

# ІСТОРІЯ

в школах України



3 | 2001

ПРОЕКТИ КОНЦЕПЦІЙ ІСТОРИЧНОЇ  
ОСВІТИ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ  
12-РІЧНОЇ ШКОЛИ

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА:  
ШЛЯХИ ПЕРЕБУДОВИ

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ  
ЕФЕКТИВНОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ  
НАВЧАННЯ УЧНІВ



ПЕДАГОГІЧНА ПУБЛІКАЦІЯ

### ЗМІСТ

#### ОБГОВОРЮЄМО ПРОЕКТ

- † Проекти концепцій історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи \_\_\_\_\_ 2

#### ІСТОРИЧНА ОСВІТА: ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ

- ✦ Володимир КОМАРОВ  
Шкільна історична освіта: шляхи перебудови \_\_\_\_\_ 9

#### МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

- ✦ Сергій ТЕРНО  
До проблеми підвищення ефективності оцінювання результатів навчання учнів \_\_\_\_\_ 14

- ✦ Катерина КРИЛАЧ  
Навчально-методичні матеріали до теми «Давня історія України» (7 клас) \_\_\_\_\_ 20

- ✦ Ольга ЛИТВИНЮК  
Складні питання історії на уроках іноземної мови в контексті БДК-підходу \_\_\_\_\_ 27

#### МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ З ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

- ✦ Олександр КУЗЬМЕНКО  
Тема уроку «Громадянське суспільство» \_\_\_\_\_ 31

#### ЗНАЙОМТЕСЬ — ВАШ КОЛЕГА

- Людмила ЯРОВА  
Слово навчає, а особистий приклад виховує \_\_\_\_\_ 35

- ✦ Сергій СОЛОВЕЙ  
Розвиток творчих здібностей учнів в умовах сільської гімназії \_\_\_\_\_ 36

- Уроки з історії культури в 9 класі \_\_\_\_\_ 38

#### ІСТОРИЧНИЙ ПОРТРЕТ

- ✦ Ігор ГИРИЧ  
Кирило і Мефодій \_\_\_\_\_ 42

#### ВІСТІ З ІНСТИТУТІВ, ЛАБОРАТОРІЙ, ЕКСПЕДИЦІЙ

- ✦ Олена АНТИПОВА  
Інститут історії України НАН України \_\_\_\_\_ 46

#### ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

- ✦ Олена ЛОКШИНА  
Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії \_\_\_\_\_ 49

#### ІНФОРМАЦІЯ. ПОВІДОМЛЕННЯ

- Раїса ЄВТУШЕНКО  
Підручники з історії в школах України: погляд на перспективу \_\_\_\_\_ 13

- ✦ Віктор ЧЕРВІНСЬКИЙ  
Історія українського меценатства — складова частина національної історії \_\_\_\_\_ 53

#### ДОСЛІДЖЕННЯ НАШИХ ЧИТАЧІВ

- Максим ЦАРЕНКО  
Шкільні стипендії на Вінниччині наприкінці XIX — на початку XX століття \_\_\_\_\_ 55

#### ІСТОРИЧНИЙ КАЛЕНДАР

(липень — серпень 2001 р.) \_\_\_\_\_

АВТОРИ НОМЕРА \_\_\_\_\_

ЗАСНОВНИКИ:  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Заснований у 1995 році  
Виходить шість разів на рік

Свідчення про державну реєстрацію  
Серія КВ № 1837 від 19.01.1996 р.  
Передплатний індекс 74644

#### № 3 (21) 2001

#### ТРАВЕНЬ—ЧЕРВЕНЬ

Схвалено вченою радою Інституту педагогіки АПН України (протокол від 24 травня 2001 р. № 4)

Головний редактор  
Катерина КРИЛАЧ

Редакційна колегія:

Надія БІБІК

Юрій ЗАВАЛЕВСЬКИЙ

Раїса ЄВТУШЕНКО

Людмила КАЛІНІНА

Володимир КОМАРОВ

Віктор КОРНЄЄВ

Олег КРИЖАНІВСЬКИЙ

Станіслав КУЛЬЧИЦЬКИЙ

Тетяна ЛАДИЧЕНКО

Фелікс ЛЕВІТАС

Ольга МАЛІЙ —

заступник головного редактора

Петро МОРОЗ — відповідальний секретар

Віктор МИСАН

Олександр НАРОВЛЯНСЬКИЙ —

заступник головного редактора

Віктор ОГНЕВ'ЮК

Петро ПАНЧЕНКО

Павло ПОЛЯНСЬКИЙ

Олена ПОМЕТУН

Федір ТУРЧЕНКО

Олександр УДОД

Ігор УСЕНКО

Сергій ХАРЧЕНКО

Рафаель ШАМЕЛАШВІЛІ

Над номером працювали:

Микола ЗАДОРЖНИЙ

(завідувач редакції педагогічних журналів)

Галина ЛИСИЦЯ (літредактор і коректор)

Цезарій ГАНУШКЕВИЧ (художник-дизайнер)

Лариса АЛЕНІНА (технічний редактор)

#### ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Директор видавництва

Юрій КУЗНЕЦОВ, тел. 224-41-87

Головний редактор педагогічних журналів

Василь СМОЛЯНЕЦЬ, тел. 227-00-92

Заступник директора з виробництва

Валентина МАКСИМОВСЬКА, тел. 246-70-83

Головний художник

Володимир ЛИТВИНЕНКО, тел. 246-71-45

Завідувач редакції педагогічних журналів

Микола ЗАДОРЖНИЙ, тел. 246-70-83

Завідувач відділу реалізації, збуту та реклами

Олег КОСТЕНКО, тел. 235-50-53

Адреса видавництва:

01004, Київ-4,

вул. Басейна, 1/2,

тел. 246-70-83, 246-71-45

Адреса редакції:

04070, Київ-70,

вул. Сагайдачного, 37, кімн. 305,

тел. 416-38-05

Видруковано СМП «АВЕРС».

04214, Київ, пр. Оболонський, 36

Здано до набору 26.04.2001. Підписано до друку

25.05.2001. Формат 60x84. Папір офсетний. Друк

офсетний. Умовн. друк. арк. 6,3. Обл.-вид. арк. 7,1

Наклад 2490 пр. Зам. 01-064

За достовірність фактів, цитат, власних

імен, посилаю на літературні джерела відпо-

відають автори публікації.

Редакція зберігає за собою право рецензуван-

ня, редагування та скорочення статей без зго-

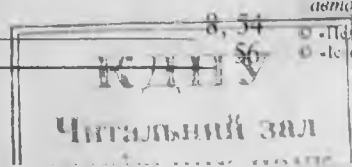
ди автора, може публікувати статті в

порядку одностороннього, не поділяючи поглядів

автора. Рукописи не повертаються.

© Педагогічна преса, 2001

© Історія в школах України, 2001



## Шкільна історична освіта: шляхи перебудови

Володимир КОМАРОВ

Одним з важливих положень «Концепції розвитку загальної середньої освіти» (Освіта України. — 2000. — 16 серпня) є: загальна середня освіта повинна забезпечувати умови для інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку та саморозвитку учнів, виховання громадянських позицій школярів. Загальнопедагогічне значення цього положення повинно бути конкретизоване відповідно до такого навчального предмету, як історія. Це мусить відбуватися перш за все на загальнометодичному рівні, який вимагає підходу до історії як до цілісного явища освіти без поділу його на окремі курси, теми, підтеми тощо.

«Концепція розвитку загальної середньої освіти» відзначає, що слабким місцем нашої школи загалом і історичної освіти зокрема є брак умінь школярів працювати з навчальною інформацією. Ліквідувати цей недолік необхідно в якомога стисліші строки, розробивши для цього нові методи, які б формували світогляд, вели до засвоєння не лише знань, а й досвіду практичної діяльності, розвивали уміння самостійно вчитись та критично мислити.

З історичного досвіду відомо, що методична система реалізується у співпраці вчителя та учнів і може успішно функціонувати лише в єдності та своєрідній боротьбі двох на першій погляд протилежних тенденцій: 1) керівної ролі вчителя; 2) невпинного збудження активності та самостійності учнів у процесі опанування програмним матеріалом. Залежно від співвідношення цих тенденцій все розмаїття методичних ідей у царині навчання історії можна умовно розділити на дві групи: авторитарні системи на-

вчання і так зване вільне навчання. У першому випадку керівна роль учителя доводиться до абсурду, і навчальний процес набуває догматичного характеру. В другому — керівна роль учителя повністю або майже повністю заперечується, а учням надається така самостійність, яка на практиці означає блукання учнівських думок у пошуках виходу із заплутаного лабіринту історичних подій. Прикладом авторитарних методичних систем є застосовувані в масовій практиці російських гімназій XIX ст. До авторитаризму зрештою прийшла і радянська система навчання історії. Ліберальні ж методичні системи представлені так званими «робочими книгами» 20-х рр. XX ст., впровадженими в радянську школу під час вивчення суспільствознавства. Якщо авторитарні методичні системи виключають будь-яку самостійність учнівської думки на уроці, то ліберальні породжують її суцільний хаос. На нашу думку, обидва підходи ведуть до однаково невтішних результатів: немає повноцінного засвоєння змісту історичної освіти. Саме тому ні авторитарні, ні ліберальні методичні системи навчання історії не є розвивальними, хоча на перший погляд ліберальні методичні системи з повною або майже повною свободою учнів під час опанування навчального матеріалу повинні вести до ефективного засвоєння всіх компонентів історичної освіти. Але на практиці ця свобода учнівських думок перетворюється на анархію думки. У випадку з авторитарними методичними системами розвиток учнів просто-напросто придушується вчителем, навіть всупереч бажанням останнього. Таким чином, ефективна методична система навчання історії мусить коливатися між

цілеспрямованістю і суворою послідовністю, яка задається керівною роллю вчителя на уроці, та постійним збудженням активності й самостійності учнів у навчанні, що досягається завдяки використанню на уроці спеціальних методичних прийомів. Тільки за таких умов можлива реалізація розвивального потенціалу історії як навчального предмета.

Відомо: найважливішою основою розвитку школярів є зміст освіти, що є нічим іншим, як віддзеркаленням усієї культури людства. Стосовно історичної освіти цей зміст складається з кількох основних елементів: 1) навчально-історичної інформації (історичні факти, поняття, закони суспільного розвитку та наукові історичні теорії); 2) досвіду способів діяльності у двох його різновидах: а) досвіду відомих способів діяльності та б) досвіду творчої діяльності; 3) емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишнього світу (етичне, естетичне та інше виховання). На сьогоднішній день опрацьовано лише деякі елементи історичної освіти: історичні знання та до певної міри досвід відомих способів діяльності.

У методичці навчання історії існують дві схеми організації навчального процесу: так звані «пряма» та «зворотна». Розглянемо більш докладно характерні риси кожної з цих схем, а також найважливіші наслідки засвоєння змісту історичної освіти в разі використання тієї чи іншої з них.

«Пряма» схема в основних рисах склалася у 30-ті рр. XX ст. в СРСР. Це було пов'язано зі значними змінами у навчальному режимі загальноосвітньої школи та переходом до вивчення історії в школі як окремого навчального предмета. Фактично відбулося повернення до прин-



цій організації засвоєння історії в освітніх закладах Російської імперії XIX ст. Учитель став центром навчально-пізнавальної діяльності. Підручник же розглядався як засіб, допоміжний до розповіді вчителя. Основний інформаційний потік був спрямований від учителя до учнів. При цьому зміст історичної освіти засвоювався далеко не в усіх своїх істотних частинах. За таких умов можна було говорити про засвоєння лише історичних фактів та деяких понять як складових навчальної історичної інформації. Інші складники історичної освіти (досвід відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності, не кажучи вже про досвід емоційного ставлення до світу) не тільки не засвоювалися, а й навіть теоретично не виділялися в методичній науці. Така «пряма» схема організації навчального процесу закономірно приводила до використання словесно-теоретичних методів взаємодії вчителя та учнів.

Свого часу ми висловлювали думку про можливість і доцільність іншого підходу до організації навчання історії («Концептуальні засади шкільної історичної освіти» // *Історія в школах України*. — 1999. — № 3. — С. 21—24) — про так звану «зворотню» схему організації навчання історії. Істотна відмінність її від «прямої» полягає в тому, що докорінно змінюється роль учителя на уроці. Зовсім інша функція й підручника. Як і будь-яка інша методична система, «зворотна» схема може коливатися і ефективно функціонувати у єдності й боротьбі двох тенденцій: а) цілеспрямованої діяльності вчителя; б) безперервного збудження активності і самостійності учнів на уроці. Але такі коливання методичної системи залежать від дуже багатьох чинників і насамперед — від складових змісту історичної освіти. Всі виявлені нами у процесі науково-методичних досліджень залежності відображені на *схемі*.

Зупинимося докладніше на

виявлених закономірностях. Перш за все особливістю «зворотної» схеми організації навчання історії є те, що вчитель повинен бачити себе співучасником навчально-пізнавального процесу, який відбувається на уроці. Аналогічною повинна бути й позиція учня. Але якщо за «прямою» схемою навчання роль учителя виступає безпосередньо і дуже явно, то в запропонованій нами схемі вона є прихованою. Хоча зовсім приховати її неможливо: учні всеодно усвідомлюють, що вчитель їх навчає, а вони навчаються. В першому випадку вчитель є ретранслятором навчально-історичної інформації: повідомляє основні історичні факти, розкриває зміст історичних понять, демонструє дію історичних законів та роз'яснює суть тих чи інших історичних теорій. У другому — лише керує навчально-пізнавальною діяльністю школярів.

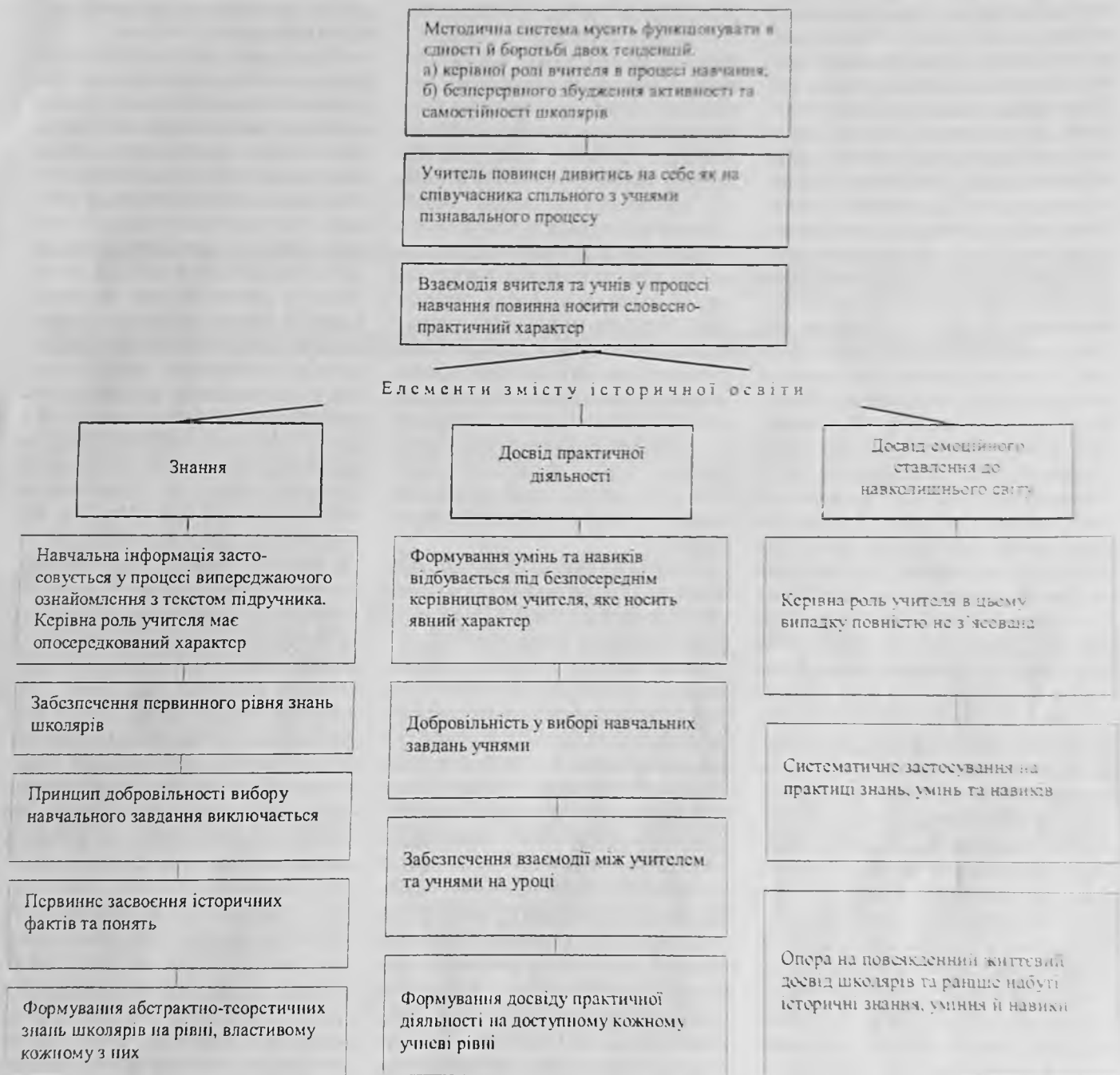
Отже, мета «зворотної» схеми навчання історії — передусім формувати досвід практичної діяльності, який передати словесними методами не можливо. Його можна лише засвоїти, а точніше — самостійно виробити в процесі спільної навчальної діяльності вчителя та школярів. Це логічно призводить до того, що вчитель, який працює в умовах «зворотної» схеми і має на меті формування відповідного досвіду школярів, мусить дивитись на себе як на співучасника навчально-пізнавального процесу, ні на хвилину не забуваючи, що він учитель і відіграє керівну роль у спільній навчально-пізнавальній діяльності. Такий підхід зумовлює істотну зміну функціональної ролі вчителя у навчанні: не прямо і безпосередньо, а так би мовити в дещо прихованій формі, тобто опосередковано. Інакше кажучи, «зворотна» схема навчання історії веде до того, що співпраця вчителя і учня на уроці набуває словесно-практичного характеру. Передбачається широке використання випереджаючих завдань, у ході виконання яких

відбувається первинне формування історичних знань, тобто засвоєння історичних фактів та понять. Саме на базі цих первинних знань і можливе формування досвіду практичної діяльності. Зворотний підхід, на відміну від прямого, ставить на перше місце не формування теоретичних знань, а набуття учнями певного досвіду. Однак треба мати на увазі, що уміння і навички є нічим іншим, як знаннями в дії. Тому без засвоєння певного обсягу знань годі й говорити про їх формування. Знання є основою такого досвіду, хоча вони ні в якому разі не повинні перетворюватися в самоціль, тобто у знання заради знань. Можливо, це дещо парадоксальна думка, але знання заради знань людям не потрібні. Потрібні знання заради діяльності.

Пропонований нами методичний підхід до навчання історії в школі передбачає й дещо іншу побудову шкільних підручників. У діючих нині підручниках в основному тексті викладаються історичні факти, поняття, закони суспільного розвитку, ті чи інші історичні теорії. «Зворотна» ж схема організації навчального процесу передбачає виклад в основному тексті підручника тільки історичних фактів та відповідних понять. Це пояснюється тим, що у процесі навчальної діяльності учні повинні самостійно, хоча під керівництвом учителя, засвоїти ті чи інші закономірності суспільного розвитку та підійти до формулювання певних теорій наукового характеру. Крім того, практика навчання беззастережно свідчить, що при традиційних підходах викладені у навчальній літературі історичні закони, а тим більше ті чи інші наукові історичні теорії, засвоюються учнями суто формально. Адже історичні закони та теорії є похідними складовими змісту навчальної історичної інформації. Це побудовані за певними правилами розумові конструкції, які ґрунтуються на базових елементах: історичних фактах і понят-

Схема

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**



тах. Таким чином, у навчальній історичній інформації, на нашу думку, слід викладати два компоненти — факти і поняття. Саме вони є змістовною частиною підручника. Процесуальна сторона навчальної історичної інформації є певною послідовністю суджень та умовиводів. Отже, основний текст навчальної кни-

ги мусить містити виклад основних фактів і понять та певну методичну систему формування історичного мислення школярів. Такий підхід дасть змогу організувати ефективну розмову діяльності школярів з відповідним текстом підручника. Ця система може бути реалізована у вигляді випереджаючих завдань до кож-

ного уроку історії. Первинне засвоєння історичних знань відбуватиметься у процесі самостійної пізнавальної діяльності учнів. При цьому виникає враження, що роль учителя в управлінні пізнавальною діяльністю учнів зменшується. Насправді ж змінюється тільки форма керівної діяльності вчителя — вона стає

опосередкованою: через відповідну методичну систему навчальної книги. Такий підхід має цілий ряд переваг перед традиційним викладом навчального матеріалу вчителем на уроці. По-перше, темп усного викладу навчального матеріалу стосовно учнів носить примусовий характер. По-друге, в разі втрати учнем логіки викладу матеріалу дуже часто відбувається крах навчально-пізнавальної діяльності учня. Текст же підручника кожен учень може читати у власному темпі і стільки разів, скільки потрібно для його засвоєння. А відповідна низка суджень та умовиводів, розташованих паралельно до тексту, створює умови для неначе самостійного управління пізнавальною діяльністю. Оскільки, готуючись до уроку, всі школярі змушені читати відповідний текст навчальної книги, то принцип добровільності вибору завдання виключається повністю. І це цілком правомірно. Без базових знань не можна говорити не тільки про формування досвіду творчої діяльності, а й про досвід діяльності репродуктивний. Крім того, такий підхід до опрацювання навчального матеріалу дає змогу максимально можливо здійснювати індивідуалізацію навчання. Адже така індивідуалізація відбувається у процесі самостійної роботи ще до пояснення матеріалу вчителем. На уроці знання школярів коректуються під безпосереднім керівництвом учителя. Але така корекція вже набуває форми фронтальної роботи всього класу: обговорюються індивідуальні думки школярів, які виникають під час опрацювання тексту навчальної книги. На наш погляд, саме такий підхід уможливорює до певної міри розв'язання основної суперечності класно-урочної системи — між фронтальним поясненням навчального матеріалу вчителем та індивідуальним засвоєнням його учнями. (Коли мовиться про основну суперечність тієї чи іншої методичної системи, то мається на увазі саме та обставина, яка є

рушійною силою розвитку всієї системи.) Той чи інший варіант розв'язку основної суперечності певної методичної системи створює належні умови для подальшого вдосконалення. Завдяки зміні напряму інформаційного потоку «зворотна» система навчання історії дає змогу до певної міри вдосконалити і модернізувати існуючу зараз класно-урочну систему навчання історії.

Зауважимо пригадню, що на відміну від процесу первинного формування історичних знань, досвід практичної діяльності від однієї людини до іншої переданий бути не може. Цей досвід може бути тільки вироблений учнями самостійно при збереженні керівної ролі вчителя, що здійснюється в різних формах: від діяльності школярів за принципом «роби, як я» до самостійного розв'язання школярами нової, нестандартної пізнавальної задачі.

Успішне формування досвіду практичної діяльності залежить від цілої низки умов. По-перше, учня необхідно поставити у ситуацію вибору того чи іншого завдання. Це пояснюється тим, що процес формування досвіду практичної діяльності відбувається, як правило, на творчому, або реконструктивному рівнях. Тому істотне значення мають індивідуальні особливості школярів. По-друге, первинний етап формування історичних знань передбачає пізнавальну діяльність школярів на репродуктивному рівні. Саме такий рівень діяльності є необхідним і достатнім для формування як бази історичних знань, так і набуття елементарного досвіду практичної діяльності. Сучасний рівень розвитку методичної науки поки що не дає змоги точно встановити той необхідний мінімальний запас фактологічних знань, на базі яких можна формувати певні уміння та навички. До слова, проблема кількісних показників активного фонду історичних знань школярів є доволі складною і на сьогоднішній день майже не розроб-

леною наукою. Мається на увазі не шкала оцінювання навчальної діяльності учнів, а кількісні та якісні показники історичних знань школярів як проблема методичної науки.

Нагальна необхідність у ході формування досвіду практичної діяльності надати учням певну свободу у виборі того чи іншого навчального завдання ставить цілу низку питань, які потребують дальшого вивчення в науково-методичному плані. Передусім потрібен якомога глибший диференційований підхід до школярів у навчальному процесі. Спроби автора диференціювати навчання історії в межах традиційних технологій зазнали невдачі. Саме тому ми висунули новий підхід до навчання історії (див. «Концептуальні засади шкільної історичної освіти» // Історія в школах України. — 1999. — № 3. — С. 21—24). Не будемо ще раз описувати систему положень цього підходу. Зазначимо лише, що саме за такої організації навчання в значно більшій мірі реалізується диференційований підхід до школярів. Але, як свідчить практика, при цьому виникає нагальна потреба методичної розробки проблеми поділу навчальної праці між школярами на уроці. Необхідною умовою є збереження класного дитячого колективу як однієї з складових класно-урочної системи навчання історії. Таким чином, йдеться про пошуки розв'язання основного протиріччя класно-урочної системи: між фронтальною діяльністю вчителя на уроці та індивідуальною пізнавальною діяльністю учнів. Тільки розв'язавши цю проблему, можемо без руйнування всієї системи загалом підійти до створення більш ефективної системи навчання.

І, нарешті, кілька слів стосовно реалізації ще одного компонента змісту історичної освіти — досвіду емоційного ставлення до навколишнього світу, без якого не може бути реалізованим виховний потенціал історії як навчаль-

ного предмета. А це означає, що формування активної громадянської позиції учнів не тільки значно ускладнюється, а й інколи просто стає неможливим. Проблема реалізації у навчанні історії емоційної складової історичної освіти є однією з найактуальніших у розвитку методичної науки. Не з'ясованих у цій царині є набагато більше питань, ніж вирішених наукою (наприклад, діяльність учителя та учнів, ме-

тоди та прийоми, форми реалізації емоційного досвіду у навчанні). Але безперечно одне: найважливішою умовою формування досвіду емоційного ставлення учнів до навколишнього світу є систематичне застосування у практичній діяльності школярів набутих знань, умінь та навиків. При цьому треба якомога ширше спиратися на повсякденний життєвий досвід школярів.

Підводячи підсумки, слід відзначити, що реформування сучасної шкільної історичної освіти вимагає створення принципово нової методичної системи навчання історії. Така система мусить враховувати як об'єктивну сторону історичної освіти, тобто найважливіші її складники, так і суб'єктивні чинники — особливості пізнавальної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу.

## ІНФОРМАЦІЯ. ПОВІДОМЛЕННЯ

### Підручники з історії в школах України: погляд на перспективу

Удосконалення підручників з історії — справа не далекої перспективи, а нагальна потреба. Саме таку думку обстоювали учасники зніційованого Міністерством освіти і науки України науково-практичного семінару «Сучасний шкільний підручник з історії в Україні: здобутки і проблеми», що відбувся 27 лютого 2001 р. на історичному факультеті Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. У роботі семінару взяли участь співробітники Міносвіти і науки України, автори підручників, науковці, вчителі, видавці, представники педагогічної преси. Прикметною рисою форуму стала глибина і всеосяжність висвітлення проблеми та конструктивність, чим маємо завдячувати, безперечно, організаторові — кафедрі методики викладання історії і суспільно-політичних дисциплін НДПУ ім. М. П. Драгоманова, очолюваній кандидатом історичних наук, професором Т. В. Ладиченко.

З доповідями виступили заступник директора Інституту історії НАН України, доктор історичних наук, професор С. В. Кульчицький та голова комісії з історії Науково-методичної ради Міносвіти і науки, доктор історичних наук О. А. Удод. Доповідачі торкнулися найактуальніших проблем викладання історії в школі, окресливши надзвичайно широке коло питань для обговорення. Гостра дискусія розгорілася, зокрема, щодо доцільності запровадження інтегрованого курсу «Історія» і написання відповідних підручників. В обговоренні цього питання взяв участь завідувач кафедри історії Національного університету «Києво-Могилянська Академія», доктор історичних наук, професор Ю. А. Мицик, який висловив думку про недоцільність запровадження такого курсу.

Проблему наступності шкільної та вузівської історичної освіти порушила кандидат історичних наук, професор Т. В. Ладиченко. У своєму виступі вона

підкреслювала, що останнім часом спостерігається зниження рівня підготовки абітурієнтів. Ця тенденція, поза всякими сумнівами, породжена проблемами, що їх переживає сучасна шкільна історична освіта.

На питанні науковості шкільних підручників історії зацентрував увагу доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова В. Й. Борисенко. Він підкреслив, що деякі сучасні підручники хибують на застаріле наукове бачення багатьох історичних проблем.

Проблеми впровадження в шкільних підручниках найновіших досягнень історичної науки в плані їх адаптації та відповідності віковим особливостям учнів торкнувся начальник Головного управління змісту освіти Міносвіти і науки України, кандидат історичних наук П. Б. Полянський. Результативний підручник для школярів, — підкреслив він, — не повинен отожднювати завдання «чистої» історичної науки з покликанням шкільного курсу історії України. Перенесення підходів, характерних для написання наукових монографій чи навіть вузівських підручників, на терени книговидавництва для школи призводить до невмотивованої переобтяженості, недохідливості, нецікавості, а звідси — низької педагогічної ефективності таких підручників. Принцип «що більше — то краще» неприйнятний для підручників для загальноосвітніх закладів, оскільки дає зворотний ефект. Підручник має не оповідати, а вчити дитину самостійному мисленню, розвивати навички критичного ставлення до історичних фактів.

Неабияке зацікавлення у учасників семінару викликала думка про створення інституту або лабораторії сучасного підручника, висловлена О. А. Удодом і підтримана головою асоціації «Навчальна книга», генеральним директором видавництва «Генеза» О. П. Дубасом.

Чимало виступів було присвячено, зокрема, вимогам, що їм має відповідати сучасний підручник історії. Так, автор цих рядків, покладаючись на досвід міжнародних семінарів з питань підручників, проведенням яких опікувалася Рада Європи, наголосила на «відкритості» підручника історії. Він повинен заохочувати учнів до використання інших джерел інформації, бути своєрідним інструментом у процесі навчання, допомагати відчуті історію й стимулювати її подальше вивчення.

Учасники семінару погодилися з тим, що серед найголовніших вимог до підручника історії є: відповідність принципів поваги до всіх без винятку народів і культур, обережність у підходах до чинників перетворення світу й суспільства; бачення людини як частини соціального організму, складної суспільної системи; «олюднення» історії; самооцінюваність індивідуального й свобода волі; терпимість і методологічна вимогливість.

Під час дискусії було висунуто ідею «вертикалі», що передбачає створення тим самим авторським колективом підручників для всього курсу. Не залишилася поза увагою учасників семінару й проблема варіативності підручників. Під час обговорення підкреслювався її позитивний бік.

Знайшли продовження й думки щодо змісту шкільної історичної освіти, висловлені в програмних доповідях.

У підсумку роботу семінару було оцінено як надзвичайно плідну й корисну. Учасники семінару висловили пропозицію проводити подібні заходи через кожні три місяці. Це дало б змогу не лише конструктивно обговорювати найактуальніші проблеми, пов'язані з викладанням історії в школі, а й надати процесам творення підручників та впровадження стратегій і тактики шкільної історичної освіти відкритості, залучити до них широкі громадські кола.

Раїса ЄВТУШЕНКО