

Науково-методичний
журнал для вчителів

ІСТОРІЯ

В ШКОЛІ



Русь
Україна:
ШЛЯХ ДО
ВІДРОДЖЕННЯ

січень-лютий
№1-2 2009

ІСТОРІЯ В ШКОЛІ

№ 1-2'2009

Науково-методичний журнал.

Індекс видання 74654.

Виходить щомісяця.

Свідчення про державну реєстрацію – серія КВ №1376.

Видавництво «Етносфера».

03035, м. Київ,

а/с 59, конт. т. (044) 248-52-43.

E-mail: etnos@volicable.com

Видавець: **Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова**

Шеф-редактор:

Юрій Войцеховський

Редакційна колегія:

Анатолій Булда

Едуард Вітчківський

Ніла Волошина

Нестор Гупан

Андрій Гусєв (зам. головного редактора)

зі зв'язків з громадськістю)

Дмитрій Зленко (Мюнхен)

Людмила Калініна

Ігор Коляда

Костянтин Кондратов

Володимир Комаров

Віктор Король

Фелікс Левітас

Гжегож Мазур (Краків)

Ольга Малій

Петро Панченко

Павло Полянський

Олена Пометун

Олександр Ресніт

Владислав Анджей Серчик (Варшава)

Володимир Сотницько

Геннадій Стрельський

Олександр Сушко

Сергій Тимченко

Сергій Троян

Федір Турченко

Григорій Фрейман

Петро Чернега

Галина Швидько

Видання часописа сприяють:

Інститут історії України НАН України,

Інститут педагогіки АПН України,

Зміст

1

✓ *Університет знань*
Олексій ЗАХАРЧЕНКО. СТАЛІНГРАД НА ДНІПРІ
(До 65-річчя Корсунь-Шевченківської битви)



6

✓ *Наталія ПЕЧЕНІНА, Микола ЖУРАВЕЛЬ.*
ДЕРЖАВА ЧИНІЗХАНА ТА РУСЬ В 10–20-х роках XIII ст.:
ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ІСТОРІЇ



12

✓ *Шкільна каплиця*
Олександр ВАСИЛЬЄВ. ПРАВОСЛАВНЕ ПАЛОМ-
НИЦТВО: ДОСВІД КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКОЇ ЛАВРИ

Кабінет історії

Олександр БЕЛОШИЦЬКИЙ, Віталій МАДЗІГОН.
ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ СІРНИКІВ

16



Педагогічний колегіум

✓ Валентина ГАРНІЧУК. ФОРМИ ТА МЕТОДИ
ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ
ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

18

✓ Борис МЕЛЬНИЧЕНКО. РОЛЬ КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ»
У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОГО ОБЛИЧЧЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

23

✓ Марина СТЕПЕНКО.
НЕФОРМАЛЬНІ МОЛОДІЖНІ РУХИ

27



Творча майстерня

✓ Володимир КОМАРОВ.
НОВІ ПРОГРАМИ, НОВІ ПІДХОДИ... ДУМКИ ВГОЛОС

30

Біля класної дошки

✓ Ігор КОЛЯДА, Андрій РАДЧУК. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА
ПРОВЕДЕННЯ уроку – ПРАКТИКУМУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ:
КУЛЬТУРА І ДУХОВНЕ ЖИТТЯ В УСРР В УМОВАХ НЕПУ
(історія України, 10 клас)

35

✓ Наталія СОЛОГУБ. УКРАЇНСЬКА ДЕРЖАВА
ПАВЛА СКОРОПАДСЬКОГО (Історія України. 10 клас)

47



50

✓ Лідія ХАРЧЕНКО. ТЕМА: РЕФОРМАЦІЯ.
ПОШИРЕННЯ РЕФОРМАЦІЇ
Віталій ЗІКРАТИЙ. ГРА «УКРАЇНА КОЗАЦЬКА» (5 клас)

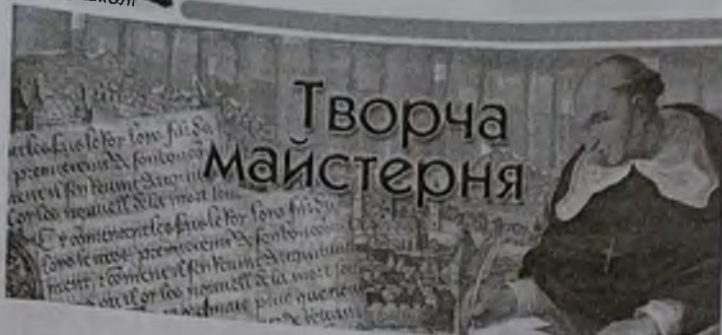
53

Кабінет правознавства

✓ КОВАЛЬЧУК.
ВИ КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА
(об'єкт уроку з правознавства. 9 клас)

58





Володимир КОМАРОВ.
НОВІ ПРОГРАМИ, НОВІ ПІДХОДИ...
ДУМКИ ВГОЛОС

Володимир КОМАРОВ,
доктор педагогічних наук, професор,
Криворізький факультет Запорізького Національного університету

НОВІ ПРОГРАМИ, НОВІ ПІДХОДИ... ДУМКИ ВГОЛОС

Метою даної статті є аналіз початкової програми з історії для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5—12 класи. К.: Ірпінь, 2005). Зауважимо, що наші міркування стосовно вказаних програм розташовані в тій послідовності, якої дотримуються укладачі програм.

Уважне вивчення документа свідчить про те, що авторський колектив провів величезну роботу, проте з деякими положеннями документу важко погодитись. Так, наприклад, на С.3 укладачі програм стверджують, що матеріал викладено за лінійним принципом. Але

цей принцип стосується тільки вивчення історії в 7—12 класах. Що ж стосується 5 класу, то там має місце пропедевтичний курс, який побудовано на матеріалі історії України, а у 6 класі пропонується інтегрований курс історії України та всесвітньої історії (історії Стародавнього світу). Наявність інтегрованого курсу значно полегшує формування в учнів цілісної картини історичного розвитку людства. Однак, це стосується тільки 6 класу. Формування такої картини досягається завдяки встановленню синхронних зв'язків як між окремими фактами, так і між подібними явищами в історичному розвитку різних народів тогочасного світу. Вивчення інтегрованого курсу

історії України та історії Стародавнього світу має створити у шестикласників чітке та глибоке усвідомлення того, що вже в ті далекі часи Україна була невід'ємною частиною світового співтовариства.

На жаль, у процесі подальшого вивчення історії реалізувати це завдання набагато складніше саме з причини наявності двох паралельних курсів —

історії України та всесвітньої історії. Щоправда, така побудова історичної освіти теж має як свої недоліки, так і переваги. До недоліків лінійної схеми історичної освіти слід віднести важкість встановлення міжкурсових зв'язків та недостатній рівень осмислення історичних явищ та процесів в силу того, що з тими чи іншими фактами, подіями або історичними процесами за умови лінійного підходу учні зустрічаються тільки один раз і більше не повертаються до них. Недостатня глибина осмислення історичного матеріалу, зокрема, зумовлюється віковими особливостями учнів. При цьому треба мати на увазі, що наявність самостійного курсу історії України створює більш сприятливі умови для патріотичного виховання учнів. Виходячи зі всього вищесказаного можна зробити висновок, що нові програми з історії для 12-річної школи являють собою певний компроміс між різними підходами до побудови шкільної історичної освіти. І ком-

В наш час українська школа переживає один з найскладніших етапів свого розвитку, а саме — відбувається перехід до 12-річного терміну навчання. Це означає не тільки просте продовження строків навчання, а вимагає розробки нового змісту освіти і нових програм з усіх навчальних предметів, в тому числі з історії.

Мають місце активні пошуки нових, більш ефективних методів і форм навчання, створюються більш досконалі підручники та навчальні посібники, в тому числі на основі сучасних інформаційних технологій, виникають навчальні заклади нового типу, класи з поглибленим вивченням дисциплін, створюються умови для профільного навчання. Словом, перебудова шкільної освіти відбувається в багатьох напрямках.

проміс, як на нашу думку, доволі вдалий.

Втім, уважне ознайомлення з «Пояснювальною запискою» наводить на роздуми щодо методологічних засад конструювання змісту історичної освіти у нових програмах. Те, що авторський колектив рішуче відмовився від формаційного підходу в конструюванні змісту історичної освіти, який був характерний для радянського періоду розвитку історичної освіти, є зрозумілим, але чим же його замінили? У «Пояснювальній записці» укладачі програми пишуть, що зміст навчального матеріалу побудований на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів (С.3). У пересічному вчителя історії виникає при цьому дуже багато запитань. Насамперед, в чому суть кожного з вказаних підходів, який результат цього синтезу? Якщо не розтлумачити суть вищевказаних підходів, то вони виглядають як простий набір слів.

Зупинимося спочатку на культурологічному підході до конструювання змісту історичної освіти. Основоположним у даному випадку є поняття «культура», яке можна трактувати як в широкому, так і у вузькому значенні цього слова. В широкому значенні «культура» — це все те, що є результатом діяльності людини в матеріальній та духовній сферах життя. Але в практиці навчання історії склалася така ситуація, коли «культура» розуміється у вузькому значенні, тільки як діяльність людини у духовній сфері. Якщо проаналізувати зазначені програми з цієї точки зору, то вони виглядають більш привабливими у порівнянні зі своїми попередниками. Укладачі нових програм значно більше уваги приділили духовному життю людей різних історичних епох та регіонів. Так що з цієї точки зору нові програми в достатній мірі насичені культурологічним змістом.

Якщо ж розуміти «культуру» в широкому значенні цього слова, то треба в процесі вивчення історії сформувати в учнів стійке усвідомлення того, що все те, що є результатом діяльності людини, навіть засоби ведення війни, належать до культури. Історична наука, а значить, й історична освіта, тільки і мають справу з результатами діяльності людини. А це означає, що історія, в тому числі і шкільна, вже культурологічна по своїй суті. На жаль, масова педагогічна практика беззастережно доводить, що сформувати таке усвідомлення в масовій свідомості учнів вкрай важко.

Розглянемо ще одну складову методології побудови змісту історичної освіти — а саме «цивілізаційний підхід». Термін «цивілізація» чи не вперше був введений в обіг відомим дослідником життя американських індіанців Л.Г. Морганом в книзі «Давнє (первісне) суспільство», де описав життя північно-американських індіанців за

умов первісного суспільства. З тих часів у науковому обігу вживаються такі терміни, як *дикість*, *варварство* та *цивілізація*. Вони означали ступені прогресивного розвитку суспільства від дикості до цивілізації. Подальший розвиток цивілізаційна теорія дістала у працях багатьох західних істориків та філософів. Так, з'явилися такі терміни як «традиційне» суспільство, «землеробська» цивілізація, «індустріальна» цивілізація. Для позначення сучасного етапу розвитку суспільства вживається термін «*постіндустріальне*» або «*інформаційне*» суспільство. Якщо уважно проаналізувати та порівняти між собою формаційну та цивілізаційну теорії розвитку суспільства, то, як на нашу думку, між ними є важлива спільна риса, яка відбиває їх сутнісну характеристику, а саме — ідею суспільного прогресу. Отже, це їх єднає між собою по суті. Різняться ж вони лише за назвами ступенів суспільного розвитку, тобто за формою. За великим рахунком, вчителю історії все одно, за яким принципом побудована програма — за цивілізаційним чи формаційним. Головне завдання полягає в тому, щоб сформувати у учнів глибокі та міцні знання про історичний розвиток людства.

Не зовсім ясно, в чому полягає суть *соціоантропоцентричного підходу* до конструювання змісту історичної освіти. Можливо, цей підхід вимагає розгляду людини як центру історичного розвитку суспільства. На це, зокрема, вказує такий вислів пояснювальної записки: «*людина розглядається як суб'єкт і творець історичного процесу*» (С. 3). Проте, це само собою зрозуміло, тому що без активної діяльності людини історія взагалі неможлива.

Нові програми надають вчителю історії значну свободу під час тематичного та курсового планування навчального процесу з історії взагалі та під час інтеграції вітчизняної та всесвітньої історії зокрема.

З одного боку, це полегшує роботу вчителя, а з іншого — ускладнює її. Не будемо забувати, що нові програми містять такі складові, як «**Зміст навчального матеріалу**» та «**Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів**». Інтегрувати таку частину програми, як «Зміст», не так і складно, тим більше, що в основу як курсу історії України, так і всесвітньої історії, покладено одну і ту ж періодизацію історичного розвитку. Що ж стосується такої складової, як «Державні вимоги...», то тут справи набагато складніші, тому що в даному випадку мовиться про інтеграцію процесуальної сторони історичної освіти. Така інтеграція обов'язково приведе до так званої *інтерференції умінь та навиків*, тобто, до того, що одні уміння будуть взаємодіяти з

іншими. Такі уміння, які сформовані на фактичному матеріалі історії України, накладатимуться на процес формування умінь і навиків, що формуються на матеріалі всесвітньої історії. На жаль, ця проблема в сучасній методичній науці малодосліджена.

Серед позитивних моментів нових програм відзначимо те, що вони значно більше уваги приділяють місцевій та регіональній історії. Це дозволяє встановити у свідомості учнів тісні зв'язки між подіями загальнодержавного, загальноосвітнього значення та місцевою історією.

У пояснювальній записці (С. 4) укладачі нових програм відзначають, що програми встановлюють тільки загальнообов'язковий мінімум тих історичних знань, якими повинні володіти учні після опанування тією чи іншою складовою частиною програм.

Щодо такої складової програм, як «Зміст навчального матеріалу», у нас заперечень майже немає. Але щодо «Державних вимог...» хотілося б висловити певні міркування. Цей компонент програм передбачає, *по-перше*, певний рівень сформованості умінь та навиків. При цьому чітко відслідковується наступність у їх формуванні. І, *по-друге*, оволодіння учнями цілою системою історичних понять. При цьому не завжди дотримано принцип наступності у формуванні історичних понять. Як на нашу думку, одним із шляхів вдосконалення такого компоненту програм, як «Державні вимоги...», мала б бути побудова своєрідного «дерева» історичних понять, тобто визначення їх ієрархії. Це означало б визначення центрального поняття всього навчального предмету «Історія» та підпорядкування йому всіх інших понять. Ретельний аналіз нових програм доводить, що таким поняттям є поняття «цивілізація».

Безумовним позитивом розроблених програм є те, що в них чітко визначені вимоги щодо кожної навчальної теми, тобто окреслений той мінімум історичних понять, які підлягають засвоєнню учнями. Але, на нашу думку, цю роботу не можна вважати доведеною до логічного завершення. Справа в тому, що зовсім не розроблені ті вимоги, яким повинні відповідати історичні знання учнів по завершенню вивчення того чи іншого курсу історії чи предмету в цілому. Така робота здійснена лише на рівні конкретної навчальної теми. Це позбавляє вчителів-практиків бачення перспектив своєї педагогічної діяльності.

Як відомо, педагогічну діяльність вчителя умовно можна порівняти з діяльністю капітана корабля, який має чітко уявляти, куди треба привести свій корабель. Відсутність чітких перспектив формування історичних знань учнів на рівні вивчення того чи іншого курсу історії позбавляє педагогіч-

ного «капітана» можливості прокласти найбільш оптимальний курс, який привів би педагогічний «корабель» до очікуваного результату найбільш оптимальним шляхом. Відсутність же чітко визначених перспектив вивчення історії перетворює процес вивчення історії у своєрідний калейдоскоп історичних подій, явищ, процесів. До речі, цим калейдоскопом не все гаразд. Так, наприклад, формування такого важливого поняття для всієї історичної освіти, як «цивілізація», передбачається лише на матеріалі теми «Давній Єгипет», і більше це поняття у «Державних вимогах...» не згадується. Логічно поставити питання «Хіба жодної цивілізації в історії людства більше не було, тільки Давній Єгипет був цивілізацією?»

У пояснювальній записці (С. 4) укладачі програм пишуть, що запропоновані програми визначають мінімум історичних знань учнів, який є обов'язковим. Тим самим вчителю історії розв'язуються руки по залученню у навчальний процес додаткової інформації. Відзначимо також, що безперечним позитивом нових програм є не стільки обсяг навчального матеріалу, накопиченого в пам'яті учнів, скільки вміння його аналізувати, узагальнювати, систематизувати (С. 4). Таким чином, пріоритетне значення в оцінці навчально-пізнавальної діяльності надається не стільки знанню фактів, скільки рівню сформованості умінь та навиків, тобто формуванню *компетентностей* учнів. При цьому хотілося б зауважити, що основою формування будь-яких компетентностей учнів є знання історичних фактів, тому що вони є фундаментом історичної освіти. Не випадково 12-бальна система оцінки навчально-пізнавальної діяльності учнів з історії віддає пріоритет у цьому питанні саме повноті оволодіння учнями фактичним матеріалом. Отже, між цими документами виникає певна неузгодженість. *Чим же в такому випадку мусить керуватись вчитель?*

У «Пояснювальній записці» укладачі нових програм пишуть, що програми з психолого-педагогічної точки зору побудовані на поєднанні *особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів* до навчання. Після того як пересічний вчитель історії прочитає це, у нього виникнуть питання:

1. В чому суть кожного з названих підходів?
2. Який результат було отримано в процесі їх поєднання?
3. У чому полягає новизна отриманого результату?

Спробуємо викласти власні думки з цього приводу. Що таке *особистісно-орієнтований підхід* до навчання? Його часто ототожнюють з диференційованим підходом до навчання, або навіть з індивідуалізацією навчання. Однак, це не зовсім

так. Особистісно-орієнтоване навчання — це таке навчання, головною метою якого є формування особистості. Як відомо, змістом освіти взагалі й історичної в тому числі є накопичена протягом історичного розвитку людства культура. Завданням же освіти є передача цієї культури від старших поколінь до молодших. Якби такої трансляції з тих чи інших причин не відбувалося, то саме існування суспільства стало б неможливим, тому що не відбувався б процес соціалізації особистості. Таким чином, можна сказати, що *освіта завжди була особистісно-орієнтованою, тому що мала на меті формування особистості, потрібної для певного суспільства*. Питання полягає в іншому — яку особистість повинна формувати сучасна освіта? Щоб відповісти на це питання, треба відповісти на питання, що таке *особистість*. Ми не будемо торкатися психологічних теорій особистості. У даному разі нас цікавить соціальна сторона проблеми. А з цієї точки зору *особистість* — це сукупність суспільних відносин. Іншими словами, яке суспільство, така й особистість.

Сучасне українське суспільство, за певними виключеннями, прагне стати ринковим. Тому особистісно-орієнтоване навчання на сучасному етапі суспільного розвитку означає формування такої особистості, яка б могла жити й активно діяти в умовах демократичного ринкового суспільства. Укладачі нових програм пишуть про поєднання в програмах *діяльнісного та компетентнісного підходів*. З нашої точки зору, та чи інша компетентність учнів може бути сформована лише в процесі *активної діяльності*. Таким чином, ці підходи співвідносяться між собою, як продукт з процесом. *Діяльність є процесом формування компетентності, яка є результатом (продуктом) діяльності*. У кінцевому підсумку, саме таким шляхом формується особистість у процесі навчання. Іншими словами, наведену вище цитату з «Пояснювальної записки» можна було викласти більш зрозуміліше для пересічного вчителя історії. Наприклад, так: «історія вивчається в процесі активної пізнавальної та практичної діяльності, в ході якої формується особистість учня, здатна існувати в умовах ринкового суспільства». Простота (не спрощення) та ясність викладу думок тут тим більше необхідна тому, що мовиться про таку важливу частину програми, як «Пояснювальна записка». Саме тут викладаються основні теоретичні погляди укладачів програми, їх мусить розуміти кожен вчитель. Інакше той навчально-виховний потенціал, який закладається у програму, може бути не реалізований на практиці.

Відзначимо також, що надзвичайно позитивним моментом нових програм є те, що вони скла-

даються з двох частин:

1. Зміст навчального матеріалу.

2. Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів. Це дозволяє вчителю історії чітко уявляти, які саме поняття, уміння і навички досільно формувати на конкретному навчальному матеріалі. Відзначимо також, що обидві складові нових програм визначають лише мінімум того, що повинні знати та вміти учні. Недоліком же нових програм, на нашу думку, є те, що «Державні вимоги...» розроблені лише на рівні конкретних тем і відсутні на рівні конкретного курсу та навчального предмету в цілому. Це позбавляє вчителя історії бачення кінцевого результату, на досягнення якого повинна «працювати» кожна навчальна тема. Щоправда, укладачі програм розробили таблицю «Класифікація умінь і навичок учнів з історії» для основної та старшої школи (СС. 140—141). Таким чином, вчителю історії чітко визначені перспективи його роботи щодо формування умінь і навичок, однак такі перспективи лишаються невизначеними щодо *понять*. Якщо ж припустити, що випускник базової або старшої школи повинен вільно володіти всіма тими поняттями, які наведені у «Державних вимогах»... до всіх навчальних тем, то це призведе до значного перевантаження пам'яті учнів, тому що вимагатиме систематичного повторення раніше вивченого.

У «Пояснювальній записці» укладачі програм наголошують на тому, що одним із завдань учителя історії повинно бути створення таких умов, щоб учні мали можливість висловлювати та захищати власну думку. Укладачі нових програм орієнтують вчителів на широке впровадження в шкільну практику різних моделей активного навчання: від проблемного викладу навчального матеріалу до самостійної пошуково-дослідницької роботи учнів. Відомо, що кожний вчитель так чи інакше висуває свої вимоги до учнів. Але за будь-яких умов він повинен керуватися 12-бальною системою оцінки навчальних досягнень. Співставляючи вказану систему оцінок з «Державними вимогами...», можна зробити висновок, що в разі, коли учень вміє аналізувати навчальний матеріал, таке вміння не може бути оцінено нижче 8 балів, а вміння узагальнювати історичні факти — нижче 9 балів. Хотілося б висловити побажання, щоб в процесі подальшої роботи по вдосконаленню програм укладачами більш чітко були співвіднесені «Державні вимоги...» та вимоги 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, аналогічно тому, як це було запропоновано Н. Гуланом та Г. Фрейманом у статті «Сучасні підходи до викладання історії України в загальноосвітній школі», яка вийшла друком на сторінках журналу «Історія в школі» (2007,

№ 6). Автори вказаної статті пропонують чіткий поділ умінь та навиків, які містяться у «Державних вимогах...» до кожної теми за чотирма рівнями (С.3), які повністю відповідають тим рівням, які прийнято у 12-бальній системі. Оцінка ж навчальних досягнень учнів у межах кожного рівня повинна здійснюватися вчителем у кожному випадку індивідуально. Такий підхід сприяв би усуненню суб'єктивізму під час оцінки навчальних досягнень учнів і водночас не сковавав би ініціативу вчителя. Тим більше, такий підхід повністю відповідав би вимогам Зовнішнього незалежного оцінювання.

Продовжуючи наші міркування, відзначимо, що з деякими іншими висловлюваннями укладачів програми також важко погодитися. Так, наприклад, визначаючи завдання пропедевтичного курсу історії, автори програми пишуть, що завданням курсу є формування уявлень про те, що історія України є частиною всесвітньої історії (С. 13). Виникає питання, на якому фактичному матеріалі формувати таке уявлення, адже програма курсу містить лише одну, хоча і дуже значну тему, яка дозволяє це робити. Це **тема № 4 — «Україна в ХІХ—ХХ ст.»**, де мовиться про Другу світову війну та участь України в ній.

Аналізуючи далі програму пропедевтичного курсу, вважаємо за потрібне зупинитися на таких моментах. У «Державних вимогах ...» до **теми №1 «Знайомство з історією»** зазначено, що п'ятикласники повинні навчитися «свідомо читати адаптований історичний текст, знаходити в ньому історичну інформацію». По-перше, ми далеко від думки, що в даному випадку має місце звичайна тавтологія (свідомо читати історичний текст, знаходити в ньому історичну інформацію) [С. 15]. На нашу думку, у випадку, коли текст історичний, то і вся інформація, що міститься в ньому, вже є історичною, і учню зовсім непотрібно її шукати. По-друге, не зовсім зрозуміло, що означає словосполучення «свідомо читати». У даному випадку питання треба ставити інакше: чи розуміє учень історичний текст, тобто, чи усвідомлює прочитане. І далі в тому ж місці укладачі програми пишуть, що в результаті вивчення цієї теми учні повинні відрізняти науково-популярний та художньо-історичний тексти. По-перше, формування такого вміння не може бути результатом вивчення лише однієї теми, тим більше, коли мовиться про пропедевтичний курс. По-друге, формування такого вміння явно перевищує вікові можливості не тільки п'ятикласників, а й учнів більш старшого віку. Як на нашу думку, в рамках пропедевтичного курсу навряд чи можливо сформулювати в учнів вміння обґрунтовано висловлювати і захищати зласне ставлення до історичних подій та поста-

тей, як того вимагають «Державні вимоги...» до **теми №3 «Козацька Україна»** (С. 17). Справа в тому, що особливістю учнів цієї вікової групи є надзвичайно висока схильність до навіювання. Для того, щоб висловити своє ставлення до історичних подій, треба не тільки знати альтернативні точки зору на ті ж самі історичні події, а й під певним кутом зору проаналізувати величезний фактичний матеріал. В межах пропедевтичного курсу зробити це просто неможливо.

Далі зупинимося на систематичному курсі історії України, який починається з 7 класу. Так, у «Змісті» програми передбачено вступний урок (спільно з історією середніх віків), в ході якого вчителю потрібно висвітлити таке питання, як методологія побудови підручника з предмета (С. 20). Не зовсім зрозуміло, що саме мається на увазі під словом «методологія». Традиційно цим словом позначалася сукупність філософських положень, які утворювали спеціальну галузь наукових знань, присвячену шляхам пізнавальної діяльності людини. Навряд чи семикласникам потрібно повідомляти методологію саме в такому розумінні цього слова. Скоріше за все укладачі програми мали на увазі методику роботи з підручником. Якщо це так, то в такому випадку вживання слова «методологія» тільки ускладнює справу. На нашу думку, вживання «високо наукових» термінів хоча і надає справі наукоподібний характер, але значно ускладнює практичну діяльність. У «Державних вимогах...» укладачі програм пишуть, що в результаті вивчення теми №1 «Виникнення та розвиток Київської Русі» учні повинні навчитися аналізувати літописні легенди та відрізняти вимисел від історичних фактів (С. 21). На нашу думку, формування критичного ставлення до історичних джерел значно перевищує вікові можливості семикласників і не може бути сформоване на належному рівні. Як доводить практика навчання, учні цієї вікової групи здатні в основному до реконструктивної пізнавальної діяльності.

Відзначимо як величезний позитивний момент нових програм те, що вони приділяють значну увагу повсякденному життю представників різних прошарків населення в різні історичні епохи. Саме завдяки такому підходу укладачі програм значно гуманізували цей навчальний предмет та відійшли від надмірної уваги до політичній історії, що було так характерно для попередніх програм.

Ще одним позитивним моментом «Державних вимог...» є те, що вони вимагають встановлення тісних зв'язків між географічним середовищем та історичним розвитком давньоруського суспільства, тобто вимагають встановлення міжпредметних зв'язків (С. 21).

(Далі буде.)