

Міністерство освіти і науки України
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

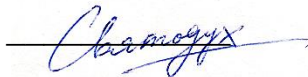
Факультет соціальних і гуманітарних наук
Кафедра історії та археології

Святодух Оксана Сергіївна

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 9 КЛАСУ СИСТЕМНИХ УЯВЛЕНЬ
ПРО «ВЕЛИКІ РЕФОРМИ» 60 – 70-х рр. XIX ст.
ТА ЇХ ІСТОРИЧНІ НАСЛІДКИ В УКРАЇНІ

Кваліфікаційна робота
за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія та громадянська освіта)

Особистий підпис -



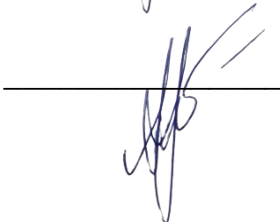
О. С. Святодух

Науковий керівник -
наук, професор



Набока О. В., доктор історичних

Завідувач кафедри –
наук, професор



Набока О. В., доктор історичних

Лубни – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ДЖЕРЕЛЬНА ТА ІСТОРІОГРАФІЧНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ	8
1.1. Аналіз джерел	8
1.2. Історіографія дослідження	11
Висновки до розділу 1	17
РОЗДІЛ 2. ПЕРЕДУМОВИ ТА ЗДІЙСНЕННЯ СЕЛЯНСЬКОЇ РЕФОРМИ 1861 р.....	19
2.1. Основні причини та передумови реформ	19
2.2. Підготовка реформ.....	21
2.3. Проголошення селянської реформи	25
2.4. Основні положення та наслідки селянської реформи.....	28
Висновки до розділу 2	33
РОЗДІЛ 3. РЕФОРМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ, СУДОЧИНСТВА ТА ВІЙСЬКОВОЇ СФЕРИ.....	35
3.1. Реформування місцевого самоврядування.....	35
3.2. Реформування судочинства.....	41
3.3. Військова реформа 1860–1870-х рр.....	46
Висновки до розділу 3	50
РОЗДІЛ 4. ОСВІТНЯ РЕФОРМА.....	51
4.1. Реформування початкової та середньої освіти.....	51
4.2. Реформування вищої освіти.....	55
Висновки до розділу 4	61

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ УЯВЛЕНЬ	
УЧНІВ 9 КЛАСУ ПРО «ВЕЛИКІ РЕФОРМИ» 60–70-х рр. ХІХ ст.....	63
5.1. Методичні засади формування системних уявлень.....	63
5.2. Практична реалізація методики та її результативність.....	68
Висновки до розділу 5	75
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ.....	80
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Історія XIX століття посідає важливе місце у шкільному курсі історії України та всесвітньої історії, оскільки саме в цей період відбувалися масштабні політичні, соціально-економічні та культурні трансформації, які визначили подальший розвиток європейських суспільств. Особливе значення для розуміння цих процесів має вивчення комплексу реформ 60–70-х рр. XIX ст., що в історіографії отримав назву «Великі реформи». Їх реалізація була пов'язана зі спробами модернізації Російської імперії після Кримської війни та охопила ключові сфери суспільного життя: селянські відносини, місцеве управління, судову систему, освіту, військову організацію та інші напрями державного й суспільного розвитку.

Для українських земель, які в цей період перебували у складі Російської імперії, реформування мало особливе значення. Запровадження нових принципів організації суспільних інституцій спричинило суттєві зміни в соціальних відносинах, системі місцевого управління, судочинстві, освіті та повсякденному житті населення. Водночас реформи не усунули суперечностей імперської політики, соціальної нерівності та національних обмежень. Тому їх вивчення потребує не лише характеристики окремих перетворень, а й розуміння взаємозв'язків між ними, їх передумов, змісту, механізмів реалізації та довготривалих наслідків для українського суспільства.

У цьому контексті особливої ваги набуває формування в учнів системних уявлень про історичні явища. Вивчення «Великих реформ» як сукупності взаємопов'язаних процесів дає можливість відійти від фрагментарного засвоєння навчального матеріалу, за якого окремі реформи розглядаються ізольовано одна від одної. Натомість учні мають усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між суспільними змінами, бачити спільні передумови та відмінності реформ, розуміти їхній вплив на різні

соціальні групи й простежувати особливості реалізації імперської політики на українських землях.

Актуальність дослідження посилюється необхідністю удосконалення методики навчання історії в закладах загальної середньої освіти. Сучасний урок історії має бути спрямований не лише на засвоєння сукупності фактів і дат, а й на розвиток умінь встановлювати зв'язки між подіями та явищами, аналізувати історичні джерела, зіставляти позиції учасників історичних процесів, визначати причини й наслідки суспільних трансформацій та формувати обґрунтовані історичні судження. Саме тому проблема формування системних уявлень учнів 9 класу про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. та їх історичні наслідки в Україні має як історико-пізнавальне, так і методичне значення.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. та їх історичні наслідки в Україні, а також у перевірці її результативності в освітньому процесі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

- проаналізувати джерельну базу, історіографію проблеми «Великих реформ» 60–70-х рр. XIX ст. та сучасні методичні підходи до їх вивчення у шкільному курсі історії;
- з'ясувати передумови, зміст, особливості реалізації та наслідки селянської, земської, міської, судової, військової й освітньої реформ на українських землях;
- визначити зміст, структуру та показники системних уявлень учнів 9 класу про «Великі реформи» й обґрунтувати методику їх формування;
- розробити та практично апробувати комплекс методичних прийомів і навчально-діагностичних завдань та визначити динаміку сформованості системних уявлень учнів.

Об'єкт дослідження – процес навчання історії в 9 класі закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми та засоби формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. та їх історичні наслідки в Україні.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 60–70-ті рр. XIX ст., тобто період здійснення основного комплексу ліберальних реформ у Російській імперії. Для з'ясування причин, передумов і довготривалих наслідків реформ у роботі залучаються матеріали, що виходять за межі визначеного періоду.

Територіальні межі дослідження охоплюють українські землі у складі Російської імперії в межах адміністративно-територіального поділу відповідного періоду. Основну увагу зосереджено на особливостях реалізації реформ та їхніх наслідках для населення українських губерній.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових, спеціально-історичних та педагогічних методів. Зокрема, застосовано аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, систематизацію й узагальнення – для опрацювання джерел і наукової літератури та узагальнення результатів дослідження; історико-генетичний метод – для з'ясування передумов і розвитку реформаторських процесів; історико-порівняльний – для зіставлення змісту, особливостей реалізації та наслідків окремих реформ; проблемно-хронологічний – для послідовного розгляду основних напрямів реформування. У методичній частині використано педагогічне спостереження, діагностування та педагогічний експеримент – для визначення вихідного й підсумкового рівнів сформованості системних уявлень учнів та практичної перевірки запропонованої методики; кількісний і якісний аналіз – для опрацювання й зіставлення результатів первинного та підсумкового діагностування.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його результатів учителями історії під час вивчення відповідних тем у 9 класі, зокрема для планування та проведення уроків, підготовки

навчальних завдань, організації роботи з історичною інформацією, схемами, таблицями й іншими засобами систематизації навчального матеріалу. Розроблені показники сформованості системних уявлень, комплекс методичних прийомів і діагностичні завдання можуть бути використані під час поточного та підсумкового оцінювання, уроків узагальнення й систематизації знань.

Експериментальна база дослідження. Практичну перевірку запропонованої методики проведено на базі Лубенської гімназії імені Героя України Віри Роїк упродовж 2024/2025 навчального року. До експериментальної роботи було залучено 29 учнів 9 класу. Робота здійснювалася в межах однієї групи без формування окремої контрольної групи та була спрямована на визначення вихідного рівня сформованості системних уявлень, реалізацію розробленого комплексу методичних прийомів і навчальних завдань та зіставлення результатів первинного й підсумкового діагностування для визначення їх динаміки.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і літератури та двох додатків. Загальний обсяг роботи – 90 сторінок, з них 76 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ДЖЕРЕЛЬНА ТА ІСТОРІОГРАФІЧНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Аналіз джерел

Дослідження формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. та їхні історичні наслідки в Україні потребує використання різних за характером і функціональним призначенням джерел. Джерельну базу роботи становлять нормативно-правові та концептуальні документи у сфері загальної середньої та історичної освіти, навчальна програма, а також шкільні підручники з історії України та всесвітньої історії. Їх опрацювання дає можливість визначити нормативні вимоги до результатів історичної освіти, місце відповідного матеріалу в шкільному курсі та особливості його представлення учням 9 класу.

Першу групу джерел становлять нормативні документи, що визначають сучасні вимоги до організації освітнього процесу та результатів навчання історії. Загальні правові засади функціонування системи освіти визначає Закон України «Про освіту» [24], а особливості організації повної загальної середньої освіти та вимоги до освітнього процесу конкретизує Закон України «Про повну загальну середню освіту» [25]. У контексті магістерської роботи ці документи визначають загальну нормативну основу організації навчання та орієнтацію освітнього процесу на досягнення визначених результатів навчання.

Важливе значення для дослідження має Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 [5]. Цей документ визначає загальні орієнтири компетентнісного навчання та результати, яких мають досягати учні базової середньої школи. У контексті теми магістерської роботи його положення дають змогу визначити вимоги до характеру історичних знань дев'ятикласників та обґрунтувати необхідність переходу від механічного

запам'ятовування окремих дат і подій до формування цілісних, системних уявлень про взаємопов'язані історичні процеси.

Безпосереднє значення для предметного спрямування дослідження мають Концептуальні засади громадянської та історичної освітньої галузі, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2025 р. № 1163 [9]. Цей документ дає змогу визначити сучасні підходи до змісту та організації історичної освіти, зокрема орієнтацію на розуміння історичних процесів у їхній взаємозумовленості, розвиток критичного мислення та формування в учнів здатності працювати з історичною інформацією. Для теми «Великих реформ» та їхніх наслідків такий підхід є особливо важливим, оскільки реформування 1860–1870-х рр. не може бути адекватно представлене через ізольоване вивчення окремих нормативних актів. Учні мають розуміти взаємозв'язок між скасуванням кріпосного права, змінами в організації місцевого самоврядування, судовій системі, військовій сфері, освіті та суспільному житті.

Другу групу джерел становить навчальна програма з історії, яка безпосередньо визначає зміст шкільного курсу. Для аналізу можливостей формування системних уявлень у дев'ятикласників важливою є навчальна програма «Історія України. Всесвітня історія. 6–11 класи», затверджена та рекомендована Міністерством освіти і науки України [8]. Її опрацювання дозволяє визначити місце історії другої половини XIX ст. у структурі шкільної історичної освіти та простежити, які змістові компоненти можуть бути використані для побудови цілісного уявлення учнів про модернізаційні процеси в Російській імперії та їхні наслідки на українських землях.

Звернення до навчальної програми є важливим і з огляду на необхідність розглядати історію українських земель у ширшому європейському та імперському контексті. Це особливо актуально для вивчення «Великих реформ», оскільки вони були складовою масштабних трансформацій Російської імперії, а їхній вплив на українські території визначався як загальноімперськими рішеннями, так і регіональними особливостями.

Водночас зміст теми дає можливість формувати в учнів уміння осмислювати явища державного управління, місцевого самоврядування, суспільних трансформацій та взаємодії держави й суспільства [8].

Третю групу джерел становлять шкільні підручники, які безпосередньо репрезентують зміст навчального матеріалу для учнів 9 класу. Для аналізу використано підручники з історії України О. В. Гісема та О. О. Мартинюк [4], О. І. Пометун, Н. М. Гупан та І. І. Смагіна [20], Ф. Г. Турченка та В. М. Морока [35]. Їх зіставлення дозволяє виявити особливості відбору, структурування та пояснення навчального матеріалу про селянську реформу 1861 р., земську, міську, судову, військову й освітню реформи та пов'язані з ними суспільні зміни на українських землях.

Аналіз підручників є важливим не лише для встановлення фактичного змісту теми, а й для з'ясування того, яким чином навчальний матеріал потенційно сприяє формуванню системних уявлень. У цьому аспекті особливого значення набуває співвідношення фактів, понять, дат, історичних діячів, причин і наслідків реформ. Для формування цілісного уявлення про епоху важливо, щоб учень сприймав реформу 1861 р. не як відокремлену подію, а як початок комплексу масштабних змін, пов'язаних із модернізацією імперського суспільства.

Важливим доповненням до аналізу підручників з історії України є підручники з всесвітньої історії для 9 класу О. В. Гісема та О. О. Мартинюк [3] і П. Б. Полянського [19]. Вони дають змогу визначити, як у шкільному курсі представлено загальноєвропейський та загальноімперський контекст суспільно-політичних змін XIX ст. Зіставлення матеріалів курсів історії України та всесвітньої історії створює основу для встановлення міжкурсових зв'язків і дозволяє уникнути ізольованого сприйняття історії українських земель.

Порівняльний аналіз навчальної програми та підручників дає змогу визначити основний зміст, доступний учням під час вивчення реформаторських перетворень другої половини XIX ст., а також з'ясувати

можливості його структурування за спільною логікою: передумови реформи, її мета, зміст, особливості реалізації, результати та наслідки. Такий підхід є принципово важливим для теми дослідження, оскільки створює основу для переходу від засвоєння відокремлених відомостей про окремі реформи до розуміння їх як складових єдиного реформаторського процесу.

Таким чином, використана джерельна база має комплексний характер. Законодавчі й нормативні документи та Концептуальні засади визначають сучасні вимоги до організації й результатів історичної освіти [5; 9; 24; 25], навчальна програма окреслює зміст і місце відповідного матеріалу в шкільному курсі [8], а підручники демонструють конкретні способи його представлення учням 9 класу [3; 4; 19; 20; 35]. Поєднання цих груп джерел дає можливість розглядати «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. одночасно як зміст шкільної історичної освіти та основу для формування системних уявлень учнів про взаємозв'язок політичних, соціальних, економічних, адміністративних, військових та освітніх змін і їхні наслідки для українських земель.

1.2. Історіографія дослідження

Історіографія проблеми формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. та їхні історичні наслідки в Україні має міждисциплінарний характер. Безпосередньо тема методики формування саме системних уявлень про комплекс реформ у шкільному курсі історії не отримала в опрацьованій літературі окремого цілісного висвітлення. Водночас окремі аспекти проблеми достатньо ґрунтовно представлені в історичних, історіографічних і методичних дослідженнях. Тому для з'ясування стану наукової розробки теми доцільно розглянути кілька взаємопов'язаних напрямів: історіографію селянської реформи 1861 р. та її наслідків, дослідження місцевого самоврядування, судової, військової й освітньої реформ, а також праці з методики навчання історії.

Перший напрям становлять дослідження історії та історіографії селянської реформи 1861 р. Значний внесок у сучасне осмислення проблеми зробив О. П. Реєнт. У його праці «Велика реформа 1861 р.: погляд із ХХІ століття» здійснено узагальнення основних підходів до оцінки реформи та визначено її місце в історії Російської імперії [28]. Для історіографії проблеми важливо, що реформа розглядається не ізольовано, а в широкому суспільно-політичному та соціально-економічному контексті. Такий підхід є принципово важливим і для шкільного вивчення теми, оскільки дозволяє вибудувати причинно-наслідковий зв'язок між кризою кріпосницької системи, її скасуванням та подальшими перетвореннями.

Історичні передумови, підготовка та здійснення селянської реформи досліджені також О. П. Реєнтом у спеціальній праці «Підготовка і здійснення селянської реформи 1861 р.» [29]. Автор зосереджує увагу на механізмах підготовки реформи, діяльності відповідних державних інституцій та особливостях її реалізації. Для досліджуваної теми це має значення, оскільки дозволяє розглядати реформу як складний процес, у якому поєднувалися державні рішення, інтереси різних соціальних груп і практичні результати їх реалізації.

Історіографічне осмислення «Великої реформи» представлено також у праці В. А. Смолія [32]. Розглядаючи сучасне бачення реформи 1861 р., дослідник акцентує увагу на необхідності її комплексного історичного осмислення. Такий підхід відповідає завданням магістерського дослідження, оскільки поняття «Великі реформи» передбачає аналіз не одного перетворення, а сукупності взаємопов'язаних змін у суспільстві та державному механізмі.

Політичний контекст скасування кріпосного права розкрито в дослідженні В. М. Шевченка [36]. Автор розглядає реформу в межах ширших суспільно-політичних процесів Російської імперії, що дає можливість простежити її зв'язок із розвитком суспільного руху та політичною ситуацією реформаторської доби. Це дозволяє розглядати селянську реформу не лише як

аграрне перетворення, а як важливу складову загальної суспільної трансформації.

Важливим напрямом сучасної історіографії є вивчення селянства в пореформений період. В. В. Бондар та Ю. П. Присяжнюк узагальнили основні тенденції сучасної історіографії пореформеного селянства [1]. Їхня праця дає змогу простежити зміну дослідницьких акцентів: від переважно соціально-економічного трактування селянської проблематики до комплексного вивчення соціальних практик, господарської діяльності, землекористування та суспільної поведінки селянства.

Соціально-економічні наслідки реформи для українського населення досліджує В. Б. Молчанов [16]. Автор звертається до питання добробуту населення України після скасування кріпосного права, що дозволяє конкретизувати один із найважливіших наслідків реформи – зміни матеріального та соціального становища селян. Регіональний вимір аграрних перетворень представлений у дослідженні В. М. Мельниченка, присвяченому Черкащині [13], а питання трансформації виробничих відносин у сільському господарстві України – у праці І. В. Десятнікова [6].

Важливе місце у вивченні пореформеного села посідають праці О. О. Крижанівської. Дослідниця аналізує селянське господарювання [10] та землекористування у пореформений період [11]. Ці роботи дозволяють простежити, як зміна правового статусу селян та аграрних відносин впливала на повсякденну господарську практику. Своєю чергою, О. П. Реєнт розглядає соціальне життя українського села в другій половині XIX – на початку XX ст. [30], що розширює уявлення про довготривалі наслідки реформ.

Окремий блок історіографії становлять дослідження селянської громади та локальних особливостей суспільних трансформацій. О. Н. Євтушенко досліджує селянську громаду на Півдні України в другій половині XIX ст., звертаючи увагу на її організаційні та управлінські характеристики [7]. Цей напрям є важливим для розуміння того, що наслідки реформ проявлялися не

лише на рівні імперського законодавства, а й у повсякденному функціонуванні місцевих соціальних структур.

Особливості ставлення місцевого дворянства до підготовки й здійснення селянської реформи розкрито у праці В. Поліша, присвяченій дворянству Поділля [18]. Регіональний підхід дає можливість простежити співвідношення загальноімперської реформаторської політики та інтересів місцевих землевласників, що є важливим для розуміння суперечливого характеру підготовки та практичної реалізації реформи на українських землях.

Історіографічну перспективу селянської реформи розширює праця Н. Р. Темірової, присвячена її осмисленню іноземними дослідниками [33]. Звернення до різних наукових традицій дозволяє виявити відмінності в інтерпретації причин, змісту та наслідків реформи й уникнути однозначного трактування пореформених трансформацій.

Другий великий напрям історіографії пов'язаний із реформами місцевого самоврядування. О. А. Редькіна досліджує земства Лівобережної та Південної України як органи місцевого самоврядування та осередки ліберального руху в другій половині XIX – на початку XX ст. [27]. Це дослідження дає можливість розглядати земську реформу не тільки як адміністративне перетворення, а і як фактор розвитку суспільної активності та нових форм взаємодії населення з органами місцевого управління.

Регіональний аспект земської реформи представлений у праці О. Я. Рахно, присвяченій запровадженню земського самоврядування в Ніжинському повіті Чернігівської губернії [26]. Дослідження конкретного повітового рівня дає змогу показати особливості практичного впровадження загальноімперської реформи на українських землях. Водночас О. О. Ткаченко аналізує роль земської реформи у формуванні селянського самоврядування в Україні [34], що дозволяє пов'язати історію земств із ширшими процесами суспільної модернізації.

Проблематику адміністративного апарату та місцевого управління розкрито в дослідженні О. Ф. Мельничука, присвяченому Поділлю [14]. Праця

має важливе значення для регіоналізації дослідження, оскільки дає змогу враховувати особливості функціонування адміністративних структур і місцевого управління на українських територіях Російської імперії.

Окремий напрям становлять дослідження судової реформи 1864 р. У праці А. І. Нетреби проаналізовано її впровадження на території Ніжинського повіту Чернігівської губернії [17]. Звернення до регіонального матеріалу дозволяє простежити не лише основні принципи нового судоустрою, а й конкретні організаційні проблеми його реалізації, зокрема формування мережі мирових судів та забезпечення доступності судових установ для населення. Це дослідження має важливе значення для розуміння того, як загальноімперські законодавчі зміни набували конкретного змісту на українських землях.

Військова реформа 1860–1870-х рр. представлена в узагальнювальній праці В. М. Волковинського [2]. Автор характеризує основні напрями реформування збройних сил, зокрема створення військових округів, зміни в системі військової освіти й комплектування армії та запровадження загальної військової повинності. Для досліджуваної теми ця праця важлива тим, що дозволяє включити військові перетворення до загальної системи «Великих реформ» та простежити їх взаємозв'язок зі скасуванням кріпосного права й іншими модернізаційними змінами.

Окремий напрям історіографії пов'язаний із реформуванням освіти. С. О. Роєнко досліджує процес підготовки реформи загальноосвітніх навчальних закладів і обговорення проєкту статуту гімназій та прогімназій [31]. Праця дає можливість розглянути освітню реформу не лише через зміст остаточно затверджених нормативних актів, а й як результат тривалої дискусії щодо організації середньої освіти.

Реформування вищої освіти та проблема університетської автономії розкриті у праці В. М. Мокляка [15]. Дослідник аналізує Університетський статут 1863 р. з погляду співвідношення інтересів професорської корпорації та державної влади, звертаючи увагу на розширення повноважень університетських рад і факультетів та водночас збереження державного

контролю. Такий підхід дозволяє розглядати університетську реформу в контексті загальної суперечності реформаторської політики між модернізацією та прагненням влади зберегти контроль над суспільними інституціями.

Окрему групу становлять методичні дослідження історичної освіти, які створюють теоретичне підґрунтя для аналізу можливостей формування системних уявлень у школярів. Важливе значення має методичний посібник О. І. Пометун, Н. М. Гупан та В. С. Власова, присвячений компетентнісно орієнтованій методиці навчання історії в основній школі [21]. У ньому розглядаються складники історичної компетентності, способи організації пізнавальної діяльності учнів та методичні засоби формування предметних результатів навчання.

Фундаментальне значення для визначення загальних закономірностей навчання історії має праця О. І. Пометун та Г. О. Фрейман [22]. У ній розглядаються зміст, принципи та методи навчання історії, організація пізнавальної діяльності учнів, формування історичних знань і вмінь. Ці положення створюють загальну методичну основу для побудови навчання, спрямованого на встановлення зв'язків між історичними явищами.

Значний методичний потенціал має праця Ю. Б. Малієнко, присвячена компетентнісно орієнтованим завданням з історії [12]. Застосування такого типу завдань є особливо доцільним під час вивчення «Великих реформ», оскільки вони дають можливість організувати роботу учнів із причинно-наслідковими зв'язками, історичною інформацією, порівнянням реформ та визначенням їхнього впливу на різні сфери суспільного життя.

Важливим для досліджуваної проблеми є також напрям розвитку критичного мислення. О. І. Пометун та Н. М. Гупан розглядають критичне мислення як наскрізне вміння історичної освіти та пов'язують його розвиток із системою запитань і навчальних завдань, що спонукають учнів аналізувати інформацію, зіставляти позиції, встановлювати зв'язки та формулювати обґрунтовані висновки [23]. Для вивчення реформ цей підхід має особливе

значення, оскільки їх історичні наслідки мають суперечливий характер і потребують не простого відтворення фактів, а їх аналізу та узагальнення.

Таким чином, аналіз історіографії засвідчує наявність достатньо ґрунтовної наукової бази для історичного розкриття теми «Великих реформ». Найбільш повно представлені дослідження селянської реформи 1861 р., пореформеного селянства та земського самоврядування [1; 6; 7; 10; 11; 13; 14; 16; 18; 26–30; 32–34; 36]. Окремі праці дозволяють охарактеризувати судову [17], військову [2] та освітню [15; 31] реформи. У сукупності вони забезпечують можливість розглядати реформаторський процес на загальноімперському, українському та регіональному рівнях.

Водночас методичний аспект саме формування системних уявлень учнів 9 класу про комплекс «Великих реформ» та їхні історичні наслідки в Україні залишається недостатньо конкретизованим. Наявні методичні праці розкривають загальні закономірності навчання історії, компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення та використання компетентнісно орієнтованих завдань [12; 21–23], але не зосереджуються спеціально на методичній моделі опрацювання зазначеної теми.

Отже, проведений історіографічний аналіз дозволяє визначити наукову нішу магістерського дослідження: поєднати результати історичних досліджень «Великих реформ» та їхніх наслідків в Україні із сучасними методичними підходами до навчання історії. Саме таке поєднання створює теоретичну основу для розроблення методики формування в учнів 9 класу цілісної системи уявлень про взаємозв'язок реформ 1860–1870-х рр., їхній перебіг, особливості реалізації на українських землях та довготривалі історичні наслідки.

Висновки до розділу 1

Аналіз джерел засвідчив, що дослідження спирається на комплекс нормативно-правових і концептуальних документів, навчальну програму, а також підручники з історії України та всесвітньої історії. Нормативні

документи визначають сучасні вимоги до результатів історичної освіти, навчальна програма – зміст і місце відповідного матеріалу в шкільному курсі, а підручники дають можливість простежити особливості його представлення учням 9 класу.

Історіографічний аналіз показав, що проблематика «Великих реформ» достатньо ґрунтовно досліджена в історичній науці. Наукові праці висвітлюють передумови, зміст і наслідки селянської, земської, міської, судової, військової та освітньої реформ, зміни в соціально-економічному становищі населення, розвиток місцевого самоврядування та особливості реформ на українських землях. Методична література забезпечує теоретичне підґрунтя для компетентнісного навчання історії, розвитку критичного мислення та використання компетентнісно орієнтованих завдань.

Водночас спеціальна методика формування в учнів 9 класу саме системних уявлень про комплекс «Великих реформ» 60–70-х рр. XIX ст. та їхні історичні наслідки в Україні потребує подальшого опрацювання. Це визначає необхідність розроблення відповідних методичних підходів, прийомів і навчальних завдань, що розглядаються в подальших розділах магістерського дослідження.

РОЗДІЛ 2

ПЕРЕДУМОВИ ТА ЗДІЙСНЕННЯ СЕЛЯНСЬКОЇ РЕФОРМИ 1861 р.

2.1. Основні причини та передумови реформ

18 лютого 1855 р. помер імператор Микола I. Його наступник Олександр II (1855–1881) прийшов до влади в надзвичайно складний для Російської імперії період. Кримська війна, що завершилася поразкою Росії, продемонструвала глибокі проблеми в організації державного управління, військовій сфері та соціально-економічному розвитку імперії. У березні 1856 р. було укладено Паризький мирний договір, за яким Росія втратила частину територій у Південній Бессарабії та позбулася права утримувати військово-морський флот і укріплення на Чорному морі. Поразка засвідчила послаблення міжнародних позицій імперії та необхідність внутрішніх перетворень [28, с. 15–16].

Кримська війна стала важливим чинником усвідомлення владою необхідності модернізації держави. Вона виявила технічне та економічне відставання Російської імперії від провідних європейських держав, проблеми транспортної інфраструктури, військового забезпечення та державного управління. Особливо гостро постало питання збереження кріпосницької системи, яка дедалі більше суперечила потребам економічного розвитку. У таких умовах скасування кріпосного права стало одним із центральних напрямів майбутніх перетворень [28, с. 15–16; 29, с. 357].

Економічні труднощі, що загострилися після Кримської війни, посилили потребу в реформуванні. Військові витрати погіршили фінансовий стан держави, а недостатній рівень промислового та транспортного розвитку обмежував її можливості у військовій і господарській сферах. Водночас кріпосницькі відносини дедалі виразніше виявляли свою економічну неефективність. На українських землях одним із проявів кризи поміщицького господарства була значна заборгованість маєтків: за наведеними О. П. Реєнтом

даними, у 1848 р. дві третини поміщицьких маєтків України мали великі борги [29, с. 357]. Таким чином, необхідність реформ була зумовлена сукупністю військово-політичних, економічних і соціальних чинників, серед яких особливе місце посідала криза кріпосницьких відносин.

Соціальним проявом цієї кризи були селянські виступи. На українських землях у передреформені десятиліття селянський рух залишався помітним чинником суспільного життя. Водночас його роль як безпосередньої причини скасування кріпосного права не варто перебільшувати: сучасні дослідження показують, що виступи мали переважно локальний і стихійний характер, а різке зростання їх кількості припало вже на період після оприлюднення умов реформи. Тому селянський рух доцільно розглядати як один із проявів загальної кризи кріпосницької системи, а не як єдину чи визначальну причину реформування [28, с. 10–11; 29, с. 357].

Поразка у Кримській війні стала одним із ключових поштовхів до реформаторського курсу Олександра II. Влада була змушена реагувати на внутрішні суперечності імперської системи та необхідність її модернізації. Майбутні перетворення охопили не лише селянське питання, а й місцеве самоврядування, судову систему, військову організацію, освіту та інші сфери. Тому реформи 1860–1870-х рр. доцільно розглядати як взаємопов'язаний комплекс перетворень, спрямованих на адаптацію імперської держави до нових соціально-економічних умов [28, с. 22–23; 32, с. 4–6].

Особистість Олександра II також відігравала певну роль у формуванні реформаторського курсу. Водночас до початку правління він не був послідовним прихильником ліберальних перетворень. Його погляди формувалися під впливом самодержавної політичної традиції, а необхідність реформ значною мірою була усвідомлена під впливом конкретних обставин – насамперед поразки у Кримській війні та загострення внутрішніх проблем держави. Саме тому реформаторський курс Олександра II доцільно розглядати не як реалізацію заздалегідь сформованої ліберальної програми, а як

прагматичну відповідь влади на кризові явища та необхідність модернізації імперії [28, с. 10–11, 15–16].

Важливим чинником стало також формування в середовищі державної адміністрації кола діячів, які усвідомлювали необхідність перетворень. Саме поєднання об'єктивних соціально-економічних проблем із поступовою готовністю частини урядових кіл до реформ створило умови для переходу від обговорення селянського питання до практичної підготовки скасування кріпосного права [29, с. 357–358].

Отже, передумови реформаторських перетворень 1860–1870-х рр. були комплексними. Вони охоплювали наслідки Кримської війни, економічні труднощі, військово-технічне відставання, кризу кріпосницької системи та необхідність модернізації державного управління. Важливими чинниками були також соціальна напруженість і формування в середовищі державної адміністрації кола діячів, готових до проведення перетворень. Унаслідок цього скасування кріпосного права в 1861 р. започаткувало масштабний реформаторський процес, який у наступні роки охопив місцеве самоврядування, судову систему, військову сферу, освіту та інші напрями суспільного життя.

2.2. Підготовка реформ

Реформаторським перетворенням Олександра II передували помітні зміни в суспільно-політичному житті Російської імперії. Поразка у Кримській війні посилила критичне ставлення до попереднього політичного курсу та сприяла поширенню думки про необхідність оновлення державного устрою. Представники різних суспільних груп дедалі активніше обговорювали проблеми кріпосницької системи, державного управління, економічного розвитку та суспільних відносин. У науковій літературі реформаторський рух цього періоду розглядається як результат поєднання внутрішньої кризи імперської системи та усвідомлення необхідності її модернізації [28; 36].

Однією з характерних рис суспільно-політичного життя другої половини 1850-х рр. стало поступове послаблення попередньої системи цензурних обмежень і розширення можливостей для публічного обговорення суспільних проблем. У дворянському та інтелектуальному середовищі активізувалися дискусії щодо майбутнього держави, становища селянства та необхідності реформ. Поширення критичних поглядів сприяло формуванню суспільного запиту на зміни.

Особливо гостро обговорювалося селянське питання. Збереження кріпосного права дедалі виразніше сприймалося частиною суспільства як перешкода економічному та соціальному розвитку. Водночас необхідність його скасування розглядалася і як умова зміцнення держави після військової поразки. Підготовка селянської реформи була пов'язана із загостренням суперечностей кріпосницької системи та усвідомленням необхідності її перебудови [29, с. 357].

Важливу роль у поширенні реформаторських настроїв відігравали представники освіченої частини дворянства та державної адміністрації. У другій половині 1850-х рр. поступово формувалося коло чиновників, які виступали за модернізацію окремих сфер державного управління. Їхня діяльність була особливо важливою під час підготовки селянської реформи, оскільки саме державний апарат мав забезпечити практичну реалізацію майбутніх перетворень [29, с. 357–358].

Перший офіційний сигнал щодо необхідності скасування кріпосного права Олександр II подав 30 березня 1856 р. під час звернення до представників московського дворянства. Імператор визнав, що питання про зміну становища кріпосних селян рано чи пізно доведеться вирішувати, і висловив думку про доцільність здійснення цього процесу з ініціативи влади. Ця заява стала важливим політичним кроком на шляху до офіційної підготовки селянської реформи [28, с. 10–11].

3 січня 1857 р. розпочав роботу Таємний комітет у селянській справі, створений для обговорення заходів щодо зміни становища поміщицьких

селян. Проте діяльність комітету спочатку відбувалася повільно, оскільки серед представників вищої бюрократії та дворянства не існувало єдності щодо характеру та масштабів майбутніх перетворень. Влада поступово схилялася до залучення місцевого дворянства до розроблення конкретних умов реформи [29, с. 357–358].

Важливим етапом у цьому процесі стало звернення уряду до дворянства західних губерній. 20 листопада 1857 р. було оприлюднено рескрипт віленському генерал-губернатору В. І. Назимову, який дозволяв дворянству Віленської, Ковенської та Гродненської губерній створити губернські комітети для розроблення проєктів поліпшення становища поміщицьких селян. Після цього аналогічна практика поступово поширилася на інші губернії імперії [29, с. 357–358].

Процес підготовки реформи на українських землях мав регіональні особливості. Показовим у цьому плані було становище Подільської губернії. Місцеве дворянство ще у квітні 1857 р. було ознайомлене з урядовими намірами щодо звільнення селян, однак поставилося до них стримано. У січні 1858 р. подільські дворяни погодилися на створення губернського комітету з улаштування селянського побуту, водночас наполягаючи на збереженні своїх прав на землю та врахуванні місцевих умов. У березні 1858 р. було видано рескрипт про відкриття підготовчих комітетів у губерніях Південно-Західного краю. У процесі їхньої роботи дворянство прагнуло забезпечити такі умови реформи, які максимально зберігали б його земельні та станові інтереси [18, с. 39–40]. Саме регіональний матеріал засвідчує, що підготовка реформи була не лише урядовим процесом, а й полем зіткнення позицій центральної влади та місцевих землевласників.

У 1858 р. Таємний комітет було перетворено на Головний комітет у селянській справі. Одночасно в губерніях діяли дворянські комітети, покликані розробляти місцеві проєкти майбутнього устрою селян. Таким чином, підготовка реформи поступово переходила від вузького урядового обговорення до ширшого залучення представників дворянства [29, с. 358].

Під час роботи губернських комітетів особливо гострими були питання про землю, розміри майбутніх селянських наділів, характер повинностей та співвідношення прав селян і поміщиків. Значна частина дворянства погоджувалася з необхідністю особистого звільнення селян, але прагнула зберегти за собою максимальну частину земельної власності. На Поділлі місцеві проєкти також виходили передусім із необхідності захисту майнових інтересів дворянства, що яскраво демонструє суперечливість процесу підготовки реформи [18, с. 39–41].

19 лютого 1859 р. для узагальнення матеріалів губернських комітетів і підготовки загального проєкту реформи були створені Редакційні комісії. До їхньої роботи залучалися чиновники різних відомств, представники дворянства, а також фахівці з економічних і статистичних питань. Важливу роль у діяльності комісій відігравали Я. І. Ростовцев та М. О. Мілютін. Редакційні комісії мали узгодити численні місцеві пропозиції та виробити основні положення майбутнього законодавства [29, с. 358].

Принциповим питанням залишалося співвідношення особистого звільнення селян та забезпечення їх земельними наділами. Реформаторська програма передбачала звільнення селян із землею, однак умови землекористування та переходу на викуп мали враховувати право власності поміщиків. Саме проблема землезабезпечення стала однією з найскладніших у процесі розроблення реформи та згодом значною мірою визначила її соціально-економічні наслідки [29, с. 358–359].

Робота над законодавчими положеннями супроводжувалася гострим протистоянням різних інтересів. У губернських комітетах значну роль відігравали поміщики, які прагнули максимально зберегти свої земельні та майнові позиції. Натомість уряд був змушений шукати такий варіант перетворень, який дозволив би ліквідувати кріпосне право, не спричинивши радикального руйнування існуючої земельної та соціальної системи. Ця обставина значною мірою визначила компромісний характер майбутньої реформи [28, с. 12–13; 32, с. 4–6].

У жовтні 1860 р. Редакційні комісії завершили роботу, а підготовлені ними проєкти було передано до Головного комітету. Завершувався тривалий етап розроблення реформи, упродовж якого були визначені основні принципи майбутнього звільнення селян та механізми врегулювання їхніх відносин із поміщиками [29, с. 358–359].

Отже, підготовка селянської реформи була тривалим і суперечливим процесом. Вона розпочалася з поступового визнання владою необхідності скасування кріпосного права та пройшла через діяльність центральних урядових органів, губернських дворянських комітетів і Редакційних комісій. У процесі розроблення реформи особливо гостро зіткнулися питання особистого звільнення селян, земельної власності та майнових інтересів дворянства. На українських землях ці суперечності доповнювалися регіональними особливостями аграрних відносин, що вимагало врахування місцевих умов під час підготовки майбутнього законодавства.

2.3. Проголошення селянської реформи

Після завершення роботи Редакційних комісій підготовлені ними проєкти було передано до Головного комітету. Наступним етапом став їх розгляд у Державній раді. Тут проєкт зіткнувся з позицією консервативної частини чиновництва та дворянства, яка прагнула обмежити масштаби запропонованих перетворень і максимально зберегти майнові інтереси землевласників. Олександр II, однак, наполягав на завершенні справи. Таким чином, остаточне рішення про скасування кріпосного права стало результатом тривалого пошуку компромісу між необхідністю модернізації суспільних відносин і прагненням влади уникнути радикального руйнування існуючої соціальної та земельної системи [28, с. 12–14].

19 лютого 1861 р. Олександр II підписав Маніфест про скасування кріпосного права та законодавчі акти, які визначали умови звільнення селян і врегульовували їхні відносини із землевласниками. «Положення 19 лютого 1861 р.» склалися з 22 окремих законодавчих актів. На українські губернії

поширювалися Маніфест, Загальне положення, положення про дворових селян, викуп, губернські й повітові установи у селянських справах та інші нормативні акти [29, с. 359]. Таким чином, скасування кріпосного права було оформлено не одним документом, а цілою системою законодавчих положень.

Головним результатом законодавчих актів стало проголошення особистої свободи поміщицьких селян. Водночас поміщики зберігали право власності на землю, а селяни отримували садибні та польові наділи на визначених законодавством умовах. Отже, юридичне звільнення селян від особистої залежності від самого початку поєднувалося з необхідністю подальшого врегулювання складних поземельних та майнових відносин [13, с. 91–92; 28, с. 12–13].

Для українських земель важливе значення мало застосування різних місцевих положень відповідно до особливостей землекористування. Для Катеринославської, Херсонської, Таврійської та частини Харківської губернії діяло положення, поширене також на великоросійські й білоруські губернії. Для Полтавської, Чернігівської та частини Харківської губернії, а також для Київської, Подільської та Волинської губерній були розроблені окремі місцеві положення. Вони конкретизували розміри земельних наділів, умови виконання повинностей та переходу до викупу відповідно до регіональних особливостей аграрних відносин [29, с. 359–361].

Оприлюднення законодавчих актів відбулося не одразу після їх підписання. Влада побоювалася можливих заворушень та намагалася організувати повідомлення населення таким чином, щоб уникнути масових виступів. Міністерство внутрішніх справ заздалегідь попереджало місцеву адміністрацію про можливі ускладнення, а до губернських міст спрямовувалися військові частини. Документи реформи були оприлюднені на початку березня 1861 р. [28, с. 12].

Реакція населення на проголошення реформи була неоднозначною. Частина селян не одразу зрозуміла складні юридичні формулювання Маніфесту та очікувала більш конкретного й зрозумілого підтвердження

власного звільнення. Поширеним було переконання, що справжня «воля» має передбачати не лише особисту свободу, а й передачу селянам землі без збереження колишніх повинностей. Тому пакет документів про звільнення викликав у значної частини селян не лише задоволення, а й розчарування та недовіру [28, с. 12–13].

Незадоволення було пов'язане насамперед із тим, що юридичне звільнення не означало негайного припинення економічних зобов'язань. До остаточного врегулювання поземельних відносин селяни мали виконувати встановлені повинності, а конкретні розміри наділів та умови користування ними визначалися статутними грамотами. Практичне впровадження цих положень на українських землях супроводжувалося значними труднощами й нерідко спричиняло конфлікти між селянами та поміщиками [29, с. 361–362].

Регіональні матеріали виразно демонструють суперечливість початкового етапу реалізації реформи. На Черкащині, наприклад, юридичне надання особистої свободи поєднувалося зі збереженням поміщицької земельної власності та скороченням частини земель, якими селяни користувалися до реформи. Водночас звільнення відкривало перед колишніми кріпаками нові правові можливості: вони могли розпоряджатися майном, займатися торгівлею та іншими видами господарської діяльності [13, с. 91–93]. Така суперечність між розширенням особистих прав і невирішеністю земельного питання була характерною для практичного здійснення реформи на українських землях.

Реформа мала помітний вплив і на суспільно-політичне життя. Селянське питання протягом попередніх років посідало важливе місце в діяльності представників різних напрямів суспільної думки. Однак радикально налаштовані діячі не змогли перетворити невдоволення селян умовами звільнення на організований загальноімперський політичний рух. Водночас сама реформа та суперечності її здійснення стали важливим чинником подальшої активізації суспільно-політичних процесів [36, с. 114–116].

Особливо гостро розбіжність між очікуваннями селянства й офіційним змістом реформи проявилася вже в перші роки її реалізації. Селяни відмовлялися від виконання панщини та оброку, не погоджувалися з умовами статутних грамот і вимагали ширшого розуміння проголошеної «волі». Уряд, своєю чергою, прагнув забезпечити проведення реформи саме в установлених законодавством межах. На українських землях, як і в інших регіонах імперії, селянське невдоволення було спричинене насамперед невідповідністю між очікуваними результатами скасування кріпосного права та реальними умовами земельного устрою й виконання повинностей [29, с. 361–362].

Отже, проголошення селянської реформи 1861 р. завершило тривалий етап її підготовки й започаткувало практичну перебудову аграрних та суспільних відносин. Законодавчі акти 19 лютого ліквідували особисту кріпосну залежність селян, але водночас передбачили тривалий і складний процес урегулювання земельних та майнових відносин. Для українських губерній реалізація реформи мала виразні регіональні особливості, визначені характером землекористування та окремими місцевими положеннями. Невідповідність між очікуваннями селянства та реальними умовами звільнення від самого початку зумовила суперечливе сприйняття реформи й стала одним із чинників соціальної напруженості.

2.4. Основні положення та наслідки селянської реформи

Головним результатом селянської реформи 1861 р. стало юридичне скасування кріпосного права, тобто особистої залежності селян від поміщика. Поміщицьких селян відтепер не можна було продавати, дарувати, закладати чи обмінювати окремо від землі. Селяни визнавалися особисто вільними та набували низки цивільних і майнових прав: могли від власного імені укласти угоди, володіти рухомим і нерухомим майном, займатися торгівлею та промислами, вступати на службу й до навчальних закладів. Таким чином, реформа принципово змінила правовий статус мільйонів селян, ліквідувавши

одну з основних форм станово-кріпосницької залежності [29, с. 359–360; 13, с. 91].

Водночас звільнення селян не було одномоментним. Законодавство розмежовувало особисте звільнення та остаточне врегулювання поземельних відносин. До переходу на викуп селяни перебували у тимчасовозобов'язаному стані й продовжували виконувати на користь поміщика встановлені повинності – сплачувати оброк або відбувати панщину. Тому юридичне проголошення особистої свободи ще не означало негайного припинення економічної залежності селян від поміщиків [28, с. 12–13; 29, с. 359].

Важливе місце в механізмі реформи посідали статутні грамоти. Вони визначали конкретні умови поземельних відносин між поміщиками та селянами: розміри земельних наділів, характер і обсяг повинностей. До переходу на викуп селяни залишалися тимчасовозобов'язаними. Такий порядок засвідчував компромісний характер реформи: особиста свобода була проголошена одразу, тоді як питання землі та економічної самостійності розв'язувалося поступово [29, с. 359–361].

Особливо складною частиною реформи стала викупна операція. Селяни не мали можливості одразу сплатити повну вартість земельних наділів, тому посередником між ними та поміщиками виступала держава. Вона виплачувала поміщикам основну частину викупної суми, а селяни мали протягом тривалого часу повертати державі отриману позику. На матеріалах Черкащини простежується, що така позика розраховувалася на 49 років, а викупна ціна землі могла істотно перевищувати її ринкову вартість [13, с. 91–92]. Таким чином, звільнення від особистої залежності супроводжувалося формуванням довготривалих фінансових зобов'язань.

Дослідження впливу селянської реформи на добробут населення України засвідчує, що фінансові зобов'язання та земельне питання істотно позначалися на економічному становищі сільського населення. В. Б. Молчанов наголошує, що юридичне звільнення саме по собі не забезпечило швидкого поліпшення матеріального становища селянства: малоземелля змушувало

значну його частину шукати додаткові заробітки, орендувати землю або поєднувати власне господарювання з найманою працею [16, с. 97–100].

Не менш суперечливим було питання земельного забезпечення селян. Після 1861 р. селянам надавалося право користування садибою та польовим наділом за встановлені повинності, а з переходом до викупу вони отримували можливість набуття землі у власність. Проте земельний устрій, встановлений реформою, не забезпечив селян достатньою кількістю землі. Частина земель, якими вони користувалися до реформи, могла бути вилучена на користь поміщиків; такі ділянки отримали назву «відрізків». О. О. Крижанівська підкреслює, що особливості землекористування та розміри селянських наділів істотно відрізнялися в різних регіонах України [11, с. 363–367].

Регіональні відмінності були досить значними. За узагальненими даними, після реформи селянське землеволодіння зросло насамперед на Правобережжі, тоді як в інших українських губерніях відбулося скорочення наділів. Значна частина селян отримала земельні ділянки, недостатні для самостійного забезпечення господарства, а частина була звільнена без польової землі або з мінімальними наділами [11, с. 363–367; 16, с. 97–98]. Отже, юридичне звільнення селян не ліквідувало проблему малоземелля.

Показовим є регіональний матеріал Черкащини. Внаслідок реформи селяни України загалом втратили частину земель, якими користувалися до 1861 р., а середні наділи на Черкащині були особливо невеликими. У правобережній частині краю вони становили близько 1,9 десятини на ревізку душу, у лівобережній – близько 1,8 десятини. У Золотоніському повіті запровадження статутних грамот супроводжувалося відрізанням частини селянських земель, а викупна ціна наділів перевищувала їхню ринкову вартість [13, с. 91–92]. Такі регіональні приклади конкретизують загальну суперечливість земельних результатів реформи.

Особливо складним було становище дворових селян, які після звільнення не отримували польового земельного наділу. Частина з них була змушена шукати засоби до існування у найманій праці або переходити до міст

і промислових центрів. Водночас і серед колишніх поміщицьких та державних селян зберігалася значна частка малоземельних і безземельних господарств [16, с. 97–98].

Реформа також не ліквідувала селянську громаду. Вона продовжувала відігравати важливу роль у господарському та адміністративному житті села, а водночас стала основою нової системи селянського самоврядування. На рівні села та волості діяли сільські й волосні сходи, обиралися посадові особи, функціонували волосні правління та суди. Регіональні особливості функціонування селянської громади, зокрема на Півдні України, докладно простежені О. Н. Євтушенком [7]. Водночас дослідники звертають увагу на подвійність становища громади: вона створювала можливості для участі селян у вирішенні місцевих справ, але водночас була включена до системи адміністративного контролю держави [30, с. 367].

Практичне проведення реформи покладалося, зокрема, на мирових посередників, які мали врегульовувати відносини між поміщиками та селянами, контролювати укладення статутних грамот і діяльність органів селянського самоврядування. Їх призначали переважно з місцевого дворянства. Це створювало очевидну суперечність: практична реалізація звільнення селян значною мірою перебувала в руках представників того самого стану, земельні інтереси якого безпосередньо зачіпала реформа [29, с. 360–362].

Наслідки реформи не обмежувалися зміною правового статусу та земельних відносин. Вона започаткувала суттєву трансформацію системи сільськогосподарського виробництва. Особиста свобода селян розширила ринок робочої сили, а поміщицькі господарства, втрачаючи можливість безпосередньо використовувати кріпосну працю, були змушені пристосовуватися до нових економічних умов. Водночас цей процес відбувався нерівномірно: поряд із найманою працею тривалий час зберігалися відробіткові форми, за яких селяни розраховувалися працею за орендовану землю, випас худоби або інші господарські потреби [6, с. 78–81].

Отже, пореформене українське село поєднувало нові ринкові відносини зі значною кількістю елементів попередньої господарської системи. Малоземелля змушувало селян орендувати додаткові ділянки у поміщиків, шукати сезонних заробітків та брати участь у різних формах найманої праці. Водночас зростали можливості для розвитку товарного господарства, підприємництва та диференціації селянства. О. О. Крижанівська пов'язує пореформені зміни в селянському господарюванні з поступовим пристосуванням села до ринкових умов [10, с. 379–388].

На регіональному рівні ці процеси проявлялися по-різному. На Черкащині, попри не вигідні для значної частини селян земельні умови, реформа сприяла поступовому утвердженню ринкових засад у сільськогосподарському виробництві, активнішому використанню найманої праці, розвитку товарного землеробства та технічному переоснащенню частини великих господарств [13, с. 92–94]. Отже, негативні соціальні наслідки реформи для значної частини селянства співіснували з модернізаційними змінами в аграрному секторі.

Зарубіжні дослідники також звертають увагу на суперечливість пореформених процесів. Як показує Н. Р. Темірова, у зарубіжній історіографії акцентується не лише юридичне звільнення селян, а й вплив ринкових відносин на їхнє повсякденне господарювання: комерціалізація сільського господарства створювала нові можливості, але водночас посилювала економічні ризики для дрібних землевласників, орендарів і найманих працівників [33, с. 72–75]. Такий підхід дозволяє уникнути однозначного трактування реформи винятково як успішної модернізації або винятково як збереження старих відносин.

У сучасній історіографії пореформене селянство тому дедалі частіше розглядається не лише крізь призму аграрного законодавства, а як учасник складних економічних, соціальних і культурних трансформацій. Дослідники звертають увагу на модернізацію господарства, соціальну диференціацію, зміни повсякденних практик, мобільність та пристосування селян до

ринкового середовища [1, с. 180–183]. Саме такий підхід дає змогу повніше оцінити довготривалі наслідки реформи 1861 р. для українського суспільства.

Загалом селянська реформа 1861 р. стала результатом складного компромісу між інтересами держави, поміщицького дворянства та селянства. Уряд прагнув ліквідувати кріпосне право, не допустивши водночас радикального руйнування існуючої соціальної та земельної системи. Для дворянства принципово важливим було збереження значної частини земельної власності та компенсаційного механізму, тоді як селяни очікували передусім особистої свободи й достатнього земельного забезпечення. Саме тому компромісний характер реформи визначив як її безпосередній зміст, так і суперечливість подальших наслідків [28, с. 20–23; 32, с. 4–6].

Таким чином, селянська реформа 1861 р. мала суперечливий, але визначальний характер. Вона ліквідувала юридичну основу кріпосницьких відносин і надала селянам особисті та майнові права, однак не забезпечила негайної економічної самостійності. Збереження значного поміщицького землеволодіння, малоземелля, викупні зобов'язання та перехідний статус тимчасовозобов'язаних обмежували можливості значної частини селянських господарств. Водночас реформа започаткувала глибоку трансформацію соціальної структури, виробничих відносин і організації сільського життя, прискорила розвиток ринкових механізмів та створила передумови для подальших реформ. Саме тому її слід розглядати не як завершене розв'язання аграрного питання, а як початок тривалого процесу модернізації суспільства, наслідки якого визначали розвиток українських земель у другій половині XIX – на початку XX ст.

Висновки до розділу 2

Селянська реформа 1861 р. була зумовлена кризою кріпосницької системи, економічними труднощами, військово-технічним відставанням Російської імперії та необхідністю модернізації суспільних відносин. Важливим поштовхом до реформаторського курсу стала поразка у Кримській

війні. Підготовка реформи була тривалим і суперечливим процесом, у якому зіткнулися інтереси держави, поміщицького дворянства та селянства. Значний вплив дворянства на розроблення законодавчих механізмів визначив компромісний характер перетворень.

Маніфест і законодавчі акти 19 лютого 1861 р. скасували особисту кріпосну залежність і надали селянам цивільні та майнові права. Водночас звільнення не означало негайної економічної самостійності: до переходу на викуп селяни залишалися тимчасовозобов'язаними, а земельні відносини та повинності регулювалися статутними грамотами. На українських землях реформа мала регіональні особливості, а збереження значного поміщицького землеволодіння, малоземелля та тривалі викупні зобов'язання обмежували можливості економічного зміцнення селянських господарств.

Водночас реформа сприяла формуванню ринку робочої сили, розвитку найманої праці, товарного сільського господарства та поступовому пристосуванню аграрних відносин до ринкових умов. Отже, селянська реформа 1861 р. поєднала юридичне скасування кріпосної залежності зі збереженням значної частини попередніх соціально-економічних механізмів. Для українських земель вона стала важливим рубежем модернізації, але не розв'язала остаточно земельного й селянського питання.

РОЗДІЛ 3

РЕФОРМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ, СУДОЧИНСТВА ТА ВІЙСЬКОВОЇ СФЕРИ

3.1. Реформування місцевого самоврядування

Проведення земської реформи логічно впливало із селянської реформи 1861 р. Скасування кріпосного права докорінно змінило соціальні відносини та поставило перед владою питання про перебудову системи місцевого управління. Дореформена модель ґрунтувалася на станових засадах і значною мірою була орієнтована на дворянство та заможні міські верстви. В умовах руйнування станово-кріпосницьких відносин така система дедалі очевидніше не відповідала новим соціально-економічним реаліям. Розвиток товарно-грошових відносин, зміни в аграрній сфері та поява нових суспільних потреб вимагали створення ефективнішого механізму управління місцевими справами [34, с. 99].

Особливо помітною була невідповідність між функціями старого адміністративного апарату та реальними потребами населення. Державні чиновники передусім забезпечували збір податків, комплектування армії та контроль за політичною ситуацією, тоді як питання народної освіти, охорони здоров'я, ветеринарної справи, розвитку сільського господарства, місцевої інфраструктури та соціального забезпечення не отримували належної уваги. Після скасування кріпосного права постала необхідність створення нових принципів організації місцевого життя та залучення населення до вирішення господарських і соціальних питань. Отже, земська реформа була безпосередньо пов'язана з наслідками селянського звільнення та загальним процесом модернізації суспільства [27].

Підготовка нової системи місцевого управління розпочалася ще в період роботи над селянською реформою. У 1859 р. було створено спеціальну комісію для розроблення положень про господарсько-розпорядче управління в повітах. У процесі обговорення поступово утверджувалася думка про

необхідність передання частини місцевих справ виборним установам. Водночас уряд прагнув не допустити перетворення майбутніх органів самоврядування на інструмент політичної діяльності. Тому одним із принципових положень реформи стало розмежування місцевого господарського управління та загальнодержавної політики [27].

1 січня 1864 р. було затверджено «Положення про губернські та повітові земські установи». Земства створювалися як виборні органи місцевого самоврядування в губерніях і повітах. Проте їхня виборча система не була демократичною в сучасному розумінні. Вона ґрунтувалася на майновому цензі та передбачала поділ виборців на три курії: землевласницьку, міську та селянську. Така система забезпечувала участь різних соціальних груп, але водночас створювала нерівні можливості їхнього представництва та переваги для великих землевласників [34, с. 99].

До першої курії належали землевласники, які відповідали встановленому майновому цензу. Другу курію становили міські власники та представники торговельно-промислових кіл, які також відповідали визначеним вимогам щодо майна або доходів. Селянська курія не мала аналогічного майнового цензу, однак вибори від неї були багатоступеневими. Сільські громади обирали представників на волосні сходи, ті – виборців, а вже виборці обирали гласних до повітових земських зборів. Такий механізм істотно обмежував безпосередню участь селян у формуванні земських органів [34, с. 99; 26, с. 73–75].

Водночас земська система формально виходила за межі суто станової організації, оскільки до виборних установ могли потрапляти представники різних соціальних груп. Однак майнові цензи та особливості виборчого механізму забезпечували значну перевагу дворянському землеволодінню. Це добре простежується на матеріалах Ніжинського повіту Чернігівської губернії. Під час формування першого складу повітового земства 19 гласних було обрано від з'їзду землевласників, 8 – від міських виборців і 13 – від сільських громад; за соціальним походженням серед обраних переважали дворяни [26, с.

75–76]. Таким чином, земська реформа поєднувала принцип виборності зі збереженням істотної соціальної нерівності у представництві.

Земські вибори проводилися раз на три роки. Після обрання гласних формувалися повітові та губернські земські збори. Повітові збори розглядали питання місцевого господарства, затверджували бюджети та земські повинності, а також обирали представників до губернських земських зборів. Для поточного управління створювалися виконавчі органи – земські управи. До їхнього складу входили голова та члени управи. Таким чином, система місцевого самоврядування включала розпорядчі виборні органи та постійно діючі виконавчі установи [34, с. 99–100].

Практичне впровадження реформи на місцях вимагало проведення значної організаційної роботи. Зокрема, створювалися тимчасові губернські комітети та повітові комісії, укладалися списки виборців, формувалися виборчі округи й організовувалися вибори. На прикладі Ніжинського повіту простежується, що перші земські установи не виникли автоматично після ухвалення «Положення» 1864 р., а їх фактичне формування потребувало підготовчого періоду та організації виборчого процесу місцевою адміністрацією [26, с. 73–76].

Запровадження земств не було одночасним на всій території імперії. Для українських земель ця обставина мала принципове значення. Земська реформа була реалізована в лівобережних і південних губерніях України, тоді як у Правобережній Україні – Київській, Подільській та Волинській губерніях – повноцінні земські установи було запроваджено лише в 1911 р. [35, с. 153]. Отже, вплив реформи на українські землі був територіально нерівномірним: упродовж кількох десятиліть значна частина Правобережжя залишалася поза тією моделлю місцевого самоврядування, яка функціонувала на Лівобережжі та Півдні.

Ця регіональна відмінність особливо важлива для оцінювання наслідків реформи в Україні. У губерніях, де земства були запроваджені, вони поступово стали важливими інституціями місцевого господарського та суспільного

життя. Натомість на Правобережжі система місцевого управління тривалий час зберігала інший характер і значно сильніше залежала від адміністративного апарату. Особливості функціонування органів адміністрації та місцевого управління на Поділлі детально розглянуто О. Ф. Мельничуком [14].

Фінансовою основою земської діяльності були земські збори. Земства отримали право встановлювати місцеві платежі для фінансування своєї діяльності. Основним об'єктом оподаткування було нерухоме майно – передусім земельні угіддя, будинки, фабрики та інші господарські об'єкти. Право самостійно формувати частину місцевих доходів створювало матеріальну основу діяльності земств, хоча їхні фінансові можливості залишалися обмеженими, а частина коштів витрачалася на виконання обов'язкових державних і місцевих функцій [34, с. 100–101].

Коло діяльності земств було досить широким. Вони опікувалися питаннями місцевого господарства, розвитком сільського господарства, будівництвом і ремонтом доріг, народною освітою, охороною здоров'я, ветеринарною справою та іншими соціальними потребами населення. Значна частина земських видатків спрямовувалася саме на народну освіту й медичне обслуговування [34, с. 100–101]. На українських землях земства сприяли відкриттю та утриманню шкіл, розвитку медичної допомоги, поліпшенню шляхів сполучення та впровадженню нових агрономічних практик [35, с. 153–154].

Особливе місце посіла земська медицина. Створення лікарень і фельдшерських пунктів, організація медичної допомоги сільському населенню поступово стали одним із найбільш помітних напрямів земської роботи. Не менш важливою була діяльність у сфері освіти: земства сприяли відкриттю та утриманню початкових шкіл, забезпеченню їх приміщеннями та навчальними матеріалами. Таким чином, земське самоврядування стало одним із механізмів поступового поширення соціальних і культурних послуг за межі великих міських центрів [34, с. 100; 35, с. 153–154].

Важливу роль у практичній діяльності земств поступово почала відігравати інтелігенція. Вона переважно працювала не як виборний корпус, а як професійний службовий апарат. У міру розширення земської діяльності збільшувалася кількість лікарів, учителів, агрономів, ветеринарів, статистиків та інших фахівців. Ця група земських службовців, яку в тогочасному суспільстві називали «третім елементом», забезпечувала значну частину повсякденної роботи земських установ [34, с. 100].

Водночас діяльність земств перебувала під постійним адміністративним контролем. Земські установи не могли вільно виходити за межі визначеної законом компетенції, не мали власних виконавчо-примусових органів і значною мірою залежали від державної адміністрації. Влада прагнула відмежувати земську діяльність від політики: земства мали займатися місцевими господарськими й соціальними питаннями, але не повинні були перетворюватися на самостійні політичні центри [34, с. 101].

Незважаючи на ці обмеження, земства поступово продемонстрували здатність виконувати широкий спектр практичних завдань. Вони створили механізм залучення місцевих мешканців до вирішення питань територіального розвитку, сприяли формуванню професійного середовища лікарів, учителів, агрономів та інших спеціалістів. Земства Лівобережної та Південної України стали не тільки органами місцевого самоврядування, а й середовищем розвитку суспільної активності та ліберального руху [27].

Наступним важливим етапом реформування місцевого самоврядування стала міська реформа. До 1870-х рр. організація міського громадського управління значною мірою спиралася на принципи, закладені ще Жалуваною грамотою містам 1785 р. Її положення дедалі менше відповідали змінам, що відбулися в соціально-економічному розвитку міст упродовж кінця XVIII – середини XIX ст. Зростання міського населення, розвиток торгівлі та промисловості, формування нових соціальних груп зумовили необхідність модернізації системи міського управління.

16 червня 1870 р. було затверджено нове «Міське положення», яке запроваджувало виборні органи міського громадського управління – міські думи. Вибори формально вже не будувалися за становим принципом, однак виборче право залежало від сплати міських податків і майнового становища. Унаслідок цього найбільші платники податків отримували непропорційно значний вплив на склад міських дум, тоді як значна частина найманих працівників та інших мешканців, які не відповідали майновим вимогам, фактично залишалася поза виборчим процесом [35, с. 154].

Органами міського самоврядування були міська дума та міська управа. Дума обирала міського голову й членів управи. Управа виступала постійним виконавчим органом і забезпечувала реалізацію рішень думи. До компетенції міського самоврядування належало вирішення широкого кола господарських і соціальних питань: благоустрій міста, розвиток комунікацій, торгівлі та промисловості, охорона здоров'я, протипожежна безпека, утримання лікарень та розвиток народної освіти [35, с. 154–155].

Проте міське самоврядування, як і земське, не було повністю автономним. Його діяльність перебувала під адміністративним наглядом, а найбільш важливі рішення контролювалися губернською та центральною владою. Таким чином, міська реформа створила виборний механізм управління місцевими справами, але поєднала його з майновими обмеженнями та збереженням державного контролю [35, с. 154–155].

У цілому земська та міська реформи стали важливими складовими комплексу перетворень другої половини XIX ст. Їхньою спільною рисою було створення виборних органів місцевого самоврядування та передання їм частини господарських і соціальних функцій. Водночас обидві системи залишалися обмеженими майновими цензами та адміністративним контролем. Земства та міські думи не становили повністю незалежних органів влади, проте створили нові механізми участі населення у вирішенні місцевих справ.

Для українських земель значення цих реформ було особливо відчутним, хоча й територіально нерівномірним. У лівобережних і південних губерніях

земські установи стали важливим середовищем організації місцевого господарства, розвитку освіти, медицини, агрономічної допомоги та суспільної активності, тоді як Правобережжя тривалий час залишалося поза земською системою [27; 35, с. 153–154]. Міська реформа поширила нові форми виборного громадського управління на міське середовище та доповнила започатковані земською реформою зміни в організації місцевого життя.

Отже, земська реформа 1864 р. та міська реформа 1870 р. були закономірним продовженням модернізаційних перетворень, започаткованих скасуванням кріпосного права. Вони не ліквідували адміністративної залежності місцевих органів від держави та не забезпечили рівного представництва всіх соціальних груп, проте започаткували нову модель участі населення у вирішенні місцевих справ. Для українських земель їхнім важливим наслідком стало формування нових практик місцевого самоврядування, розвиток соціальної інфраструктури та розширення сфери громадської активності.

3.2. Реформування судочинства

Судова реформа, подібно до селянської та земської, була складовою масштабного комплексу перетворень, започаткованих у Російській імперії в період правління Олександра II. Її необхідність була зумовлена глибокою кризою дореформеної судової системи, яка не відповідала новим суспільним умовам і дедалі більше суперечила завданням модернізації державного управління. Скасування кріпосного права та зміна правового становища мільйонів селян додатково актуалізували потребу в суді, здатному забезпечувати захист особистих і майнових прав населення [20, с. 112–113].

Дореформена судова система Російської імперії була побудована за становим принципом: для представників різних соціальних станів існували окремі судові установи та особливі правила судочинства. Поряд із судами для дворян, міщан і селян діяли спеціальні комерційні, межові та інші суди. Судові функції виконували також адміністративні органи й поліція, а їхні

повноваження не завжди були чітко розмежовані. Така організація створювала значні можливості для адміністративного втручання у здійснення правосуддя [17, с. 39–40].

Особливо суттєвими недоліками були таємність і переважно письмовий характер судового провадження, складність та багатоступеневість судової системи. Судочинство ґрунтувалося на формальній системі доказів, а ведення слідства й виконання вироків значною мірою покладалося на поліцейські органи. Залежність суду від адміністрації, відсутність належної гласності та рівності учасників процесу істотно обмежували можливості захисту особистих і майнових прав населення [17, с. 39–40].

Ще однією серйозною проблемою була повільність судового діловодства. Справи могли тривалий час переходити з однієї інстанції до іншої, а заплутаність судової процедури спричиняла накопичення нерозглянутих справ. На регіональному рівні ситуацію ускладнювали нечіткий розподіл повноважень між адміністративними й судовими органами та недосконалість ведення документації. Такі проблеми, зокрема, простежувалися в Чернігівській губернії напередодні реформи [17, с. 41–42].

Певні спроби вдосконалити судову систему здійснювалися ще за правління Миколи I. У першій половині XIX ст. проводилася кодифікація законодавства, розроблялися проєкти реформування окремих елементів судочинства. Проте ці заходи не передбачали принципової перебудови системи та зберігали її становий і адміністративно-бюрократичний характер. Лише в умовах реформаторського курсу Олександра II стало можливим питання про докорінну зміну засад організації суду.

Безпосередня підготовка судової реформи активізувалася на початку 1860-х рр. Восени 1861 р. була створена спеціальна комісія під головуванням державного секретаря В. П. Буткова. До її роботи залучалися представники Державної канцелярії, Міністерства юстиції та фахівці судового відомства. Серед учасників підготовки реформи важливу роль відігравали С. І. Зарудний, Д. А. Ровінський, Н. А. Буцковський, Н. І. Стояновський та інші юристи.

Упродовж 1862 р. було вироблено «Основні положення перетворення судової частини в Росії», які стали основою подальшого законодавчого оформлення реформи. Найважливішими питаннями були відокремлення суду від адміністрації, запровадження гласного й змагального процесу, створення професійної адвокатури та участь представників суспільства у здійсненні правосуддя. Особливо дискусійним було питання про запровадження суду присяжних.

20 листопада 1864 р. Олександр II затвердив Судові статuti, які започаткували принципово нову організацію судоустрою та судочинства. Реформа проголошувала безстановість суду, рівність підданих перед законом, незалежність суду від адміністрації, гласність і змагальність судового процесу. Судове засідання ставало відкритим, а сторони отримували можливість безпосередньо представляти й обґрунтовувати свої позиції [20, с. 112–113; 35, с. 152–153].

Реформована система поєднувала мирову та загальну юстицію. Нижчою ланкою став мировий суд, покликаний розглядати менш значні цивільні й кримінальні справи. Мирових суддів обирали земські збори або міські думи з осіб, які відповідали встановленим майновим та освітнім вимогам. Кілька мирових діляниць утворювали мировий округ, а апеляційною інстанцією щодо рішень мирових суддів був з'їзд мирових суддів [20, с. 112–113].

Важливим завданням мирової юстиції було наближення суду до населення та забезпечення відносно швидкого розгляду нескладних справ. Практичне значення цього принципу добре простежується на матеріалах Ніжинського повіту Чернігівської губернії. Під час підготовки до впровадження нової системи місцева влада звертала увагу на те, що надмірна віддаленість судових установ фактично позбавляла незаможне населення можливості належно захищати свої права. Тому одним із ключових питань стало визначення достатньої кількості мирових діляниць та їхнього територіального розміщення [17, с. 42–43].

У Ніжинському повіті початково розглядалася можливість утворення двох мирових округів, однак значна чисельність населення та кількість справ засвідчили необхідність ширшої мережі судових установ. Унаслідок цього було прийнято рішення про поділ території на чотири дільниці. Цей приклад показує, що практичне впровадження загальних принципів судової реформи вимагало врахування демографічних, територіальних і соціально-економічних особливостей конкретних українських регіонів [17, с. 42–43].

Другу складову нової системи становили загальні суди. Окружні суди створювалися в судових округах, які охоплювали територію кількох повітів, і розглядали основну масу складніших цивільних та кримінальних справ. Судові палати діяли на ширшій території та виступали насамперед апеляційною інстанцією щодо рішень окружних судів, а в окремих визначених законом категоріях справ – судами першої інстанції. Вищою касаційною інстанцією залишався Правительствующий Сенат.

У межах реформованої системи значна частина нескладних справ мала передаватися мировій юстиції. Під час підготовки впровадження реформи в Чернігівській губернії передбачалося, що близько трьох чвертей справ розглядатимуть мирові установи, а решта – окружні суди та судові палати. Це підкреслювало особливе значення мирового суду як найближчої до населення ланки нової системи [17, с. 42].

Однією з важливих гарантій незалежності суду став принцип незмінності професійних суддів. Вони не мали довільно усуватися або переводитися адміністративною владою поза передбаченими законом процедурами. Для суддівських посад установлювалися освітні та професійні вимоги, що сприяло поступовій професіоналізації суддівського корпусу. Порівняно з дореформеною системою це означало суттєве послаблення безпосередньої залежності судочинства від місцевої адміністрації [4, с. 108–109].

Важливим нововведенням стало запровадження суду присяжних. Присяжні засідателі залучалися до розгляду визначених категорій

кримінальних справ і мали встановлювати винуватість або невинуватість підсудного, тоді як професійні судді визначали відповідну міру покарання. Участь присяжних розширювала громадський компонент у здійсненні правосуддя й стала одним із найбільш помітних проявів нового характеру судового процесу [4, с. 108–109].

Реформа запровадила також професійну адвокатуру. Сторони отримали можливість користуватися правничою допомогою, а змагальний характер процесу передбачав відокремлення функцій обвинувачення, захисту та судового розгляду. У кримінальному процесі обвинувачення підтримувала прокуратура, інтереси підсудного міг представляти адвокат. Таким чином, змінювалася не лише структура судових установ, а й сама модель здійснення правосуддя [20, с. 112–113].

Водночас запровадження нової судової системи не відбулося одночасно на всій території імперії. Під час обговорення порядку її впровадження існували різні підходи, однак зрештою перевагу було надано поступовому поширенню Судових статутів з урахуванням умов окремих регіонів [17, с. 40–41]. Тому між законодавчим затвердженням реформи 1864 р. та фактичним розгортанням нових судових установ у різних губерніях існував часовий розрив.

На українських землях судова реформа також упроваджувалася нерівномірно. На Правобережжі її реалізація відбувалася поетапно й мала певні обмеження, пов'язані з політикою імперської влади щодо регіону. Водночас у лівобережних і південних губерніях нова судова система поступово створювала умови для більш гласного, професійного та формально незалежного від місцевої адміністрації судочинства [20, с. 112–113].

Регіональний матеріал Чернігівської губернії показує, що успішність реформи залежала не лише від проголошених законодавчих принципів, а й від практичних чинників: кількості суддів, територіальної доступності судових установ, професійного рівня кадрів та довіри населення до нового суду. Саме

тому впровадження Судових статутів мало комплексний характер і вимагало адаптації загальної моделі до конкретних місцевих умов [17, с. 40–43].

Водночас судова реформа не ліквідувала повністю станові винятки. Поза загальною судовою системою продовжували діяти окремі суди для військових і духовенства, а селянство зберігало волосні суди. Тому проголошений принцип безстановості реалізовувався не повністю. Ця обставина особливо важлива для оцінювання наслідків реформи на українських землях, де селяни становили більшість населення [4, с. 108–109; 35, с. 152–153].

Таким чином, судова реформа 1864 р. стала одним із найбільш послідовних модернізаційних перетворень доби Олександра II. Вона істотно змінила принципи організації правосуддя, запровадила гласність і змагальність судового процесу, мирову юстицію, суд присяжних та адвокатуру, сприяла професіоналізації суддівського корпусу та послабленню безпосередньої адміністративної залежності суду. Водночас збереження окремих станових судів, поступовість і регіональна нерівномірність упровадження Судових статутів засвідчували обмеженість реформування. Для українських губерній її практичне значення визначалося не лише формальним запровадженням нових установ, а й реальним розширенням доступу населення до судового захисту та поступовим формуванням нової правової культури.

3.3. Військова реформа 1860–1870-х рр.

Військова реформа стала важливою складовою комплексу перетворень 1860–1870-х рр. Її необхідність була безпосередньо пов'язана з наслідками Кримської війни, яка продемонструвала технічну, організаційну та кадрову відсталість армії Російської імперії. Існуюча система комплектування збройних сил на основі рекрутських наборів не забезпечувала можливості швидкого створення значного підготовленого резерву, а тривалі строки служби ускладнювали оновлення особового складу. Скасування кріпосного права 1861 р. також створювало передумови для зміни принципів

комплектування армії, оскільки стара рекрутська система була тісно пов'язана зі становою організацією суспільства [2, с. 552].

Основні військові перетворення здійснювалися під керівництвом військового міністра Д. О. Мілютіна, який обійняв цю посаду в 1861 р. Реформування мало комплексний характер і охоплювало систему військового управління, порядок комплектування армії, підготовку офіцерських кадрів і рядового складу, військову освіту та переозброєння. Його метою було створення армії, яка в мирний час могла бути відносно компактною, але в умовах війни швидко збільшувати чисельність за рахунок підготовленого резерву [2, с. 552].

Одним із перших напрямів реформування стала перебудова місцевого військового управління. У 1862–1864 рр. було створено систему військових округів. У межах кожного округу військові частини й установи підпорядковувалися командувачу військ округу, що давало можливість децентралізувати значну частину поточного управління та водночас забезпечити більш оперативне керівництво військами. Військове міністерство зосереджувалося переважно на питаннях загальноармійського значення [2, с. 552].

Для українських земель ця реорганізація мала безпосереднє значення. Українські губернії були включені до трьох військових округів – Київського, Одеського та Харківського. Київський і Одеський військові округи були створені в 1862 р., Харківський – у 1864 р. [2, с. 552; 35, с. 158]. Таким чином, українські землі стали складовою нової територіальної системи військового управління Російської імперії. Водночас реформа не передбачала створення окремих українських військових формувань або органів управління: її завданням була модернізація та уніфікація імперської військової системи.

Важливі зміни відбувалися у військовій освіті. Реформа передбачала розширення мережі військово-навчальних закладів та вдосконалення підготовки офіцерського складу. Військові навчальні заклади поділялися на академії, спеціальні й юнкерські училища, військові гімназії, кадетські

корпуси та нижчі військові школи. Особливе значення мало створення юнкерських училищ, які готували молодший офіцерський склад. Розширювався також доступ до військової освіти для представників різних соціальних верств, що поступово послаблювало фактичну монополію дворянства на офіцерські посади [2, с. 552].

Зміни в системі підготовки кадрів були пов'язані із загальною модернізацією армії. Значна увага приділялася бойовій підготовці солдатів та офіцерів, удосконаленню військових статутів і пристосуванню навчання до нових умов ведення війни. Одночасно здійснювалося переозброєння сухопутних військ, упроваджувалися нові види стрілецької та артилерійської зброї. Перетворення охопили й військово-морський флот, розвиток якого був пов'язаний із переходом від вітрильних до парових кораблів [2, с. 552].

Завершальним і найбільш помітним етапом військової реформи стало прийняття в 1874 р. Статуту про військову повинність. Він ліквідував стару систему рекрутських наборів і запровадив загальну військову повинність. Принципове значення нововведення полягало в переході від станового характеру комплектування армії до всестанового принципу військової служби. Водночас законодавство передбачало низку пільг і винятків, а тривалість служби залежала, зокрема, від рівня освіти призовника [2, с. 552].

Порівняно з рекрутською системою строк перебування на дійсній військовій службі було істотно скорочено. У сухопутних військах він становив шість років, на флоті – сім років, після чого військовослужбовці переходили до запасу [35, с. 158]. Така система дозволяла поступово створити значний контингент військово підготовленого населення, який міг бути мобілізований у разі війни. Водночас скорочення строку служби мало і важливе соціальне значення, оскільки військова повинність уже не означала фактичного багаторічного вилучення чоловіка з родини та господарства, характерного для попередньої рекрутської системи.

Запровадження загальної військової повинності було безпосередньо пов'язане і з іншими реформами доби. Скасування кріпосного права створило

правові передумови для переходу до всестанової системи комплектування армії, а поширення освіти набувало додаткового практичного значення через передбачені законодавством пільги щодо тривалості військової служби для освічених осіб. Таким чином, військову реформу доцільно розглядати не ізольовано, а як складову єдиного модернізаційного процесу.

Для українського населення запровадження нової системи означало поширення загальноімперського військового обов'язку на значно ширші верстви чоловічого населення. Українські губернії стали важливою частиною територіальної системи комплектування та дислокації імперської армії. Водночас перебування чоловіків з українських земель у військових частинах за межами місця постійного проживання сприяло зростанню територіальної мобільності населення та розширенню його контактів із представниками інших регіонів імперії. Проте всі ці процеси відбувалися в межах загальноімперської військової системи та були спрямовані насамперед на підвищення її боєздатності.

Військова реформа, як і інші перетворення 1860–1870-х рр., мала суперечливий характер. Вона модернізувала організацію збройних сил, змінила принципи їх комплектування, сприяла професіоналізації офіцерського корпусу й створенню підготовленого резерву. Водночас реформування не змінювало політичного характеру держави та не передбачало участі суспільства у визначенні військової політики. Армія залишалася централізованою імперською інституцією, підпорядкованою самодержавній владі.

Таким чином, військова реформа 1860–1870-х рр. стала важливим елементом модернізації Російської імперії. Створення військово-окружної системи, реформування військової освіти, переозброєння армії та перехід у 1874 р. від рекрутських наборів до загальної військової повинності істотно змінили принципи організації збройних сил. Для українських земель найбільш помітними проявами реформи стали включення їх до Київського, Одеського та Харківського військових округів і поширення нової системи військової

повинності на населення українських губерній. Військова реформа доповнила селянську, земську, міську, судову та освітню реформи й завершила основний комплекс перетворень, що визначили характер модернізаційного курсу 1860–1870-х рр

Висновки до розділу 3

Земська, міська, судова та військова реформи 1860–1870-х рр. стали важливими складовими модернізації Російської імперії після скасування кріпосного права. Вони поєднували елементи самоврядування, правової та організаційної модернізації зі збереженням адміністративного контролю.

Земська й міська реформи розширили можливості місцевого самоврядування та розвитку освіти, медицини, господарства й соціальної інфраструктури, але виборчі системи залишалися майново обмеженими, а діяльність органів – під наглядом влади. На українських землях земства впроваджувалися нерівномірно, особливо пізно на Правобережжі.

Судова реформа 1864 р. запровадила принципи гласності, змагальності та формальної незалежності суду, мирову юстицію, суд присяжних і професійну адвокатуру. Водночас її реалізація була поступовою, а окремі станові елементи судочинства зберігалися.

Військова реформа модернізувала управління, військову освіту й комплектування армії, а загальна військова повинність 1874 р. замінила рекрутські набори. Українські губернії були включені до Київського, Одеського та Харківського військових округів.

Отже, ці реформи істотно змінили місцеве управління, судочинство та військову сферу, але їхній модернізаційний потенціал обмежувався майновими цензами, регіональною нерівномірністю та збереженням централізованої самодержавної системи.

РОЗДІЛ 4

ОСВІТНЯ РЕФОРМА

4.1. Реформування початкової та середньої освіти

Освітні перетворення стали важливою складовою модернізаційного курсу другої половини XIX ст. Промисловість, транспорт, сільське господарство, торгівля, а також державний і адміністративний апарат дедалі більше потребували кваліфікованих фахівців. Водночас існуюча система освіти не відповідала новим суспільним та економічним потребам. У середині XIX ст. у суспільстві дедалі виразніше усвідомлювалося, що освітня відсталість є одним із чинників загального відставання Російської імперії від провідних європейських держав [31, с. 56].

Поразка у Кримській війні додатково продемонструвала необхідність модернізації держави та підготовки більшої кількості освічених і професійно підготовлених людей. Тому перебудова освітньої системи стала одним із напрямів реформаторської політики Олександра II. Вона охопила початкову, середню та вищу освіту й передбачала не лише розширення мережі навчальних закладів, а й зміну принципів їх організації.

Підготовка шкільної реформи відбувалася в умовах широкого громадського обговорення. У 1860 р. Міністерство народної освіти опублікувало проєкт статуту нижчих і середніх навчальних закладів та винесло його на обговорення. Після врахування зауважень у 1862 р. було підготовлено новий проєкт статуту загальноосвітніх навчальних закладів, який надіслали попечителям навчальних округів, університетським і гімназійним радам та іншим представникам освітнього середовища. Отримані пропозиції стосувалися організації гімназій і прогімназій, співвідношення державної та приватної освіти, навчальних програм і можливості врахування місцевих потреб [31, с. 56–58].

Одним із помітних проявів громадської ініціативи в освітній сфері наприкінці 1850-х – на початку 1860-х рр. стало поширення недільних шкіл.

Особливо важливе місце цей рух посів на українських землях. Першу в Російській імперії недільну школу було відкрито в Києві 1859 р. Її діяльність була спрямована передусім на освіту дорослого населення, а до викладання активно долучалися представники української інтелігенції. Члени громад працювали вчителями, організовували публічні лекції та бібліотеки, готували й поширювали навчальну літературу [35, с. 177].

Недільні школи стали важливим проявом безпосередньої участі громадськості у вирішенні проблем народної освіти. Навчання в них було безкоштовним, а викладацьку роботу значною мірою виконували добровольці. На українських землях діяльність недільних шкіл була пов'язана також із прагненням використовувати в навчанні українську мову та створювати доступну для населення навчальну літературу. Саме тому освітня діяльність українських громад поступово почала сприйматися владою не лише як просвітницька, а й як потенційно небезпечна з політичного погляду [35, с. 177, 180].

Спочатку уряд досить прихильно ставився до недільних шкіл, однак на початку 1860-х рр. ставлення влади до них змінилося. Посилення підозр щодо можливого поширення в освітньому середовищі опозиційних ідей призвело до обмеження громадської освітньої ініціативи та закриття недільних шкіл. На українських землях ці заходи були складовою ширшого наступу на діяльність громад та український культурно-просвітницький рух [35, с. 180].

Важливим етапом реформування початкової школи стало затвердження 14 липня 1864 р. «Положення про початкові народні училища» [31, с. 56]. До початкових народних училищ належали міські й сільські школи, які могли утримуватися державними й громадськими установами, земствами, товариствами та приватними особами. До них приймали дітей різних станів, а навчання в значній частині таких шкіл було безкоштовним [20, с. 113–114].

Створювати початкові школи дозволялося як державним і громадським установам, так і приватним особам. Водночас керівництво та контроль за навчальним процесом залишалися в руках держави. Нагляд здійснювали

губернські й повітові училищні ради, до складу яких входили представники адміністрації, духовенства та місцевих громадських установ. Програма початкової школи залишалася досить обмеженою й передбачала передусім навчання читання, письма, основ арифметики, Закону Божого та церковного співу [35, с. 155].

Отже, реформування початкової освіти поєднувало дві тенденції. З одного боку, розширювалися можливості відкриття навчальних закладів, до освітньої діяльності залучалися земства, громадські організації та приватні особи, а школа формально ставала доступною представникам різних станів. З іншого боку, держава зберігала значний адміністративний і змістовий контроль над початковою освітою.

Наступним напрямом перетворень стала середня школа. 19 листопада 1864 р. Олександр II затвердив «Статут гімназій та прогімназій Міністерства народної освіти». Його прийняттю передувало кількарічне обговорення проєктів реформи серед педагогів, керівників навчальних закладів і представників громадськості [31, с. 56–58].

Одним із проголошених принципів стала формальна всестановість середньої освіти. Право навчатися в гімназіях отримували вихідці з різних суспільних станів. Однак висока плата за навчання істотно обмежувала практичну доступність середньої освіти для дітей із незаможних родин [20, с. 114; 35, с. 155]. Таким чином, усунення формальних станових перешкод не означало фактичного забезпечення рівного доступу до освіти.

За Статутом 1864 р. середню освіту надавали гімназії двох основних типів – класичні та реальні. У класичних гімназіях значне місце посідало вивчення давніх мов і гуманітарних дисциплін, тоді як у реальних більша увага приділялася математиці та природничим наукам. Існували також прогімназії, навчальна програма яких відповідала нижчим класам гімназій. Така диференціація була пов'язана з дискусією щодо призначення середньої освіти та співвідношення гуманітарної й природничо-математичної підготовки [20, с. 114].

Закінчення класичної гімназії відкривало можливість вступу до університету, тоді як випускники реальних гімназій були зорієнтовані передусім на продовження навчання у вищих технічних і спеціальних навчальних закладах [35, с. 155]. Отже, вибір типу середньої школи фактично визначав подальшу освітню траєкторію учнів.

Окремим напрямом стало розширення жіночої середньої освіти. Дівчата й хлопці навчалися окремо, а програми жіночих гімназій були спрощеними порівняно з чоловічими. Вони значною мірою орієнтувалися на традиційне уявлення про майбутню сімейну роль жінки, тому розширення доступу жінок до середньої освіти ще не означало рівності їхніх освітніх і професійних можливостей із чоловіками [20, с. 114].

Суперечки щодо характеру середньої освіти не припинилися після затвердження Статуту 1864 р. Консервативні кола дедалі більше побоювалися, що школа може стати каналом поширення демократичних та опозиційних ідей серед молоді. Унаслідок цього ліберальний етап освітньої політики поступово змінився посиленням адміністративного контролю. У 1870-х рр. дедалі виразнішою стала орієнтація влади на посилення класичної освіти та державного нагляду за діяльністю навчальних закладів.

Особливу суперечливість освітніх перетворень можна простежити на українських землях. З одного боку, реформи створювали умови для розширення мережі початкових і середніх навчальних закладів, а земства й громадські діячі активно долучалися до розвитку освіти. З іншого – модернізація освітньої системи відбувалася одночасно з посиленням обмежень щодо використання української мови. У школах українська мова не використовувалася як мова навчання, хоча окремі земські діячі та вчителі прагнули змінити таку практику [35, с. 154–156].

Виразним проявом цієї суперечності став Валуєвський циркуляр 1863 р. Він обмежив друкування українською мовою, зокрема шкільних і релігійних видань, що безпосередньо звужувало можливості розвитку україномовної народної освіти [35, с. 180]. У 1876 р. Емський указ ще більше посилив

обмеження українського друкованого слова та культурно-освітньої діяльності. Влада також відхиляла вимоги щодо запровадження української мови в школах [35, с. 183–184]. Таким чином, розширення освітньої мережі на українських землях поєднувалося з імперською політикою мовно-культурної уніфікації.

У цілому реформування початкової та середньої освіти в 1860–1870-х рр. стало важливою складовою модернізаційних перетворень. Воно сприяло розширенню мережі навчальних закладів, формальному послабленню станових обмежень, активнішій участі громадськості й місцевого самоврядування в освітній сфері та диференціації середньої освіти відповідно до різних освітніх потреб. Водночас доступ до середньої освіти значною мірою залежав від матеріального становища родини, а держава зберігала значний адміністративний та ідеологічний контроль над школою. На українських землях ці суперечності доповнювалися обмеженнями щодо української мови та культурно-освітньої діяльності, що істотно звужувало можливості використання модернізованої системи освіти для національного розвитку.

4.2. Реформування вищої освіти

Передумови реформування вищої освіти значною мірою сформувалися ще за правління Миколи I. Формально продовжував діяти університетський статут 1835 р., який замінив ліберальніший статут 1804 р. та посилив бюрократичний контроль над університетським життям. Особливо жорсткою освітня політика стала наприкінці 1840-х рр. під впливом революційних подій 1848–1849 рр. у Західній Європі. Уряд Миколи I посилив контроль над університетами, обмежив кількість студентів, припинив прийом вільних слухачів та звужив можливості викладання суспільно-політичних дисциплін.

Обмеження торкнулися й змісту університетської освіти. Було ліквідовано філософський факультет, закрито кафедри філософії, а викладання логіки та психології передано професорам богослов'я. Викладання політичної економії, історії та інших суспільних дисциплін було поставлено в жорсткі

рамки. За університетським середовищем установлювався посилений контроль, а принцип колегіального вирішення питань фактично втрачав своє значення. Університетські ради були позбавлені частини своїх повноважень, а державна адміністрація значно посилила вплив на внутрішнє життя університетів [15, с. 103–108].

Особливо відчутними ці обмеження були в українських губерніях, зокрема в Київському та Харківському навчальних округах. Функції попечителів навчальних округів у них були передані генерал-губернаторам, що посилювало безпосередній адміністративний вплив на освітні установи. Така політика демонструвала загальну тенденцію миколаївської доби до підпорядкування освіти державному контролю та обмеження її суспільної автономії.

Поразка Російської імперії у Кримській війні стала одним із чинників переосмислення освітньої політики. Суспільство дедалі більше пов'язувало військово-технічну та економічну відсталість держави з недостатнім рівнем освіти й науки. Питання розвитку вищої освіти поступово перетворилося на одну з актуальних проблем суспільного життя. З початком правління Олександра II у цій сфері стали відбуватися помітні зміни, що відповідали загальному курсу на модернізацію держави.

У другій половині 1850-х рр. було послаблено частину обмежень, запроваджених у попередній період. 23 листопада 1855 р. було дозволено приймати до університетів необмежену кількість студентів. Розширювався доступ до університетів для сторонніх слухачів, скасовувалися заборони на викладання філософії та державного права європейських держав. Із 1856 р. було відновлено наукові відрядження професорів за кордон, призупинені після революційних подій 1848 р., а викладачам повернули частину попередніх можливостей академічної діяльності.

Восени 1861 р. університети Російської імперії були охоплені студентськими заворушеннями. Особливо активно протестний рух розгорнувся в Санкт-Петербурзькому університеті. Безпосереднім приводом

стали нові правила університету, опубліковані 31 травня 1861 р., які істотно обмежували студентське самоврядування та відновлювали адміністративний контроль над університетським середовищем. Посилення дисциплінарних вимог відбувалося на тлі загального загострення відносин між владою та студентством і суперечило ліберальним очікуванням, що сформувалися в університетах наприкінці 1850-х рр.

Нові правила передбачали заборону студентських зборів без попереднього дозволу університетського начальства. Одночасно скасовувалися свідоцтва про бідність, а всі студенти та вільні слухачі повинні були сплачувати за навчання 50 рублів на рік. Студенти втрачали право самостійно розпоряджатися коштами каси взаємодопомоги: це право переходило до інспектора та ректора, а надання допомоги найбіднішим студентам допускалося лише з дозволу ректора.

Посилювалися також вимоги щодо навчального процесу. Установлювалися суворіші правила перевідних і випускних іспитів, студентів, які не складали іспитів, передбачалося відразу виключати з університету. Відвідування лекцій ставало обов'язковим. Студенти повинні були мати при собі спеціальні матрикули, у яких фіксувалися відвідування занять та зауваження щодо поведінки. Окремі положення регламентували навіть взаємини студентів із викладачами та забороняли публічні прояви схвалення чи осуду викладачів.

Влада прагнула контролювати не лише навчальну діяльність, а й зовнішній вигляд та поведінку студентів. Скасування студентської форми пояснювалося необхідністю послабити корпоративну солідарність студентства та зменшити відповідальність університетського начальства за поведінку студентів поза межами університету. Одночасно встановлювалися обмеження щодо використання студентами відмітних знаків різних національних або громадських спільнот. Це відображало загальну недовіру влади до політично активного студентського середовища.

Зазначені заходи викликали негативну реакцію значної частини студентства та освіченого суспільства. Студентські протести стали одним із проявів ширшої суспільної активізації початку 1860-х рр., коли лібералізація після смерті Миколи I поєднувалася із прагненням влади зберегти контроль над університетами.

Улітку 1861 р. міністра народної освіти А. С. Норова змінив адмірал Є. В. Путятін. Новий міністр був орієнтований передусім на посилення дисципліни та адміністративного порядку в університетах. У серпні того самого року було змінено й попечителя Санкт-Петербурзького навчального округу. Посилення адміністративного контролю сприяло подальшому загостренню конфлікту між студентством і владою.

Безпосереднім наслідком студентських заворушень стало прискорення підготовки реформи вищої освіти. Перед урядом постала необхідність одночасно вирішити декілька проблем: удосконалити організацію університетського навчання, підвищити рівень наукової підготовки студентів, розширити матеріальну базу університетів та визначити допустимі межі їхньої автономії. Питання про співвідношення університетського самоврядування та державного контролю стало одним із центральних під час підготовки нового статуту [15, с. 103–108].

18 червня 1863 р. Олександр II затвердив новий Університетський статут. Він став основним нормативним актом, який визначив організацію університетів на наступний період. Дія Статуту поширювалася, зокрема, на Московський, Санкт-Петербурзький, Харківський, Казанський та Київський університети. Університетська структура загалом зберігала традиційний поділ на факультети, хоча між окремими університетами існували певні відмінності [15, с. 103–108].

Статут 1863 р. передбачав істотне розширення матеріального забезпечення університетів та збільшення кількості штатних кафедр. У навчальних програмах з'являлися нові дисципліни, відновлювалося викладання філософії, розширювалося вивчення античної літератури. Для

юридичної освіти передбачалося викладання історії російського права, історії найважливіших законодавств давнього та нового часу, історії слов'янських законодавств та інших дисциплін. Одночасно змінювалася структура гуманітарної підготовки, а університети отримували можливість розширювати лабораторії, кабінети, музеї та клініки.

Значна увага приділялася кадровому забезпеченню вищої школи. Збільшувалася кількість професорів і викладачів, розширювалася мережа кафедр. Таке посилення наукового потенціалу відповідало загальній тенденції до професіоналізації та спеціалізації університетської освіти.

Особливе значення мав перегляд системи управління університетами. Статут 1863 р. помітно послабив безпосередню чиновницьку опіку та відновив університетське самоврядування. Основні навчальні, наукові та значна частина адміністративних питань передавалися колегіальним органам – університетській раді та факультетським зборам. До складу університетської ради входили професори університету, а факультетські збори об'єднували професорів відповідного факультету [15, с. 103–108].

Університетська рада отримувала право обирати ректора, проректора, деканів і професорів, хоча остаточне затвердження окремих кандидатур залишалося за міністром народної освіти. Рада також брала участь у визначенні структури навчальних дисциплін, порядку їх викладання, присудженні вчених ступенів, призначенні стипендій та вирішенні інших важливих питань університетського життя. Таким чином, університетська автономія була відновлена не повністю, але її межі порівняно з попереднім періодом істотно розширилися [15, с. 103–108].

Певні повноваження університети отримали й щодо матеріальної підтримки студентів. Університетські ради могли звільняти окремих студентів від плати за навчання, зменшувати її розмір або дозволяти відстрочку платежів. Стипендії та інші пільги передбачалися насамперед для студентів, які успішно навчалися. До університетських занять могли допускатися сторонні слухачі відповідно до встановлених правил.

Зміни торкнулися й системи нагляду за студентами. Контроль за їхньою поведінкою тепер міг здійснюватися проректором із числа професорів або інспектором, який мав університетську освіту. Їхня діяльність мала здійснюватися відповідно до інструкцій, затверджених університетською радою. Водночас функції нагляду формально обмежувалися контролем за дотриманням установлених правил, а дисциплінарні проступки студентів могли розглядатися університетським судом [15, с. 103–108].

Отже, Університетський статут 1863 р. суттєво змінив співвідношення між університетами та державним адміністративним апаратом. Якщо в попередній період університети перебували під жорсткою чиновницькою опікою, то після реформи значна частина питань внутрішнього життя була передана виборним і колегіальним органам університетського самоврядування. Саме відновлення автономних механізмів стало однією з найбільш помітних рис реформи. В. М. Мокляк характеризує Статут 1863 р. як компроміс між професорською корпорацією та владою, який водночас забезпечив реальне розширення університетської автономії [15, с. 103–108].

Водночас університетська автономія не була необмеженою. Міністерство народної освіти та попечителі навчальних округів зберігали важливі контрольні повноваження, а держава залишалася визначальним суб'єктом освітньої політики [15, с. 103–108]. Це відповідало загальній суперечності Великих реформ: поряд із розширенням самоврядування та суспільної активності влада прагнула не допустити перетворення нових інституцій на незалежні від держави центри політичного впливу.

Для українських земель важливим наслідком реформи стало поширення нових принципів університетського управління на Київський і Харківський університети. Відновлення університетської автономії у навчальних справах і посилення ролі професорських рад відбувалися водночас зі збереженням імперських обмежень у культурно-мовній сфері: українська мова не отримала можливості стати мовою університетського навчання [35, с. 156]. Таким

чином, модернізація організації вищої освіти не означала відмови від загального імперського характеру освітньої політики.

Пореформений розвиток вищої освіти супроводжувався зростанням кількості професорсько-викладацького складу та поступовим розширенням мережі вищих навчальних закладів. Однак цей процес стримувався недостатнім фінансуванням і наявністю вакантних кафедр. Розвиток університетської мережі відбувався нерівномірно, а можливість отримання вищої освіти залишалася доступною лише обмеженій частині населення.

Загалом упродовж другої половини XIX ст. кількість вищих навчальних закладів у Російській імперії поступово збільшувалася, як і чисельність студентства. Водночас розширення системи вищої освіти не означало швидкого подолання загальної освітньої відсталості. Модернізація університетської системи відбувалася на тлі збереження значних проблем у сфері початкової та загальної освіти.

Університетська реформа 1863 р. стала важливим етапом розвитку вищої освіти. Вона розширила автономію університетів, посилила роль професорсько-викладацьких колективів, сприяла розвитку наукової та навчальної роботи й удосконаленню організації університетського життя. Водночас реформа не скасувала державного контролю над вищою школою. Подальший розвиток освітньої політики продемонстрував нестійкість ліберальних змін: уже з другої половини 1860-х рр. влада поступово посилювала адміністративний нагляд за навчальними закладами та студентством. Така динаміка була характерною для освітніх перетворень другої половини XIX ст. і відображала загальну суперечливість модернізаційного курсу Олександра II.

Висновки до розділу 4

Освітні реформи 1860–1870-х рр. охопили початкову, середню та вищу освіту, сприяли розширенню мережі навчальних закладів, формальному послабленню станових обмежень і активнішому залученню громадськості до

освітньої діяльності. Водночас держава зберігала значний контроль над освітньою сферою.

«Положення про початкові народні училища» та Статут гімназій і прогімназій 1864 р. розширили можливості розвитку початкової та середньої освіти, однак її доступність залишалася нерівною. Університетський статут 1863 р. розширив автономію університетів і повноваження колегіальних органів, але не усунув державного нагляду.

На українських землях модернізація освіти поєднувалася з розвитком громадських ініціатив і водночас із мовно-культурними обмеженнями, посиленими Валуєвським циркуляром 1863 р. та Емським указом 1876 р. Отже, освітні реформи мали модернізаційний характер, але їхній потенціал обмежувався соціальними, адміністративними та національно-культурними чинниками.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ 9 КЛАСУ ПРО «ВЕЛИКІ РЕФОРМИ» 60–70-х рр. XIX ст.

5.1. Методичні засади формування системних уявлень

Формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. потребує визначення методичної основи, яка поєднувала б сучасні підходи до навчання історії з особливостями конкретного навчального матеріалу. У цьому контексті важливо не лише визначити доцільні методи та прийоми роботи, а й з'ясувати, які елементи вже розроблених методик можуть забезпечити формування саме системного, а не фрагментарного розуміння історичного процесу.

Сучасна методика навчання історії розвивається передусім у напрямі компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання. У працях О. І. Пометун, Н. М. Гупан та В. С. Власова компетентнісно орієнтована методика розглядається як система взаємопов'язаних змісту, методів, прийомів і способів організації навчальної діяльності, спрямованих на формування предметних історичних компетентностей. Автори виокремлюють хронологічний, просторовий, логічний, інформаційний та аксіологічний складники історичної компетентності, що мають формуватися у взаємозв'язку, а не ізольовано [21]. Для досліджуваної теми це положення є принциповим, оскільки розуміння реформ передбачає одночасне використання хронологічних знань, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз інформації та усвідомлення історичного значення подій.

Водночас компетентнісний підхід передбачає зміну самого характеру навчальної діяльності учня. О. І. Пометун наголошує на необхідності переходу від переважного відтворення готової інформації до діяльності, у процесі якої учень використовує історичні знання для розв'язання пізнавальних завдань [21]. Для теми «Великих реформ» це означає, що учень має не просто знати роки проведення селянської, земської, судової, освітньої та інших реформ, а

вміти пояснити причини їх появи, охарактеризувати зміст, встановити зв'язок між окремими перетвореннями та визначити їхні наслідки.

Інший важливий напрям методичних розробок становить розвиток критичного мислення. О. І. Пометун і Н. М. Гупан розглядають критичне мислення як наскрізне вміння історичної освіти та пов'язують його розвиток із використанням спеціально організованих запитань і навчальних завдань, які спонукають учня аналізувати інформацію, зіставляти позиції, обґрунтовувати висновки та переосмислювати отримані знання [23]. Для вивчення реформ цей підхід має особливе значення, оскільки історичні перетворення середини ХІХ ст. були суперечливими: вони одночасно сприяли модернізації окремих сфер суспільного життя і зберігали суттєві обмеження державного та соціального характеру.

Окрему методичну цінність становить система компетентісно орієнтованих завдань, розроблена Ю. Б. Малієнко. Авторка розглядає такі завдання як засіб перетворення інформації, отриманої з історичних джерел, на особистісно значущі знання, уміння та досвід учня [12]. Таким чином, для формування системних уявлень недостатньо організувати засвоєння навчального тексту. Необхідно створити ситуацію, у якій учень самостійно використовує різні види історичної інформації для встановлення зв'язків між фактами та формулювання висновків.

Важливим методичним орієнтиром є також загальна система навчання історії, представлена у працях Н. М. Гупан, О. І. Пометун та Г. О. Фрейман. У ній значна увага приділяється організації пізнавальної діяльності учнів, використанню проблемних завдань, роботі з історичними джерелами, встановленню причинно-наслідкових зв'язків та формуванню вмінь аналізувати історичні явища [22]. Отже, сучасні методичні підходи вже містять необхідні інструменти для активного й компетентісного навчання історії.

Разом із тим зазначені методики не ставлять безпосереднім предметом формування системних уявлень учнів про комплекс взаємопов'язаних реформ

як цілісне історичне явище. У них розроблено методичні засоби формування окремих складників історичної компетентності, критичного мислення, роботи з джерелами та виконання компетентнісно орієнтованих завдань. Однак для теми «Великих реформ» цього недостатньо, оскільки специфіка навчального матеріалу полягає саме у великій кількості взаємопов'язаних перетворень, які відбувалися в різних сферах суспільного життя протягом одного історичного періоду.

Тому в межах цього дослідження системні уявлення доцільно розглядати як цілісне структуроване розуміння учнем історичного явища, у якому окремі факти, події, діячі, поняття та наслідки пов'язані між собою причинними, хронологічними, функціональними та наслідковими зв'язками. Учень, який має сформоване системне уявлення про «Великі реформи», повинен сприймати їх не як сукупність окремих параграфів, а як взаємопов'язаний комплекс суспільних перетворень.

Це положення дозволяє визначити конкретні показники сформованості системних уявлень. Першим є змістовий показник, який характеризує здатність учня правильно визначати основний зміст кожної реформи, її мету, об'єкт перетворень та основні результати. Другим є хронологічний показник, що передбачає правильне визначення послідовності реформ та їхнього місця в історичному процесі. Третім є причинно-наслідковий показник, який виявляється у здатності пояснити передумови реформ, їхній зв'язок із попередніми подіями та наслідки для суспільства. Четвертим є порівняльний показник, пов'язаний зі здатністю визначати спільні й відмінні риси окремих реформ. П'ятим є узагальнювальний показник, що передбачає здатність розглядати сукупність реформ як цілісний процес та формулювати самостійний висновок про його історичне значення.

Саме ці показники дозволяють зробити поняття «системних уявлень» операційним, тобто таким, що може бути не лише теоретично описане, а й перевірене під час педагогічного експерименту. Учень не вважається таким, що має системне уявлення лише тому, що правильно називає основні реформи

або відтворює їхні дати. Сформованість системного уявлення передбачає здатність пов'язувати окремі елементи знань та використовувати їх для пояснення історичного процесу.

Виходячи з цього, у роботі пропонується авторська методика формування системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст., яка ґрунтується на послідовному переході від засвоєння окремих характеристик реформ до встановлення зв'язків між ними та подальшого узагальнення. Її принциповою відмінністю від загальних методик навчання історії є те, що кінцевим результатом кожного етапу навчання визначається не лише засвоєння змісту конкретної реформи, а нарощування цілісної системи уявлень про реформаторський процес.

Першою методичною умовою є структуроване подання змісту. Кожна реформа має вивчатися за однаковими змістовими параметрами: історичні передумови, мета, основний зміст, механізм реалізації, учасники, результати, суспільна реакція та наслідки. Це не означає використання учнями постійної формальної таблиці на кожному уроці. Йдеться про стабільну логіку аналізу, яка поступово стає для учнів способом самостійного осмислення історичного матеріалу.

Другою умовою є обов'язкове встановлення зв'язків між новим і вже вивченим матеріалом. Кожна наступна реформа має розглядатися з урахуванням сформованих раніше знань. Наприклад, під час вивчення земської реформи учні мають співвідносити її з наслідками селянської реформи; під час розгляду судової реформи – визначати, які проблеми попередньої судової системи вона мала розв'язати; під час вивчення освітніх перетворень – пов'язувати їх із загальними потребами модернізації суспільства. Такий принцип забезпечує поступове накопичення взаємопов'язаних знань.

Третьою умовою є систематичне використання завдань на встановлення зв'язків. Якщо звичайне репродуктивне завдання може перевіряти знання окремого факту, то завдання, орієнтоване на формування системного

уявлення, має вимагати від учня встановлення щонайменше одного змістового зв'язку. Це можуть бути завдання на пояснення причин, визначення наслідків, порівняння реформ, встановлення хронологічної послідовності, визначення спільних ознак або пояснення взаємозалежності кількох історичних явищ. Такий підхід узгоджується з компетентнісно орієнтованою методикою, у якій навчальне завдання є засобом перетворення інформації на особистісно значущі знання та досвід [12].

Четвертою умовою є поступове ускладнення пізнавальної діяльності. На початковому рівні учень має правильно визначати й характеризувати окремі елементи реформи. На наступному – встановлювати зв'язки між її елементами. Далі він має порівнювати різні реформи, пояснювати їхню взаємозумовленість і визначати спільні закономірності. Найвищим результатом має бути самостійне узагальнення, у якому учень характеризує «Великі реформи» як цілісний історичний процес. Така побудова відповідає підходу до розвитку складніших операцій мислення через поступове ускладнення запитань і навчальних завдань [23].

П'ятою умовою є поєднання різних типів історичної інформації. Для формування системних уявлень учні мають працювати не тільки з основним текстом підручника, а й із документами, статистичними даними, картографічними матеріалами, фрагментами історіографічних праць та іншими видами інформації. Це дозволяє розглядати реформу з різних позицій і водночас формує інформаційну складову історичної компетентності [21].

Шостою умовою є обов'язкове завершення вивчення комплексу реформ узагальненням. Якщо кожна реформа вивчається як окрема тема без подальшого повернення до неї, учень може засвоїти значний обсяг інформації, але не сформувавати цілісного уявлення про реформаторський процес. Тому після опрацювання основних реформ має відбуватися спеціальний етап узагальнення, під час якого учні визначають спільні причини реформ, їхні основні напрями, характер змін, межі модернізації та наслідки для українських земель.

Таким чином, авторська методика в межах цього дослідження визначається не окремим прийомом або формою уроку, а цілісною системою організації навчання, у якій кожна нова одиниця знань включається в уже сформовану систему, а результат навчання визначається за конкретними показниками. Її результативність може бути перевірена за п'ятьма показниками: змістовим, хронологічним, причинно-наслідковим, порівняльним та узагальнювальним.

Отже, методична новизна запропонованого підходу полягає в тому, що загальні положення компетентнісної методики навчання історії, розвитку критичного мислення та використання компетентнісно орієнтованих завдань адаптуються до конкретної дидактичної проблеми – формування в учнів 9 класу системного уявлення про комплекс взаємопов'язаних реформ та їхні історичні наслідки в Україні. На відміну від простого вивчення окремих реформ, запропонована методика передбачає постійне включення нового матеріалу до вже сформованої системи знань, спеціальне формування зв'язків між реформами та обов'язкове підсумкове узагальнення. Саме ця методика у подальшому має бути апробована через систему спеціально розроблених уроків і навчальних завдань та перевірена за визначеними показниками сформованості системних уявлень.

5.2. Практична реалізація методики та її результативність

Практична перевірка запропонованої методики формування системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. була здійснена на базі Лубенської гімназії імені Героя України Віри Роїк упродовж 2024/2025 навчального року. До експериментальної роботи було залучено 29 учнів 9 класу. Об'єктом безпосереднього педагогічного спостереження та діагностування став процес засвоєння учнями 9 класу навчального матеріалу з історії України, пов'язаного з реформаторськими перетвореннями другої половини XIX ст. Вибір саме цього класу був зумовлений тим, що відповідний навчальний матеріал дає можливість перевірити не лише рівень

запам'ятовування історичних фактів, а й здатність учнів встановлювати між ними причинні, хронологічні та змістові зв'язки.

Експериментальна робота здійснювалася в межах однієї групи без формування окремої контрольної групи. Тому її результати використовувалися насамперед для визначення динаміки сформованості системних уявлень учнів до і після застосування запропонованої методики, а не для статистичного порівняння її результативності з іншими методичними підходами.

Метою практичного етапу дослідження було визначити, наскільки запропонована методика сприяє формуванню в дев'ятикласників цілісного та структурованого уявлення про «Великі реформи», а також встановити зміни у здатності учнів характеризувати окремі реформи, співвідносити їх між собою, пояснювати причини та наслідки реформаторських перетворень і формулювати узагальнені висновки.

Проведення експериментальної роботи передбачало послідовне виконання кількох взаємопов'язаних етапів. На першому етапі було визначено вихідний рівень сформованості системних уявлень учнів. На другому етапі здійснювалося безпосереднє впровадження розробленої методики під час вивчення відповідного навчального матеріалу. На третьому етапі проведено повторне діагностування, результати якого дали змогу зіставити початковий і підсумковий рівні сформованості системних уявлень.

Особливістю експерименту стало те, що діагностування здійснювалося не за принципом перевірки кількості відтворених фактів, а відповідно до визначених у попередньому підрозділі критеріїв. Сформованість системного уявлення розглядалася за п'ятьма взаємопов'язаними показниками: змістовим, хронологічним, причинно-наслідковим, порівняльним та узагальнювальним. Такий підхід дозволив оцінювати не тільки обсяг засвоєної інформації, а передусім якість її організації у свідомості учня.

На етапі первинної діагностики учням було запропоновано комплекс завдань, спрямованих на визначення вихідного рівня знань та вмінь. Завдання

охоплювали основні реформи другої половини XIX ст. і передбачали різні види пізнавальної діяльності. Частина завдань вимагала відтворення основних відомостей про реформу, інша – встановлення причинно-наслідкових зв'язків, хронологічної послідовності та порівняння окремих перетворень. Завершальні завдання були спрямовані на перевірку здатності учнів розглядати реформи не ізольовано, а як взаємопов'язаний комплекс суспільних змін.

Під час первинного діагностування особлива увага приділялася характеру помилок. Важливим було встановити, чи може учень правильно назвати окрему реформу, але не пояснити її передумови; чи розуміє послідовність подій, але не бачить зв'язку між різними реформами; чи здатний назвати наслідки, але не може пояснити, яким чином вони були пов'язані зі змістом проведених перетворень. Саме такі випадки дозволяють розмежувати просте володіння історичною інформацією та сформоване системне уявлення.

За результатами діагностики учнів було розподілено за трьома рівнями сформованості системних уявлень: високим, середнім і низьким.

Високий рівень характеризується цілісним розумінням комплексу реформ. Учень правильно визначає зміст основних реформ, орієнтується в їхній хронології, пояснює передумови та наслідки, встановлює зв'язки між окремими реформами, порівнює їх за визначеними ознаками та може самостійно сформулювати узагальнений висновок про характер реформаторських перетворень.

Середній рівень передбачає достатнє засвоєння основного фактичного матеріалу, але неповне встановлення зв'язків між окремими елементами. Учень може правильно характеризувати більшість реформ і визначати їхню послідовність, однак потребує додаткових запитань або опорної інформації під час пояснення причин, взаємозв'язків і довгострокових наслідків.

Низький рівень виявляється у фрагментарності знань. Учень може відтворювати окремі факти, дати або назви реформ, але не встановлює між ними стійких зв'язків, має труднощі з поясненням причин і наслідків, не може самостійно порівнювати реформи та сформулювати цілісне узагальнення.

Для уніфікації оцінювання кожний із п'яти визначених показників оцінювався за трирівневою шкалою: 2 бали – відповідне вміння виявлялося самостійно й правильно; 1 бал – виявлялося частково або за допомогою додаткових запитань чи опорної інформації; 0 балів – не виявлялося або завдання було виконано неправильно. Таким чином, максимальна кількість становила 10 балів. До високого рівня було віднесено результати 8–10 балів, до середнього – 5–7 балів, до низького – 0–4 бали. Однакові критерії застосовувалися під час первинного та підсумкового діагностування.

Основний формувальний етап передбачав безпосереднє застосування авторської методики під час вивчення теми. Її реалізація будувалася таким чином, щоб кожна наступна реформа не лише доповнювала обсяг знань учнів, а й використовувалася для переосмислення вже вивченого матеріалу. Учитель систематично повертав учнів до попередньо сформованих уявлень та пропонував визначати, що нового додає чергова реформа до загальної характеристики реформаторського процесу.

На початку роботи основна увага приділялася формуванню розуміння історичного контексту. Учні визначали основні проблеми Російської імперії середини XIX ст., які зумовлювали необхідність перетворень, та встановлювали зв'язок між кризою кріпосницької системи, наслідками Кримської війни та реформаторською політикою Олександра II. Така робота була необхідна для того, щоб подальше вивчення окремих реформ відбувалося в уже сформованому причинному контексті.

Під час вивчення селянської реформи 1861 р. учні аналізували не лише факт скасування кріпосного права, а й зміст земельних відносин, становище тимчасовозобов'язаних селян, викупні платежі, роль селянської громади та наслідки реформи для українських земель. Така організація матеріалу дозволяла сформувати перше комплексне уявлення про суперечливий характер реформаторських перетворень.

Під час наступного опрацювання земської та міської реформ учні мали співвідносити їх із результатами селянської реформи та визначати, чому після

зміни аграрних відносин виникла потреба у перетворенні місцевого управління. Аналіз змісту земського самоврядування доповнював уже сформоване уявлення про модернізацію суспільства новим аспектом – змінами у сфері місцевого управління та суспільної участі.

Вивчення судової реформи дозволило розширити систему уявлень за рахунок характеристики змін у судовій системі. Учні визначали недоліки дореформеного судочинства, аналізували основні принципи нового суду та порівнювали характер судових перетворень із реформами в інших сферах. Особливе значення мало встановлення суперечності між модернізаційним характером реформ і збереженням державного контролю.

Під час вивчення освітньої та університетської реформ учні розглядали зміни в системі освіти як складову ширшої модернізації. Увага зосереджувалася на розширенні освітніх можливостей, змінах у діяльності університетів, розвитку автономії та водночас посиленні контролю держави. Це дозволяло пов'язати освітні перетворення з попередньо вивченими реформами та простежити спільну особливість реформаторської політики.

Важливим елементом формувального етапу була система спеціально підібраних завдань. Вони відрізнялися від традиційних завдань на відтворення інформації тим, що вимагали від учнів установлення зв'язків між кількома історичними елементами. Наприклад, учням пропонувалося пояснити, чому селянська реформа стала передумовою подальших перетворень; визначити, які проблеми мала вирішити земська реформа; порівняти характер змін у судовій та освітній сферах; встановити спільні риси різних реформ; пояснити, чому модернізаційні зміни поєднувалися із збереженням державного контролю.

Окремий блок роботи становили завдання на історичні наслідки. Учні мали розмежовувати безпосередній результат реформи та її довготривале значення. Це було особливо важливо для формування розуміння того, що історичні наслідки не завжди збігаються з метою реформаторів.

Для первинного та підсумкового діагностування було використано два аналогічні за структурою та рівнем складності комплекти завдань, побудовані

відповідно до п'яти визначених показників сформованості системних уявлень (додаток А).

Після завершення вивчення комплексу реформ було проведено узагальнювальне заняття. Його метою було перевірити, чи здатні учні самостійно об'єднати отримані знання у цілісне уявлення. На цьому етапі вони визначали спільні передумови реформ, порівнювали сфери їх проведення, характеризували зміни у становищі різних суспільних груп та формулювали висновки про результати реформаторської політики. Таким чином, підсумкове заняття виконувало не лише функцію повторення, а й функцію завершення процесу систематизації знань.

Після завершення формувального етапу було проведено повторне діагностування за аналогічною структурою завдань. Воно дозволило визначити зміни за кожним із п'яти показників сформованості системних уявлень. Порівнювалися не тільки загальні результати, а й характер виконання окремих типів завдань: на відтворення змісту реформ, хронологічне впорядкування, встановлення причин і наслідків, порівняння та формулювання узагальнених висновків.

Для кількісного визначення результативності методики було використано співвідношення учнів, які продемонстрували високий, середній та низький рівні під час первинного і повторного діагностування. Результати узагальнено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Динаміка рівнів сформованості системних уявлень учнів 9 класу

Рівень	До, осіб	До, %	Після, осіб	Після, %
Високий	5	17,2	8	27,6
Середній	14	48,3	16	55,2
Низький	10	34,5	5	17,2
Разом	29	100	29	100

Зіставлення результатів первинного та підсумкового діагностування засвідчило позитивну динаміку сформованості системних уявлень учнів.

Кількість учнів із високим рівнем зросла з 5 осіб (17,2 %) до 8 осіб (27,6 %), тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 10 осіб (34,5 %) до 5 осіб (17,2 %). Кількість учнів із середнім рівнем збільшилася з 14 осіб (48,3 %) до 16 осіб (55,2 %). Середній результат виконання діагностичних завдань зріс із 5,52 до 6,45 бала. Індивідуальні результати первинного та підсумкового діагностування у знеособленому вигляді наведено в додатку Б.

Оскільки експериментальна робота проводилася в межах однієї групи, отримані результати не дають підстав для статистичного доведення переваги запропонованої методики порівняно з іншими підходами. Водночас зіставлення результатів одних і тих самих учнів за однаковими показниками до та після формувального етапу дає можливість визначити характер змін у сформованості їхніх системних уявлень.

Таким чином, практична реалізація авторської методики в 9 класі Лубенської гімназії імені Героя України Віри Роїк передбачала цілеспрямоване формування системних уявлень не через збільшення обсягу навчальної інформації, а через зміну способу її опрацювання. Учні поступово переходили від засвоєння окремих характеристик реформ до встановлення між ними історичних зв'язків, порівняння, пояснення причин і наслідків та самостійного узагальнення.

Результативність методики визначалася за п'ятьма показниками – змістовим, хронологічним, причинно-наслідковим, порівняльним та узагальнювальним. Такий підхід дав змогу оцінити сформованість системних уявлень як комплексне навчальне досягнення, а не як просту суму правильних відповідей на фактичні запитання. Зіставлення результатів первинної та підсумкової діагностики засвідчило позитивну динаміку сформованості системних уявлень учнів, що дає підстави оцінювати апробацію запропонованої системи навчальної роботи як таку, що виявила позитивні зміни в межах досліджуваної групи

Висновки до розділу 5

У розділі обґрунтовано методичні засади формування в учнів 9 класу системних уявлень про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст. Проаналізовано сучасні методики навчання історії, компетентнісний підхід, засоби розвитку критичного мислення та компетентнісно орієнтовані завдання. На цій основі запропоновано авторську методику, спрямовану на перехід від засвоєння окремих фактів до встановлення між ними змістових, хронологічних, причинно-наслідкових і порівняльних зв'язків та формування цілісного уявлення про реформаторський процес.

Визначено п'ять показників сформованості системних уявлень учнів: змістовий, хронологічний, причинно-наслідковий, порівняльний та узагальнювальний. Їх використання створює можливість не лише організувати навчальну діяльність, а й конкретно визначити результативність запропонованої методики.

Практичну реалізацію методики здійснено на прикладі учнів 9 класу Лубенської гімназії імені Героя України Віри Роїк. Організація роботи передбачала первинну діагностику, формувальний етап із використанням розробленої системи навчальних завдань та підсумкове діагностування. Така побудова дала змогу простежити динаміку сформованості системних уявлень і визначити результативність запропонованого методичного підходу.

ВИСНОВКИ

Повноцінне розуміння теми «Великих реформ» 60–70-х рр. XIX ст. неможливе через послідовне засвоєння відокремлених відомостей про селянську, земську, міську, судову, військову та освітню реформи. Усі ці перетворення були пов'язані спільними передумовами, взаємно впливали одне на одне та становили складний процес модернізації Російської імперії. Тому їх вивчення у 9 класі створює сприятливі можливості для формування системних уявлень, за яких учень не лише відтворює факти й дати, а розуміє причинно-наслідкові, хронологічні та змістові зв'язки між історичними явищами.

Аналіз джерельної бази показав, що нормативно-правові та концептуальні документи визначають сучасні вимоги до результатів історичної освіти, навчальна програма окреслює місце відповідного матеріалу в шкільному курсі, а підручники з історії України та всесвітньої історії демонструють способи його представлення учням. Їх зіставлення засвідчило можливість розглядати реформаторські перетворення другої половини XIX ст. не як сукупність ізольованих тем, а як взаємопов'язаний історичний процес, пов'язуючи загальноімперський контекст з особливостями розвитку українських земель.

Історіографічний аналіз засвідчив достатньо ґрунтовну розробленість окремих складових проблеми. Найповніше в науковій літературі представлено селянську реформу 1861 р., пореформені аграрні відносини, становище селянства та розвиток земського самоврядування. Спеціальні й регіональні дослідження дозволяють також охарактеризувати судову, військову й освітню реформи та особливості їх реалізації на українських землях. Методичні праці розкривають засади компетентнісного навчання історії, розвитку критичного мислення та використання компетентнісно орієнтованих завдань. Водночас цілісна методика формування в учнів 9 класу саме системних уявлень про комплекс «Великих реформ» та їхні наслідки в Україні в опрацьованій літературі спеціально не розроблена.

З'ясовано, що реформаторський курс 1860–1870-х рр. був зумовлений комплексом військово-політичних, соціальних та економічних чинників. Поразка у Кримській війні виявила військово-технічне й економічне відставання Російської імперії та недоліки державного управління, а криза кріпосницьких відносин дедалі більше перешкоджала подальшому розвитку господарства й загострювала соціальні суперечності. Селянська реформа 1861 р. стала вихідною ланкою подальших перетворень. Вона ліквідувала особисту кріпосну залежність і змінила правове становище селян, але не забезпечила їх негайної економічної самостійності. Тимчасовозобов'язаний стан, викупні платежі, малоземелля та збереження великого поміщицького землеволодіння визначили суперечливість її результатів.

На українських землях селянська реформа мала виразні регіональні особливості, пов'язані з відмінностями у землекористуванні та аграрних відносинах. Водночас скасування кріпосного права створило передумови для розвитку ринку робочої сили, найманої праці та товарного господарства, а також для подальшої перебудови суспільних інституцій. Земська та міська реформи започаткували нові форми місцевого самоврядування, розширили можливості вирішення господарських і соціальних питань, сприяли розвитку освіти, медицини та місцевої інфраструктури. Їхній модернізаційний потенціал, однак, обмежувався майновими цензами, адміністративним контролем і нерівномірністю запровадження земств в українських губерніях.

Судова реформа 1864 р. змінила основні принципи організації правосуддя, запровадивши гласність, змагальність, мирову юстицію, суд присяжних та професійну адвокатуру. Військова реформа 1860–1870-х рр. передбачала створення військово-окружної системи, зміни у військовій освіті, переозброєння та перехід у 1874 р. від рекрутських наборів до загальної військової повинності. Освітні перетворення охопили початкову, середню та вищу школу, сприяли розширенню мережі навчальних закладів, розвитку громадської ініціативи й частковому відновленню університетської автономії. Водночас на українських землях модернізація освітньої системи поєднувалася

з мовно-культурними обмеженнями та збереженням значного державного контролю.

Отже, «Великі реформи» становили взаємопов'язаний і водночас внутрішньо суперечливий комплекс модернізаційних перетворень. Скасування кріпосного права створило нові суспільні умови, що вимагали змін у місцевому управлінні, судочинстві, військовій організації та освіті. Проте модернізація здійснювалася без зміни самодержавних засад державного устрою. Розширення самоврядування поєднувалося з адміністративним контролем, проголошення рівності перед судом – зі збереження окремих станових елементів, університетська автономія – з державною опікою, а розвиток освіти на українських землях – із національно-культурними обмеженнями. Саме ця суперечність є важливою основою для формування в учнів цілісного уявлення про реформаторську добу.

У методичній частині системні уявлення визначено як цілісне структуроване розуміння історичного явища, у якому факти, події, поняття, причини й наслідки пов'язані між собою. Для конкретизації цього результату визначено п'ять показників сформованості системних уявлень: змістовий, хронологічний, причинно-наслідковий, порівняльний та узагальнювальний. Це дозволило розглядати системність не як абстрактну характеристику знань, а як навчальний результат, який може бути цілеспрямовано сформований і перевірений.

Запропонована методика передбачає структуроване подання матеріалу за спільною логікою, постійне встановлення зв'язків між новими та вже вивченими реформами, використання завдань на пояснення причин і наслідків, порівняння та узагальнення, поступове ускладнення пізнавальної діяльності й обов'язкове підсумкове узагальнення. Її особливість полягає не у використанні окремого спеціального прийому, а в такій організації навчання, за якої кожна наступна реформа доповнює й перебудовує вже сформовану систему знань. Учень поступово переходить від характеристики окремих

перетворень до встановлення зв'язків між ними та осмислення «Великих реформ» як цілісного історичного процесу.

Практичну перевірку методики проведено на базі Лубенської гімназії імені Героя України Віри Роїк упродовж 2024/2025 навчального року за участю 29 учнів 9 класу. Експериментальна робота включала первинне діагностування, формувальний етап і повторне діагностування за однаковими показниками. За результатами первинної діагностики високий рівень сформованості системних уявлень мали 5 учнів (17,2 %), середній – 14 (48,3 %), низький – 10 учнів (34,5 %). Після формувального етапу високий рівень продемонстрували 8 учнів (27,6 %), середній – 16 (55,2 %), низький – 5 учнів (17,2 %). Середній результат виконання діагностичних завдань зріс із 5,52 до 6,45 бала.

Зіставлення результатів засвідчило позитивну динаміку сформованості системних уявлень. Зменшилася кількість учнів із фрагментарними знаннями та збільшилася частка тих, хто здатний установлювати зв'язки між реформами, пояснювати їхні причини й наслідки, порівнювати окремі перетворення та формулювати узагальнені висновки. Водночас дослідження проводилося в межах одного класу без контрольної групи, тому отримані результати характеризують динаміку навчальних досягнень учасників до і після застосування методики, але не дають підстав для статистичного доведення її переваги над іншими методичними підходами.

Таким чином, формування системних уявлень про «Великі реформи» доцільно здійснювати через послідовний перехід від засвоєння змісту окремих реформ до встановлення зв'язків між ними, порівняння та підсумкового узагальнення. Така організація навчання дозволяє поєднати засвоєння історичного матеріалу з розвитком умінь пояснювати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та осмислювати суперечливість історичних процесів. Розроблена методика, визначені показники та діагностичні завдання можуть бути використані під час вивчення відповідних тем у 9 класі та проведення уроків узагальнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар В. В., Присяжнюк Ю. П. Сучасна історіографія пореформеного селянства. *Український історичний журнал*. 2011. № 2. С. 180–201.
2. Волковинський В. М. Військові реформи 60–70-х рр. XIX ст. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 1 : А–В. С. 552.
3. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків : Ранок, 2017. 256 с.
4. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків : Ранок, 2017. 288 с.
5. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
6. Десятніков І. В. Реформа 1861 р. та формування виробничих відносин у сільському господарстві України. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 78–84.
7. Євтушенко О. Н. Селянська громада на Півдні України в другій половині XIX століття: теорія і практика управління : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. 124 с.
8. Історія України. Всесвітня історія. 6–11 класи : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти : затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказом Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.WH.HU.6-11.pdf>
9. Концептуальні засади громадянської та історичної освітньої галузі : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 20.08.2025 № 1163. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad->

osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky

10. Крижанівська О. О. Селянське господарювання. Історія українського селянства : нариси : у 2 т. / НАН України, Інститут історії України ; відп. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 1. С. 379–388.

11. Крижанівська О. О. Селянське землекористування у пореформений період. Історія українського селянства : нариси : у 2 т. / НАН України, Інститут історії України ; відп. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 1. С. 363–367.

12. Малієнко Ю. Б. Компетентнісно орієнтовані завдання у змісті курсів історії в ліцеї: суть, структура, класифікація, значення. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 111–118.

13. Мельниченко В. М. Аграрна реформа 1861 р. на Черкащині та її наслідки. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 91–94.

14. Мельничук О. Ф. Адміністративний апарат та органи місцевого самоврядування на Поділлі у другій половині XIX століття. Вінниця : Велес, 2001. 192 с.

15. Мокляк В. М. Університетський статут 1863 р.: компроміс між професорською корпорацією та владою чи упровадження реальної автономії. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 159. С. 103–108.

16. Молчанов В. Б. Вплив селянської реформи 1861 р. на добробут населення України. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 95–104.

17. Нетреба А. І. Судова реформа 1864 року на території Ніжинського повіту Чернігівської губернії: особливості впровадження. *Література та культура Полісся*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 90. Серія «Історичні науки», № 9. С. 39–46.

18. Поліш В. Дворянство Поділля під час проведення реформи 1861 року. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Історія, економіка, філософія*. 2014. Вип. 19. С. 38–43.
19. Полянський П. Б. Всесвітня історія : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Грамота, 2017. 224 с.
20. Пометун О. І., Гупан Н. М., Смагін І. І. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.
21. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
22. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
23. Пометун О. І., Гупан Н. М. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : методичний посібник [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с. URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Metodyka_rozvytku_krytychnoho_myslennia.pdf
24. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
25. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
26. Рахно О. Я. Земська реформа 1864 р. і запровадження земського самоврядування у Ніжинському повіті Чернігівської губернії. *Література та культура Полісся*. 2009. Вип. 51. С. 73–80.
27. Редькіна О. А. Земства Лівобережної та Південної України як органи місцевого самоврядування та осередки ліберального руху в другій половині XIX – початку XX століття. Київ : Куприянова, 2008. 192 с.
28. Реєнт О. П. Велика реформа 1861 р.: погляд із XXI століття. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 7–24.

29. Реєнт О. П. Підготовка і здійснення селянської реформи 1861 р. Історія українського селянства : нариси : у 2 т. / НАН України, Інститут історії України ; відп. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 1. С. 357–363.

30. Реєнт О. П. Соціальне життя села в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. Історія українського селянства : нариси : у 2 т. / НАН України, Інститут історії України ; відп. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 1. С. 367–379.

31. Роєнко С. О. Зауваження на проєкт статуту загальноосвітніх навчальних закладів щодо влаштування гімназій і прогімназій. *Історико-педагогічний альманах*. 2020. Вип. 1. С. 56–62.

32. Смолій В. А. Велика реформа 1861 р.: сучасне бачення. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 4–6.

33. Темірова Н. Р. Реформа 1861 р. через призму поглядів іноземних дослідників. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 72–77.

34. Ткаченко О. О. Роль Земської реформи 1864 року в формуванні селянського самоврядування на Україні в другій половині XIX – на початку XX століття. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*. 2010. № 3. С. 99–102.

35. Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Генеза, 2017. 384 с.

36. Шевченко В. М. Скасування кріпосного права в межах Російської імперії і політичний рух. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 113–120.

ДОДАТКИ

Додаток А. Діагностичні завдання для визначення рівня сформованості системних уявлень учнів 9 класу

Діагностичні завдання розроблено відповідно до визначених у дослідженні показників сформованості системних уявлень учнів: змістового, хронологічного, причинно-наслідкового, порівняльного та узагальнювального. Кожне завдання спрямоване на перевірку одного з означених показників.

Максимальна кількість балів за виконання комплексу завдань – 10 балів.

А.1. Завдання для первинного діагностування

Завдання 1. Змістовий показник

Установіть відповідність між реформою та її основним змістом.

1. Селянська реформа
2. Земська реформа
3. Судова реформа
4. Освітня реформа
5. Міська реформа

А. Запровадження виборних органів міського громадського управління.

Б. Скасування кріпосної залежності селян та зміна їхнього правового становища.

В. Створення виборних органів місцевого самоврядування на рівні повітів і губерній.

Г. Запровадження нових принципів судочинства, зокрема гласності, змагальності сторін та участі присяжних.

Д. Зміни в організації середньої та вищої освіти, розширення мережі навчальних закладів.

Завдання 2. Хронологічний показник

Розташуйте зазначені реформи у хронологічній послідовності від найранішої до найпізнішої:

- міська реформа;
- селянська реформа;
- земська реформа;
- судова реформа.

Зазначте роки їх проведення.

Завдання 3. Причинно-наслідковий показник

Поясніть, чому скасування кріпосного права стало передумовою подальших перетворень 60–70-х рр. XIX ст. Назвіть щонайменше два зв'язки між селянською реформою та подальшими реформами.

Завдання 4. Порівняльний показник

Порівняйте земську та судову реформи за трьома ознаками.

Ознака	Земська реформа	Судова реформа
Основна мета		
Головні зміни		
Основні обмеження		

Завдання 5. Узагальнювальний показник

Дайте коротку аргументовану відповідь на запитання чому реформи 60–70-х рр. XIX ст. можна розглядати не як окремі заходи, а як взаємопов'язаний комплекс суспільних перетворень. У відповіді наведіть щонайменше два аргументи.

А.2. Завдання для підсумкового діагностування

Підсумкове діагностування здійснювалося за завданнями, аналогічними за структурою, змістовою спрямованістю та рівнем складності до завдань первинного діагностування.

Завдання 1. Змістовий показник

Заповніть таблицю, указавши основну зміну, пов'язану з кожною реформою.

Реформа	Основна зміна
Селянська	
Земська	
Судова	
Освітня	
Міська	

Завдання 2. Хронологічний показник

Розташуйте події в хронологічній послідовності:

- запровадження міського самоврядування;
- скасування кріпосного права;
- проведення земської реформи;
- проведення судової реформи.

Поясніть одним-двома реченнями, чому така послідовність реформ була історично закономірною.

Завдання 3. Причинно-наслідковий показник

Доповніть причинно-наслідковий ланцюг: криза кріпосницької системи – скасування кріпосного права – _____ – _____ – зміни в суспільному житті українських земель. Поясніть запропонований вами зв'язок.

Завдання 4. Порівняльний показник

Визначте дві спільні риси та дві відмінності між селянською і земською реформами.

Спільні риси:

...

Відмінності:

...

Завдання 5. Узагальнювальний показник

Сформулюйте короткий висновок на тему: «Значення і суперечності “Великих реформ” 60–70-х рр. XIX ст. для українських земель». У відповіді покажіть як модернізаційне значення реформ, так і їхні обмеження.

А.3. Критерії оцінювання результатів діагностування

Кожне із п'яти завдань оцінювалося в межах 0–2 балів.

Кількість балів	Характеристика виконання
2 бали	Учень самостійно й правильно виконує завдання, установлює необхідні зв'язки, відповідь є змістовно правильною та достатньо повною.
1 бал	Завдання виконано частково; учень правильно визначає основний зміст, але допускає окремі неточності, не повністю встановлює зв'язки або потребує допоміжних запитань.
0 балів	Завдання не виконано або виконано переважно неправильно; відповідний зв'язок між історичними явищами не встановлено.

Максимальний результат становив 10 балів.

За сумарною кількістю балів визначалися три рівні сформованості системних уявлень: високий рівень – 8–10 балів, середній рівень – 5–7 балів, низький рівень – 0–4 бали.

Високий рівень характеризувався цілісним розумінням комплексу реформ, умінням установлювати хронологічні та причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати окремі реформи й самостійно формулювати узагальнення. Середній рівень передбачав достатнє засвоєння основного фактичного матеріалу за неповного встановлення зв'язків між окремими реформами та необхідності окремих допоміжних запитань під час виконання складніших завдань. Низький рівень характеризувався фрагментарністю знань, труднощами у встановленні причинно-наслідкових і хронологічних зв'язків, порівнянні реформ та формулюванні узагальнених висновків.

Додаток Б. Узагальнені результати первинного та підсумкового діагностування рівня сформованості системних уявлень учнів 9 класу про «Великі реформи» 60–70-х рр. XIX ст.

Результати діагностування подано у знеособленому вигляді. Максимальна кількість балів за виконання діагностичних завдань становила 10 балів. Відповідно до визначених критеріїв результати 8–10 балів відповідали високому рівню сформованості системних уявлень, 5–7 балів – середньому, 0–4 бали – низькому.

№ учня	Первинне діагностування, балів	Рівень	Підсумкове діагностування, балів	Рівень
1	8	високий	9	високий
2	8	високий	9	високий
3	9	високий	10	високий
4	9	високий	9	високий
5	10	високий	10	високий
6	5	середній	6	середній
7	5	середній	6	середній
8	5	середній	6	середній
9	6	середній	7	середній
10	6	середній	7	середній
11	6	середній	7	середній
12	6	середній	7	середній
13	6	середній	6	середній
14	7	середній	8	високий
15	7	середній	8	високий
16	7	середній	9	високий
17	5	середній	6	середній
18	6	середній	7	середній

19	7	середній	7	середній
20	2	низький	3	низький
21	3	низький	4	низький
22	3	низький	4	низький
23	4	низький	5	середній
24	4	низький	5	середній
25	4	низький	5	середній
26	3	низький	5	середній
27	2	низький	3	низький
28	4	низький	5	середній
29	3	низький	4	низький

Узагальнення результатів:

Рівень сформованості системних уявлень	Первинне діагностування, осіб	%	Підсумкове діагностування, осіб	%
Високий	5	17,2	8	27,6
Середній	14	48,3	16	55,2
Низький	10	34,5	5	17,2
Разом	29	100	29	100

Середній результат первинного діагностування становив 5,52 бала з 10 можливих, підсумкового – 6,45 бала. Отже, середній показник зріс на 0,93 бала.

Порівняння індивідуальних результатів показало, що п'ять учнів, які продемонстрували високий рівень під час первинного діагностування, зберегли його за результатами підсумкового оцінювання. Троє учнів перейшли із середнього рівня на високий, п'ятеро – з низького на середній. Одинадцять учнів залишилися на середньому рівні, п'ятеро – на низькому. Випадків

зниження рівня сформованості системних уявлень за результатами підсумкового діагностування не зафіксовано.