протилежністю, схожістю, хронологічним порядком, за єдністю місця, зв'язку, розвитку. Вивчаючи, наприклад, у 6 класі тему «Боротьба плебеїв з патриціями в Стародавньому Римі» напрошується асоціації з боротьбою демосу за свої права

проти епатридів у Давній Греції у період реформ Солона. Це асоціація за типом аналогії. Це ж стосується питань релігійних вірувань у дохристиянську добу, де цілком асоціативна ідентичність пантеону язичницьких богів у різних народів, у тому числі й у східних слов'ян. Відомо, що спільним для них було обожнювання природних сил.

Див. табл.

Звичайно, ототожнювання богів, як показано в таблиці, із зрозумілих причин, має формальний характер, бо в різні періоди історії під час еволюції релігійних уявлень функції богів змінювались і не були усталеними раз і назавжди. Через розмаїття та протиріччя процесу вони могли збігатися або різнитися. У даному випадку це не має принципового значення. Важливо інше: асоціативні зв'язки за допомогою дедуктивного методу дозволяють підвести дітей до самостійних висновків й узагальнень щодо спільних та відмінних рис язичницьких вірувань, зумовлених географічними та історичними факторами, й розкрити наявність історичних зв'язків між східними слов'янами. «Визначення закономірності явища вимагає, зокрема, підтвердити чи відкинути його повторюваність і загальну спільність. Для цього потрібно згадати аналогічні факти минулого або теперішнього (іноді відносяться до всіх курсів історії, до всіх часів і народів), зіставити їх, виділити спільне й особливе» [6, С. 62].

Таблиця

Єгипет	Межиріччя	Індія	Греція	Рим	Київська Русь
Амон	Мардук	Індра	Зевс	Юпітер	Перун
Пта	Гібіл	Агні	Гефест	Вулкан	Сварог
Ісіда	Іштар	Адіті	Деметра	Церера	Мокош
Ра	Шамаш	Сурья	Аполлон	Феб	Ярило
Хатхор	Інанна	Кама	Афродита	Венера	Лада
Сохмет	Нінурта	Вайю	Арес	Марс	Стрибог
Осіріс	Нергал	Яма	Аїд	Сатурн	Сварог

КАФЕДРА

Робота з опорою на асоціації починається з того, що «буква у слові — це опорний сигнал. Якщо б вона існувала сама по собі, незалежно від усіх інших, то тоді б її можна було назвати просто сигналом. Але в тому й справа, що, складаючи слово, ми спираємося на кожну вже написану букву і на всі разом, пам'ятаємо про них. Буква — опора. Буква — сигнал. Але хіба тільки букви. Опорні сигнали — це склади й слова, цифри та числа, формули й правила, та хіба усе перелічиш? У пам'яті кожної сучасної людини зберігаються мільйони опорних сигналів, які допомагають їй відновити за необхідності засвоєну інформацію» [13, С. 41–42].

Тому вже традицією на уроках історії стало обов'язкове ведення записів на дошці та в зошитах. Починаючи з 5-го класу, діти привчаються до роботи з опорними історичними фактами, термінами й поняттями. Склалася практика розташовувати записи у суворо визначеному порядку й системі: в одній графі дати й події, в другій — імена історичних діячів, у третій — нові поняття й терміни. Але проводиться не просто словникова робота. Інтеграція історичних понять, подій, дат у їхній хронологічній послідовності та окремих історичних осіб на основі асоціативних зв'язків перетворюється на логічний процес не просто запам'ятовування, але й оволодіння пізнавальними вміннями формувати цілісне історичне явище із розрізних елементів. А «історичні поняття є стрижнем системи наукових знань, необхідною умовою обдумування та узагальнення всього багатства конкретних фактів та уявлень, основою формування в учнів розуміння історичного процесу... Закони й поняття в історичному пізнанні є методологічною основою, спираючись на яку історик не просто описує окремі конкретні факти, події, явища й процеси, але й проникає в їх сутність, розкриває їхні зв'язки й залежності» [1, С. 33].

Так, пояснення теми «США в 1918–1939 рр.» супроводжується обов'язковими записами опорних понять на дошці, що розкривають їх зміст. Або, навпаки, вивчення теми може починатися із самостійної роботи

учнів над поняттями, записаними на дошці або плакаті, з використанням підручника.

Рузвельт, 1933
Nга, «кодекс чесної конкуренції»
AAA
Закон Вагнера
КПП
Соцстрахування
СРСР
Закон про нейтралітет

«Новий курс»

Гувер
New-York-29
«Чорний четверг»
Курс акцій
Спад
«гувервілі»
«голодні походи»

«Велика депресія»

США — Ліга Націй =
ізоляціонізм
США → кредитор
Поточне виробництво
Стандартизація виробів
Кулідж: «Справа Америки — бізнес!»

«Проспериті»

Така схема нагадує шифр, який, проте, легко піддається прочитанню, якщо до нього є ключ. Цим ключем і є підручник. Шифри, що сигналізують у мозок школяра спочатку по зоровому каналу, зберігаються в пам'яті, а потім закріплюються в процесі роботи учнів з текстом. Клас розбитий на декілька груп, кожна з яких під керівництвом учителя розкриває зміст поняття «проспериті», «Велика депресія», «Новий курс», що характеризують основні етапи американської історії в міжвоєнний період.

Запис схеми та подальше роз'яснення мають стійкий логічний та емоційний взаємозв'язок, коли розкриття понять стає достатньою базою для усної відповіді. Решта довершується образами й асоціаціями. Як у роботі з хронологією, ми виділяємо опорні дати, так і в роботі з утворенням історичних уявлень йтиметься не про хаотичне і невичерпне нагромадження, а про систему уявлень, що стосуються визначеного історичного комплексу. І в центрі кожної такої системи ми виділяємо два–три опорні образи, які розкриваються з найбільшою конкретністю» [3, С. 339–340]. Так поняття виступають як опорні сиг-

нали, розставлені в певній логічній послідовності, формують логіку та образність мислення, сприяють організації тексту та запам'ятовуванню його змісту. Такий підхід дозволяє скоротити час на вивчення теми. За цим принципом можливе вивчення теми «СРСР у 1953–1991 рр.»: «Відлига», «косигінська реформа», «застій», «перебудова», хоч дещо з іншими знаками й символами.

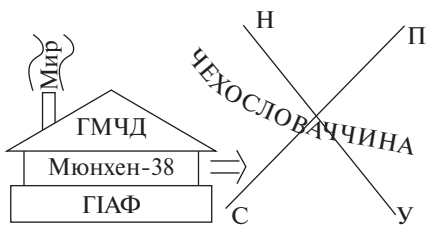
Треба наголосити, що робота з текстом підручника у нас на уроках зберігає свою актуальність і важливість протягом вивчення всіх курсів історії, аж до старших класів. На думку учених і практиків, зокрема, С. В. Думіна, І. З. Озерського, Ю. К. Бабанського вважається помилковим не дозволяти учням під час викладу й закріплення навчального матеріалу користатися підручником. Особливо це важливо для розвитку асоціативної системи і зміцнення асоціацій пам'яті. Учні, знайомі з текстом навчального матеріалу, здатні легко і швидко знайти потрібну відповідь на поставлене питання, особливо з раніше вивчених розділів, іноді дещо підзабутих, і відновити пам'ять. Тут підручник асоціативно допомагає ще раз повторити та закріпити потрібний історичний факт. Практика засвідчує, що ті учні, які не зазирають у підручник, не спроможні переказати зміст навіть при розкритому підручнику, не кажучи вже про те, щоб знайти потрібну інформацію. Досвід В. Ф. Шаталова підтверджує також, що «сполучення слів і графічних символів дозволяє миттєво відновлювати в пам'яті зміст абзаців навчального тексту й вести зв'язну розповідь, переходячи від одних символів до інших» [13, С. 45].

Людині властиве образне мислення. Застосування образних асоціацій в методиці уроку сприяє розвиткові образного мислення на найвищому ступені.

При поясненні історичного матеріалу для точного уявлення того, що відбувається, необхідно домагатися, щоб символи містили певні образи, бо «образ виникне тільки на основі фактичного матеріалу» [7, С. 19]. Одним з елементів уроку всесвітньої історії в 10-му класі з теми «Консолідація сил агресії» при розкритті причин і наслідків політики умиро-

КАФЕДРА

творення є зображення історичного факту мовою умовних знаків.



Відомо, що зустрічі на найвищому рівні між главами держав — міжнародні конференції і переговори — проходять, як правило, у будинках, замках, палацах. Мюнхенська конференція відбулася в 1938 р. в партійній резиденції фюрера, у так званому «брунатному будинку». Історія надала нам вдалу асоціацію з кольором, що став лиховісним символом доби. Не будемо забувати, що коричневий колір — символічний колір нацистів у Німеччині, яких називали «коричневосорочечниками».

Просте й доступне для запам'ятовування поєднання голосних і приголосних абрєвіатури ГІАФ в основі будинку означає держави-учасників мюнхенської конференції: Німеччину, Італію, Англію і Францію, а ГМЧД — це її головні дійові особи — Гітлер, Муссоліні, а також творці політики умиротворення, що закінчилася крахом, «вилетівши в димар», — Чемберлен і Даладьє.

Недбало перекреслене слово «Чехословаччина» уособлює хрест, поставлений на ній «умиротворцями», коли в 1939 р. вона як незалежна дер-

жава припинила існувати внаслідок хижачького розчленування її території між Н — Німеччиною, П — Польщею, У — Угорщиною і С — Словаччиною. Стрілка у вигляді математичного знака висновку вказує на наслідки Мюнхенської угоди.

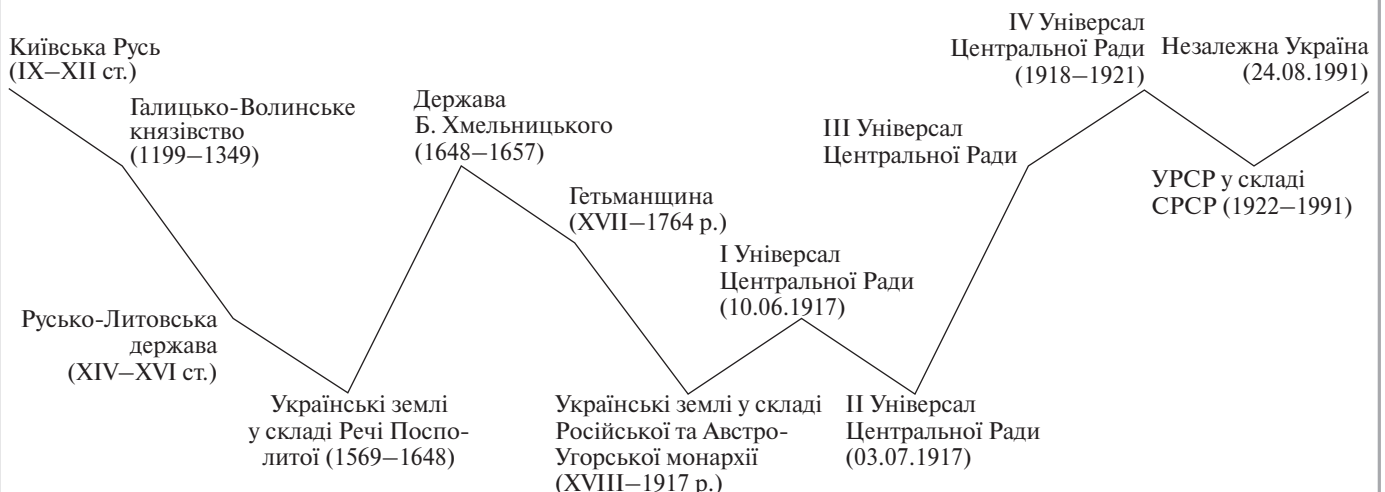
Слід акцентувати увагу на тому, що всі опорні сигнали на малюнку відповідають розташуванню історичних об'єктів на географічній карті, що робить асоціацію стійкішою. У цілому на стислу й яскраву розповідь сюжету витрачається не більше трьох хвилин, а «якість сприйняття забезпечується кількістю аналізаторів, що беруть у ній участь. Це безперечно. Саме через це, звертаючись до зорових образів у формі суворих, потішних, стандартних і оригінальних опорних сигналів, учитель підвищує інтерес учнів до опрацювання матеріалу і сприяє міцному його засвоєнню» [13, С. 64].

Немає нічого нового в тому, що записи, малюнки, схеми, креслення крейдою, зображені на дошці і перенесені в зошити учнями, є ефективним засобом запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу, тому що зоровий канал сприйняття інформації разом з усною розповіддю або переказом досить надійно закріплює у свідомості школярів розумові асоціації. Наочне зображення опорних сигналів у вигляді геометричних фігур, букв, знаків кодує основний зміст знань, що належить засвоїти, і це віртуозно доведено В. Ф. Шаталовим. Незмінним зали-

шається правило: урок без крейди й дошки — це «порожній» урок і даремно втрачений час, чи то урок історії, чи географії, чи літератури й інше. Дошка і крейда, навіть коли на кожному учнівському столі буде стояти комп'ютер, ще довго будуть незамінними супутниками уроку, як незамінною залишається сама класно-урочна система.

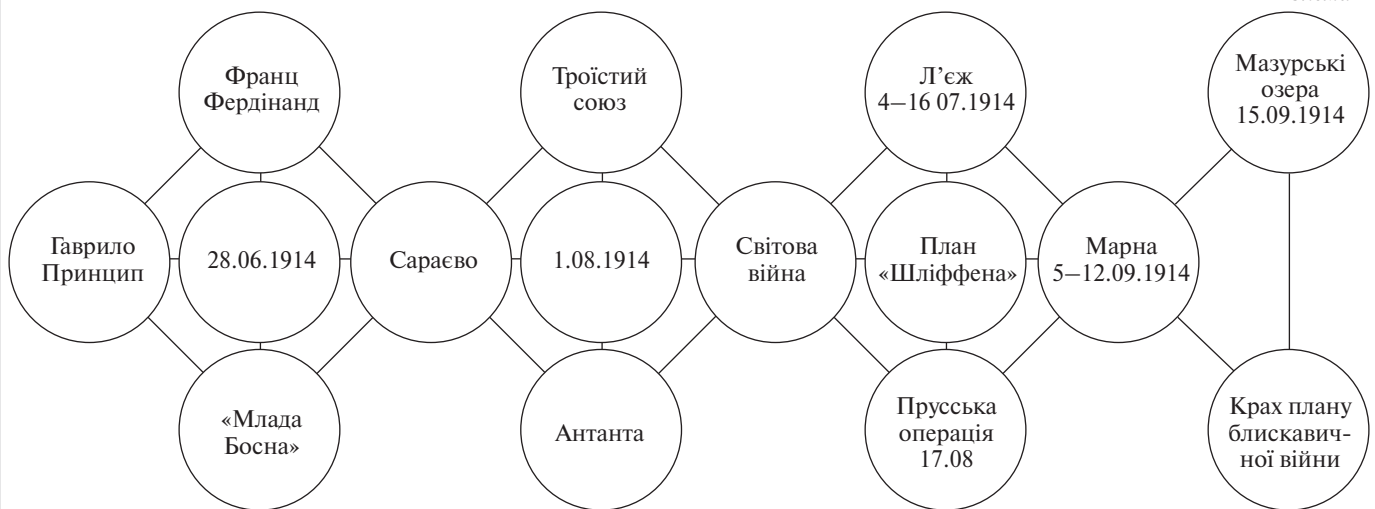
Застосування «живого» зображення на дошці допомагає вчителю природно й вільно розвивати активне синтезуюче мислення учнів на історичному матеріалі будь-якої складності. Запис крейдою сигналів є чудовою опорою для подальшої усної відповіді школяра, яка допоможе скласти послідовний виклад теми. Словом, символи та знаки, виконуючи допоміжну роль, активно формують зв'язне усне мовлення й упорядковують розумові процеси учня на уроці. «Закріпляти у свідомості безліч розумових асоціацій — дивна здатність людського мозку» [12, С. 55]. Згідно з цим, історичний процес повинен формуватися, асоціюючись із суцільним довгим ланцюгом, де кожна ланка встановлює причинно-наслідковий зв'язок між попередніми та наступними подіями. Випадіння з цього уявного ланцюга однієї з ланок має наслідком втрату логіки й взаємозв'язку історичного процесу й неможливість наукового об'єктивного пояснення всіх його суперечностей і закономірностей. А «особливістю історичного факту є його тимчасова визначеність. Тільки визначивши час здійснення події, можна встановити його зв'язки» [3, С. 329]. Розглянемо

Схема 1



КАФЕДРА

Схема 2



приклад з історії України. За допомогою умовної наочності у вигляді локально-графічного зображення через зорове сприйняття можна передати дітям образне уявлення основних етапів розвитку української державності.

Див. схему 1.

Як бачимо, ламана крива української історії з часів Київської Русі та до наших днів наочно символізує собою тривалий і тернистий, сповнений драматизму, зльотів і падінь шлях українського народу до незалежності. На схемі відображені ступені та рівні державного статусу українських земель й основні періоди історії України відповідно до певного курсу вивчення предмета. Подібні схематичні посібники допомагають систематизувати знання з вітчизняної історії регулярно із класу в клас. Наповнюючи кожний етап, конкретними історичними фактами, цей посібник доцільно використовувати протягом вивчення всього курсу історії України з 7 по 11 клас. Це саме той випадок, коли «частина фактів, дат, понять відіграє опорну роль, дозволяє орієнтуватися в історичному процесі й відновлювати в пам'яті забуті факти» [8, С. 22].

Уже давно й широко на уроках історії використовується різноманітний роздавальний дидактичний матеріал з індивідуальними завданнями й тестами. Це цілком виправдано, тому що вони спрощують перевірку знань і полегшують роботу вчителя. «Зрозуміло, тести — це не тільки

інструмент контролю: завдання такого типу дуже сприяють і засвоєнню нової інформації, і формуванню інтелектуальних умінь, систематизації знань» [9, С. 18]. Вони дозволяють спочатку на елементарному, а потім і на більш складному рівні «утворювати асоціативні зв'язки історичних фактів і їхніх дат». Працюючи з індивідуальними завданнями й тестами, одні учні оперують спочатку абстрактними й ізольованими одна від одної історичними категоріями як окремими асоціаціями, а потім завдяки логічно вибудованій системі вправ спільно можуть відтворити ці історичні явища, події, терміни в повному органічному поєднанні, створюючи загальну картину того, що має відбуватися, яка стійко закріплюється в свідомості. Це дозволяє створити опору для сприйняття нових знань. Наприклад, під час перевірки знань з теми уроку «Початок Першої світової війни» в 10-му класі декілька учнів одержують індивідуальні картки із завданнями. Перше — визначити значення термінів і понять: «Троїста спілка», «Антанта», «План Шліффена», «Млада Босна», «Світова війна». Друге — вказати правильно дати й події: 28 червня 1914 р., 28 липня 1914 р., 1 серпня 1914 р., 17 серпня — 15 вересня 1914 р., 5–12 вересня 1914 р. Третє — указати імена історичних осіб і їхню роль у подіях: Д. Ллойд-Джордж, Е. Клемансо, Франц-Йосип II, Франц-Фердинанд, Гаврила Принцип, Микола II, Вільгельм II, генерал Самсонов. Четверте — назвати історичні події,

пов'язані з даними географічними назвами, й показати на карті: Сараєво, Л'єж, Марну, Східну Пруссію, Мазурські озера. Потім увесь клас репродукує картину подій увсьому їхньому переплетінні за виконаними завданнями своїх товаришів, вибудовуючи їх в єдиний логічний причинно-наслідковий зв'язок з описом великої людської драми. Асоціативні зв'язки вищезначених історичних фактів і понять утворюються за типом ковалентного зв'язку атомів хімічного елемента.

Див. схему 2.

Як наслідок, відповідаючи на питання, що таке «Млада Босна», школярі згадують, що це — сербська націоналістична організація, а також й те, що її член Г. Принцип 28 червня 1914 р. в Сараєві убив спадкоємця австро-угорського престолу ерцгерцога Франца-Фердинанда і що це вбивство стало приводом до початку війни між Троїстим союзом та Антантою, яка переросла згодом у Першу світову війну. А на питання, чому німецька армія, діючи за планом Шліффена, не змогла взяти Париж і вивести Францію з війни після падіння Л'єжа і Брюсселя, учні, спираючись на карту, вкажуть на стрімку Східно-Пруську операцію російської армії 17 серпня 1914 р., яка відволікла значні сили німецьких військ із Західного фронту. І хоч наступ російської армії закінчився катастрофою в районі Мазурських озер 13 вересня 1914 р., вона ціною власних жертв врятувала становище союзників і сприяла

КАФЕДРА

провалу «плану Шліффена» — плану «блискавичної» війни Німеччини, зумовивши поразку вермахту на річці Марна 12 вересня 1914 р. Постановка одного й того ж питання з теми, але в іншій площині, наприклад: «Що сталося в Сараєво 28 червня 1914 р.?», сприятиме тому, що учні обов'язково назвуть й інші деталі, згадавши про «Младу Босну», Принципа, Фердинанда, про причини Першої світової війни і подальші події. До того ж, обов'язковою умовою для учнів буде виконання ними всіх завдань тільки письмово крейдою на дошці, щоб уся інформація була доступною і для зорового сприйняття.

Безумовно, деякі факти, тим більше місяці й числа забудуться, але в пам'яті повинні залишитися правильний підхід до подій, уміння розбиратися в них, логічно мислити. Головне, у пам'яті зафіксується опорна дата — страхотливий і трагічний 1914 рік! Таким же чином проводиться робота і з іншими опорними датами, скажімо, 1917–1918, 1929, 1939, 1945, 1991 рр. і т. ін., якщо робота з картками має систематичний і цілеспрямований характер.

Тести і картки з історичними завданнями можуть відіграти важливу роль на всіх етапах будь-якого типу уроку. З їх допомогою особливо підвищується продуктивність та інтенсивність перевірки знань і повторення вивченого матеріалу. Уже доведено, що рівень сприйняття і запам'ятовування досягається кількістю повторів і повернень до одного і того ж матеріалу. При цьому «виняткове значення має виділення фактів, що стосуються об'єктів міцного засвоєння, запам'ятовування» [5, С. 14]. І ми завдяки, тестам і карткам, майже на кожному новому уроці повертаємося до раніше вивчених тем. Одночасно перевіряється домашнє завдання, а потім записи на дошці продовжують виконувати функцію актуалізації опорних знань й сприйняття нового матеріалу.

Міцність запам'ятовування досягається декількома засобами, як їх виділяє Н. Г. Дайрі, у тому числі й «систематизацією взаємопов'язаних фактів, за якої знання хоч би одного з них допоможе за асоціа-

цією згадати інші» [8, С. 11], як це я намагався показати вище. З яким натхненням він пише про дивний настрій учня слухати те, що уже відповідав і, здавалось би, непогано знаєш, але щоразу, повертаючись до минулого, роздумувати про нього на новому якісному рівні. В. Ф. Шаталов наголошував: «Повернення до раніше вивченого має суто психологічне розуміння, визначальне для всіх учнів: те, що кожному колись здавалося тією чи іншою мірою складним, раптом стає зрозумілим і простим» [13, С. 105].

У зв'язку з цим вважаю цілковитою помилкою відмовлятися від уроків повторення та узагальнення з тем курсів історії та виключати ці типи уроків з програми, тому що треба постійно систематизувати знання у міру їх накопичення.

Не можна не враховувати, що розумова діяльність формується шляхом накопичення в процесі індивідуального розвитку систем зв'язків: «Принцип системності в роботі мозку є загальним для фізіологічних і психічних процесів» [10, С. 19], а «системність і динамічність є позитивними якостями розуму» [10, С. 20]. Саме фізіологічна і психологічна системність роботи мозку і психічних функцій є основою асоціативних зв'язків.

Асоціація — велика річ. Тут міститься невичерпне джерело для пізнання навколишнього світу. Асоціація це, якщо хочете, елемент і засіб «комп'ютерної технології» розуму. «Думка, образ, слово можуть приходити до нас у найнесподіваніших комбінаціях. При цьому одні з них можуть преваліювати, інші відігравати допоміжну роль, але, будучи взаємопов'язаними, віділіться вони вже не можуть ніколи. Це природна властивість нашої пам'яті, що лежить біля джерел і наукового, і літературного, і будь-якого іншого сприйняття навколишнього світу» [12, С. 46].

Література

1. *Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе* / Под. ред. А. Г. Колоскова. — М.: Просвещение, 1984. — 272 с.



2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
3. *Вагин А. А.* Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
4. *Гора П. В.* Повышение эффективности обучения истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с.
5. *Дайри Н. Г.* Как подготовить урок истории. — М.: Просвещение, 1969. — 128 с.
6. *Дайри Н. Г.* Обучение истории в старших классах. — М.: Просвещение, 1966. — 440 с.
7. *Дайри Н. Г.* Основнее усвоить на уроке. — М.: Просвещение, 1987. — 192 с.
8. *Дайри Н. Г.* Современные требования к уроку истории. — М.: Просвещение, 1978. — 160 с.
9. *Захарова Е. Н.* Задания-тесты на уроках истории в IX классе // Преподавание истории в школе. — 1993. — № 2.
10. *Зверев И. Д.* Взаимная связь учебных предметов. — М.: Знание, 1977. — 64 с.
11. *Философский словарь.* — М.: Политиздат, 1986. — 590 с.
12. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. — М.: Просвещение, 1980. — 96 с.
13. *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. — М.: Педагогика, 1989. — 336 с.

Чуков О. Ю.,
директор середньої школи № 32,
учитель історії та правознавства,
м. Стаханов,
Луганська обл.