

На превзак рукопису

ПОМЕТУН Олена Іванівна

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
В XX СТОЛІТТІ

13.00.01 - теорія та історія педагогіки

13.00.02 - методика навчання /історія/

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Київ - 1996

ДБ35.073

Дисертацією є
Робота виконана в Інституті

ЛННБ України ім.В.Стефаника



00754031 (К)

Науковий консультант - дійсний член АПН України, доктор
педагогічних наук
СУХОМЛИНСКА ОЛЬГА ВАСИЛІВНА

Офіційні опоненти - доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України
БОНДАР ВІТАЛІЙ ІВАНОВИЧ
- доктор педагогічних наук, професор
МАЙБОРОДА ВАСИЛЬ КАЛЕНИКОВИЧ
- доктор історичних наук, професор
ПАНЧЕНКО ПЕТРО ПАНТЕЛЕЙМОНОВИЧ
Провідна установа - Український державний педагогічний універси-
тет ім. М.П. Драгоманова

Захист дисертації відбудеться "21" червня 1996 року о
14 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 01.32.02 в
Інституті педагогіки АПН України за адресою: 252001, м.Київ,
вул. Трьохсвятительська, 8

З дисертацією можна ознайомитися в науковій частині Інститу-
ту педагогіки АПН України

Автореферат розіслано "20" травня 1996 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради



ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку Української держави характеризується зростанням інтересу до минулого народу, до історичних знань. Водночас, у зв'язку з утвердженням з у суспільному житті нових соціально-політичних, економічних та ідеологічних реалій виникла гостра потреба в будівництві нової школи, системи освіти й виховання і, отже, в розробці проблем розвитку школи й педагогічної науки, побудованої на об'єктивних науково-визірених принципах. Це безумовно вимагає від учених і вчителів переосмислення цілей, завдань, змісту, форм методів як шкільної освіти в цілому, так і викладання окремих предметів, у тому числі й історії.

Докорінні зміни, які переживає сьогодні історична освіта в Україні потребують розгляду питань щодо місця і ролі історичних дисциплін у середній школі, а також цілей навчання історії, змісту шкільних курсів, їх обсягу та ін. Відповіді на ці питання, тобто наукова розробка основ сучасної методики, оригінальних педагогічних технологій можливі лише за умов вивчення шляхів розвитку теорії і практики шкільного викладання історії у минулому та його переосмислення з позицій сучасності.

Конструктивно-критичне вивчення досвіду, нагромадженого вітчизняною методикою, стало найважливішим джерелом для визначення стратегії сучасної історичної освіти. Саме історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності поступового розвитку педагогічних явищ, їхньої зумовленості суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити зв'язки, оцінити сучасний стан педагогічного процесу і напрями його подальшої еволюції. Вивчення та узагальнення досвіду функціонування галузей народної освіти, історії навчання окремим дисциплінам дає змогу з'ясувати не тільки характерні особливості розвитку української методичної науки, а й загальні тенденції, можливості й перспективи становлення національної школи на засадах гуманізму і демократизації.

Дослідження історії методики спрямоване, насамперед, на вивчення генези цього педагогічного явища. З іншого боку, розвиток шкільної історичної освіти являє собою один з аспектів загального педагогічного процесу в Україні, що віддзеркалює

його динаміку і суперечності та пов'язаний з розвитком школи і педагогічної науки в цілому, історичної і суспільної думки, з соціально-економічною і політичною історією України. Тому подібні дослідження є основою для широкого порівняльно-історичного і типологічного вивчення загальних та специфічно-національних явищ у педагогіці, складовою частиною розвитку історико-педагогічних знань в Україні.

Постановка проблеми шкільної історичної освіти саме в історико-педагогічному аспекті з позиції об'єктивної критики й актуальна для переборення киб і недоліків попередніх етапів її є актуальною щодо подолання недоліків попередніх етапів в її дослідженні. Водночас, вона обґрунтована і з погляду потреб практики навчання історії, яку необхідно збагатити корисним попереднім досвідом.

Стан вивчення проблеми. Процес розвитку шкільної історичної освіти в Україні в історико-педагогічному аспекті ще не знайшов належного відображення у науковій літературі. Праць, у яких це питання розглядалося б з позицій сучасної історико-педагогічної науки, поки що нема, хоча вивчення даної проблеми має свою історіографічну традицію.

У загальних працях, присвячених історії української педагогіки, національної школи і системи освіти, проблема нашого дослідження порушується лише частково. Роботи 20-40-х років (А.Готалов-Готліб, В.Марков, Я.Ряпко та ін.) не дають досить повної і об'єктивної картини розвитку народної освіти в Україні, але містять цікавий фактичний матеріал і виступають джерелом дослідження. Історико-педагогічні праці 50-80-х років (А.Алексюк, А.Вондар, Я.Бурлака, С.Бухало, М.Грищенко, М.Грищенко, О.Дзевєрін, О.Завадська, І.Золотоверхий, В.Майборода, О.Сукомлинська, М.Ярмаченко та ін.) викликають інтерес з точки зору фактичного матеріалу й розробки загальних підходів до розвитку національної школи, однією зі складових частин якої була шкільна історична освіта. Але в деяких з них висвітлення історії розглядається переважно у площині обслуговування офіційної концепції комуністичного виховання підліткового покоління.

Недостатня дослідженість проблеми викликає необхідність ознайомитися з історичними й історико-культурними працями, що стали доступними лише останнім часом, зокрема: О.Субтельного,

істориків української діаспори Д.Дорошенка, М.Грушевського, І.Крип'якевича, І.Огієнка, С.Постернака, С.Сіропола та ін.), а також ґрунтовними дослідженнями української історичної науки останніх років (С.Кульчицький, В.Смолій, Ю.Черченко, Ю.Шаповал та ін.). У них представлена широка панорама суспільно-політичних і культурних подій в Україні і висвітлені окремі історико-педагогічні явища та процеси.

У ряді спеціальних методичних праць розкриті основні положення теоретичного осмислення категорій методики історії на різних етапах розглядуваного періоду, цілі і завдання навчання, роль, місце і зміст окремих історичних курсів у загальній системі історичної освіти, вдосконалення педагогічної майстерності вчителя історії (дослідження К.Андрієвської, В.Вернадського, О.Вагіна, Б.Влахотулова, П.Гори, О.Дружкової, В.Карцова, В.Кулжинського, М.Лисенко, Л.Мельника та ін.). Ці роботи цікаві тим, що в них розкривається певна спадкоємність розвитку основних ідей методичної теорії і практики, досліджується динаміка форм і методів організації навчання, формуються актуальні для кожного етапу проблеми розвитку історичної освіти. Однак узагальнюючого бачення проблеми дослідження в цих працях немає.

Короткі нариси історії розвитку системи історичної освіти колишнього СРСР подані в підручниках та навчальних посібниках з методики викладання історії для студентів вищих навчальних закладів. Однак у цих посібниках, виданих у 70-80-ті роки, наведені історико-педагогічні відомості явно неповні, необ'єктивні і безумовно застарілі (посібники О.Дружкової, Н.Дайрі і Ф.Коровкіна, Л.Мельника та ін.).

Дослідженням проблеми в історико-педагогічному аспекті займалися методисти Л.Бушик і А.Колосков. Їхні фундаментальні праці (див.: Бушик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. -М., 1961; Колосков А.Г. Развитие школьного исторического образования в СССР. 1917- 1981: Дис. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. -М., 1984), присвячені розвитку історичної освіти в школах СРСР і охоплюють період від 1917 до початку 1980-х років. У них в основному аналізувався зміст шкільних курсів історії. Шкільна історична освіта в Україні не висвітлювалась ними зовсім. Крім того, значна кількість фактів розглянута в їхніх працях, як і в інших дослідженнях цього пе-

риоду, тенденційно, з класово-партійних позицій.

Серед незначної кількості праць, присвячених розвитку шкільної історичної освіти в Україні, (М. Лисенко, І. Наулко, П. Нефресов, А. Швидько, але вони не тільки обмежені хронологічними рамками 1917-1960 років, а й застаріли і не відповідають сучасним вимогам історико-педагогічного аналізу. З досліджень останнього часу необхідно згадати дисертацію і статті Т. Самоглевської про розвиток змісту шкільної історичної освіти в Україні у 1920-1935 роках, які не тільки цікаві з точки зору фактичного матеріалу, а й є плідною спробою висвітлення проблеми з позицій сьогодення.

Значна частина джерел із розглядуваного питання, особливо матеріали архівів і педагогічної преси, ще не введені в науковий обіг. Нагромаджені вітчизняною історико-педагогічною наукою відомості недостатньо характеризують генезу шкільної історичної освіти в Україні і не дають змогу повністю реалізувати теоретичний та практичний потенціал, закладений в історико-педагогічному вирішенні даної проблеми. У літературі також не представлені сучасні методологічні підходи до її аналізу (цивілізаційний, системний, історико-антропологічний, парадигмальний), які сприяють здобуттю нової інформації з відомих і нових джерел.

Таким чином, проведений історіографічний огляд дає підставу стверджувати, що не тільки виявилася гостра потреба в історико-педагогічному дослідженні процесу розвитку шкільної історичної освіти, а й створилися для цього певні об'єктивні умови (відмова від класово-партійних доріг і перехід на об'єктивну наукову позицію у висвітленні історії національної школи й педагогіки, розробка нових методичних підходів до історико-педагогічних досліджень).

Сучасна постановка проблеми зумовлена також необхідністю визначити і прокоментувати низку соціально-педагогічних "суперечностей":

- між потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду розвитку національної школи в Україні і неможливістю здійснення подібного аналізу тоталітарної системи СРСР, яка існувала на той час;

- між потребами національного педагогічного процесу в поглибленому еволюційному удосконаленні на засадах послідовного

розвитку цілей, змісту, форм і методів навчання та багаторазовим насильницьким перериванням його у зв'язку з політикою адміністрування, ідеологічного диктату, русифікації;

- між незадовільним сучасним рівнем дослідження проблеми і необхідністю прогнозування тенденцій розвитку національної системи шкільної історичної освіти;

- між потребами об'єктивно-критичного підходу до аналізу шкільної історичної освіти і негативним ставленням частини українських педагогів до досвіду "імперської педагогіки", яка суперечить інтересам українського народу;

- між вимогами суспільства до рівня шкільної історичної освіти і реальною педагогічною практикою, кваліфікацією і майстерністю вчителів.

Все це даю нам змогу сформулювати проблему дослідження таким чином: виявлення шляхів подолання в конкретно-історичних умовах суперечностей між потребами суспільства в об'єктивному осмисленні історичного минулого і реальними можливостями розвитку системи шкільної історичної освіти в умовах соціально-економічних, політико-ідеологічних і духовних змін.

Виходячи з актуальності, теоретичної і практичної значущості проблеми, її недостатньої розробленості, ми визначили тему дослідження - "Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні (1900-1992 рр.)".

Об'єкт дослідження - шкільна історична освіта в Україні.

Предмет дослідження - процес формування і функціонування історичної освіти як системи у взаємозв'язку її основних компонентів у період з 1900 по 1992 роки.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють 1900-1992 роки.

Перші кроки у створенні системи історичної освіти в Україні були зроблені ще на початку ХХ століття, і ми вважаємо їх викідною точкою в розгляді проблеми, початком досить тривалого хронологічного періоду. Кінець 80-х - початок 90-х років був ознаменований докорінними перетвореннями у суспільно-політичному житті України, становленням якісно нової системи освіти і розглядається нами як своєрідний рубіж у дослідненні проблеми. Така широта хронологічних рамок дослідження зумовлена необхідністю максимально використати узагальнений концептуальний підхід до процесу розвитку шкільної історичної освіти як системи.

Географічні рамки дослідження. Проблема досліджена на ма-

територіях тих районів України, які входили до складу Російської імперії, а пізніше - СРСР. Ми не розглядали історичну освіту в західноукраїнських землях, що перебували у складі Австро-Угорщини, Польщі, Румунії, оскільки викладання історії у школах цих регіонів відбувалося, в основному, в межах національних систем освіти, властивих цим країнам, і має розглядатися предметом спеціального вивчення.

Мета дослідження: здійснити ретроспективний конструктивно-критичний аналіз генези і результатів розвитку шкільної історичної освіти в Україні як цілісної системи у вказаних хронологічних рамках і визначити можливості використання нагромадженого позитивного досвіду в сучасних умовах.

Така постановка мети зумовила основні завдання: 1/ простежити історичний шлях розвитку системи шкільної історичної освіти, виділити основні періоди та етапи її формування і функціонування; 2/ з'ясувати соціально-економічні, політичні, культурні, національні та інші передумови і чинники, що визначили процес розвитку шкільної історичної освіти в Україні; 3/ дати розгорнуту характеристику кожному з етапів, визначивши його суть, пріоритетні тенденції і головні суперечності, здійснити їх порівняльно-педагогічний аналіз з метою виявлення складовості, позитивного потенціалу і специфіки кожного з них; 4/ охарактеризувати структуру і зміст шкільних історичних курсів, основні шляхи, форми і методи навчання історії у процесі розвитку школи; 5/ простежити становлення і розвиток методики викладання історії як науки, її проблематику і вплив на процес навчання на різних етапах; 6/ виявити позитивні аспекти теорії і практики історичної освіти в Україні та їх перспективне значення для подальшого розвитку теоретичних основ педагогіки, методики викладання історії і практики сучасної школи.

Концепція дослідження. Шкільна історична освіта розглядається як певна система конкретно-педагогічних явищ (процес навчання історії, методика її викладання як наукова дисципліна, діяльність органів народної освіти з керівництва цією галуззю). В процесі її функціонування реалізуються складні організаційні та змістовно-процесуальні взаємозв'язки. У ході розвитку відбувається трансформація цих взаємозв'язків: виникнення і посилення одних, послаблення та зникнення других, видозмінення третіх. Цей процес, зумовлений як закономірностями роз-

витку шкільної історичної освіти, так і еволюцією суспільства, що різноманітними шляхами впливає на напрям викладання історії, і може бути представлений як ряд послідовних етапів, якісно відмінних один від другого. Спадкоємність і відмінності цих етапів дають підстави для об'єктивного осмислення тенденцій і суперечностей у розвитку системи в цілому.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські концепції освіти (антропологічна, культурологічна), загальнодидактичні підходи до визначення змісту, форм і методів навчання, основні положення Закону України "Про освіту", концепція національної загальноосвітньої школи, Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), концепція шкільної історичної освіти в Україні.

У дисертації використовується Комплекс методів історико-педагогічного дослідження: а) історико-структурний: виявлення основних системоутворюючих компонентів шкільної історичної освіти; б) конструктивно-генетичний: на основі вивчення генези шкільної історичної освіти формулюються висновки, які мають актуальне значення в сучасних умовах; в) порівняльно-зіставний аналіз процесу розвитку теорії і практики викладання історії на різних етапах, розкриття їх специфіки і діалектичного характеру. В дисертації також використані теоретичні методи: аналізу і синтезу, моделювання, аналогії, актуалізації, систематизації і класифікації.

Джерелознавча база. Дослідження базується на ретельному відборі і всебічному вивченні писемних історико-педагогічних джерел. Найбільш численну групу склали дидактичні джерела, в яких відображається безпосередній зв'язок педагогічної думки і практики: підручники з різних історичних курсів (проаналізовано понад 150 підручників, виданих з 1790 по 1992 рр.); навчальні посібники і порадики (близько 300 подібних джерел); навчальні плани і програми з історії для різних типів шкіл (понад 60); використовувалися також протоколи засідань педагогічних рад, звіти і записи викладачів, навчальні зошити учнів. Значну частину джерел даного дослідження становлять педагогічні, теоретико-методичні, історико-педагогічні та історичні проц. Іїня аутентичність певним етапам розвитку шкільної історичної освіти робить їх важливим історико-педагогічним джерелом. З актових джерел нами використовувалися: законодавчі акти

(законои, декрети, укази, постанови), тобто документи, що надходили від органів влади і фіксували ту чи ту законодавчу норму; численні діловодні документи різних установ народної освіти (накази, інструкції, доповіді, статuti, звіти, записки, протоколи і стенограми нарад, офіційні листи). Значна частина цих матеріалів була почерпнута нами з фондів Державного історичного архіву України, Державного архіву вищих органів влади і управління України, Харківського і Луганського обласних державних архівів, поточного архіву Центрального інституту вдосконалення вчителів. Аналізувалися також опубліковані збірники законодавчих, нормативних, діловодних документів про народну освіту, стосовно досліджуваного періоду. Окрему групу джерел склали матеріали періодичних видань: українські і російські педагогічні журнали (використано понад 40 видань за 1901-1992 рр.), збірники наукових праць науково-дослідних установ, вузів, інститутів вдосконалення вчителів, періодичні видання органів народної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: 1/ виявлені критерії періодизації шкільної історичної освіти в Україні в ХХ ст., визначені й обґрунтовані основні періоди та етапи її розвитку; 2/ шкільну історичну освіту розглянуто як складову народної освіти з позицій системного і парадигмального підходів, доведено, що основні тенденції в розвитку шкільної історичної освіти збігаються за спрямованістю з розгортанням ряду науково-педагогічних парадигм ХХ століття "школи навчання", "школи праці" і "вільної школи"; 3/ вперше зроблено системний конструктивно-критичний аналіз шкільної історичної освіти як історико-педагогічного явища; 4/ дослідження базується на широкому і різноманітному колі джерел значна частина яких невідома або вперше введена в науковий обіг; 5/ розкриті основні тенденції і реальні досягнення в розвитку змісту, форм і методів навчання історії, напрями досліджень з методики історії як окремої галузі педагогічної науки на різних етапах становлення школи в Україні.

Теоретична значущість дисертації полягає у висвітленні процесу розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ ст. з сучасних методологічних позицій, парадигмального і порівняльно-історичного підходів, у визначенні на цій основі наукових даних, які вперше проаналізовані й уведені в структуру пе-

дагогічної науки. До найважливіших із них відносяться: періодизація шкільної історичної освіти в Україні в XX ст.; характеристика загальних тенденцій розвитку методики навчання історії як окремої галузі педагогічної науки в Україні; визначення продуктивних напрямів у змісті, формах і методах викладання історії; аналіз особистого внеску видатних вчених-методистів і вчителів у цей процес.

Здобуті нові наукові дані дали змогу виявити позитивні й негативні з погляду сучасності тенденції і чинники розвитку шкільної історичної освіти в Україні. Результати дослідження дають можливість здійснити новий підхід до змісту, форм і методів навчання історії у сучасній школі. Визначені напрями аналізу конкретних історико-педагогічних явищ відкривають нові перспективи для більш глибокого розгляду проблем інших галузей народної освіти в історико-педагогічному аспекті. Матеріали дослідження можуть бути використані і як основа для ретроспективного аналізу загальнопедагогічного процесу в Україні.

Практична значущість дослідження. Висновки і положення дисертації є науково-обґрунтованими рекомендаціями для розробки стратегії розвитку шкільної історичної освіти в Україні як у сучасних умовах, так і на перспективу. Дані, отримані в дослідженні, узагальнені й синтезовані в ньому положення, а також документальний і фактографічний матеріал становлять основу для підготовки досліджень з історії розвитку педагогіки і окремих методик в Україні.

Науково-теоретичні результати дослідження і його висновки можуть бути складовою частиною до змісту відповідних курсів, що вивчаються на історичних факультетах університетів і педінститутів. Матеріали дисертації можна використати при створенні навчальних і методичних посібників, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів історії.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується опорою на наукову методологію під час розробки вихідних теоретичних положень та категоріально-понятійного апарату дисертації, науковим аналізом широкої фактологічної бази в історико-генетичному, порівняльно-історичному, логічному і проблемному аспектах, застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті і завданням дослідження.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження

обговорювалися на міжнародних, всеукраїнських і регіональних міжвузівських науково-практичних конференціях (Луганськ, 1993, 1994, 1995; Київ, 1994, 1995; Івано-Франківськ, 1995; Москва, 1995). Дисертаційні матеріали використовуються автором: а/ в курсах лекцій з історії педагогіки, методики викладання історії, у змісті спецкурсу "Шкільна історична освіта в Україні: історія і актуальні проблеми розвитку" для студентів історичного факультету Луганського педагогічного інституту ім. Т.Г.Шевченка; б/ у педагогічній практиці студентів цього факультету; в/ в лекціях і виступах автора перед учителями Луганська і області. Концептуальні підходи і висновки дисертації склали основу змісту ряду навчальних і методичних посібників для викладачів і студентів вузів, учителів і учнів середніх шкіл.

Основні ідеї і концептуальні положення дисертації викладені в монографії "Шкільна історична освіта: шляхи розвитку і проблеми" (Луганськ: Вид-во Східноукраїнського університету, 1995. 11,6 др. арк.) та інших публікаціях автора.

На захист виносяться такі положення:

- наукове обґрунтування і визначення основних періодів та етапів розвитку шкільної історичної освіти в Україні, їх характеристика з погляду основних компонентів системи;
- генеза поняття "система шкільної історичної освіти", її сутність, форми, зміст і суперечності на різних етапах функціонування системи шкільної історичної освіти в Україні;
- характеристика структури й основних напрямів у становленні змісту, форм і методів викладання історії в різні періоди;
- оцінка реальних досягнень і внеску українських методистів і вчителів у розвиток шкільної історичної освіти;
- виявлення і аргументація перспективних з погляду сьогодення тенденцій у розробці питань змісту та організації навчання історії у сучасній школі України.

СТРУКТУРА І ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Дисертація складається зі вступу, семи розділів, закінчення, висновків і бібліографії.

У вступі обґрунтовані актуальність, об'єкт, предмет

дослідження, визначені основна мета, завдання, методологічна основа, методи, джерелопонавча база дослідження, його наукова новизна, теоретична і практична значущість.

Перший розділ "Шкільна історична освіта в Україні як історичний феномен і предмет дослідження" присвячена аналізу методологічних і теоретичних основ даної проблеми. Викідними принципами дослідження були: принцип історизму, хронологічно-проблемний, системний підходи, принцип єдності загального, особливого та одиничного, парадигмальний підхід до педагогічних явищ.

Історико-педагогічний і хронологічно-проблемний підходи до феномена шкільної історичної освіти дали можливість глибше зрозуміти закономірності її поступального розвитку, зумовленість цього розвитку суспільними, соціально-культурними і духовними процесами. Виявлено також зв'язки і взаємозалежність шкільної історичної освіти з іншими педагогічними явищами, дано оцінку сучасного стану викладання предмета, визначено напрями його вдосконалення.

Глибокий і всебічний розгляд шкільної історичної освіти з точки зору історичного розвитку його теорії і практики в іншому поєднанні, конкреті історичних формах, взаємозв'язку з теперішнім і майбутнім потребувало вивчення даного педагогічного явища з погляду системного підходу. Виходячи з принципів цього підходу, історична освіта розглядалася як один з елементів структури народної освіти, який містить ряд взаємозв'язаних компонентів, кожен з них при необхідності вивчався як нова система явищ. Системний аналіз проблеми визначив кілька напрямів дослідження: 1/ опис і аналіз складових частин системи історичної освіти в їх динаміці та зв'язках, виявлення і творче застосування позитивного для сучасної школи досвіду; 2/ пояснення основних тенденцій і суперечностей функціонування системи, зв'язків і чинників, які зумовили напрями її розвитку; 3/ визначення ролі й місця історичної освіти в системі середньої школи і розвитку педагогічної науки в Україні у різні періоди.

Проблема аналізувалася також у контексті діалектичної єдності загального, особливого та одиничного (І. Бондарчук, І. Бичко, А. Кримський, В. Шинкарук) з погляду взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємозумовленості різних історико-педагогічних явищ, з'ясування на цій основі генетичної складовості

між якісно рівними етапами процесу. Такий розгляд сприяв осмисленню безперервного динамічного розвитку шкільної історичної освіти як цілісного процесу, як причинозумовленої і послідовної в часі зміни його якісно специфічних етапів, кожен з яких є значною мірою довершеним і стійким.

Парадигмальний підхід (М. Богуславський, В. Корнетов та ін.), у рамках якого внутрішня логіка розвитку педагогічної теорії загалом і конкретно-педагогічних явищ, зокрема, розглядалася з погляду виникнення, трансформації та взаємодії різних науково-педагогічних парадигм. Він дав змогу осмислити світовий історико-педагогічний процес ХХ ст. як послідовну зміну таких освітніх парадигм: "школи навчання", "школи праці" і "вільної школи", "школи життя". Розгляд у такому контексті процесу становлення шкільної історичної освіти відкрив додаткові можливості для систематизації і типологізації різноманітного емпіричного матеріалу, для осмислення генези науково-методичного знання, сприяв розумінню загальної спрямованості його розвитку.

З урахуванням визначених сучасних теоретико-методологічних підходів були сформульовані концептуальні положення, що склали теоретичну основу дисертаційного дослідження.

У розділі запропонована та обґрунтована періодизація розвитку шкільної історичної освіти в Україні у ХХ ст., основою якої стали як зміни в житті школи і суспільства, так і розвиток історичної освіти як такої, з якісними перетвореннями у змісті і методах навчання історії, зумовленими, насамперед, реформами цієї галузі.

У другому параграфі першого розділу розглядається викладання історії у школах України в XVIII-XIX ст. Аналіз джерел дав підставу характеризувати цей період як початковий у розвитку шкільної історичної освіти в Україні, коли були сформовані основні шкільні історичні курси - всесвітньої і вітчизняної історії; з'явилися шкільні програми, які визначали структуру і зміст цих курсів, формулювалися основні цілі навчання історії. У XVIII-XIX ст. було створено систему історичної освіти в рамках середньої школи: у початковій - епізодичний курс вітчизняної історії чи елементи історичних знань на уроках читання і природознавства (1-2 класи); потім - елементарний курс вітчизняної історії з окремими фактами історії всесвітньої

(3-4 класи); систематичні курси вітчизняної і всесвітньої історії, які вивчалися синхронно (5-7 класи).

Основною тенденцією у розвитку навчального змісту був поступовий перехід від хронологічно-послідовного ознайомлення з біографіями і діяльністю монархів до вивчення історії як складного процесу еволюції людського суспільства в різноманітності його виявів. Якщо протягом XVIII-першої половини XIX ст. у школах діти засвоювали переважно політичну історію, то у другій половині XIX століття зміст курсів поповнювався сюжетами з соціально-економічного розвитку, культури і побуту різних народів. Стійкі позиції як в історичній науці, так і в змісті шкільного предмета завоював цивілізаційний підхід до змісту. Розроблялась основна література з предмета: підручники, хрестоматії, наочні та інші навчальні посібники.

Складалася система методів навчання предмета: від методів, які забезпечували заучування значного за обсягом матеріалу, вчителі переходили до методів і прийомів, що могли б сприяти розвитку логічного мислення школярів, їхнього мовлення, пам'яті, уяви. До числа основних методів і методичних прийомів цього періоду можна віднести розповідь учителя і бесіду. Історики-методисти розробляли також реальний метод викладання історії - вивчення її у процесі опрацювання документів самими учнями. Для повторення і закріплення матеріалу використовувалися також письмові (перевірні) роботи, історичні твори, креслення мап, схем бойових дій, зарисовування знарядь праці.

Основною формою навчання історії, як й інших предметів, був урок. Структура якого передбачала: попереджувальну бесіду чи опитування учнів у вигляді кількох розгорнутих відповідей; подача учителем нового матеріалу (вивчення його за документами з допомогою педагога); наприкінці уроку - закріплювальна бесіда. Вивчення теми завершувалося повторювальним уроком, а всього курсу - щорічним усним чи письмовим екзаменом.

Виділені й проаналізовані нами елементи шкільної історичної освіти склали в загальних рисах систему викладання історії як предмета.

У другому розділі "Становлення шкільної історичної освіти в Україні у 1900-1920 роках" аналізується стан викладання історії в умовах зміни освітніх парадигм у загальнопедагогічному процесі початку XX ст.

В історико-педагогічних дослідженнях останнього часу цей період характеризується як період співіснування трьох основних педагогічних парадигм: "школи навчання", "школи праці" і "вільної школи". "Школа навчання", яка формувалася у XIX ст., характеризувалася орієнтацією на виконання соціального замовлення пануючих класів, а отже, була авторитарною за засобами організації навчально-виховного процесу. Цілі, зміст, форми, методи навчання значною мірою визначалися розпорядженнями керівних органів, а не педагогами і були розраховані на засвоєння значного регламентованого обсягу знань. У цей період "школа навчання" домінувала у педагогічній теорії і масовій практиці, визначала офіційне обличчя школи.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що на початку XX ст. викладання історії в рамках "школи навчання" зазнало змін у стимулюванні пізнавальної активності й творчої ініціативи учнів. Змінювалися цілі навчання: поряд із засвоєнням суми знань, пропонувалося завдання осмислення сутності процесу історії людства, органічною частиною якого була вітчизняна історія. Робилися перші спроби відповідно реформувати зміст окремих курсів і структуру історичної освіти у 1900-1901, 1902, 1912-1913, 1915 роках.

Аналіз цих реформ свідчить, що найбільші позитивні зміни були здійснені в результаті реформи 1915 р., серед них: виключення другорядного матеріалу, виділення в кожному курсі базового компонента знань; урахування вікових особливостей учнів; зближення змісту освіти з життям; надання вчителям права розширювати, перегруповувати і конкретизувати матеріал програм за власним вибором.

У програмах з історії 1915 р. особлива увага приділялася культурним надбанням людства на різних ступенях його розвитку. У початковій школі передбачалося посилення уваги до вивчення історії краю. У систематичних курсах старших класів відобразилося намагання авторів програм (П.Алексєєв, І.Катаєв та ін.) враховувати тогочасні наукові досягнення, поєднувати засвоєння фактів із формуванням понять, узагальнених оцінок. Підкреслювалась також необхідність установлення міжпредметних зв'язків із географією і літературою. Аналогічні тенденції простежені нами і в змісті підручників та посібників, що з'явилися на початку XX ст.

Перехід до індустріального суспільства поставив перед школою нові завдання. Відбувався процес створення моделі "школи праці", яка виходила із потреби виховання активної та ініціативної творчої особистості й повинна була свідомо брати участь у перетворенні навколишнього життя. Основою навчально-виховного процесу ставала праця. Пріоритет у методах навчання надавався активним досвідно-дослідницьким методам, опорі на самостійну пізнавальну діяльність учнів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів.

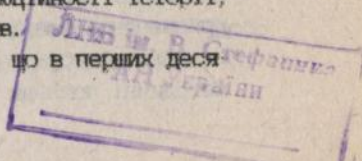
Зроблений аналіз джерел дав можливість виявити в системі шкільної історичної освіти на початку XX ст. серйозні зміни, які свідчать про появу елементів нової науково-педагогічної парадигми "школи праці", насамперед, у змісті навчального історичного матеріалу.

Однією з важливих характеристик змісту історичних курсів у школі стало посилення зв'язку вивчуваних фактів минулого з навколишнім природно-географічним середовищем, а також із тогочасним життям. Наближення викладання до потреб суспільства та інтересів учнів сприяло концентрації уваги на вивченні близьких до сучасності історичних періодів: суттєво збільшувався обсяг часу на їх засвоєння. Значна кількість методистів і вчителів намагалася розглядати події віддалених епох з погляду їх значення для сучасного життя (Є.Звягинцев, А.Берншавський, В.Ільшов та ін.).

Зміст історичних курсів поповнювався креозновим матеріалом (здійснювалася його локалізація), що передбачало поглиблення свідомого сприйняття матеріалу дітьми, розвиток інтересу до вивчення історії. Особливу значущість, на думку таких учених і вчителів, як О.Кролоніцький, Г.Наш, Л.Добровольський та інші, мала локалізація матеріалу на перших ступенях навчання історії.

У змісті шкільних курсів остаточно закріпилися культурно-історичний та цивілізаційний підходи, які передбачали ґрунтовне ознайомлення учнів як з матеріальною, так і духовною культурою конкретних народів і людства в цілому. Окремі історичні курси будувалися за епохами культурного, соціального і політичного життя з метою з'ясування еволюційності історії, підведення учнів до розуміння тогочасних умов.

Дослідження дає підставу стверджувати, що в перших десятиріччях XX ст.



тиріччя XX ст. у викладанні історії склалися певна система методів і методичних прийомів навчання. Традиційний варіант навчання, характерний для "школи навчання" XIX століття: пояснення вчителем нового матеріалу, вивчення його учнями вдома за підручником і проведення усного опитування на уроці, - був підданий різкій критиці. Відбувалося вдосконалення вже відомих методів і прийомів, з'являлися оригінальні нові підходи, які свідчили про поширення принципів "школи праці".

У дисертації детально характеризуються методи навчання, висвітлені в педагогічній літературі й пресі цього періоду: реальний чи лабораторний (Я.Гуревич, М.Новаленський, М.Рожков, С.Фарфоровський); рефератний (А.Гартвіг, Б.Влакопулов, М.Покотило); різні види бесіди чи катехизації (О.Кулжинський, Б.Влакопулов, О.Кругликов-Гречаний); акросемітичний (О.Кулжинський, Л.Кругликов-Гречаний); "розповідання" і драматизація (А.Гартвіг); наочний (Л.Кругликов-Гречаний, Б.Влакопулов та ін.). Пріоритетними стають активні дослідницькі методи. При цьому самостійна пізнавальна діяльність школярів виступає як найважливіший засіб стимулювання їхньої творчості, ініціативи, мислення, прагнення до самоосвіти.

В Україні з'явилася ціла плеяда передових учителів (Л.Добровольський, М.Істомін, Є.Кивалицький, М.Лятошинський, В.Щербина та ін.), у досвіді яких такі методи як лабораторний, рефератний, евристичний, драматизації тощо, становили собою цілі методичні системи, що об'єднували загальною педагогічною ідеєю різноманітні прийоми роботи вчителів і учнів.

По суті, як у змісті, так і в методиці викладання історії ми бачимо співіснування та взаємопроникнення "школи праці" і "школи навчання" у перші десятиріччя XX ст.

Врешті, на рубежі століть виникла нова парадигма "вільної школи", однак у цей період вона ще не мала реальної бази для масового впровадження. У викладанні історії її елементи були представлені лише в альтернативних приватних школах.

Аналіз стану методики історії цього періоду як науки показує, що інтенсивна розробка питань шкільної історичної освіти, методичні дискусії сприяли появі значної кількості літератури, присвяченої завданням, змісту, засобам, методам та прийомам навчання історії, в якій відображалися різні методологічні й методичні погляди.

Значна увага приділялася особливостям історії як предмета навчання: аналізувалися обов'язкова хронологічна послідовність викладання, специфічний характер зв'язку навчання з практикою у вигляді змістовних зв'язків історії і тогочасності, обов'язкова просторова локалізація подій. Були запропоновані також ідеї про взаємозв'язки між змістом навчання і використовуваними засобами, прийомами викладацької діяльності вчителя і навчальною діяльністю учнів. Розглядалися питання концептуальних завдань викладання історії у школі, структури і змісту окремих курсів та їхніх особливостей, добору форм і методів навчання, організації пізнавальної діяльності школярів.

У працях цього періоду (О.С.Кулжинський "Досвід методики систематичного курсу історії", М.П.Покотилю "Практичне керівництво для молодого викладача історії" та ін.) є перші спроби визначити предмет самої методики історії як педагогічної дисципліни, що встановлює, як найкращим чином викладати історію, забезпечити засвоєння учнями основ історичної науки і виховання особистості. Незважаючи на емпіричний характер цих узагальнень, вони, між іншим, сприяли виробленню обґрунтованих рекомендацій вчителям-практикам, розробці підручників і навчальних посібників.

Важливою характерною ознакою педагогічного процесу в Україні на початку ХХ ст. була боротьба за національну освіту, яка впливала на всі процеси розвитку національної школи, в тому числі й на викладання історії. У ці роки в Україні все наполегливіше лунали вимоги про запровадження у школах викладання українською мовою, вивчення вітчизняної історії та географії, а також виключення до російських підручників матеріалу про національні історичні й культурні явища, прикладів з місцевого життя. Були розпочаті спроби поглибленого вивчення матеріалу з української історії в межах курсів вітчизняної історії, з'явилися перші підручники М.Аркаса, Б.Грінченка, М.Грушевського, І.Коваленка. Але в цілому історична освіта в школах України продовжувала розвиватися в межах загальноросійської системи. Багаторічні зусилля, втілені в теоретичних і практичних розробках, проектах і т.д., в умовах конфетної ідейно-політичної ситуації не були реалізовані.

Етап 1917-1920 рр. розглядається у дисертації як доба значних змін у системі народної освіти. Почалася активна робо-

та зіо створення української національної школи. Основу цих процесів складали ідеї "національного виховання", "єдиної школи", "школи праці", розвитку активності, ініціативи і творчих здібностей учнів.

Уже навесні 1917 р. були відкриті перші українські гімназії та початкові школи, проголошена українізація навчальних закладів. Передбачалося введення в усіх типах шкіл предметів українознавства: української мови, літератури, історії та географії України. Восени 1917 р. були підготовлені "Матеріали з питання про викладання предметів українознавства в учбових закладах", де пропонувалися приблизні програми.

Аналіз джерел дає підставу стверджувати, що наприкінці 1917 - 1918-му році, за участю місцевих органів народної освіти і громадськості українознавство стало активно впроваджуватися у викладання. На засіданнях педагогічних рад навчальних закладів розглядалися питання введення нових дисциплін: скільки необхідно відвести годин; як їх розподілити по класах і предметах; за рахунок яких предметів ці години повинні бути виділені; які з тем і предметів є обов'язковими; якою мовою викладати; як фінансувати. З вересня 1918 р. дисципліни українознавства стали обов'язковими.

Складалася нова структура історичної освіти: курс історії України став самостійним, поряд з історією всесвітньою. У 1919 р. був оприлюднений "Проект Єдиної школи на Україні", розроблений колективом видатних українських педагогів під керівництвом П.Холодного, що містив загальну концепцію розбудови національної школи. Згідно з "Проектом" історія повинна була викладатися у школі з 3-го по 12-й класи за концентричним принципом. Основними цілями шкільної історичної освіти проголошувалися: розвиток у дітей розуміння історичної перспективи; формування у дитячій душі системи яскравих образів і знань про історію свого народу, що становить собою частину історії людства; національне виховання дітей. Водночас, підкреслювалося і необхідність залучення їх до загальнолюдських цінностей та ідеалів.

У дисертації розкриті принципи добору і групування змісту курсів, які розроблялись у цей період. Деякі методисти (П.Клименко, Г.Наш та ін.) пропонували зробити рідну історію одним з перших шкільних предметів, які випереджують навіть навчання

читанню і письму. Два концентри української історії передбачалося вивчати в початкової школі (перший - повинен був готувати учнів до вивчення історії: дати їм уявлення про історичний час і простір, про предмет вивчення і важливість для людини історичних знань тощо; другий - передбачав більш широке ознайомлення зі значною кількістю видатних подій і діячів рідної історії); у середніх класах - систематичний курс. В основі розбудови навчального змісту повинні бути краєзнавчі матеріали.

Ідея про необхідність зв'язку історії з сучасністю привела деяких педагогів (О.Ефименко, П.Клименко) до думки про використання "регресивного методу" добору матеріалу, коли викладним у навчанні було не історичне минуле, а сучасність. Зміст будовався нині "навпеки": від сучасності до минулого з метою навчити учнів усвідомлювати сучасність із погляду історичного розвитку. Такий підхід передбачав відмову від хронологічно-послідовного викладання історичного процесу і перетворення змісту в низку яскравих картин, пов'язаних не хронологічно, а тематично. Окремі українські теоретики трудової школи (Л.Синицький) уже в той час говорили про необхідність посилення інтеграції у всій системі середньої освіти, причому на першому ступені навчання такими інтегративними дисциплінами повинні стати історія та природознавство, а на другому - культурознавство. Прихильники ідей "вільної школи" (А.Володимирський) також відмовлялися від хронологічно-систематичного викладання матеріалу і підпорядковували його зміст цілям "вільного розвитку особистості" дитини.

Дослідження свідчить, що проблеми методів навчання історії розроблялися в руслі науково-педагогічної парадигми "школи праці". Основна увага приділялася організації активної самостійної пізнавальної діяльності школярів. Найбільш поширеними в початковій школі були: екскурсія, евристична бесіда, ліплення, моделювання, використання наочних засобів. У середній школі головне місце відводилося самостійному читанню учнів, підготовці доповідей і рефератів на матеріалах прочитаного та екскурсій. Особливо наголошувалось, що ефективні результати навчання досягаються шляхом ручної праці.

Всі ці тенденції лише декларувалися, тому що інтенсивний розвиток народної освіти в умовах надзвичайної політичної і воєнної нестабільності, розруки та голоду був неможливий.

У третьому розділі "Формування системи шкільної історичної освіти в умовах радянізації та українізації школи на початку 20-х початку 30-х років" подана новаторська діяльність Наркомосу України у викладанні шкільної історії.

Зме в ці роки органи народної освіти України здійснили рішучу спробу створення нової національної системи освіти і виховання дітей, у руслі парадигми "трудової школи". Але українська модель суттєво відрізнялася від системи освіти Росії за цілями, змістом і засобами організації навчання. Значну роль у цій системі відігравало національне виховання дітей, викладання дисциплін українознавчого циклу. Це було пов'язано як з соціально-політичними чинниками, так і з розвитком педагогічної науки й практики.

Дослідження показує, що 1920-1922 роки характеризуються цілою низкою нових явищ у системі історичної освіти України. Почалося поступове згорання і ліквідація системи викладання історії, яка складалась раніше. В рамках "трудової школи" відбувалася зміна концепції змісту історичної освіти та його структури. Замість історичного минулого предметом вивчення суспільних дисциплін стала сучасність. Історія перетворювалася у засіб вивчення і розуміння сучасного життя, складову частину інтегрованих курсів. Системоутворюючим чинником змісту цих курсів виступала трудова діяльність людей. Розгляд явищ суспільного життя повинен був відбуватися за схемою: від сучасності до минулого через явища навколишнього життя. Історія окремих країн не вивчалася, а замінювалася синтезованою картиною, яка відображала характерні ознаки суспільних явищ. Помітною рисою концепцій змісту стало також висунення на перший план творчо-перетворюючого підходу до вибору напрямку навчально-виховного процесу в цілому. Способи пізнавальної діяльності отримали пріоритет над власне змістовим матеріалом. Головною метою навчання проголошено: ввести школяра у сферу життя минулого, сформувати в нього справжнє уявлення про старовину, викликати любов до історії, повагу до історичного минулого, інтерес і бажання вивчати його, творити, мислити, шукати.

Найважливішим завданням історичної освіти було ідеологічне обґрунтування нового ладу, закономірності і необхідності приходу більшовиків до влади. Історичні курси доповнювалися значним за обсягом матеріалом з економічної історії, який мав

ся обґрунтовувати передумови "загибелі капіталізму" і встановлення диктатури пролетаріату, а також з історією класової боротьби і вчень про соціалізм. При цьому, частина історичного матеріалу, яка не вкладалася у визначену схему, виявлялася не потрібною і не вивчалася взагалі, внаслідок чого зникала системність у розгляді історичного процесу. Замість історії як такої вводилися інтегровані курси: історія культури (культуризмовство) і суспільствознавство.

Перебудова цілей і змісту навчання, його структури потребувала зміни методів і організаційних форм. Відповідно до принципів трудової школи провідним типом пізнавальної діяльності учнів став дослідницький: виклад матеріалу вчителем визнавався недоцільним; учні повинні були здобувати знання самостійно з різних джерел і згідно з індивідуальними інтересами висловлювати в тій формі, яка найбільше відповідала індивідуальним схильностям кожного (усний виклад, письмові реферати, малюнки, ліплення). Ці принципи реалізувалися в різних методах: лабораторному (В. Стратен, Л. Петрович та ін.), екскурсійному (П. Алемп'єв, С. Анан'єв, М. Ядугін), трудовому (П. Алемп'єв, Б. Жайворонків та ін.), драматизації (М. Розенштерн).

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що реформування школи в 20-ті роки відбувалося на тлі взаємодії суперечливих соціально-економічних і політичних процесів. Позитивним чинником розвитку освіти виступала українізація, яка сприяла духовному піднесенню народу, передбачала поширення викладання в школах історії і географії України, історії культури України, краєзнавства. До негативних тенденцій слід віднести поступове посилення класового характеру освіти, а також уніфікування його спочатку в межах республіки, а потім і СРСР.

Основна характеристика реформи освіти України 20-х років - це перехід на комплексну систему навчання. Він був здійснений у 1923/24 навчальному році. Замість жорстких предметів із фіксованим обсягом і номенклатурою одиниць змісту встановлювалися гнучкі теми, які інтегрували елементи знань із різних дисциплін. На першому ступені предмети ліквідувалися повністю, а у 5-7 класах інтегрування відбувалося на рівні розділів і великих тем ряду предметів. Весь зміст групувався навколо трьох основних ідей: 1/ природа і людина; 2/ праця людей; 3/ суспільні форми і відносини, що складаються в процесі праці.

В програмах вони оформлялися трьома колонками: природа, праця, суспільство.

Дослідження показую, що зміст історико-суспільствознавчої частини комплексних програм (третя колонка) інтегрував елементи історичних, філософських, політекономічних і правових знань. Провідними принципами його побудови були: 1/ трудова діяльність як основний чинник розвитку суспільства і як стрижень освітнього процесу; 2/ життєвість і сучасність (учні вивчають навколишнє життя, а навчання - лише шлях засвоєння цього життя); 3/ краєзнавство, яке передбачало конфретизацію викладання місцевого матеріалу (вивчення природних і географічних особливостей краю, розвитку суспільного виробництва, трудових процесів, у яких брало участь місцеве населення, соціально-економічних й історико-культурних процесів, безпосередньо пов'язаних з темою); 4/ участь школярів у суспільнокорисній діяльності; 5/ ідейність змісту.

У дисертації характеризуються різні підходи до викладання історичного матеріалу, які послідовно реалізовувалися у цей період. У програмах 1924, 1925 років історико-суспільствознавчі знання на першому ступені навчання обмежувалися вивченням краєзнавчих культурно-побутових явищ, спостереженням праці і побуту людей свого села чи міста, проведенням тематичних екскурсій. Історія була представлена короткими, досить поверховими фрагментами в поєднанні з деякими елементами правових знань, хоча обсяг суспільствознавчого й історичного матеріалу збільшувався від класу до класу.

В школі другого ступеня предметне викладання зберігалось, але й тут головна увага приділялася не володінню знаннями, а усвідомленню зв'язків і відносин між різними явищами, навчання школярів виявляти закони суспільного розвитку навколо себе, перевіряти і поглиблювати своє їх розуміння аналізом суспільного розвитку. Зберігався примат суспільствознавчого матеріалу над історичним. Основним був економічний матеріал, вивчення різних форм господарської діяльності людини при явному недооцінюванні питань духовного життя. Долати абстрактність програмних питань передбачалося за рахунок живого наочного зображення картин життя, яке б емоційно захоплювало учнів і сприяло формуванню ними понять.

Після розгорнутої дискусії вчених і вчителів у другій по-

ловині 20-х років програми передбачали поширення історичних знань, оскільки відсутність у курсах конкретного історичного матеріалу, історичної перспективи викликала труднощі в усвідомленні учнями сучасних подій і загальних закономірностей розвитку суспільства. В цих програмах досить широко представлено матеріал з історії, причому історичні процеси в Україні, Росії та Західній Європі розглядалися у порівнянні. Однак історія, як і раніше, була підпорядкована суспільствознавству: так само, як і раніше, не вивчалися первісна доба, Стародавній Схід, античність, середньовічна історія, а вся історія ХХ ст., по суті, замінювалася суспільствознавчим матеріалом. Історичні особи трактувалися не як реальні люди, а лише як представники визначених суспільних класів і виразники соціально-політичних тенденцій. Нарощувалася також "виювна", тобто ідеологічна спрямованість змісту.

Дослідження дає змогу констатувати, що в розробці принципово нової концепції змісту освіти створення комплексних програм було найцікавішою спробою перебороти водночас ряд недоліків попереднього періоду: споглядальності; відриву від реального життя школярів; калейдоскопічності окремих предметів, яка не сприяла розвитку у дитини цілісного світорозуміння; розриву між змістом шкільних наук й інтересами учня. Трактування історичного змісту в комплексних програмах загалом було кроком уперед як у порівнянні з початком ХХ ст., так із програмами шкільного викладання історії, створеними після 1917 р. Ідея революційно-перетворюючої ролі людської праці, що становила основу комплексу, давала можливість викладати більшість явищ людської історії як результат цієї праці, розширити зміст, вмістивши крім політичної та економічної історії, ще й величезний шар явищ культури. Вперше у викладанні суспільних наук була зроблена спроба пов'язати їх зміст із навколишнім життям, з потребами й інтересами дитини. Досить плідним слід визнати також широке використання краєзнавчого матеріалу і вивчення історії України як рівноправної, а іноді й головної частини історико-суспільствознавчого комплексу.

Однак саме ці програми, по суті, майже нанівець звели викладання історії в школі як навчального предмета. Необхідність ідеологічного обґрунтування політичних змін, що відбувалися в країні, призвела до перетворення історії у невизначений прида-

ток, ілюстрацію суспільствознавчих схем і теорій, які були важливим засобом комуністичного виховання і боротьби за перемогу соціалізму. Замість відтворення реальної картини минулого в суперечностях і розвитку, осмислення його уроків, предметом вивчення стали схематизовані трудові процеси, класова боротьба й історія соціалізму. Весь інший історичний матеріал виявлявся непотрібним. Недоліками програм були також перевантаженість складними поняттями, переоцінка рівня підготовки і психолого-вікових особливостей учнів, відсутність послідовності в першому і другому концентрах.

У процесі дослідження аналізувалися також засоби навчання, що забезпечували викладання історико-суспільствознавчого матеріалу в цей період: підручники, робочі книги, збірники завдань, книги для читання, методична література. Відзначався певний розвиток частково-дидактичної і методичної думки, спрямованої на вдосконалення засобів навчання з погляду не тільки змісту, а й оформлення методичного апарату.

Проведене дослідження свідчить, що даний період характеризувався значним розвитком методів і форм навчання. Вирішальну роль відігравали активні методи, які продовжували тенденції попереднього періоду, однак акцент було перенесено на дослідницький метод, що проголошувався універсальним. Розглядаючи методи і форми викладання предметів історико-суспільствознавчого циклу в умовах комплексного навчання, можна виділити основні риси цієї системи: зв'язок методичної конструкції з соціально-економічними умовами, з навколишнім життям, виробництвом; націленість на трудову діяльність учнів; стимулювання інтересу, пізнавальної активності дітей, їх прагнення до самостійної творчої діяльності; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; класово-ідеологічний підхід до добору методів і форм організації навчання; інтернаціональний характер методики (національна специфіка не відігравала ніякої ролі, будь-яка зарубіжна методика реалізовувалася за умов використання краєзнавчого матеріалу).

Серед провідних методів цього періоду в дисертації детально розглядаються: трудовий (робота над рефератами, доповідями, вирішення пізнавальних завдань, драматизація, ручна праця: ліплення, малювання, вишивання, моделювання, оформлення клубу, музею, випуск стінгазети, праця на виробництві тощо);

екскурсійний (ознайомлення з традиційними історико-культурними об'єктами, відвідування колгоспів, фабрик і т.п. при засвоєнні комплексних тем із метою вивчення економічних, соціальних, етнографічних, побутових явищ, зв'язків і відносин); лабораторний /лабораторно-дослідницький/, який поступово перетворювався у самостійну групову чи індивідуальну пізнавальну діяльність школярів. З'явилися нові типи уроку, які розглянуті у дисертаційній роботі: урок-конференція, урок за трудовим методом, урок рефератів, урок-агітсуд та ін.

Зміни в змісті й методах навчання закономірно привели педагогів до необхідності докорінних перетворень в організації навчально-виховного процесу. Розробляються інноваційні форми учіння, котрі характеризувалися зміною характеру обстановки, в якій проходила пізнавальна діяльність, новими підходами до об'єднання учнів у колективи для вирішення завдань навчання і виховання, а також форм засвоєння і застосування знань.

Вивчення досвіду роботи шкіл України з Дальтон-плану показало значну різницю у використанні цієї форми організації навчання в республіці й за кордоном. Якщо в 1923 спостерігалися спроби впровадження варіанту навчання, близького до американського, то вже в 1924-1925 роках Дальтон-план остаточно виділявся і з уведенням в українських школах комплексних програм став бригадно-лабораторним навчанням за принципом ланкової системи. Надзвичайно близькою до бригадно-лабораторного навчання, по суті його модифікацією стала так звана "секційно-гурткова" система навчання.

На основних організаційних положеннях Дальтон-плану був заснований і метод "проектів". Наприкінці 20-х років цей американський метод висувався як єдина форма організації педагогічної діяльності, що за характером була універсальною для всіх предметів.

Сукупність досліджених у дисертації педагогічних явищ дає можливість стверджувати, що позитивним в активних формах організації навчання було: суспільно-корисна цільова установка; внесення до плану як навчальних, так і "життєвих" справ; посилення виробничого і суспільного характеру навчання; колективна активність і відповідальність учнів; самостійна постановка мети і планування етапів її досягнення; завершеність, осмисленість дій; перетворення знань, умінь і навичок у засоби вико-

нення плану.

Водночас, для цих форм були характерні: втрата систематичності в знаннях та вміннях учнів; слабкий розвиток у них умінь самостійної індивідуальної роботи; різке зниження ролі вчителя. В реальній практиці шкіл України частка суспільнокорисної праці учнів перевищувала частку праці навчальної; фізична праця (робота в колгоспі, на виробництві і т.п.) домінувала над розумовою (навчальні заняття). Все це, по суті, означало де-стабілізацію, руйнацію основ навчально-виховного процесу.

Переоцінювалися і можливості самих учителів, діяльність кожного з них трактувалася як цілком творчий процес, котрий не передбачав керівництва зовні, деталізації у вигляді конкретних рекомендацій, поурочних планів і т.п., що призводило до різних відмінностей у методиці викладання в різних школах.

Загалом же, процес розвитку шкільної історичної освіти 20-х років характеризується у дисертаційному дослідженні як плідний з погляду розробки нових підходів до змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу в руслі освітньої парадигми "школи праці".

Четвертий розділ "Реформування викладання історії у середині 30-х - середині 50-х років" присвячена аналізу змін у системі шкільної історичної освіти, які були започатковані постановами про школу в 30-х роках.

Дослідження дає підставу стверджувати, що система освіти в Україні, яка складалася на початок 30-х років мала певні недоліки. Але їх можна було подолати, зберігаючи демократичні завоювання школи 20-х років і змінюючи лише ті моменти, які перешкождали її подальшому розвитку. Проте за умов культу особи і командно-адміністративної системи така можливість була виключена. Педагогічні концепції 20-х років і відповідна їм педагогічна практика безжалісно знищувалися. Радянська школа в 30-ті роки дістала не просто соціальне замовлення, яке було прийнято до реалізації, а неке величезної пригнічуючої сили, що вимагав кардинального перегляду системи освіти. Існуюча парадигма "школи праці" була зламана, а її реальні досягнення забуті. В радянській педагогіці знов утвердилася парадигма "школи навчання" з домінуванням її авторитарного спрямування.

Реформування освіти почалося в 1930 і тривало ціле десятиріччя. Всі зміни суворо регламентувалися партійними і

державними постановами. До 1935 року у викладанні історії було відновлено історію як навчальний предмет і класно-урочну систему; метою навчання стало забезпечення засвоєння школярами чітко визначеної системи знань; замість низки історичних предметів, які викладалися у 20-ті роки, в школах СРСР упроваджувалася громадянська історія; в змісті пропонувалося ліквідувати соціологізм і розпочати викладання курсів з дотриманням історико-хронологічної послідовності з обов'язковим закріпленням важливих історичних явищ, подій, історичних діячів, хронологічних дат.

Аналіз навчальних планів і програм цього періоду показує, що розподіл вивчуваного матеріалу по класах, послідовність і синхронність вивчення окремих курсів значною мірою повторювали гімназичні курси початку XX ст. Вся система шкільної історичної освіти стала єдиною для всіх шкіл СРСР і суворо регламентувалася партійними й державними органами. Єдиною різницею системи шкільної історичної освіти України залишалося викладання історії УРСР. Однак з самостійного предмета вона поступово перетворювалася у частину курсу історії СРСР.

У дисертації детально розглядається процес створення стабільних уніфікованих підручників з усіх шкільних історичних курсів. Авторськими колективами, що працювали під контролем партійних органів, було остаточно сформовано зміст історичної освіти. Його основними характерними ознаками були: 1/надзвичайна ідеологізація і політизація: постійне акцентування тих чи тих сюжетів на догоду політичним тенденціям; посилене вивчення "класиків" марксизму-ленінізму; яскраво виражений класово-пролетарський підхід до добору та оцінки суспільних явищ; явне перебільшення ролі Й. Сталіна; поступове зростання кількості матеріалів про роль комуністичної партії в історії СРСР і світової історії, значення СРСР в історії людства і т.п.; 2/догматизація основних методів вивчення суспільних явищ: викладання готових схем, які не підлягають зміні і критиці, періодизацій, оцінок і т.д., котрі повинні були обов'язково використовуватися при зверненні до тих чи інших подій минулого; 3/ найсуворіша регламентація історичного змісту відповідними органами комуністичної партії і радянського уряду; 4 /викладання у хронологічній послідовності курсів історії СРСР, історії стародавнього світу, середніх віків, нової історії, нової

історії колоніальних і залежних країн; 5/синхронне вивчення вітчизняної і всесвітньої історії до 1917 (історія післявоєнного періоду опановувалася тільки в курсі історії СРСР); 6/провідна роль курсу історії СРСР, у межах якого викладався урізаний курс історії УРСР; 7/стисле вивчення історії віддалених епох і розгорнуте - сучасності; 8/значний обсяг матеріалу, переваженість фактами, датами, іменами і т.п.

Зміст шкільних історичних курсів, який склався наприкінці 30-х -початку 40-х років, залишався до кінця періоду практично незмінним. Тільки в окремі теми іноді вносилися корективи і акценти у зв'язку зі змінами в зовнішньому і внутрішньополітичному становищі країни.

У дисертації наведені численні факти, які підтверджують, що докорінне реформування системи історичної освіти в 30-х роках стосувалося не тільки змісту а й форм і методів навчання. Основи організації навчально-виховного процесу, закладені в 20-ті роки, були повністю ліквідовані. Вказівки керівних органів визначали методи навчання у радянській школі: робота з підручником і книгою, самостійні письмові роботи, робота в кабінетах, лабораторіях і майстернях, демонстрація дослідів, екскурсії. Провідна роль належала лася розповіді вчителя. Пошук нових форм і методів навчання заборонявся. Посилився авторитаризм у викладанні, різко знизилася увага до пізнавальної активності і самостійності дітей.

Українська методика другої половини 30-х років зосереджувала свою увагу на розробці словесних методів навчання: розповідь і бесіда. Методичні дослідження дедуктивніше набували прикладного, методичного характеру і спрямовувалися на практичну допомогу вчителю у викладанні конкретних тем.

Основною формою організації навчання у школі став урок - заняття із визначеною групою учнів, яке проводилося за суворим розкладом, єдиним планом і програмою. Будь-які поєднання індивідуальної, фронтальної і групової роботи, різних методів навчання тепер були можливі лише в межах уроку. Незважаючи на спроби окремих методистів урізноманітнити типи і структуру уроку, в масовій практиці провідним, а потім і практично єдиним типом заняття став комбінований чотирьохетапний урок, який містив опитування, подача нового матеріалу, закріплення, пояснення домашнього завдання. Центральне місце посідала розповідь

учителя, що часто зводилася до переказування підручника, без пояснення понять, зв'язку з раніш вивченим матеріалом, життєвими уявленнями учнів. Уроки повторення відрізнялися тільки тим, що не вчитель викладав матеріал, а учні переказували окремі параграфи.

Школа перейшла до авторитарного стилю навчання, жорсткої регламентації змісту, методів і форм, до репродуктивного варіанта навчання за відсутності самостійної роботи. Значна частина уроків проводилася шаблоно, практично не використовувалися історичні документи, художня література, наочність, краєзнавчий матеріал. Зв'язки викладання історії з життям, з сучасністю набули декларативного характеру, що негативно позначалося на результатах навчання.

У дисертації стверджується: оскільки педагогами України, як і всього СРСР, не використовувалися не тільки методичні знахідки і досягнення школи 20-х років, а й початку XX століття, теоретичний рівень методики різко знизився. Цьому сприяла, насамперед, суворе регламентація змісту, методів і форм навчання відповідними керівними вказівками. Загальне зниження теоретичного рівня методичних досліджень негативно позначалося і на масовій практиці навчання історії.

У дослідженні розкриті особливості розвитку системи шкільної історичної освіти в роки Великої Вітчизняної війни. В умовах, коли необхідно було піднімати патріотичний дух широких мас населення, національну гордість, передусім російського народу, як найбільш численного з народів СРСР, підтримувати в масах мужність і готовність до подвигу й самопожертвування, до змісту програм з історії вносяться відповідні зміни. Центр уваги було перенесено на вирішення виховних завдань. Діяльність учителя зосереджувалася на необхідності формування в школярів переконань у перевагах радянського державного і суспільного устрою над буржуазним, встановленні зв'язку історії з сучасністю, вивченні історії війн і військового мистецтва, героїчної боротьби за незалежність як історичної традиції народів СРСР, розкритті єдності слов'янських народів і провідної прогресивної ролі російського народу в їх визвольній боротьбі. Підкреслювалася також важливість показу героїки національно-визвольних і революційних війн для виховання національної гордості, переконання у стійкості історичної долі народів

СРСР, їхньої непорушної співдружності.

П'ятий розділ дисертації "Розвиток теорії і практики шкільного навчання історії у другій половині 50-х - першій половині 60-х років" присвячена аналізу основних тенденцій у розвитку змісту, форм і методів викладання історії за умов деєталінізації та часткової демократизації школи.

Дослідження показує, що в ті роки сталися зміни в змісті курсів, які були звільнені від дублюючого і другорядного матеріалу, цитат та сюжетів, пов'язаних з культом особи, в історію поверталися деякі історичні діячі, в основному з радянської історії. Акцентувалося на необхідності встановлення зв'язків історичного матеріалу, який вивчався, із сучасністю. У випускному класі введено курс новітньої історії зарубіжних країн. Програми і підручники скорочувалися та перероблялися. Водночас провідними мотивами в концепції історичної освіти залишалися комуністична ідеологія, партійно-класовий підхід до подій суспільного життя, пролетарський інтернаціоналізм при визнанні виняткових історичних заслуг "великого російського народу", історичні переваги соціалізму над капіталізмом і т. д.

Аналіз методичної літератури тих років показує, що на відміну від методики попереднього періоду значна увага стала приділятися активізації методів навчання, засвоєнню значної частини матеріалу переважно в класі, під час уроку. Умовами забезпечення такого викладання розглядалися: 1/ широке використання поряд з розповіддю (лекцією) вчителя інших методів і прийомів навчання, передусім, насиченості як найважливішого засобу конкретизації історичного матеріалу і створення історичних уявлень, при цьому основна робота учнів з насиченістю мала бути самостійною; 2/ забезпечення високої активності учнів протягом усього уроку; 3/ розвиток самостійності й творчості школярів; 4/ перетворення закріплення в обов'язковий елемент уроку, завдання якого - не просто відтворення знань, а стимулювання мислення і пізнавальної самостійності дітей; 5/ перетворення перевірки знань у навчальний момент уроку; 6/ розвиток вмінь та навичок роботи з текстами, документами, насиченістю. Вчителі й методисти України розробили широкий арсенал прийомів і засобів навчання історії.

Дослідження показує, що в 50-ті роки значного розвитку набула методика історії як наукова дисципліна. Визначилися ос-

новні напрями методичних досліджень: розробка загальної методики історії і проблеми змісту та методів вивчення конкретних тем, розділів. Було поставлено і частково вирішено завдання перетворити методику навчання історії із зібрання емпіричних рекомендацій у науково обгрунтовану систему формування в школярів фактичних і теоретичних знань.

У дисертації встановлено, що наприкінці 50-х років в українській педагогіці знов визначилася тенденція до зміни освітніх парадигм і можливість повторного утвердження у радянській системі освіти "школи праці", що відображено в новій реформі школи 1958-1959 рр. У системі шкільної історичної освіти також з'явився цілий ряд явищ, які свідчили про повернення до цієї "школи" в нових суспільних умовах.

У ході реформи було введено нову структуру історичної освіти, яка складалася з двох концентрів: перший - передбачав отримання школярами в рамках восьмирічної школи порівняно завершеного циклу історичних знань вітчизняної і всесвітньої історії; другий - вивчення систематичних курсів цих дисциплін. Відроджувалося викладання української історії в межах курсу вітчизняної історії. На початку 60-х років були створені відповідні програми і підручники.

Проведене дослідження показує, що реформа освіти справила сприятливий вплив на організацію навчання. Посилилася увага вчителів і методистів до активізації пізнавальної діяльності, зміцнився зв'язок методики з психологією. На відміну від періоду 30-50-х років значно збільшилася кількість досліджень і навчально-методичних посібників, пов'язаних із самостійною роботою школярів на уроках історії, розроблялися форми її організації, прийоми і засоби стосовно різних історичних курсів. Посилення політехнізації навчання, зв'язку школи з життям, з виробництвом, прагнення не допустити перевантаження учнів зумовили висунення в методиці цього періоду проблем формування в учнів систем історичних уявлень і понять, розвитку пізнавальних умінь і здібностей школярів, прийомів встановлення зв'язку історії з сучасністю.

Розділ шостий "Протиріччя у функціонуванні системи шкільної історичної освіти в другій половині 60-х - першій половині 80-х років" присвячена виявленню основних тенденцій у розвитку шкільної історичної освіти в період зростання кризових явищ у

соціально-економічному і політичному житті України.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що в цей період відбувалася ще одна трансформація радянської суспільної системи в авторитарно-бюрократичну з припиненням, а потім і ліквідацією процесів демократизації. Стосовно педагогіки це зумовило таку ситуацію, коли зміна освітніх парадигм, що намітилася, так і не відбулася. З цього часу офіційна педагогіка "школи навчання" почала набувати дедалі консервативнішого характеру, що збігалось і з переважними на той час ідеологічними і соціально-політичними установками. Всі ці тенденції досить яскраво простежувалися у змісті шкільної історичної освіти.

Майже повністю були відмінені перетворення в освіті першої половини 60-х років, знов повернута лінійна (хронологічно-последовна) структура курсів. Програми кінця 60 - початку 70-х років були орієнтовані на значне підвищення "теоретичного потенціалу викладання" історії. На практиці це означало суттєве скорочення фактичного матеріалу за рахунок введення ряду соціологічних та ідеологічних понять, пов'язаних із посиленням і партійно-класового підходу до змісту освіти. Факти, що залишалися в курсах історії після відповідного відбору, укладалися в схему, яка демонструвала неминучість та закономірність перемоги комунізму на всій Землі. Поширювалося вивчення періоджарел - праць "класиків" марксизму-ленінізму, партійних і державних документів як важливої складової програмного матеріалу.

Дослідження показує, що в другій половині 70-х років зміст курсів залишався незмінним, відбувалося лише подальше скорочення фактичного матеріалу, яке призводило до схематизації історичного процесу. Водночас, різко нарощувалися ідеологізація і політизація змісту курсів. Основною метою навчання було формування комуністичного світогляду учнів, засвоєння ними партійних і державних документів, положень "класиків" марксизму-ленінізму. Ту ж тенденцію продовжували і так звані "вдосконалені програми" початку 80-х років.

Історія України як і раніше викладалася в межах курсу історії СРСР. У процесі вивчення подій української історії головна увага приділялася розкриттю єдності походження трьох слов'янських народів, загальній боротьбі проти гноблення та іноземних загарбників, величезному значенню їхньої дружби,

неодоланній силі братерської єдності і тісній співдружності усіх народів СРСР. Ці тенденції особливо посилилися після проголошення XXIV з'їздом КПРС нової спільності людей - радянського народу, що автоматично виключало необхідність національного виховання, національної духовності і культури.

У дисертації наведені численні факти, які підтверджують, що розробка проблем змісту шкільних історичних курсів у методичних публікаціях цього періоду в основному відповідала проголошеним цілям історичної освіти. З погляду "пролетарського інтернаціоналізму" розглядалися стародавня історія України, історія дожовтневого періоду, питання встановлення влади Рад і розвитку України в складі СРСР. Подібні підходи реалізувалися і під час вивчення явищ культури та побуту українського народу. Провідним тут було затушовування національних відмінностей і суперечностей, перекручування історичних подій на догоду ідеологічним установам. Аналогічно будувався і зміст курсів всесвітньої історії, покликання яких - всебічно розкривати всесвітньо-історичну значущість Жовтневої революції і перемоги соціалізму в СРСР, перемоги народно-демократичних і соціалістичних революцій у ряді країн, створення світової соціалістичної системи, її впливу на хід світової історії.

Численними публікаціями була представлена в цей період методика вивчення на уроках історії творів В. Леніна, Ф. Енгельса і К. Маркса, партійних і державних документів, а також праць партійних керівників. Всебічно обґрунтовувалася керівна і спрямовуюча роль КПРС у вітчизняній і світовій історії. На початку 80-х років з'явилася велика кількість методичних праць із вивчення промов і книг Л. Брежнєва, автори яких вважали, що саме в цьому напрямі належить удосконалювати викладання історії.

У дисертації доводиться, що явища стагнації, які з'явилися у змісті історичної освіти, стали в другій половині 70-х років очевидними і в методиці. Політизований зміст вимагав такої організації навчання, яка б забезпечувала запам'ятовування і відтворення відповідного матеріалу підручників і посібників. Основна маса методичних праць цього періоду була орієнтована на передачу вчителем і засвоєння учнями готових знань. Активізація пізнавальної діяльності учнів здійснювалася лише в рамках репродуктивного навчання і традиційного уроку. Спроби

окремих учителів і методистів вдосконалювати встановлені форми і методи не справили суттєвого впливу на стан масового навчання історії.

Водночас даний період характеризувався і деякими позитивними тенденціями в розвитку методики навчання предмета. Це стосувалося насамперед розробки методичного забезпечення викладання. Були підготовлені нові підручники, які характеризувалися значно вдоскопленням методичним апаратом і, практично не змінюючись, проіснували до кінця 80-х років. Видано також комплекти наочних та інших посібників до всіх курсів.

У другій половині 60-х - на початку 70-х років на засадах новітніх для того часу досягнень розроблено цілу низку педагогічних ідей і теорій, пов'язаних із дослідженням шляхів розвиваючого навчання школярів, формування їхньої активності й самостійності, розвитку мислення, стимулювання пізнавальних інтересів, диференціації навчання. Визначилися і технології розвиваючого навчання історії: формування у школярів умінь і навичок самостійної роботи з підручником та іншими засобами; проблемне викладання історії; використання системи розвиваючих пізнавальних завдань; формування в учнів прийомів навчальної роботи, що відповідають особливостям історичного матеріалу в двох взаємопов'язаних варіантах навчання (відтворюючому і творчо-пошуковому); розвиток міжпредметних та предметних умінь і навичок учнів у визначеній системі; програмоване навчання.

На початку 80-х років у руслі розвиваючого навчання виникла творча інноваційна діяльність учителів - представників "педагогіки співробітництва". Спільною ідеєю в системах цих педагогів насамперед виступала зміна взаємовідносин між учителем і учнем у процесі навчання, перехід від відносин авторитаризму і підпорядкування до рівноправного партнерства і взаємодопомоги, взаємоповаги і чуйності. Такий перехід вимагав відповідних змін методів і форм навчання. У педагогічних технологіях були знайдені дійові форми колективного та індивідуального навчання, які поступово ускладнювалися і збагачувалися за змістом, збільшуючи частку самостійності учнів і, розвиваючи інтерес до навчання, створювали умови для повнішої реалізації їхніх здібностей.

Розроблялися теоретичні основи методики історії як науки. Визначилися нові підходи до класифікації методів навчання іс-

торії (П. Гора, Н. Дайрі), типології уроків (В. Онищук та ін.), розвитку пізнавальних можливостей школярів засобами історії (І. Лернер, В. Майборода, Г. Донський, В. Саруба) та інших категорій. Досліджувалися психологічні основи засвоєння історичних знань, розвитку історичного мислення, уявлень, пізнавальних інтересів учнів (О. Кревер, О. Пометун, А. Сайко та ін.).

У цьому розділі "Формування національної системи історичної освіти в другій половині 80-х - на початку 90-х років" визначаються напрями перебудови цілей, змісту і методики навчання історії в школі у зв'язку з процесами демократизації освіти й початком розбудови національної школи України.

Виділення такого короткого періоду зумовлене тим, дкорінними змінами, які відбулися в усіх галузях системи шкільної історичної освіти в Україні. Демократизація і розвиток гласності викликали інформаційний вибух у суспільних науках. Почалося інтенсивне "стирання білих плям" історії, повернення в підручники вирізаних сторінок і репресованих героїв. У освіті проголошувався пріоритет загальнолюдських цінностей. Зміст шкільних історичних курсів зазнавав різкої критики.

Педагогічна громадськість започатковує перші спроби осмислення концептуальних основ системи шкільної історичної освіти: провідних ідей всього курсу як цілого; обґрунтування його архітекτονіки і розробки змісту; визначення мети навчання історії, нової структури і базового рівня змісту; змісту диференційованих історичних курсів; окреслення основних напрямів удосконалення методичної системи навчання історії (Г. Клюкова, М. Лисенко, В. Пунський та ін.). Формулювалися вимоги до змісту шкільних історичних курсів: ліквідація їх ідеологізації і політизації; повернення в історію людини; глибоке засвоєння історії культури; вивчення історії конкретних народів, їхньої самобутності, внеску в світову цивілізацію; розгляд подій з погляду зору загальнолюдських інтересів і цінностей (В. Помогаєв, М. Чирюкин та ін.).

Аналіз програм і методичної літератури дав підставу визначити послідовні зміни в змісті курсів наприкінці 80-х років: поява нових фактів, оцінок і підходів до вітчизняної історії, які з'явилися в роки перебудови (особливо це стосувалося історії радянського періоду); позначення окремих етапів розвитку країни як альтернативних; збільшення матеріалу з історії куль-

тури; зняття найбільш явних ідеологічних акцентів; поширення матеріалу з історії України. Однак старі методологічні підходи ще зберігалися: абсолютизоване економіко-формаційне трактування історичного розвитку, формально-класова оцінка історичних явищ, подій та осіб, зведення історичного процесу до простої ілюстрації загальноприйнятої соціологічної схеми.

Найбільші зміни відбулися на початку 90-х років у зв'язку зі створенням незалежної Української держави. Цілями навчання історії стали: формування національної самосвідомості і менталітету засобами історії, залучення школярів до загальнолюдських цінностей, розвиток їх історичного мислення. Складалася нова структура історичної освіти. Історія України перетворилася на провідний курс поряд з всесвітньою. Історія Росії та СРСР зайняли відповідне місце серед сюжетів всесвітньої історії. Обговорювалися національна концепція шкільної історичної освіти, в якій проголошувалися гуманізація історії; взаємне поєднання формаційного, цивілізаційного і культурологічного підходів; виділення базового рівня історичної освіти і варіантність шкільних програм.

Уводилися нові програми викладання, передусім із української історії. Змістовий аналіз цих програм показує, що поряд з подоланням недоліків змісту попереднього періоду, заміна класового підходу національним спричинила деяке перебільшення ролі дестабілізуючих зовнішніх факторів на різних етапах української історії і недооцінки внутрішнього протистояння політичних сил. Не вдалося повною мірою відійти і від традиційної політизації історії та відповідних штампів. Питання розвитку української культури розглядалися у цій програмі недостатньо, іноді у відриві від інших сторін і тенденцій історичного розвитку. Основний зміст програм складала політична історія. Підручники і посібники цього періоду також мали недоліки та суперечності.

Проведене дослідження показує, що у зв'язку з послабленням авторитарної системи управління народною освітою, перетворенням змісту історичної освіти в бік його деполітизації, поверненням до історичної правди в методиці навчання поширилися нові педагогічні технології, спрямовані на розвиток мислення учнів, умінь критично оцінювати історичні події, зіставляти різні погляди зору, формулювати самостійні судження.

Намітився поворот у бік заміни традиційного уроку новими формами навчання, що вимагали від учнів швидкої орієнтації у навчальній ситуації, умінь застосовувати історичні знання, організувати ділову співпрацю.

З'явилися нові елементи в уроці: групова робота учнів, взаємонавчання, рецензування, взаємоперевірка. Застосовувалися також дидактичні ігри типу: "Уявіть собі ", "Круглий стіл", "Прес-конференція", "Засідання "Клубу мандрівників", уроки-суди, уроки-салони з історії культури, театралізовані ігри. У старших класах намітилася тенденція до переходу від традиційного уроку до лекційно-семінарської системи навчання, широкого використання пізнавальних можливостей навчального діалогу.

Дослідження дає підставу стверджувати, що провідну роль у цих процесах відігравали вчителі історії. В період швидкого і водночас надзвичайно глибокого реформування шкільної історичної освіти найбільш гнучим, прогресивним елементом системи виявилася практика викладання. Звільнившись до деякої міри від ідеологічного та бюрократичного контролю і тиску, учителі за дуже короткий час зуміли виробити нові підходи до організації навчання, які узгоджувалися зі стрімкою зміною загальних цілей освіти. Водночас українська методична наука, опинившись у цій соціально-педагогічній ситуації, виступила як більш інертний елемент системи шкільної історичної освіти, не зуміла очолити процеси, що відбувалися. Це стосується і діяльності органів управління освітою: їхні директивні документи, практичні кроки і методичні рекомендації характеризувалися суперечливістю, певною розгубленістю і зводилися до переструктурування навчального змісту історичної освіти.

ВИСНОВКИ

У закінченні узагальнені основні висновки дослідження, розкриті положення, які винесено на захист.

1. В дисертації виділені та схарактеризовані основні періоди й етапи формування і функціонування системи шкільної історичної освіти в Україні в XX ст. Підвалинами запропонованої дисертантом періодизації є іманентний розвиток історичної освіти як такої, з якісними перетвореннями в змісті й методах навчання історії, зумовленими реформами цієї галузі народної освіти, які, у свою чергу, опосередковано відображали зміни в

соціально-політичному, економічному і духовному житті України. Такий підхід мотивований тим, що протягом ХХ ст. відбувалося кілька спроб реформування шкільної історичної освіти. В дисертації вони аналізувалися не тільки з погляду змін у методичній науці та технологіях навчання, якими вони були відзначені, а й того, як, ким, у яких історичних і культурних умовах вони починалися, наскільки здійснювалися спадкоємність у загальному процесі й на окремих його етапах, яким був "інструментарій" реформ, що було визначальним у невдачах чи здобутках масової практики навчання історії у пореформений час.

Запропонована періодизація дала можливість, по-перше, виявити принципові зміни у шкільній історичній освіті в кожному з періодів, причини тих чи тих реформ; по-друге, визначити взаємозв'язок між попереднім і наступними етапами розвитку, встановити спадкоємність між ними і специфічні риси кожного з них; по-третє, осмислити найбільш позитивні з погляду зору сьогодення підходи до викладання історії, сформувати врешті решт цілісне системне уявлення про розвиток шкільної історичної освіти в Україні як педагогічного явища, розглянути його найважливіші тенденції і суперечності.

Хронологічні межі періодів визначили лише головні риси розвитку шкільної історичної освіти як системи у взаємозв'язку її основних компонентів. Однак кожен із них розглядається в дисертації як багатоскладовий, в якому простежені внутрішні грані, протистояння висхідних і низхідних тенденцій, елементи попереднього і наступного періодів.

2. Вивчення системи шкільної історичної освіти в сукупності її внутрішніх і зовнішніх зв'язків дало змогу визначити генезу цього педагогічного явища, провести порівняльний аналіз періодів із метою виділення загального й особливого, простежити спадкоємність і відмінності, провідні тенденції і суперечності в розвитку системи в цілому.

Шкільна історична освіта розглянута в дисертації як система конкретно-педагогічних явищ, що перебували у складних зв'язках та взаємовідносинах між собою і соціумом. Найбільш важливими для розвитку системи були організаційні і змістово-процесуальні зв'язки. До організаційних відносилися: об'єктивно існуючі зв'язки між інтересами суспільства та особистості в галузі освіти і характером діяльності органів управління щодо

їх реалізації; між цілями освіти і особливостями процесу навчання на розглядуваному етапі; між цілями освіти і розвитком методичної науки. Такі зв'язки в умовах державної школи відігравали провідну роль і визначали найбільш важливі характеристики процесу навчання історії на кожному конкретному етапі.

З іншого боку, процес шкільного навчання історії тісно пов'язаний з розвитком методичної науки, яка дає можливість теоретично вирішувати найважливіші питання розбудови системи. На визначених етапах розвитку посилювався й зворотний зв'язок: інноваційна діяльність учителів випереджала розвиток методичної науки і ставила її перед необхідністю наукового осмислення. За посередництвом методичної науки здійснювався і зв'язок шкільної історичної освіти з історією як наукою. Ці зв'язки системи були змістово-процесуальними.

Організаційні і змістово-процесуальні зв'язки у функціонуванні системи шкільної історичної освіти перепліталися між собою: досягнення методичної науки і шкільної практики (насамперед результати навчання) справили певний вплив на діяльність органів народної освіти, на формування її цілей, а в кінцевому підсумку, й на тип особисті, який формувався.

3. Дослідження дало можливість простежити розвиток змісту викладання, зміни в підходах до відбору і групування матеріалу відповідно до різних соціальних замовлень суспільства: посилення тоталітарно-бюрократичних тенденцій у суспільному житті завжди призводило до політизації змісту, скорочення, перекручення фактичного матеріалу, схематизації та догматизації окремих положень, а послаблення ідеологічного диктату звільняло зміст від схем і догматів, наближало його до реальної картини історичного процесу.

В дисертації проаналізовані основні тенденції розвитку методів навчання, зв'язки між ними і змістом. Вони подані у роботі таким чином: посилення політизації та ідеологізації змісту в умовах командно-адміністративної системи призводило до застою у методах навчання, занепаду методичної науки, зниженню інтересу учнів до предмета; послаблення ж ідеологічного та бюрократичного диктату, відносна деполітизація змісту викликали пошук нових методичних рішень, активні пошуки вдосконалення методів навчання.

Загальними напрямками в удосконаленні методів навчання істо-

рії у XX ст. є: активізація пізнавальної діяльності школярів у процесі навчання, пошуки варіантних прийомів і засобів організації самостійної роботи школярів із різним за характером історичним матеріалом, розвиток історичного мислення учнів, яке дає змогу аналізувати й оцінювати явища минулого і сучасності.

Найбільш інертним компонентом навчання були форми організації навчально-виховного процесу. Головна з них протягом усього досліджуваного періоду – урок. Лише в другій половині 20-х років він змінювався бригадно-лабораторним, секційно-гуртковим викладанням. Окремі спроби вийти за межі уроку спостерігалися і наприкінці 80-х – на початку 90-х років. Основні методичні пошуки у формах навчання пов'язувалися з удосконаленням уроку: розробкою його різних типів і структури, організацією групової роботи, зміною способів взаємодії вчителя і учнів на уроці (дидактичні ігри, драматизація і т.п.)

4. Дослідження проблеми дає можливість простежити основні історичні віхи розвитку методичної думки в Україні, оцінити її здобутки. Методика навчання історії як окрема галузь педагогічних знань зародилася на початку XX ст. Її предметом було обґрунтування структури і змісту шкільного викладання історії, методів, форм і засобів навчання. Перші методичні праці становили собою виклад загальних підходів окремих авторів до перелічених проблем. У 1900-1917 роках методика навчання історії вже була представлена дослідженнями і публікаціями педагогічної преси з конкретних питань: змісту окремих курсів, використання наочності, художньої літератури і т.п.

1917-1922 роки характеризувалися нагромадженням різноманітного практичного досвіду викладання, широким експериментуванням без достатнього теоретичного осмислення і узагальнення результатів. У другій половині 20-х років досліджувалася низка дидактичних проблем, вирішення яких виявилось досить продуктивним щодо подальшого розвитку методики: локалізація змісту матеріалу, здійснення зв'язків із життям, сучасністю, самостійність і активність учнів у навчанні, опора на пізнавальний інтерес та ін.

У 30-40-ві роки поступовий розвиток методики навчання історії насильницьки перервано, відбулося повернення до основних принципів дореволюційної школи в змісті і методах навчан-

ня. Рівень методичних досліджень різко знизився, вони перетворилися у поурочні методичні рекомендації.

50-70-ті роки - новий етап у розвитку методики навчання. Поновилися теоретичні дослідження загальних методичних проблем, у результаті яких обґрунтовано предмет методики історії як науки, її методи та завдання як окремої галузі педагогіки. Визначено складові нової науки (загальна методична теорія, методика вивчення конкретних курсів, висвітлення специфічних проблем методики, пов'язаних з особливостями історії як навчального предмета), розроблено систему адекватних змісту предмета методів і засобів навчання. Видано значну кількість літератури, розроблено вимоги до підручників і методичних посібників.

У 80-ті роки на розвиток методики навчання історії вплинули застійні тенденції, характерні для педагогіки в цілому: зниження теоретичного рівня досліджень; значна кількість публікацій, пов'язаних з кон'юнктурними проблемами змісту; домінування у методичних працях рецептурно-методичних підходів, які орієнтували вчителів на відтворювальний варіант навчання. Окремі досягнення вчителів-практиків не знаходили відгуку й осмислення у методичній науці.

Сучасний етап розвитку української методики, який розпочався у 90-ті роки досить складний. Зміни, що сталися у системі історичної освіти, стимулюють розвиток методики, однак відсутність методичної школи в Україні в останні десятиріччя не дозволяє поки що висувати досить обґрунтовані й продуктивні концепції розвитку національної шкільної історичної освіти.

5. Історико-педагогічний аналіз шкільної історичної освіти дав підставу накреслити окремі перспективні шляхи її розвитку, сформулювати рекомендації щодо побудови сучасної системи шкільної історичної освіти України.

1). Її зміст доцільно будувати на засадах кількох центрів: у першому (перший рік, 4 клас у сучасній структурі середньої школи) доцільно викладати епізодичний курс вітчизняної історії, який складався б з двох частин (одна може бути побудована на засвоєнні школярами початкових уявлень про історію своєї сім'ї, села, міста, інша повинна сформувати у свідомості дитини яскраві картини окремих найбільш значущих епізодів з історії України, причому ці картини мають бути максимально

персоніфіковані), паралельно школярі отримують початкові відомості з етнографії, топоніміки, хронології та інших допоміжних історичних дисциплін, які сприяють усвідомленню дітьми специфіки історичних знань. У другому концентрі (п'ять років, 5,6,7,8,9 класи) можуть синхронно викладатися елементарні курси всесвітньої історії та історії України від стародавніх часів і до сучасності, тут учні отримують довершену систему початкових історичних знань; у третьому концентрі (два роки, 10,11 класи) викладаються систематичні курси всесвітньої історії і історії України з стародавніх часів до сучасності, а також спецкурси за вибором учнів з історії світової культури, історії античності, світових релігій тощо. В усіх концендрах передбачається широке використання міжпредметних зв'язків, насамперед, з літературою та географією.

11). В основу добору і групування змісту конкретних курсів мають бути покладені, поряд з цивілізаційним і культурологічним, такі принципи:

- поєднання об'єктивності і науковості. У викладанні історії необхідно уникати заідеологізованості суджень. Але не можна забувати, що ідеологія має фундаментальну основу. До певної міри це неминуче, оскільки історія завжди є частиною світогляду, адже історик завжди керується тією чи тією методологією і принципами наукового пізнання. Емоційно забарвлений розвиток подій сьогодення також пропонує нам "чорно-білу" історію, в якій події та явища поділені на "позитивні" і "негативні". Виходом із цього становища може бути тільки визнання правомірності різних поглядів на історичний процес, конкретно-історичний розгляд конфліктних ситуацій між класами, верствами населення і державною владою, між різними країнами;

- методологічна вимогливість. Сучасне навчання історії неможливе без використання наукових підходів до періодизації, класифікації, систематизації і типологізації явищ, без ознайомлення вчителя і учнів з методами історичного дослідження. Історія як наука повинна інтегрувати досягнення попередніх поколінь, у тому числі й їхні методологічні концепції. Доцільним буде визнання у навчанні різних поглядів, різноманітності підходів до явищ суспільного життя. Водночас, терпимість не повинна приводити до еkleктики, вона не виключає вимогливості до термінології і системи аргументації, не передбачає й безприн-

цільності. Прагнучи бути безпристрасною, історія не може обійтися без оцінок, однак і вчитель, і учні повинні бути переконані в правомірності різних оцінок тих чи тих історичних подій;

- олюднення історії. Людина має стати центром історичного дослідження, мірилом в оцінках подій. Саме вона реалізує історію, надає сенс явищам, мислить, помиляється під тиском власних ідей і зовнішніх обставин. Історичні діячі були наділені соціальною й індивідуальною психологією. Вони не тільки віддзеркалювали епоху, а й діяли в ній, впливали на хід історичних подій. Тому дійсна історія - це історія людської долі;

- обережність у підходах до визначення рушійних сил еволюції суспільства. Саме історія може засвідчити, наскільки нестійкою іноді є рівновага суспільних сил, як важко досягти паритету. Вона може продемонструвати дійсну цінність реформ і революцій, еволюційних та революційних зрушень. Усвідомленню цього сприяє поняття "ціна прогресу", пов'язане з ідеєю відповідальності суспільства за свої здобутки. Це поняття повинно внести корективи у визначення термінів "прогресивність" і "реакційність" у шкільних курсах історії;

- простеження єдності історичного процесу. Громадянська історія дає можливість сприймати і простежувати не тільки послідовність, але й хронологічну синхронність подій. Важливо також добитися органічного впровадження історії у географічний простір, зробити історичний процес максимально локалізованим, простежувати зв'язки між місцем, де відбуваються, і особливостями історичних явищ та процесів. Творцями історії країни є представники усіх етносів, які проживають на її території. Не можна ігнорувати національний аспект історичного процесу, але не треба й абсолютизувати його;

- толерантність до всіх без винятку народів і культур. З цього принципу виходить визнання значущості всіх епох і суспільств, прагнення зрозуміти внутрішні мотиви і закони їх функціонування, знайти з ними можливість діалогу;

- яскравість, яскравість і водночас конкретність змісту шкільного уроку з історії. У сьогоднішніх обставинах курси історії мають яскраво виражений прагматичний характер. Це пов'язано з сучасними перетвореннями суспільної думки і світогляду. Тому співвідношення соціологічної теорії і фактів у під-

ручниках повинно змінитися на користь останніх. Перевага емпіричного матеріалу в підручниках, особливо за умов не визначених до кінця теоретичних положень, є й практичною потребою, у цьому разі майбутні теоретичні дослідження не будуть пов'язані з їх докорінною переробкою;

- коректність оцінок і узагальнень. Історія не може перетворюватися і в набір фактів, оскільки вона передбачає історичні поняття, оцінки й узагальнення. До єдиних освітніх стандартів доцільно внести передусім знання обов'язкового мінімуму фактів. Що ж стосується оцінок і узагальнень, то ці стандарти не можуть диктувати ту чи ту інтерпретацію історичних фактів, але повинні передбачати формування у школяра насамперед умінь аналізувати історичний текст, критично осмислювати джерела, узагальнювати вивчений матеріал, простежувати тенденції історичного розвитку, формулювати власні судження і оцінки і т.п.

Названі принципи, безумовно, є лише орієнтирами, якими, на наш погляд, доцільно керуватися у процесі перебудови системи шкільної історичної освіти. Водночас, на перехідному етапі бажано зберігати спадкоємність з попередньо сформованою системою, оскільки вона все ж таки дає учням можливість отримати досить ґрунтовні знання з історії людства.

III). Формуючи зміст конкретних курсів необхідно також брати до уваги, що в другому концентрі вчитель повинен за допомогою відповідних засобів навчання (насамперед чітко визначеного базового компонента знань у програмах курсів і підручниках різного рівня) проводити внутрікласну диференціацію навчання; в третьому концентрі є обов'язковою зовнішня диференціація, тобто створення класів гуманітарного та інших профілів, у яких школярі навчатимуться за різними програмами.

IV). Методика навчання історії повинна максимально використовувати активну самостійну, з урахуванням інтересів і здібностей, роботу з матеріалом (документами епохи, пам'ятками народної творчості, історичними мапами, художньою та науково-популярною літературою, працями відомих істориків минулого і сучасності) і на основі цього підготувати повідомлення, твори, доповіді, реферати, брати участі у дидактичних іграх і змаганнях. Безумовно необхідним є забезпечення школи відповідними посібниками і методична перепідготовка вчителів історії з унесенням до програми такої перепідготовки історико-педагогіч-

ного матеріалу.

V. Вважаємо за необхідне внесення до програми вузівської підготовки майбутніх учителів історії більш глибокого вивчення методичної літератури попередніх періодів аби дати студентам широку методичну освіченість, можливість творчо застосовувати досвід, нагромаджений поколіннями українських педагогів. З цією метою ми рекомендуємо включення відповідного матеріалу в курси лекцій та семінарських занять з методики викладання історії, а також викладання спецкурсів із проблем історії методичної думки в Україні.

Проведене дослідження, безумовно, не може претендувати на вичерпний розгляд проблем шкільної історичної освіти. Насамперед кожне з визначених вище напрямів удосконалення системи шкільної історичної освіти може стати темою окремого історико-педагогічного чи методичного дослідження. Спеціального вивчення також потребують такі питання як основні напрями і зміст підготовки вчителів історії до викладання предмета; реалізація виховних завдань на уроках історії; вплив генези історії як науки на розвиток шкільної історичної освіти; зміст, оформлення і ефективність добору й використання засобів навчання історії та ін.

Основний зміст виконаного дослідження та його результати відображені у таких публікаціях автора:

I. МОНОГРАФІЇ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПОСІБНИКИ

1. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. - Луганск: Изд-во ВУГУ, 1995. - 11,6 печ. л.
2. Очерки истории Украины: Учебное пособие. - Луганск: ЛГСХИ, 1993. - 7,6 печ. л. (В соавт.)
3. Пізнавальні завдання з історії України. Методичний посібник для вчителів історії середніх шкіл. - Луганськ, 1993. - 2,5 др. арк. (У співавт.)
4. Преподавание истории Украины XX века с использованием графической наглядности: Пособие для методического обеспечения курса истории Украины для вузов и средних учебных заведений. - Луганск: ЛПТИ, 1994. - 54 с. (В соавт.)
5. Методика использования графической наглядности в преподавании истории Украины. Пособие для учителей и учащихся средних учебных заведений. - Луганск, 1994. - 55 с. (В соавт.)

6. Изучение истории Луганщины в школьном курсе истории Украины. - Луганск: ЛПТИ, 1994. - 3 печ. л. (В соавт.)
7. История Украины (1939-первая половина 90-х годов) с элементами графической наглядности. - Луганск: ЛПТИ, 1995. - 44 с. (В соавт.)
8. Історія України XX століття: (Посібник для вступників до вищих навчальних закладів). - Луганськ: ЛДПІ, 1995. - 129 с. (У спіавт.)
9. Всесвітня історія XX століття: Посібник для викладачів студентів та учнів. - Луганськ: ЛДПІ, 1995 135 с. (у спіавт.)

II. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

10. Организация самостоятельной работы учащихся в процессе изучения отечественной истории империализма: Методические рекомендации для учителей средних школ. - Ворошиловград: ВПТСХ, 1988. - 3, 7 п. л. (В соавт.)
11. Изучение истории социалистических стран в курсе новейшей истории: Методические рекомендации для учителя истории. - Ворошиловград: ВПТСХ, 1988. - 3 п. л. (В соавт.)
12. Методические рекомендации к календарно-тематическому планированию курсов истории. - Ворошиловград: ВПТСХ, 1989. - 1 п. л. (В соавт.)
13. Практические и лабораторные занятия по методике преподавания истории: методические указания для студентов исторических факультетов педвузов. - Луганск: ЛПТИ, 1990. 2 п. л. (В соавт.)
14. Изучение отечественной истории периода империализма в 10 классе средней школы: Методические рекомендации. - Луганск: ЛПТИ, 1990. - 2, 7 печ. л. (В соавт.)
15. К вопросу об украинской национальной символике: Информационно-методический материалы. - Луганск: ЛПТИ, 1991. - 0, 5 п. л. (В соавт.)
16. Методические рекомендации по выполнению курсовых и дипломных работ. - Луганск: ЛПТИ, 1993. - 1 п. л. (В соавт.)
17. Порядник в історії України. 1917-1994 рр. Луганськ: ЛДПІ, 1994. - 36 с. (У спіавт)
18. Методичні рекомендації до вивчення курсу "Історія України (з середини XVII ст. до 1917 р. - Луганськ: ЛДПІ, 1994. - 35 с. (У спіавт.)
19. Історія України з найдавніших часів до середини XVII сто-

ліття: (Методичні рекомендації для викладачів та студентів). - Луганськ: ЛДП, 1994. - 33 с. (У спіавт.)

20. Методические рекомендации по курсу истории Украины. - Луганск: "Кириос", 1995. - 58 с. - 58 с. (В соавт.)

III. СТАТТІ В НАУКОВИХ ЗБІРНИКАХ І ЖУРНАЛАХ

21. Організація самостійної роботи учнів на уроках історії//Радянська школа. - 1982. N 2. 0,5 др. арк.

22. Вивчення на уроках історії в 9-му класі питань боротьби українського народу за владу Рад (1917-1920 рр.)// Український історичний журнал. 1984. N 5. 0,7 др. арк.

23. Самостійна робота при вивченні історії УРСР (9 клас)//Радянська школа. 1985. N 3. 0,5 др. арк.

24. Познавательная самостоятельность школьников в работе над понятиями //Преподавание истории в школе. 1985. N 4. 0,7 п.л. (в соавт.)

25. Четвертокласникам про подвиг радянського народу у Великій Вітчизняній війні//Радянська школа. 1987. N 5. - 0,5 др. арк. (у спіавт.)

26. Организация индивидуальной работы студентов по историческим дисциплинам: Материалы научно-практической конференции "Организация и проведение индивидуальной работы со студентами". - Луганск: ЛДП, 1990. - 0,3 п.л. (В соавт.)

27. Золотой лев, трезубец, казак с мушкетом.../ "Стирая белые пятна истории: Сборник научных работ. - Луганск: ЛДП, 1991. - 0,5 п.л. (В соавт.)

28. Спроба здійснення економічних реформ в Україні (сер. 50-х-перша половина 60-х років)//Сторінки історії України. Посібник для абітурієнтів та студентів. - Луганськ: ЛДП, 1993. - С. 79-89. (У спіавт.)

29. К вопросу об изучении начального периода украинской истории//История. Политология. Экономическая теория. Сборник статей ЛДП им. Т. Г. Шевченко. - Луганск, 1993. - С. 120-128. (В соавт.)

30. Активизация обучения в педагогическом вузе: значение и пути реализации//Актуальные проблемы образования и воспитания учащейся молодежи. - Ч. II. - Луганск: ЛДП, 1993. - С. 44-50

31. Развитие школы и школьного исторического образования в Украине в 1917-1920 гг.//История. Педагогика. - Сборник статей. - Вып. 1. - Луганск: ЛДП, 1994. - С. 95-103

- 32.Періодизація шкільної історичної освіти в Україні//Вісник АПН України/Педагогіка і психологія.1994. N 2. С.63-70
- 33.Школьное историческое образование в Украине в 1905-1917 гг./История, педагогика.Сборник статей.-Вып.2.-Луганск:ЛГПИ, 1994.-С.60-69
- 34.Початкове викладання історії в школах України на початку XX століття//Педагогіка і психологія/Вісник АПН України.1996. N 2

IV. ТЕЗИ

35. До питання про взаємов'язок національного та інтернаціонального у викладанні історії України/ Місце України у світовій історії та особливості вивчення даної проблеми у педагогічному вузі. Тези міжвузівської науково-практичної конференції.-К.:КДПІМ, 1992.-С.60-61.-(У спіавт.)
- 36.Деловая игра как метод преодоления разрыва между теоретической и практической подготовкой студентов-историков/ Высшее педагогическое образование: концепция, методология, пути реализации.-Тезисы докладов научно-практической конференции Луганского государственного педагогического института им.Т.Г.Шевченко.-Луганск:ЛГПИ, 1992.-С.103-105
37. Деякі можливості ділової гри в розвитку здібностей майбутніх вчителів-істориків/ Тези Всеукраїнської наукової конференції,Київ,5-7 жовтня 1993 р.-К.:ІСДЮ,1993. -С.60-62.(У спіавт.)
- 38.Методика використання діалогу у вузівському викладанні історії України/Університет і регіон.-Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції 22-24 червня 1994 р.-Луганськ:УСДУ,1994.-122-123. (У спіавт.)
- 39.Використання навчального діалогу у викладанні історії України у вищій школі//Тези доповідей всеукраїнської науково-методичної конференції "Українознавство у технічному вузі:методологія, методика, перспективи" 12-14 жовтня 1994.-К.: УДУХТ, 1994. -С.58-60.(У спіавт.)
40. Деякі принципи модернізації змісту шкільної історичної освіти в Україні у відповідності з потребами демократизації та гуманізації //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Модернізація системи освіти в Україні на засадах національних традицій та етнопедагогіки, гуманізації і демократизації".-Івано-Франківськ,1995.-Частина 2.-С.35-36.(У спіавт.)
- 41.Формування готовності до педагогічного діалогу в курсі

"Методика викладання історії"/ У зб. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - К., 1995. - С. 67-69.

ПОМЕТУН Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальностям 13.00.01 - теория и история педагогики; 13.00.02 - методика преподавания (истории). Институт педагогики Академии педагогических наук Украины. Киев, 1996.

В диссертации обоснована периодизация развития школьного исторического образования в Украине как целостной системы, раскрыты генезис, тенденции и противоречия процесса в период 1900-1992 гг., рассмотрены формы, методы и средства обучения истории в разные периоды.

На основании конструктивно-критического анализа и обобщения значительного количества источников сделаны научно обоснованные выводы, определены перспективные направления развития национальной системы школьного исторического образования.

POMETUN E. I. The Problems of developing school historical education in Ukraine in the 20-th century. Dissertation for academic Degree of Doctor of Pedagogics (specialities: 13.00.01 - theory and history of pedagogics; 13.00.02 - methods of teaching /history/). The Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kiev, 1996.

The peridization of the development of school historical education in Ukraine as integral system is substantiated in the dissertation, the genesis, tendencies and contradictions of the process in 1900-1992 are shown, the forms, methods and means of teaching history are studied.

The scientifically substantiated conclusions have been made, the long term directions of developing the national system of school historical education have been determined on the basis of critical analysis and generalization of a considerable number of sources.

Ключові слова: шкільна історична освіта, генеаза, тенденції, протиріччя, позитивний досвід.

с. Ю. ц -

Підписано до друку 17.05.1996 р. Об'єм 60 / 84/16.
Папір друк. Віддрук. на різнографі фірми "Мегнет". 348055,
Луганськ, вул. Володарського, 59. Тел (0642) 52-72-91

5000 gh

AB 35.073