

# ІСТОРІЯ

В ШКОЛАХ УКРАЇНИ



3'99

ПРО ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-  
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У 1999/2000  
НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОЇ  
ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ  
(«КРУГЛИЙ СТИЛ» НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ)

АКСІОЛОГІЧНИЙ (ЦІННІСНИЙ) ПІДХІД  
У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ

МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРІЇ І ТЕНДЕНЦІЇ  
РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

ПД

ПЕДАГОГІЧНА ПІСЬМА

## ІСТОРІЯ

В ШКОЛАХ

УКРАЇНИ

НАУКОВО-  
МЕТОДИЧНИЙ  
ЖУРНАЛ

3/99

## ОФІЦІЙНА ІНФОРМАЦІЯ

- ✦ Павло ПОЛЯНСЬКИЙ, Раїса ЄВТУШЕНКО  
Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін  
у 1999/2000 навчальному році \_\_\_\_\_ 2

- ✦ Перелік навчальних програм, підручників і навчальних  
посібників для середніх закладів освіти з українською  
мовою навчання на 1999/2000 навчальний рік \_\_\_\_\_ 3

- ✦ Олег КРИЖАНІВСЬКИЙ  
Програма з історії середніх віків \_\_\_\_\_ 6

- ✦ Програма до навчального курсу «Правознавство»  
для юридичних ліцеїв і спеціалізованих юридичних класів \_\_\_\_\_ 8  
Олена ГЛУШАНИЦЯ

- ✦ «Учитель року—99» в номінації «Основи правознавства» \_\_\_\_\_ 17

## ЗАПРОШУЄМО ДО РОЗМОВИ

- ✦ Концептуальні засади шкільної історичної освіти  
(«Крутий стіл» на сторінках журналу) \_\_\_\_\_

- ✦ (Віктор МИСАН, Володимир КОМАРОВ, Ольга МАЛІЙ,  
Максим ГОН) \_\_\_\_\_ 20

## ІСТОРИЧНА ОСВІТА: ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ

- ✦ Олександр УДОД  
Аксіологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії \_\_\_\_\_ 27

- ✦ Олег ФІДРЯ  
Методологія історії і тенденції розвитку шкільної історичної  
освіти \_\_\_\_\_ 31

## НАУКА — ВЧИТЕЛЮ

- ✦ Надія ПРОЦИК  
Західноукраїнські землі в період Національно-визвольної війни  
1648—1657 рр. та політичні плани Б. Хмельницького  
стосовно краю \_\_\_\_\_ 38

## МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД

- ✦ Олександр НАРОВЛЯНСЬКИЙ  
Методичні поради до вивчення розділу «Основні права,  
свободи та обов'язки громадян України» в курсі  
«Основи правознавства» (9 клас) *Продовження* \_\_\_\_\_ 41

- ✦ Віктор ТОБОЛІН  
Символіка уроку \_\_\_\_\_ 44

- ✦ Тетяна КУДРЯ  
Тема «Розпад Радянського Союзу і відродження незалежності  
України» (План-конспект уроків) *Продовження* \_\_\_\_\_ 46

## ІСТОРИЧНИЙ ПОРТРЕТ

- ✦ Володимир КУЧЕР, Анатолій СЛЮСАРЕНКО  
Роман Шухевич — борець за незалежну Україну \_\_\_\_\_ 51

## ІНФОРМАЦІЯ, ПОВІДОМЛЕННЯ

- ✦ Раїса ЄВТУШЕНКО  
Громадянська освіта та Європейські студії в Україні \_\_\_\_\_ 26

- ✦ Павло ПОЛЯНСЬКИЙ  
Міжнародний семінар з проблем викладання історії \_\_\_\_\_ 37

- ✦ Поліна ВЕРБИЦЬКА  
«Доба» — член ЄВРОКЛІО \_\_\_\_\_ 50

- ✦ АВТОРИ НОМЕРА \_\_\_\_\_ 50

## ЗАСНОВНИКИ:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»Заснований у 1995 році  
Виходить чотири рази на рікСвідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 1837 від 19.01.1996 р.  
Передплатний індекс 74644

№ 3 (13) 1999

ЛИПЕНЬ—СЕРПЕНЬ—ВЕРЕСЕНЬ

Головний редактор  
Катерина КРИЛАЧ

Редакційна колегія:

Надія БІБІК

Людмила КАЛІНІНА

Володимир КОМАРОВ

Віктор КОРНЄВ

Олег КРИЖАНІВСЬКИЙ

Станіслав КУЛЬЧИЦЬКИЙ

Тетяна ЛАДИЧЕНКО

Фелікс ЛЕВІТАС

Ольга МАЛІЙ —

заступник головного редактора

Петро МОРОЗ — відповідальний секретар

Олександр НАРОВЛЯНСЬКИЙ —

заступник головного редактора

Віктор ОГНЕВ'ЮК

Петро ПАНЧЕНКО

Павло ПОЛЯНСЬКИЙ

Олена ПОМЕТУН

Федір ТУРЧЕНКО

Ігор УСЕНКО

Сергій ХАРЧЕНКО

Рафаель ШАМЕЛАШВІЛІ

Завідувач редакції

педагогічних журналів

Микола ЗАДОРЖНИЙ

Літредактор-коректор Лариса ЛУПІЙ

Художник-дизайнер Цезарій ГАНУШКЕВИЧ

Технічний редактор Лариса АЛЕНІНА

Адреса редакції:

254070, Київ.

вул. Сагайдачного, 37, к. 305.

тел. 416-38-05

Видавництво «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Здано до набору 12.07.99. Підписано до друку 10.08.99.

Формат 60x84/4. Папір офсетний. Друк офсетний.

Умовн. друк. арк. 6,5. Обл.-вид. арк. 8,7. Наклад

1820 пр. Зам. 9—076. Ціна 8,36 грн.

Видруковано СМП «АВЕРС».

254214, Київ, пр. Оболонський, 36

За достовірність фактів, цитат,  
власних імен, посилань на літера-  
турні джерела відповідають авто-  
ри публікації.Редакція зберігає за собою право  
на рецензування, редагування і ско-  
рочення матеріалів, що подані,  
може публікувати статті в по-  
рядку обговорення, не поділяючи  
поглядів автора.Рукописи не рецензуються і не  
повертаються.

© «Педагогічна преса», 1999

© «Історія в школах України», 1999

КДНУ

Читальний зал  
суспільних наук

1 Злеберг

## Концептуальні засади шкільної історичної освіти («Круглий стіл» на сторінках журналу)

У першому номері нашого часопису опублікована стаття Людмили Калініної «Деякі підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти». Зважаючи на важливість порушених у ній питань, редакційна колегія запросила всіх небайдужих узяти участь у засіданні «круглого столу» на зазначену тему на сторінках журналу. Пропонуємо вашій увазі перші відгуки на статтю.

Віктор МИСАН

Проблеми, що порушує Л. Калініна (Історія в школах України. — 1999. — № 1), слід розглядати як першочергові. Запропоновані підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти ще раз засвідчують, що ці питання потребують комплексного термінового розв'язання.

Звичайно, можна з чимось погоджуватись з Л. Калініною, а з чимось і ні, критикувати, шукати у висловленому якийсь особливий підтекст тощо. Власне кожний на це має право. Однак необхідно конкретніше зайнятися розробкою порушеної проблематики. Враховуючи те, що над означеним питанням ми працюємо з 1993 р., проте в основному епізодично, було б доцільно створити робочу групу з науковців та вчителів і скликати всеукраїнську науково-теоретичну конференцію тільки з цієї проблематики.

Дозволю коротко пригадати історію питання. Один з перших проєктів концепції історичної освіти з'явився у 1993 р. і був запропонований учасникам Всеукраїнської наради з проблем розробки змісту базової освіти і державних стандартів (1—4. ХІ. 1993 р., м. Київ). З наступним варіантом концепції освітяни мали змогу ознайомитись у Інформаційному збірнику Міністерства освіти України (1995, № 8). 1996 та 1997 рр. стали часом розробки державних стандартів галузі та початком гострих суперечок між істориками і суспільствознавцями. Л. Калініна не дарма порушує одне з принципових питань: «Якою має бути концепція — суспільствознавчої

чи історичної освіти?». Якщо суспільствознавчої, то історія виступатиме лише складовою циклу наук і про історичну освіту не може бути й мови. Історія розчиниться в суспільствознавстві і викопуватиме функцію служниці, завданням якої стане тлумачення та ілюстрування певного кола питань суспільствознавчої галузі. Якщо ж мова йде про концепцію історичної освіти, то як зрозуміти той факт, на який знову звертає увагу Л. Калініна, що в національному базовому навчальному плані така галузь не виділяється. Це питання фундаментальне для галузі, оскільки від його вирішення залежатимуть і всі наступні: розробка державних стандартів, навчальних програм, підручників, методичної літератури тощо.

Ми не проти того, щоб суспільствознавчі дисципліни вивчалися у загальноосвітній школі. Скажемо більше, школа сьогодні відчуває відсутність обов'язкового узагальнюючого курсу із суспільствознавства саме в старших класах. Але ми категорично проти того, щоб внаслідок інтеграції історія як навчальний предмет поступово була витіснена, а поняття «історична освіта» було замінено на «суспільствознавство». Хочемо нагадати і зіслатися на історичну практику, бо подібне наша школа вже переживала у 20—30 рр. Чим завершився цей сумний експеримент, відомо всім. То чи розумно не враховувати помилку минулого?

Повернемося до тих основних підходів, які окреслює Л. Калініна. Найперше, що привертає тут нашу увагу, — навчання історії за концепціями. Така прак-

тика існує в багатьох європейських країнах і в наших ближніх сусідів — Російській Федерації. Звичайно, вона заслуговує на увагу ще й з тієї причини, що була вже апробована на початку ХХ ст. Ми в цілому підтримуємо запропонований підхід, але водночас слід зробити певні застереження. Передусім нас цікавить питання щодо принципів побудови змісту курсів історії. Стосовно паралельності та синхронності заперечень немає. А от за яким принципом будуватиметься зміст історії — тематичним чи країнознавчим? Від цього залежатиме обсяг курсів. Якщо домінуватиме країнознавчий, як в останніх варіантах програм, то чи реальним виявиться курс другого концентру для засвоєння учнями. За п'ять років учні 5—9 класів мають вивчити всю історію від давнини до сьогодення. А якщо врахувати, що навчання в 5—6 класах матиме дещо спрощений характер, то час на вивчення історії XVI—XX ст. зменшиться до трьох років. Чи не стане історія для учнів 8—9 класів одним із найважчих предметів?

Ми пропонуємо перейти до викладання історії за тематичним принципом. Переконані, що за таким підходом майбутнє, оскільки саме він допоможе розвантажити навчальні програми від надмірного фактичного матеріалу, змусить розглядати історичні процеси у певних взаємозв'язках, допоможе перейти до реального навчання від «галопу по всіх країнах і народах».

Багаторічна педагогічна практика показує, що найгострішою проблемою шкільної історичної освіти залишається переванта-

женість програм фактажем. Починати потрібно не з удосконалення програм, за яким фактично суттєвих змін не відбувається, а зі створення нових програм на абсолютно нових принципах. Механізм реалізації такого підходу може стати предметом окремої розмови. Тільки в такий спосіб учні зможуть опанувати курси вітчизняної та всесвітньої історій за п'ять років навчання; а в 10—11 класах вивчати окремі спецкурси або по-

глиблювати ту проблематику, з якої вони отримали основи знань на II ступені навчання.

Вважаємо, що саме використання такого підходу допоможе реалізувати навчання за концен-трами. Іншого шляху просто немає. Не можна допустити механічне перенесення матеріалу з 10—11 класів в 5—9-ті навіть за рахунок скорочення обсягу і збільшення кількості годин. До того ж, останнього ніхто не доз-

волить, бо додаткових годин немає. І немає часу на роздуми, бо «думаємо» вже сім років. Тому, перефразовуючи відомий вислів Е. Гамільтона про те, що нація, яка не знає своєї історії, приречена пережити її вдруге, ми хотіли б сказати, що нація, яка нездатна знайти оптимальних шляхів для вивчення найважливішого у своїй історії, приречена на тривалі пошуки дороги, що веде з темряви до світла.

### Володимир КОМАРОВ

У статті Л. Калініної порушено важливе для всього українського суспільства питання — найважливіші концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти. Можливо, у процесі наукової дискусії котрийсь учасник її висловить думку, що таке обговорення необхідно було провести набагато раніше. Але, на мою думку, ініціатива часопису стосовно цієї наукової дискусії вчасна. Будь-яка науково-теоретична концепція, якщо вона претендує на життєздатність, повинна базуватися на накопиченому практичному досвіді, у цьому випадку — практиці викладання історії у школах незалежної України держави. Адже саме практика є джерелом пізнання і критерієм істини.

З багатьма положеннями і висновками Л. Калініної можна погодитися. Проте водночас виникають і серйозні заперечення.

Хотілося б висловити лише деякі міркування з приводу названих проблем. Значимим, що побудова будь-якої наукової теорії, а тим більше такої, що має концептуальний характер, починається з визначення мети. В нашому випадку мовиться не про мету самої концепції як такої. Вочевидь, такою метою є необхідність удосконалення практики сучасної шкільної історичної освіти. Йдеться про мету саме історичної освіти як такої. Тож виникає питання — що ж таке історична освіта, або конкретні-

ше, що таке «історія у школі». У якому співвідношенні вона перебуває з базовою історичною наукою, і навіть ширше — з історичною практикою суспільного розвитку. Тільки так, на нашу думку, можна визначити мету шкільної історичної освіти.

Як відомо, метою об'єктивного історичного розвитку суспільства є, так би мовити, «виробництво людини», тобто розвиток людських здібностей. І це цілком природно, бо без людини, яка б уміла вирішувати найрізноманітніші завдання історичного розвитку, ніяка історія просто неможлива. Тому розв'язання цієї проблеми потребує відповіді на два кардинальні питання: що треба вивчати і як це робити. Отже, проблема коріниться у змісті та методах шкільної історичної освіти. Зміст її визначається передусім базовою наукою, у нашому випадку історичною. Але він аж ніяк не може бути дзеркальною копією цієї науки. Історична наука має на меті «виробництво» об'єктивно нових знань, тобто таких, які до певного часу невідомі ні самому науковцеві, ні людству в цілому. Лише після цього такі знання стають предметом шкільної історичної освіти. Вони відбивають рівень розвитку науки і забезпечують реалізацію принципу науковості в освіті.

Проте, як на нашу думку, зводити зміст шкільної історичної освіти до змісту історичної на-

уки не можна, адже основними складовими частинами науки є факти, поняття, закони і теорії. У школі ж вивчається навчальний предмет — історія. Складовими частинами його є факти, поняття, судження та умовиводи. Таким чином, ми бачимо, що науково-історичні знання та знання навчально-історичні мають як спільні риси, так і відмінності. Спільними тут є факти та поняття. Однак це зовсім не означає, що можна вести мову про тотожність цих елементів. У складі науково-історичних знань відсутня процесуальна сторона, так звана лабораторія дослідника-історика. Вона залишається особистим надбанням ученого і не відбивається в наукових дослідженнях. У навчальному ж предметі відтворюються як змістовна, так і процесуальна сторони пізнавальної діяльності в галузі історії. Але факти історичної науки та відповідні факти, що містяться у навчальному предметі, нетотожні. Учений-історик має справу з первинними історичними фактами, які ще нікому не відомі і тільки-но вводяться в наукове використання. Учень же має справу зі вторинними фактами, які вже оброблені та інтерпретовані. Такі факти часто називаються історіографічними. Нерозрізнення їх ускладнює формування історичного світогляду школярів, оскільки самотійна пізнавальна діяльність учнів у процесі навчання відбувається

стихійно і не є достатньою для формування особистого світогляду. Те саме можна сказати і про відповідні поняття як наукові, так і навчально-історичні.

Отже, постає питання про необхідність цілеспрямованого навчання школярів **методів історичного пізнання**. Але статус шкільної історії як навчального предмета і в цьому випадку накладає свій відбиток, бо далеко не всі методи історичної науки можуть бути використані в загальноосвітній школі. Пояснюється це багатьма факторами. Наприклад, вікові особливості учнів роблять певну частину методів історичної науки недоступною для засвоєння тією чи іншою віковою групою учнів. Крім того, пізнавальна діяльність у галузі історії не є і не може бути професійною для більшості школярів. Суттєві й обставини, що пов'язані з явно недостатньою матеріальною базою закладів освіти або необхідністю значних витрат навчального часу у процесі опрацювання тих чи тих методів історичної науки. Тому проблема відбору серед усієї гами методів тих, що придатні для побудови сучасної історичної освіти, дуже важлива. Свого часу

досить вдалу спробу її вирішення зробив І. Лернер у книзі «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» (М.: Просвещение, 1982). Продовжуючи дослідження в цьому напрямку, автором статті вдалося побудувати своєрідну систему методів, які можуть бути використані у процесі конструювання навчального предмета — історії. Вважаємо за доцільне навести її (див. схему).

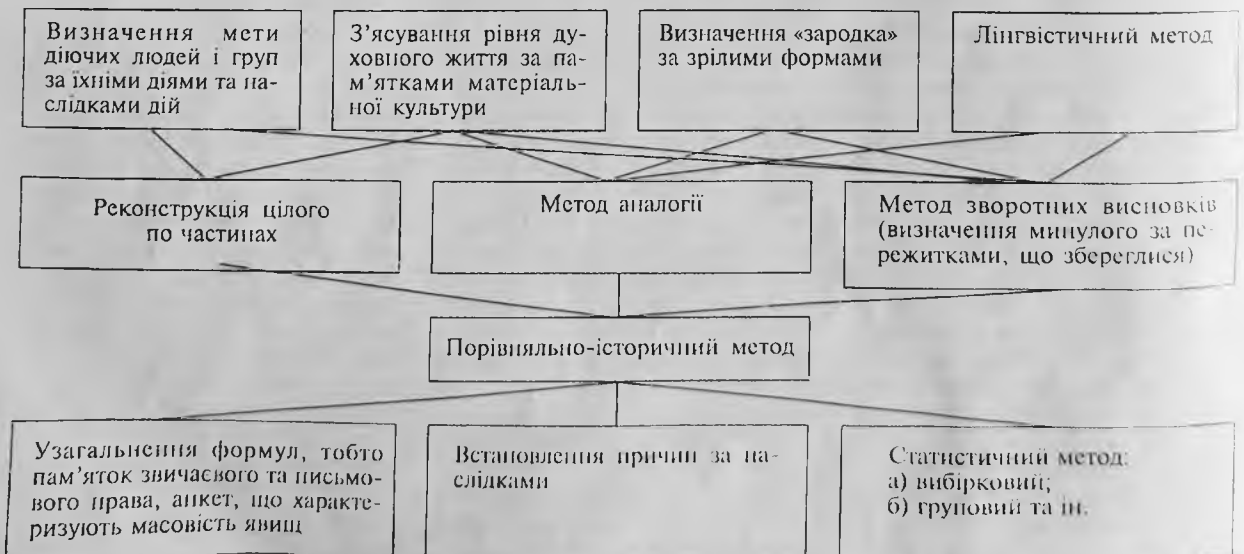
Використання зазначеної системи методів дає змогу цілеспрямовано конструювати ситуації, які стимулюють учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Таким чином школярі максимально наближаються до позиції історика-дослідника. Але при цьому слід мати на увазі, що вони можуть «відкривати» лише такі знання, які є, так би мовити, суб'єктивно новими, тобто науці вже відомі, але невідомі самому учневі. Учений-історик, як наголошувалося вище, відкриває тільки об'єктивно нові знання. Виникає ситуація, коли з процесуального погляду навчально-історичне мислення школярів максимально наближається до наукового. Відрізняються ж вони лише за формою свого продук-

ту. Отже, мета історичної освіти визначається як розвиток історичного мислення школярів. Об'язково кажучи, в навчальному процесі відбувається своєрідне «виробництво людини», або розвиток пізнавальних здібностей учнів. При цьому слід зазначити, що, не навчившись «виробляти» суб'єктивно нові знання, людина ніколи не зможе відкривати щось об'єктивно нове.

Наведена схема взаємозв'язку методів історичної науки покладена автором цієї статті в основу проектування процесуальної сторони пізнавальної діяльності учнів на уроках вітчизняної історії. Для цього було підготовлено та видано два навчально-методичні посібники (Педагогічні умови формування історичного мислення учнів.— Дніпропетровськ: Пороги, 1994; Методичні умови формування історичного мислення старшокласників.— Кривий Ріг, 1995), що складаються з певної системи творчих пізнавальних завдань, які охоплюють усі теми систематичного курсу історії України. Перший посібник призначений для учнів 7—9 класів загальноосвітніх шкіл і висвітлює період з найдавніших часів до початку

### ЗВ'ЯЗОК МЕТОДІВ ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ

Схема





XX ст. Другий ґрунтується на матеріалі новітньої історії України і призначається для учнів 10—11 класів. Досвід використання зазначених видань переконливо засвідчив не тільки доцільність та ефективність упровадження в навчальний процес описаних тут методів історичної науки, а й висвітлив низку проблем, які потребували подальшої науково-методичної розробки.

Виявилось, що ефективне формування історичного мислення школярів можливе тільки за умови, якщо навчальний процес розглядатиметься як єдність двох, на перший погляд, взаємовиключаючих тенденцій; а) **цілеспрямованості та суворой послідовності**; б) **безперервного збудження пізнавальної активності та самостійності учнів**. Спроба розв'язати суперечності між ними породжує два підходи до побудови як усього навчального плану загальноосвітньої школи, так і програм з окремих навчальних предметів. Історія тут не є винятком. Маються на увазі **лінійний та концентричний підходи** до конструювання історичної освіти. Якщо використовується перший, то фактичний зміст навчального предмета розташовується, так би мовити, в одну лінію, що відповідає логіці побудови базової історичної науки. При цьому учні, опрацюовуючи програмний матеріал, вивчають певні факти та події лише один раз і більше до них не повертаються. Такий підхід дає змогу залучити до підручників якомога більше фактів базової науки і зберегти її структуру. Проте глибина засвоєння фактологічних знань стає явно недостатньою, тому виникає потреба систематичного повторення, що призводить до значного перевантаження уроку.

При концентричній побудові навчального предмета до вивчення одного і того ж матеріалу школярі можуть звертатися стільки разів, скільки концентрів закладено в навчальний план та програму. Виникає ситуація, коли перший концентр має пропедев-

тивний характер і сприяє первинному ознайомленню з матеріалом. У другому ж концентрі той самий матеріал вивчається глибше. Здавалося б, це добре. Однак з'являється проблема відбору головного і другорядного у змісті базової науки, що призводить до порушення її логіки з усіма негативними наслідками для побудови змісту навчального предмета. Крім того, виявляється, що знання певною мірою учням уже знайомі. У школярів виникає враження, що цей матеріал вони вже вивчали і на нього не варто звертати уваги. Найголовніше ж у тому, що і при лінійному, і при концентричному підходах пізнавальна діяльність школярів лишається некеруваною і розвивається хаотично, сама по собі, бо в обох випадках інформаційний потік спрямований від учителя до учнів. Тому дуже важко встановити зворотний зв'язок і керувати пізнавальною діяльністю. Таким чином, як лінійний, так і концентричний принципи побудови історичної освіти мають і переваги, і недоліки. У межах існуючої схеми навчального процесу розв'язати ці суперечності неможливо. Нині і в методичній науці, і в практиці викладання історії використовується так звана **«пряма» схема навчального процесу**. У її межах основним джерелом навчальної інформації є розповідь учителя. Всі інші методичні прийоми підпорядковані саме їй. Спроба надати перевагу одному з щойно описаних принципів побудови історичної освіти призводить до того, що негативні моменти того чи іншого з них зводять нанівець усе позитивне. Так, зокрема, учасники однієї міжнародної конференції констатували, що відмова від лінійного принципу та неопрацьоване упровадження концентризму негативно вплинули на гуманітарну підготовку школярів Російської Федерації. Штучне введення у дев'ятилітню школу всього курсу при вкрай обмеженому ресурсі часу призвело

до істотного падіння систематичності історичних знань школярів (Историческое образование: Тенденции и перспективы. Итоги международной конференции // Преподавание истории в школе. — 1999. — № 2. — С. 41).

Уникнути багатьох зазначених недоліків можливо, на нашу думку, за умови використання так званої **«зворотної» схеми навчального процесу**. При цьому створюються набагато сприятливіші умови, ніж під час використання «прямої» схеми. Це пояснюється тим, що не тільки засвоєння знань, а й формування умінь та навичок набуває керуваного характеру. Упровадження такої схеми передбачає, що головний наголос у вивченні історії робиться саме на формуванні умінь та навичок і розвитку розумових здібностей учнів. Засвоєння ж знань стає необхідною умовою цього процесу. При такому підході навчальна інформація спрямовується від учнів на вчителя. Функції вчителя істотно змінюються. Він перестає бути простим ретранслятором навчальної інформації. Основним його завданням стає керівництво пізнавальною діяльністю школярів. Але такий підхід потребує суттєвої перебудови методики подання навчального матеріалу в підручниках. На його сторінках необхідно викласти весь фактичний матеріал. Підручник має містити і відповідну методичну систему для керування пізнавальною діяльністю учнів. Зазначимо, що фактичний матеріал надається в підручнику чи посібнику за лінійним принципом. Це дає змогу зберегти логіку базової, тобто історичної науки. А методична система для керування розумовою діяльністю учнів, що складається з суворой послідовності суджень та умовиводів і жорстко прив'язується до фактичного змісту, будується за концентричним принципом. Саме такий підхід створює умови для кращого засвоєння історичних знань, формування умінь та навичок і розвитку історично-

го мислення школярів. При цьому вдається уникнути недоліків як лінійного, так і концентричного підходів у побудові історичної освіти та об'єднати їхні позитивні властивості.

Описаний вище підхід був використаний автором при розробці посібників з історичного краєзнавства «Історія Криворіжжя» (Дніпропетровськ: Січ, 1992) та «Історія України. Додатковий матеріал на допомогу учням 7-го класу» (Кривий Ріг, 1998). Останній підготовлено у співавторстві з доктором історичних наук, професором, завідувачем кафедри історії України Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова В. Й. Борисенком. Щоправда, наклад обох видань незначний, але цілком достатній для проведення педагогічного експерименту. Так, зокрема, друге видання було апробоване автором цієї статті в одному з сьомих класів середньої школи № 71 м. Кривого Рогу в 1998/1999 навчальному році.

Експериментальна перевірка описаних методичних підходів переконливо засвідчила, що вони мають істотні переваги перед традиційними: знання школярів відзначаються більшою глибиною та оперативністю, набувають узагальненого характеру, що є необхідною умовою успішного просування в галузі історичної освіти. І це зрозуміло, оскільки методичну систему керування розумовою діяльністю школярів було побудовано таким чином, що одні й ті ж пізнавальні операції повторювалися багато разів, але щоразу на новому фактичному матеріалі. В результаті вони набували автоматизму і перетворювались у навички.

При цьому вдалося уникнути зниження рівня пізнавального інтересу, що характерне для концентричного підходу в побудові змісту історичної освіти.

І, нарешті, слід сказати кілька слів про ще одну актуальну проблему сучасної шкільної історичної освіти — співвідношення курсів вітчизняної та всесвітньої

історії. Передусім зазначимо, що тут відбилися такі напрямки розвитку наукового знання, як постійна диференціація та інтеграція наук, адже тільки в боротьбі цих двох тенденцій може успішно розвиватися будь-яке наукове знання. Звуження поля наукової діяльності, що досягається завдяки диференціації наук, дає вагоміші наукові результати. Цьому сприяє інтеграція наукового знання, яка здебільшого відбувається не у змісті знань, а у процесуальній стороні їх продукування. Сучасна проблема співвідношення означених курсів найчастіше пов'язана з тими обмеженнями в навчальному часі, які містяться у навчальному плані школи. Багаторічний досвід автора, спочатку як учителя, а потім науковця, доводить, що, по-перше, курси вітчизняної та всесвітньої історії повинні існувати як самостійні; по-друге, залишити їх у такому стані, як нині, ні в якому разі не можна. Особливо це стосується вивчення курсу всесвітньої історії, який надзвичайно перевантажений фактичним матеріалом і зовсім не відповідає відведеному навчальному часу. Дуже часто виникає ситуація, коли вчитель змушений опрацьовувати на уроці кілька параграфів, що призводить до істотного перевантаження школярів. Розв'язати цю проблему можна двома шляхами: збільшити кількість навчальних годин; інтегрувати курси всесвітньої та вітчизняної історії і за рахунок цього ліквідувати часові обмеження. Перший підхід абсолютно неприйнятний, бо передбачає або збільшення навчального навантаження на учнів, яке вже тепер сягає граничної межі, або скорочення навчальних годин на інші предмети шкільного плану. Лишається інтеграція цих курсів. Вона може бути здійснена або за змістом, або за процесом пізнання. Спроба інтегрувати курси всесвітньої та вітчизняної історії за змістом призводить до того, що під однією обкладинкою продовжують фактично існувати два

курси. Крім того, зовсім не враховується проблема міжкурсових зв'язків. Це аж ніяк не сприяє виникненню в уяві школярів поняття про цілісний історичний процес і завдає значної шкоди розвитку в них історичного мислення. Інтеграція ж за процесуальним принципом дає змогу уникати зазначених вад. Однак постає гостра проблема переносу історичних знань школярами з курсу вітчизняної історії у всесвітню, що потребує використання порівняльно-історичного методу і ґрунтовної методичної розробки зазначених проблем.

Підбиваючи підсумки, слід ще раз акцентувати на тому, що проблема дослідження концептуальних засад побудови сучасної шкільної історичної освіти надзвичайно складна і багатогранна. Але без її розв'язання неможливе вирішення конкретніших питань і взагалі підвищення рівня історичної освіти в цілому. Метою історичної освіти повинно бути «продукування» здібностей школярів. Зміст освіти має ґрунтуватися на найновіших досягненнях сучасної історичної науки. Але він не повинен бути тотожним змістові самої науки. У навчальному предметі має міститися і процесуальний бік освіти. Як відомо, саме останній відсутній у дослідженнях науковців. З огляду на це доволі сумнівною виглядає пропозиція використання якогось одного підходу в побудові історичної освіти. Як уже зазначалося, обидва принципи — лінійний, і концентричний, мають і позитивні моменти, і недоліки. На нашу думку, треба шукати такі підходи, які б дали змогу уникати негативних властивостей обох принципів і якомога повніше використовувати позитивні.

І на завершення зазначимо, що розв'язання проблем, які висвітлювались у цій статті, і тих, що залишилися поза її межами, становить значний інтерес не тільки для методичної науки, але й для шкільної практики.