

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка

**І. Боровець**  
**В. Дубінський**  
**І. Паур**

# **НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ**

*За редакцією*  
*доктора історичних наук, професора*  
**Сергія Копилова**

Кам'янець-Подільський  
2020

УДК 37.016(100):94(075.8)  
ББК 74.263.1(0)я73  
Б83

*Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 26.11.2020 р.)*

**Рецензенти:**

**Ігор Коляда**, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Віталій Лозовий**, доктор історичних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень.

**Валерій Степанков**, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік УАІН.

**Боровець І., Дубінський В., Паур І.**

**Б83 Навчання історії в зарубіжній школі:** навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.

У навчальному посібнику узагальнено і систематизовано зарубіжний досвід навчання історії в школі. Висвітлено сучасні моделі викладання історії у школах провідних країн Європи та Північної Америки. Прослідковано перебудову системи шкільної історичної освіти у країнах Східної Європи. Проаналізовано базові методичні принципи організації навчальних занять, роль вчителя в освітньому процесі, проблеми оцінювання в навчанні історії та окреслено досвід провідних педагогів, нетрадиційні форми організації вивчення історії. Акцентовано увагу на питаннях місця підручника в сучасній шкільній історичній освіті, методичних й дидактичних вимогах до нього та актуальних його моделях в зарубіжній школі.

Навчальний посібник адресований студентам історичних факультетів закладів вищої освіти, вчителям загальноосвітніх шкіл та усім хто цікавиться питаннями методики викладання історії в зарубіжній школі.

УДК 37.016(100):94(075.8)  
ББК 74.263.1(0)я73

© **Боровець І., Дубінський В., Паур І., 2020**

# ЗМІСТ

|             |   |
|-------------|---|
| ВСТУП ..... | 5 |
|-------------|---|

## ***Розділ 1. ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ***

|   |    |
|---|----|
| 1.1. Викладання історії в зарубіжній<br>школі на сучасному етапі: особливості,<br>проблеми, перспективи ..... | 7  |
| 1.2. Мета і завдання шкільної<br>історичної освіти у Європейському Союзі.....                                 | 11 |
| 1.3. Місце історії у навчальних<br>програмах в зарубіжній школі .....   | 25 |

## ***Розділ 2. МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ***

|  |    |
|--|----|
| 2.1. Шкільна історична освіта у США та Канаді .....                                | 29 |
| 2.2. Особливості викладання історії<br>у школах Великої Британії .....             | 44 |
| 2.3. Французька, німецька та італійська<br>моделі шкільної історичної освіти ..... | 55 |
| 2.4. Фінляндська система шкільної освіти .....                                     | 67 |
| 2.5. Викладання історії<br>в інших скандинавських країнах.....                     | 76 |

## ***Розділ 3. ПЕРЕБУДОВА СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА ПІВДЕННО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ***

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Викладання історії у середній школі<br>країн Центрально-Східної Європи .....   | 79 |
| 3.2. Особливості навчання історії<br>у балканських та прибалтійських державах ..... | 93 |

|   |    |
|---|----|
| 3.3. Шкільна історична освіта<br>у Російській Федерації та Республіці Білорусь..... | 97 |
|---|----|

#### ***Розділ 4. УРОК ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ***

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Базові методичні принципи організації уроку.....                                  | 103 |
| 4.2. Роль учителя в освітньому процесі.<br>Проблема оцінювання в навчанні історії..... | 115 |
| 4.3. Зарубіжний досвід проведення уроку з історії .....                                | 119 |
| 4.4. Нетрадиційні форми організації<br>вивчення історії в зарубіжній школі .....       | 135 |

#### ***Розділ 5. ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ***

|   |     |
|---|-----|
| 5.1. Проблема місця підручника<br>в сучасній шкільній історичній освіті .....           | 143 |
| 5.2. Методичні та дидактичні вимоги<br>до підручників з історії .....                   | 147 |
| 5.3. Структура та моделі<br>підручників у зарубіжній школі .....                        | 155 |
| 5.4. Контрверсні події національної історії<br>на сторінках зарубіжних підручників..... | 177 |

|   |     |
|---|-----|
| ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ<br>НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ ..... | 187 |
|---|-----|

|               |     |
|---------------|-----|
| ДОДАТКИ ..... | 189 |
|---------------|-----|

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... | 220 |
|-------------------------------------|-----|

## ВСТУП

Сучасна шкільна історична освіта України переживає період трансформацій. Декларований курс про орієнтацію викладання предмету «історія» у середній школі на зарубіжні взірці вимагає докорінної перебудови нормативно-правової бази освітнього процесу (освітніх стандартів, нових навчальних планів, програм) та змін у повсякденній професійній практиці кожного пересічного вчителя історії.

Процес реформування у цій сфері позначений як далекосяжними здобутками, так і низкою труднощів, пов'язаних, наприклад, із критикою нововведень з боку частини консервативно налаштованих педагогів, нестачею коштів на реалізацію запланованих необхідних проєктів. Та, мабуть, найголовнішою проблемою є практика формального пристосування до нових вимог у шкільній історичній освіті з фактичним збереженням старої методики й підходів у освітньому процесі. В даному випадку, на нашу думку, вирішальну роль відіграє як банальне небажання змінювати напрацьовані звичні схеми роботи з учнями, так і брак методичної інформації про досвід та позитивні результати досягнень західних колег у викладанні історії в середній школі. Тому актуальним завданням постає ознайомлення вітчизняних педагогів з моделями шкільної історичної освіти, теорію та практикою викладацької діяльності вчителів історії у зарубіжних країнах.

**Мета навчального посібника** – надати студентам (як майбутнім педагогам) та шкільним учителям систематизовану та структуровану інформацію про організаційні засади, основні принципи й підходи у вивченні історії у зарубіжній середній школі.

Зміст навчального посібника апробовано авторами у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка при викладанні однойменного курсу варіативної частини навчального плану підготовки вчителів-істориків.

**Предметом** курсу є характерні особливості та загальні закономірності змісту шкільної історичної освіти у провідних країнах Європи та Північної Америки, Центральної та Східної Європи.

**Мета** дисципліни полягає у висвітленні й оцінці концептуальних засад, теоретичної та навчально-практичної складових процесу вивчення історії у зарубіжній школі.

### **Завдання** курсу такі:

- з'ясувати стан, позитивні здобутки та труднощі розвитку зарубіжної шкільної історичної освіти на сучасному етапі;
- проаналізувати основні цінності та стратегічні цілі вивчення історії у школах країн Європейського Союзу;
- розглянути моделі шкільної історичної освіти у провідних країнах Європи та Північної Америки;
- ознайомитися з досвідом реформування викладання історії в школах країн Центральної та Східної Європи і пост-радянського простору;
- проаналізувати дидактичні засади та досвід проведення різноманітних типів уроків історії у зарубіжній школі;
- окреслити характерні риси зарубіжних підручників з історії та їх роль у навчальному процесі.

При підготовці посібника широко використовувалися виступи та аналітичні праці провідних зарубіжних дидактів, експертів Ради Європи, публікації іноземних і вітчизняних авторів, виданих під егідою європейських освітніх структур. Також узагальнено досвід написання дипломних (магістерських) проєктів, наукових публікацій присвячених європейським аспектам шкільної історичної освіти, підготовки і викладання дисципліни «Методика викладання історії в зарубіжній школі» для студентів історичного факультету спеціальності 014.01. Середня освіта (Історія) освітньої програми «Історія».

Не претендуючи на вичерпність розгляду такої обширної проблеми в рамках невеликого видання переважно інформативного характеру, сподіваємося, що запропонований навчальний посібник буде корисним для студентів, молодих фахівців, викладачів-методистів і посприє реальному наближенню вітчизняної шкільної історичної освіти до стандартів розвинутих демократичних країн.

Посібник підготовлений у рамках діяльності навчальної лабораторії «Дидактика історії», що функціонує при кафедрі всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (д.і.н., професор Копилов С.А.).

## Розділ 1

# ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

- 1.1. Викладання історії в зарубіжній школі на сучасному етапі: особливості, проблеми, перспективи.
- 1.2. Мета і завдання шкільної історичної освіти у Європейському Союзі.
- 1.3. Місце історії у навчальних програмах в зарубіжній школі.

### *1.1. Викладання історії в зарубіжній школі на сучасному етапі: особливості, проблеми, перспективи*

Історія займає особливе місце у побудові світоглядного потенціалу підрастаючого покоління. В процесі вивчення історії формується громадянськість як інтегрована риса особистості. Зміст шкільної історичної освіти тісно пов'язаний з поняттями прогресу і розвитку, що може означати як звичайну модифікацію у часі, так і в позитивному розумінні постійне поліпшення, вдосконалення історичного розвитку.

З іншого боку, французький письменник Поль Валері писав: «Історія – це найбільш небезпечний продукт, що коли-небудь виробляв людський інтелект», так як з її допомогою цілі нації «робляться пихатими, жорстокими, нетерпимими і честолюбними». Названу особливість шкільного предмету історії чітко усвідомлював й злочинець №1 ХХ ст. А. Гітлер. У своїй праці «Моя боротьба» він зазначав: «Метою викладання історії ніколи не повинно бути завчання на пам'ять та механічне повторення дат та подій. «Вчитися історії» означає вміння шукати і знаходити фактори та сили, що обумовили ті чи інші події». Сам Гітлер став запеклим німецьким націоналістом під впливом вчителя історії Петча, а історія була його улюбленим шкільним предметом. Зважаючи на історичні корені по суті всіх політичних і військових конфліктів сучасності, не виглядає дивною пропозиція міністра закордонних справ Португалії Пінхейро «заборонити вивчення історії в школах упродовж наступних 50 років».

Таким чином, історія – це унікальна навчальна дисципліна, що має засоби впливу на розум та уяву. Її вивчення допомагає учням оволодіти знаннями, навичками розуміння точки зору іншої людини. В країнах, де історично сформувалося громадянське суспільство, сама громадськість визначає зміст і напрямки розвитку шкільної історичної освіти, а там, де його немає – цю функцію здійснює держава.

Сучасна стратегія шкільної історичної освіти у провідних країнах Європи та США базується на цивілізаційному підході. Він робить акцент на вивченні соціуму через усі форми матеріального і духовного життя. Особлива увага звертається на своєрідність в історії того чи іншого етносу, країни, регіону. Згідно цивілізаційного підходу в основі історії лежить розвиток культурно-історичних типів, які проходять відповідно три таких фази: етнічна; утвердження політичної незалежності й державотворення; фаза цивілізації. Вказаний підхід пропонує при викладанні історії акцентувати увагу також на релігії та, особливо, культурі, що є самобутньою і самодостатньою для кожного етносу, нації, держави. Підкреслюємо, що саме в цьому простежується головна відмінність від змісту освіти на пострадянському просторі, де цивілізаційний підхід як альтернатива традиційному формаційному підходу при викладанні історії лише розпочинає утверджуватися. Останній ставить в основу шкільної історичної освіти соціально-економічний та політичний розвиток людства, що проходить відповідні стадії (формації) від первісного ладу до сучасності.

Іншою причиною глибокої різниці в змісті шкільної історичної освіти у Західному та пострадянському світі є відмінний погляд на співвідношення національної та всесвітньої історії у шкільному курсі. У провідних країнах Європи та Америки дотримуються принципу наднаціонального викладу історії. Згідно нього події вітчизняної історії розглядаються та аналізуються обов'язково у тісних взаємозв'язках із загальноєвропейськими та світовими процесами, а загальні висновки та зауваження обумовлені популяризацією демократичних цінностей. У більшості пострадянських країн (в тому числі і в Україні) поки домінує національний, або етноцентричний принцип. Шкільний курс історії побудований на простеженні процесів національного державотворення та головна увага приділена розвитку титульної нації, хоча в останні кілька років помітні зрушення у бік інтеграції всесвітньої та вітчизняної історії.

Національний принцип сьогодні є об'єктом критики з боку деяких вітчизняних істориків і педагогів, які намагаються зменшити національний, державотворчий акцент у викладанні історії України. Проте, на наш погляд, Україна



ще далеко не утвердилася як суверенна держава, вона знаходиться на другій стадії за критерієм цивілізаційного розвитку (утвердження політичної незалежності й державотворення), а тому впровадження виключно наднаціонального принципу у шкільному курсі історії потенційно небезпечно політичними інсинуаціями проти легітимності національної державності. Відтак, етноцентричний підхід у викладанні української історії та примат національного компонента над всесвітнім є одним з важливих засобів подолання синдрому меншовартості, вторинності, що, на жаль, ще дається взнаки в українському суспільстві.

Популярний цивілізаційний підхід не вирішує всіх методологічних проблем у шкільній історичній освіті у країнах Європи та Америки. На рубежі XX-XXI ст. усе активніше ведуть наступ на традиційну історію суб'єктивісти та постмодерністи. Суб'єктивісти, спираючись на ідеї Р. Коллінгвуда, заявляють, що об'єктивної правдивої історії бути не може, тому що: історичні джерела не відображають справжньої сутності минулого через суб'єктивні виитоки їх походження; історію пишуть, пояснюють, оцінюють люди, зі своїми національними, релігійними та світоглядними особливостями, а тому історична картина в їхньому викладі ніколи не співпадає з дійсною. Головне у такому пізнанні історії – правильна постановка питання, а мета і користь вивчення історії – цінності, виховання, їх сенс. Саме вони дозволяють людині пізнати себе, своє місце у ланцюжку поколінь, яке неминуче змінюється.

Постмодерністи заперечують саму суть науковості історичних досліджень. Один з їх фундаторів М. Фуко навіть назвав професійну історіографію контрпам'яттю, вважаючи, що історики, свідомо чи несвідомо, не описують реальне минуле, а самі конструюють його в інтересах влади та еліт. У даному випадку заперечується фундаментальне твердження про те, що знання виражають об'єктивне бачення. У зв'язку з цим постає риторичне запитання: «Якщо немає об'єктивної історії, то навіщо її вивчати, витрачаючи час та зусилля, не досягши конкретного сутнісного результату?».

Американський учитель Ш. Уїлтон у своїй книзі «Навчання історії в епоху постмодернізму», посилаючись на авторитетного історика П. Берка, перераховує характерні риси та актуальні завдання сучасної історичної науки:

- історія більше не обмежується політичними питаннями, перед нею відкрита вся сфера людської діяльності;
- опис імперій та інститутів влади змінився соціальним і культурним аналізом специфіки часу та місця;

- більша частина досліджень сфокусована не на біографіях визначних діячів, а на вірі і ритуалах простих людей;
- нові джерела дали можливість почути голоси та зрозуміти менталітет тих, хто раніше не мав письмової історії;
- історики більше не шукають остаточних рішень, а прагнуть інтерпретувати різні точки зору;
- об'єктивність і наукова детермінованість більше неприйнятна для істориків, які розуміють, що залежать від культури, статі, класу, до яких належать, як і ті, про кого вони пишуть.

Відповідно до нових віянь, на думку Ш. Уїлтона, має бути перебудована вся система шкільної історичної освіти: «До побачення, римські імператори, боротьба за інвеституру, Столітня війна з її чотирма етапами, перерахування великих битв та договорів». На кожному хронологічному етапі натомість має бути організована робота з вивчення народної культури, історії жінок, протестних рухів, класів, «менталітету» минулих віків.

У даному випадку доцільно говорити про визначальний вплив на шкільну історичну освіту французької школи «Анналів» (назва походить від часопису «Аннали», який був заснований Л. Февром та М. Блоком у 1929 р.). Її вихідним принципом стала відмова від воєнно-політичних аспектів навчання історії. На озброєння було взято методикку нових гуманітарних і суспільних наук: антропології, соціології, етнографії, економіки, лінгвістики тощо. На початку 60-х рр. ХХ ст. у колах західноєвропейських істориків пролунало гасло: «Від вивчення державної політики та аналізу глобальних суспільних структур і процесів – до маленьких життєвих світів». Це гасло стало втілюватися й у формуванні змісту шкільної історичної освіти.

Епоха постмодернізму значно змінила особливості викладання історії в плані пізнавальних стимулів і мотивації учнів. У сучасних школярів під впливом практично необмеженого доступу до різномірної інформації (телебачення, інтернет) склалося цинічне ставлення до знань, які їм надають у школі. Переважає впевненість у тому, що кожний має право на власну думку й що вона така ж цінна, як теорії й оцінки, що подаються вчителем на уроці. Сучасний учень заперечує віру, засновану на раціоналізмі та науці, а з фрагментарних образів він створює власну соціальну реальність.

Іншою актуальною проблемою у викладанні історії є падіння престижу й авторитету історії як навчальної дисципліни у сучасному меркантильному прагматичному світі. Науково-технічна революція, глобалізація, комп'ютерні тех-

нології, сучасна організація виробництва вимагають, насамперед, спеціалістів з цих галузей науки. Названі професії є більш високооплачувані та користуються більшим попитом на ринку праці, ніж професія історика. Історична освіта не є прикладною, не гарантує високих заробітків, а тому існує небезпека, що історія як навчальний предмет відійде на периферію в школах, частіше буде дисципліною на вибір або буде викладатися з іншими предметами. Наприклад, за інформацією професора Торонтського університету С. Величенка, у канадській школі історію на сучасному етапі не вивчають як окремий предмет, а вона є частиною предмету «суспільствознавство». Така ситуація одразу ж негативно позначилась на загальному рівні підготовки абітурієнтів історичної спеціальності у закладах вищої освіти.

Проект «Молодь та історія», проведений у 1995 р. у 27 країнах Європи (дослідження проводилося за участі 32 тис. школярів) продемонстрував характерні тенденції ставлення учнів до шкільного предмету «історія». У відносно благополучних Англії та Шотландії молодь значно менше цікавиться історією та значно частіше розглядає її як обтяжений нудьгою предмет, ніж у «проблемній» Росії. У Західній Європі молоді люди в цілому менше схильні вважати історію цікавою та необхідною, ніж їх однолітки у Росії, Чехії, Болгарії, Туреччині та країнах Південної Європи. Таким чином, історія для молоді більш актуальна там, де соціальна ситуація є нестійкою, а суспільна свідомість у більшій мірі звернена до минулого, в якому шукають відповіді на болючі проблеми сучасності. Винятком із даного «правила» є розвинена Франція, адже французькі школярі високо оцінюють значення предмету «історія» та необхідність поглибленого його вивчення.

Незважаючи на вказані негативні тенденції, історія залишається дисципліною, що надає учням життєво важливі вміння: уважне читання тексту, аналіз на основі доведення, розбір доказів та сумніви щодо них, здатність до аргументування й контраргументування. Вказані якості кваліфікації історика високо оцінюються роботодавцями та дають можливість у подальшому зробити кар'єру в різних сферах суспільного життя. То ж не дивно, що багато з тих, хто займає ключові пости у громадянському суспільстві, мають історичну освіту.

## ***1.2. Мета і завдання шкільної історичної освіти у Європейському Союзі***

З підписанням Маастріхтського договору 1992 р. Європейський Союз оформився у наднаціональну конфедеративно-федеративну державну структуру. Багато хто, з так

званих, «скептиків» вважає її «колосом на глиняних ногах» через значні внутрішні суперечності у ЄС і бачать у ньому лише тимчасовий результат переваги процесів інтеграції над дезінтеграцією на європейському континенті. Проте станом на сьогодні єдиний європейський дім залишається політичною реальністю, а тому й адекватною є державна політика в галузі шкільної історичної освіти у країнах-членах ЄС.

Відтак, перед школою постало завдання перетворення національного мислення підрастаючого покоління (я – німець, я – француз) у континентальне (я – європеець). Такий підхід усуває на задній план традиційний культ нації, йде мова про «європейський вимір освіти», в якій історії деклароване почесне місце «дисципліни-королеви».

Відповідно до цього розпочався процес зближення системи шкільної історичної освіти різних країн Європейського Союзу. У західноєвропейських вишах, де готують учителів, ретельно вивчаються курси викладання історії в зарубіжних країнах. Велика увага цим проблемам приділялася на урядовому рівні. У 1993 р. на зустрічі у Відні керівники держав-членів ЄС вказали на необхідність корінної реформи завдань й змісту шкільної історичної освіти, аби вона відповідала курсу на тісну інтеграцію в Європі. В цьому ж році парламентська асамблея ЄС прийняла «Рекомендації щодо вивчення історії в Європі». На загальноєвропейському рівні Радою Європи було реалізовано такі проєкти: «Вивчення і викладання історії ХХ ст. у Європі» (1998); «Європейський вимір у викладанні історії» (2002); «Образ іншого» (2006).

Розвивається міжнародне співробітництво не лише членів ЄС, а й інших держав (у т.ч. України і Росії) з європейськими країнами. Регулярно проводяться регіональні міжнародні семінари, конференції, консультації та експертизи програм і стандартів з історії. Організуються зустрічі експертів Ради Європи з вчителями історії, методистами, викладачами, авторами підручників. Функціонують міжнародні організації, що вивчають проблеми завдань і змісту шкільної історичної освіти. У рамках так званого Пакту Стабільності Рада Європи координує діяльність Робочої групи з історії і викладання історії у Південно-Східній Європі, що організовує регіональні тренінгові семінари з питань нововведень у зміст шкільної історичної освіти. Уряди європейських країн фінансують двосторонні та багатосторонні комісії істориків. Особливо це важливо тоді, коли оцінки подій істориками різних країн розділені. Зустрічі та співпраця в такому випадку краще необхідні для досягнення консенсусу в поглядах.

Так, у листопаді 1992 р. близько 30 представників асоціацій викладачів історії та активних педагогів-істориків були за-

прошені до Страсбурга для заснування Європейської Постійної Конференції Асоціацій Викладачів Історії («Conference Permanente Européenne des Associations de Professeurs d'Histoire»), котра пізніше отримала назву EUROCLIO. Вона станом на 1999 р. об'єднувала близько 60 тис. викладачів історії із 40 країн. Видаючи щорічно два періодичних журнали, близько шести інформаційних бюлетенів і маючи власну сторінку в інтернеті ([www.euroclio.eu](http://www.euroclio.eu)), EUROCLIO відіграє неабияку роль у розповсюдженні та обміні інформацією, дидактичними матеріалами з проблем викладання історії в Європі. Першочерговим завданням організації є протистояння негативній тенденції скорочення навчального часу на вивчення історії в школі, що стало характерною рисою освітніх реформ у багатьох країнах Європи. Більше того, EUROCLIO обґрунтовує необхідність посилення позицій історії у шкільних програмах.

Члени EUROCLIO з Албанії, Болгарії та Македонії, починаючи із 2000 р., працювали над проектом «Розуміння спільного минулого, навчання заради майбутнього», розробляла та впроваджувала вчительський довідник з історії повсякденного життя країн за 1945-2000 рр.

Наша держава активно співпрацює з EUROCLIO через асоціацію вітчизняних вчителів історії «Нова доба» ([www.novadoba.org.ua](http://www.novadoba.org.ua)). У 2001 р. в Україні розпочався трирічний проєкт під назвою «Нову історію – в нову добу». Група експертів з асоціації викладачів історії «Нова Доба» спільно із Міністерством освіти та науки України розробила інноваційний шкільний підручник для учнів загальноосвітніх шкіл віком 15-16 років – «Історія епохи очима людини» (Історія України у першій половині ХХ ст.).

У жовтні 2002 р. розпочався трирічний проєкт «Мозаїка культур: викладання багатокультурного суспільства в Росії», що передбачав розробку навчальних матеріалів для шкільної історії з основним фокусом на багатокультурному характері російського суспільства, використовуючи досвід чисельних етнічних, мовних чи релігійних спільнот. У цьому ж році розпочався проєкт Ради Європи та EUROCLIO під назвою «Нововведення у вивченні і викладанні історії в Європі».

Інша освітня організація – «Фонд імені Кьорбера» – у рамках спеціального проєкту EUSTORY сприяє створенню європейської мережі конкурсів з історії для підлітків, які займаються науковою і пошуковою роботою. До неї залучено й експертів. Полягає вона не лише в осмисленні того, якими можуть бути майбутні здобутки спільної європейської історичної науки, а й в допомозі та практичній підтримці тих людей, які зацікавлені у розбудові системи

конкурсів з історії і хотіли б знати, «як це можна зробити». EUSTORY збирає організаторів конкурсів з історії для обміну досвідом і сприяє організації зустрічей лауреатів з обговоренням найцікавіших для молоді питань.

Етапним документом у розвитку шкільної історичної освіти стали «Рекомендації Res (2001) 15 про викладання історії в XXI ст. в Європі ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. на 771-ому засіданні заступників міністрів» (далі – «Рекомендації»). Комплексний аналіз пропозицій та нових завдань у викладанні історії в школах ЄС дозволяє виділити 3 аспекти, на яких акцентується увага в документі: поглиблення гуманізації історичної освіти; багатоперспективність у викладанні історії; мультикультурність як основа історичної свідомості.

**Гуманізація історичної освіти.** У проектному дослідженні «Молодь та історія» понад 80% учителів на запитання «Яким завданням історичної освіти Ви приділяєте найбільше уваги?» відповіли: «Хочу, щоб мої учні засвоїли основні демократичні цінності». Це вельми важливо з огляду й на те, що опитування молоді показали стійкий зв'язок між історичною свідомістю підростаючого покоління та їх оцінками минулого, теперішнього, поглядом у майбутнє. Тому в центрі історичної освіти має бути Людина – далека і близька, видатна і пересічна, однак близька розумінню учня. Лише таким чином може бути реалізоване завдання формування історією відповідального та активного громадянина, запобігання злочинам проти людства, як це вказують «Рекомендації».

Експерт Ради Європи Кармелл Галахер вказує, що молодих людей треба знайомити з головними постатями та подіями боротьби за демократію, права людини і терпимість минулого та сьогодення. Рекомендації щодо історичних вимірів знань у галузі прав людини зазвичай розрізняють три чітких підходи: аналіз ключових документів; розгляд прикладів порушення прав людини на сучасному етапі; ознайомлення з розповідями окремих осіб або груп осіб, які збагачують і поширюють права особи. Документи, на які, як правило, посилаються як на найважливіші, включають Велику хартію вільностей, Американський біль про права, Французьку декларацію 1789 р., Декларацію ООН та відповідні пакти і Європейську конвенцію. Традиційно обираються історичні теми, що зазвичай демонструють протилежність між принципами, що визначають права людини, і расовою дискримінацією та переслідуванням: рабство, нацизм, апартеїд. Іноді до програм включають такі теми, як політичний тиск у Латинській Америці та Радянському

Союзи. Для більш успішного оволодіння матеріалом звертаються до персоналій: Вольтер і релігійна нетерпимість, Лінкольн і рабство у США, Мандела та опір апартхейду.

Важливим елементом гуманізації та наближення історичних подій до розуміння й свідомості учня є принцип історизму. Тобто події слід подавати з точки зору людини-сучасника, що безпосередньо переживала ту чи іншу подію. «Рекомендації» визначають, що при викладанні історії не слід обмежуватися політичним виміром, але й потрібно звертати увагу на соціальні, культурні, господарські аспекти життя суспільства. Виходячи з цього, центральне місце у змісті шкільної історичної освіти посідає історія духовно-практичного досвіду людини. Політична історія в даному випадку є лише набором конкретних історичних умов, які сприяли, або навпаки, заважали самореалізації людини. Важливо досягти того, аби учні за неживим абстрактним фактом змогли побачити людину в її середовищі, з визначеною конкретним часом манерою поведінки та системою життєвих цінностей, створити у них відчуття втягнення в подію, викликати бажання поринути у вир минулого життя, «побувати в чужій шкурі». Даний принцип називається «історичною емпатією». «Основне завдання історика, – пише Джон Тош, – з'ясувати, чому люди діяли саме так, ставлячи себе на їх місце та дивлячись на світ очима цих людей і, якщо можливо, мислити за їх власними стандартами». Звернення до основних вірувань, цінностей людей кожного конкретного періоду часу допоможе усвідомити, що люди діяли в системах з різними цінностями та умовами життя. Відтак, детальний аналіз думок і дій конкретної особи чи групи осіб з урахуванням цінностей і досвіду даного періоду часу (що, безумовно, впливав на характер цих думок і дій) здатні допомогти учням виявити можливі мотиви історичної ситуації. Один із шляхів формування історичної емпатії – виконання учнями образних дій (уявна мандрівка, уявне інтерв'ю, метод незакінченого речення, ситуація вибору, «жива картина», розповідь від першої особи).

Використання яскравих прикладів із соціального життя, індивідуального образу пересічної людини дає учню демонстративні уявлення про соціальний стан, поведінку, відпочинок, спосіб господарювання в певний історичний період. При цьому учні не обмежуються офіційними джерелами, статистикою урядових установ, а звертаються ще й до усних свідчень. Наприклад, вони вельми важливі при вивченні проблеми міграції. «Людський» бік виявляється у розповідях «з перших вуст» мігрантів про перші роки життя на чужині, роботу, проблеми на новому місці тощо.

Актуальною для реалізації гуманістичного підходу у вивченні історії в школі є гендерна проблематика та стосунки між представниками різних статей. Так, експертом Ради Європи Рут Тудор підготовлено навчальний комплекс з історії жіночого руху ХХ ст. Докладне вивчення даного аспекту сприятиме розумінню гендерної ситуації, що характеризувала різні історичні епохи, дозволить сформувати в учнів гендерну ідентичність та утвердити модель гендерної поведінки, що відповідає цінностям сучасного демократичного суспільства.

В інтересах людини також відбувається переорієнтація політичної історії на історію політики. Кризи та реформи поступаються у навчальному матеріалі вивченню політичної культури і тих культурних феноменів, які в той чи інший історичний момент забезпечують готовність людини підкорятися владі, їх уявлення про владу та простеження механізму дії влади всередині соціальної системи. Деяко змістилися акценти при характеристиці визначних історичних постатей. Вони перестали бути безпристрасними «роботами» історії, а все більше уваги звертається на їх негативні і позитивні «людські» риси, фактори, що впливали на прийняття ними доленосних історичних рішень.

**Багатоперспективність (багаторакурсність) при викладанні історії.** Термін «багаторакурсність» почали вживати у контексті шкільної історичної освіти з початку 90-х рр. ХХ ст. П. Фріцше підкреслює, що це є процес, «стратегія розуміння», в якій поряд з нашою власною точкою зору ми зважаємо на іншу (інші) точки зору. Багаторакурсність означає також схильність, спроможність і бажання розглядати ситуацію у іншому ракурсі.

Науковий співробітник «фонду Кьорбера» Клаудія Фішер зауважувала: «Мені набагато більше імпонує цивілізована історія, яка сприяє усвідомленню того, що існують різні можливості світобачення та допомагає збагнути, що люди є різними, однак цього не слід боятися, історія, що переконливо обґрунтовує доцільність осмислення власної та іншої точок зору». Вона переконана, що якщо різні свідчення про одну й ту ж подію пропонують різні версії, різні перспективи, то це зовсім не означає, що лише одна з них є єдино правильною. Деякі з версій, якщо не всі, можуть мати логічне обґрунтування, відображаючи різні враження, контексти, цілі. Багатоперспективний підхід допомагає ширше осягнути минулі і теперішні події, визнати, що можливе існування кількох форм «історичної правди». Таким чином, багатоперспективність передбачає таку форму викладу історії, де певна історична ситуація висвіт-



люється з кількох, щонайменше – з двох перспектив, які репрезентують різні суспільні позиції та інтереси.

Багатоперспективний підхід можна використовувати не лише, щоб вивчати відмінності, але й наголосити на спільних рисах. Воєнна пропаганда часів Першої світової війни звучатиме приблизно однаково з газет Австрії, Великобританії, Франції, Німеччини, Росії чи Сербії. Багато спільного простежується у змісті солдатських листів з фронту. Такі аналогії можна пояснити двома факторами. По-перше, життя рядового солдата не відрізнялося по обидва боки фронту. По-друге, можливо, обмеження свободи слова та військова цензура була спільною для всіх сторін.

Важливо також пам'ятати, що людській особистості властиві різні прояви, що залежать від віку, статі, суспільного становища, стосунків, віросповідання, національності тощо. Не лише свідки історичної події, а й професійні історики не тільки описують те, що бачать, досліджують, вони також тлумачать його, тобто надають конкретного значення, і воно відображає їхню власну систему припущень, упереджень, стереотипів та сподівань. Сучасний історик Гарві Пітчер, аналізуючи свідчення очевидців про жовтневий переворот 1917 р. у Петрограді, вказує: «...те, що Ви бачите важить менше, ніж як Ви це бачите. Один свідок бачить натовпи нехлюїв, які викаблучуються на вулицях; інший бачить героїчну народну демонстрацію; тоді як третього понад усе вражають барви і видовище... Різні свідки мають різні сподівання і упередженість відносно того, що вони бачать. Молоді американські свідки були сповнені думками про цілком новий тип суспільства, який от-от має народитись, тоді як британські свідки переймались не стільки самою революцією, як її наслідками для Першої світової війни». Більше того, навіть у межах однієї перспективи можна натрапити на суперечливі почуття і переживання. Чеський політик Вацлав Гавел, характеризуючи дисидентство як суспільне явище, вказував, що питання бути чи не бути дисидентом розділяло не суспільство, а кожну окрему особистість.

Учні мають усвідомити, що висновки й оцінки істориків не є абсолютними. Їх можна переглянути або у світлі нових, раніше невідомих фактів і свідчень, або з появою нових поглядів і підходів на вже відомі факти, або у випадку застосування до них інших методів дослідження. Метод «пошуку пояснень» також вимагає, щоб викладання ґрунтувалося на аналізі проблем й пошуку відповідей на запитання, що виникають у учнів. Однак і вчитель, і учні мають сприймати навчальний матеріал критично, а не приймати на віру

«чужі» оцінки та думки, співставляючи їх з даними інших джерел, залишаючи за собою право мати власну думку. Оскільки навчальний предмет «історія» існує в школах для послідовного проникнення в глибини історичних текстів наповнених різноманітними цінностями, і як результат, допомагає його сучасним читачам самим визначатися в складному та суперечливому світі людських стосунків, ідеалів та значень, а не завчати педагогічно адаптовані основи історичної науки. Це допомагає школярам розвинути не лише загальні компетентності, а й навички комунікації, плідної співпраці та зорієнтує особистість на такі демократичні цінності, як плюралізм, толерантність, діалог і компроміс.

Оскільки вся відома нам історія протистоянь, конфліктів і воєн, яка становить основний інформаційний масив у шкільних історичних курсах, написана істориками переможців, то згідно з сучасними поглядами, потрібен не тільки опис історичної події, а й доведення своєї інтерпретації та оцінки із залученням усіх виявлених джерел і розглядом інших точок зору на неї. Для цього факти, події та явища мають розглядатися відповідно до принципу історизму, що передбачає вивчення будь-якого історичного явища в такому обсязі: коли, де, внаслідок яких причин це явище виникло; яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку зі зміною загальної обстановки та внутрішнього змісту; як змінювалась його роль; які оцінки йому давали на тому чи іншому етапі; яким воно стало зараз; що можна сказати про перспективи його розвитку.

Важливим завданням багаторакурсного підходу є також необхідність піднятися із рівня засвоєння матеріалу, до рівня теоретичного бачення проблем історії. Завдяки цьому учні розуміють природу та сутність наукових історичних знань, критично сприймають інтерпретації історичного процесу дослідниками, мають здатність до власного бачення та аргументованого тлумачення. К. Галахер відзначає, що дотримання цих принципів у ході навчального процесу забезпечить:

- зростання поінформованості учнів щодо різних історичних фактів, які визначають суть епохи;
- постійний розвиток умінь порівнювати факти, світлі та темні аспекти суперечливих періодів;
- розвиток глибокого розуміння причин і наслідків, змін та безперервності;
- протистояння стереотипному мисленню;
- можливість досягнення взаєморозуміння між конфліктними групами.

Багатоперспективність у баченні історії формується також через постановку й розгляд учнями суперечливих, болючих і дражливих проблем історії. Знайомство і зіткнення з ними неминуче, а тому їх слід не уникати, а докладно вивчати з точки зору різних перспектив. Особливо багате на такі дражливі проблеми ХХ ст.: голокост, етнічні чистки, погроми, військові злочини, співпраця з окупантами, порушення угод, громадянські права, депортації, іміграція та біженці, порушення прав людини, релігійні переслідування та сектантські конфлікти, колоніалізм тощо. Вони хвилюють людські емоції, впливають на почуття людей, пробуджують упередженість. Однак учням обов'язково слід вивчати суперечливі питання історії, щоб краще розуміти світ, в якому вони живуть, усвідомити, що кожне історичне явище чи подія відкриті для різних інтерпретацій. При цьому вони нерідко можуть бути побудовані на одних і тих самих фактах, часом інформація та докази залишають навіть більше можливостей саме для різних тлумачень. Впевненість у тому, що учні розуміють це, є важливою освітньою метою. Таким чином, вирішення проблеми розуміння суперечливих інтерпретацій подій та явищ слід шукати шляхом розвитку в учнів системи теоретичних понять і мислення, що дозволяє не лише критично осмислювати різні точки зору, але і виробляти власну позицію, самостійно здобувати нові адекватні знання.

Загалом, головною метою багатоперспективності є переконлива демонстрація учням складності політичних і соціальних конфліктів, показ того, наскільки складно дійти твердих (правдивих, правильних, об'єктивних) висновків, коли різні учасники конфлікту, залежно від різних тлумачень, суджень, упереджень, по-різному сприймають цілі, мотиви та реакцію один одного.

Британський дидакт, експерт Ради Європи Р. Страдлінг у праці «Багаторакурсність у викладанні історії» висловив деякі міркування щодо проблемних моментів у реалізації даного підходу. Він наголосив, що існує низка практичних обмежень, які постають перед істориками. Їхнє бачення конкретної історичної події чи зміни обмежується володінням відповідних мов, їхнім знанням систем письма, застосованих тими, хто склав необхідні для них документи, обсягом наявної інформації і фактів, діапазоном джерел, якими можна скористатись (значна складність виникає при намаганні визначити і зрозуміти погляди і досвід неписьменних або малописьменних людей), а також доступністю цих джерел.

Слід мати на увазі, що впровадження принципу багатоперспективності при викладанні історії в школі наштовхує-

ся на деякі практичні труднощі. По-перше, це проблема навчального часу, відведеного на вивчення тієї чи іншої теми, адже розгляд певного питання під різним кутом зору вимагає багатократного збільшення часового проміжку на занятті. Тому вельми важливо, аби принцип складання навчальної програми був підпорядкований багаторакурсному підходу. По-друге, у деякої (менш здібної) частини учнів може сформуватися скептицизм щодо процесу історичного пізнання. Суперечливі версії та міцно аргументовані, але тим не менше протилежні інтерпретації провокують розгубленість школярів та їх панічний висновок на кшталт «правильної відповіді немає, то тоді навіщо нас мучать?». По-третє, у багатьох школярів виникають проблеми зі структуруванням та зв'язним узагальненням інформації, почерпнутої з різноманітних джерел, у аргументовану оповідь, виклад власного бачення події.

Окрім того, незважаючи на здавалося б «тотальну» демократичність принципу багатоперспективності, все ж й тут чітко простежується упереджена політична мета такого підходу – сприяти зміцненню Європейського Союзу та нівелювання у ньому відцентрових тенденцій. Так, декларований принцип «Рекомендацій» забороняє концентрацію уваги на одній події, з тим, щоб виправдати або замовчати іншу подію. Проте, тут же вказано, що слід підтримувати викладання історичних моментів або фактів, європейський масштаб яких є найбільш очевидним, особливо історичних і культурних подій та спрямувань, які формували європейську свідомість. Далі йде мова про те, що слід започаткувати та розвивати викладання про історію побудови самої Європи. Але, на нашу думку, це положення явно дисонує з попереднім запереченням щодо негативного ставлення про представлення минулого в пропагандистських цілях.

**Мультикультурність як основа історичної свідомості.** Розвиток викладання історії у сучасній Європі пов'язаний з неприпустимістю розподілу на національну та наднаціональну (універсальну) історію. Експерт Г. Штайнер-Хамзі на симпозіумі Ради Європи зазначила: «Історія – це вельми потужний засіб, який зв'язує чи розділяє людей; дає друзів або створює ворогів; сприяє соціальному єднанню чи соціальній дезінтеграції. Міжетнічні конфлікти нерідко живляться історичними рахунками, підкреслюючи давні незгоди, що існують між різними групами... Характеристика меншин, як «інших», які є ніби культурними та історичними чужинцями, нерідко допомагає тим людям, що становлять більшість, вважати себе членами одного суспільства і господарями».

Італійський філософ і письменник Умберто Еко на конгресі в Іспанії з проблем міжкультурної та міжнаціональної

толерантності зауважив: «Третій світ стукає у двері Європи, заходить до них, навіть якщо Європа не згодна впускати. В наступному, третьому тисячолітті Європа перетвориться у багатокольоровий континент. Ця зв'язка, (а можливо й конфлікт) культур може призвести до кривавих наслідків. Ці наслідки неодмінно постануть, вони неминучі і будуть тягнутися дуже довго. Привчати до терпимості дорослих людей, які стріляють один в одного з етнічних чи релігійних міркувань – марна справа. Час втрачено. Це означає, що з дикою нетерпимістю потрібно боротися вже в дитинстві, в ранній юності, в школі, вдома, всюди, де це можливо».

Р. Страдлінг акцентував, що стара модель шкільної історичної освіти у відповідь на зростання культурної різноманітності населення передбачала посилення асиміляції та інтеграції, а школи спрямовувалися на викладання дітям з іммігрантських сімей мови, звичаїв та культурних «норм» корінного населення, аби швидше нівелювати їх у титульній нації. Вже на початку 80-х рр. ХХ ст., коли набрали розголосу факти посилення міжетнічної напруженості (у межах школи і поза нею) у сукупності з систематичними пропусками уроків серед багатьох дітей з етнічних меншин. Така політика почала дедалі частіше піддаватися сумніву. Водночас, усе частіше лунали голоси про те, що меншини, включно емігрантські меншини, мають право на розвиток своєї власної культурної спадщини.

У «Рекомендаціях» вказано, що «викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультранаціоналістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських та сповнених нетерпимості цінностей». Заборонена гіперболізована версія націоналістичного трактування історичного минулого, що може породити протиставлення між «ми» та «вони». Натомість наголошується, що слід акцентувати увагу на вивченні тієї культурної спадщини, що наочно демонструє взаємний позитивний вплив різних культур. «Зелене світло» дається тому матеріалу, що заперечує упередження та стереотипи, подає образ позитивної взаємодії між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі історичного розвитку Європи. Так, голандський консультативний центр мультикультурної освіти Parel розробив перелік критеріїв для інтеркультурних підручників у Нідерландах під назвою індикатор Пареля, а основна вимога згідно нього – відображення у навчальному матеріалі культурної різноманітності.

Традиційний підхід у викладанні історії в школі передбачає, що найбільше місце у навчальних програмах та

підручниках відводиться темам національної гордості певної країни (у Греції це античний світ, в Португалії – епоха Великих географічних відкриттів, у Франції – буржуазна революція кінця XVIII ст. та ін.). Акцентується увага на національних стражданнях, причому часто ігноруються факти, що свідчать про «чужі» страждання.

Великого значення при традиційному підході до викладання історії набуває «героїчний пафос». К. Фішер визначає такі його ознаки: переоповідання славетних міфів про утворення і розвиток нації у формі логічної і послідовної історії від її витоків (Геродот) і до сьогоднішнього дня; любов до власної країни, рідної мови, місця народження і рідного краю предків, гордість за історичну спадщину і культуру; описи власного міста чи школи, чудових споруд, славетної історії, знаменитих синів (не дочок), легенд і красунь; розповідь про видатних, гідних подиву, визначних людей, які не робили помилок (а якщо й так, то не з власної вини) або яких безневинно переслідували; оспівування військового хисту й блискучих перемог, досягнутих силою зброї окремими полководцями чи воєначальниками; тенденція бачення історії як чогось надзвичайного.

Сучасний глобальний світ вимагає полікультурності при викладанні історії. Виняткового значення набуває проблема рівноваги загальнолюдських, європейських, національних та етнорегіональних цінностей. Шкільні курси історії не повинні принижувати масштаби і значення етнічної та культурної різноманітності і відображати лише «національну гордість та біль». Як результат, у Західній Європі в програмах з історії було переглянуто зміст деяких усталених тем і розділів, аби учні, що вивчають, наприклад, хрестові походи, могли б розглянути і ісламську, і християнську точки зору, а вивчаючи подорожі, відкриття нових земель, імперське минуле своїх країн та еру деколонізації, вони б могли водночас довідатись про ті народи, які було «відкрито», колонізовано, або яким була «дарована» незалежність.

У зв'язку з вищевказаним, сучасний британський філософ Б. Парех вважає, що зміст викладання історії в школі має допомогти учням:

- досягати полікультурної єдності без культурної уніфікації, поєднувати законні вимоги єдності та різноманітності країни;
- сприймати культурні відмінності, не стаючи при цьому прихильниками асиміляції;
- розвивати у громадян почуття єднання, поваги до культурних розбіжностей;

- підтримувати існування різноманітних культурних ідентичностей, не послаблюючи при цьому загальнонаціональну (загальнолюдську) ідентичність.

Таким чином, важливою складовою сучасної шкільної історичної освіти є формування в учнів здатності до міжкультурного діалогу. Внесок історії у формування його механізмів полягає в тому, що знання про минуле містить чисельні приклади як позитивного, так і негативного досвіду відносин між людьми різних спільнот, у тому числі й негативного ставлення до «інших», «іноземців», «біженців». Експерт Ради Європи Крістіна дел Морал на прикладі досвіду Іспанії доводить, що нові полікультурні методи викладання історії послабили міжнаціональну напругу в країні, активізували толерантність міжкультурних зв'язків та курс на тісну інтеграцію з іншими європейськими країнами.

З огляду на вищезазначені особливості, надзвичайно важливим є вивчення тем, присвячених міграціям населення. В них має розглядатися інформація про напрямки хвиль міграції, їх причини, умови життя мігрантів та їх вплив на життя корінного населення. Необхідним елементом подолання старих стереотипів є відмова від використання при викладанні історії терміну «раса» у позитивному змістовому навантаженні, так як він уособлює поділ людей за категорією, що шкідлива для міжкультурних контактів у сучасному суспільстві. Расовий поділ може згадуватися лише тоді, коли потрібно пояснити суть расових теорій, які мають оцінюватися виключно негативно.

Важливим питанням є оптимальне співвідношення національної ідентичності та культурної різноманітності при викладанні історії. Так, за спостереженнями педагогів і психологів самоідентифікація дитини як європейця серед європейців відбувається в 11-12-річному віці. З цього часу у освітньому процесі переважають компоненти, що розвивають і поглиблюють європейську свідомість. Але задля компенсації національних почуттів та спрямування національної ідентичності у позитивне конструктивне русло пропонується європейськість не як загальний сплав, який нівелює національне, а за принципом «грецького салату» (кожен національний елемент зберігає свою структуру, вигляд, колір і смак, а всі разом вони творять європейське мультикультурне суспільство).

На порядку денному стоїть поглиблення вивчення регіональної історії (в сенсі регіонів як групи держав і територій у межах однієї держави). У першому випадку об'єднуються держави зі схожою історико-культурною долею (Скандинавія, Кавказ, Бенілюкс, Балкани, Прибалтика, Причорноморський

region). У школах впроваджуються курси історії дунайських країн, культурно-історичних зв'язків у Європі в епоху вікінгів. Створена та розвивається Європейська асоціація міжшкільних контактів та обмінів. Важко переоцінити можливості туризму як найкращого способу ознайомитися з культурою та традиціями інших регіонів і країн. У рамках спеціального проекту розробляються маршрути за тематичним принципом: пов'язані з історією кельтів, походами вікінгів, давніми монастирями, пам'ятками барокко тощо.

Цікавим заходом стало проведення у 1996 р. в Оксфорді учнівського форуму на тему «Паризька мирна конференція і Версальський мирний договір». Він проходив у формі гри-імітації. Учні розділилися на групи країн, що були учасниками конференції, і вели дискусії. У 1999 р. започатковано новий проект «Викладання історії у країнах басейну Чорного моря». На семінарі у Констанці (Румунія), на якому була представлена й Україна, розглядалися питання взаємного висвітлення історії країн-учасниць проекту у програмах та підручниках. Приємно, що за результатами роботи семінару виявилось, що найповніше аспекти сучасної історії країн регіону вивчаються в Україні. У висновках форуму зазначалося, що важливим завданням шкільних курсів з історії у країнах регіону є формування миролюбної свідомості шляхом зіставлення різних точок зору на контroversійні періоди та події у взаємовідносинах між народами басейну Чорного моря.

Усе ж і мультикультурність теж таїть у собі значний негативний потенціал. Даний підхід у навчанні історії орієнтує учнів на глобальний світ, проте одночасно може призвести до «розмивання» національної ідентичності. Це не є небезпечним для «старих» націй, які мають давні традиції національної державності (британці, французи, німці). У них європейська свідомість не замінює національну, а ніби то «накладається» на неї. Проте нації, в яких ще тривають державотворчі процеси, не відбулося утвердження національної самосвідомості та громадянського світогляду (до розряду таких відносимо й українську), потенційно можуть потрапити у «пастку» заміни ідентичностей на шкоду національній. У даному випадку можна порівняти цей процес з радянським прагненням до «інтернаціоналізму», однак у демократичній євроінтеграційній формі.

Мультикультурний принцип стимулює вивчення історії окремих національних «недержавних» груп. Збільшується вага на уроках історії матеріалу, що розкриває особливості національного, мовного, культурного розвитку меншин (валлійці, шотландці у Великій Британії; каталонці, баски,



галісійці у Іспанії; бретонці у Франції; русини в Україні). Р. Страдлінг з цього приводу стверджував: «Тепер, коли ідея Європи регіонів виникла, вона не скоро зникне. Вона обов'язково матиме вплив на те, як будуть викладати, досліджувати і писати про політичну історію Європи та історію її культури». Дані процеси вельми схожі на національне відродження кінця XVIII – початку ХХ ст. у норвежців, фіннів, ірландців, західних, південних та східних слов'ян, наслідком якого стало утворення незалежних національних держав.

Складається парадоксальна ситуація, за якої мультикультурність зумовлює активізацію викладання національного варіанту історії, що може призвести до нових політичних колізій та міжнародної ворожнечі на континенті. Приклади активізації на сучасному етапі шотландського та каталонського національних рухів підтверджують реалістичність подібних прогнозів. Навіть у зовні «благополучній» у плані єдності сучасній Росії ситуація не є однозначною. Співробітник Інституту всесвітньої історії РАН А. Удунян вказав на серйозний розвиток регіоналізму в державі. На його думку, існує навіть поняття регіональна свідомість, наявні спроби створення етнічних груп з регіональних спільнот (особливо, що стосується Сибіру).

### ***1.3. Місце історії у навчальних програмах в зарубіжній школі***

У навчальних планах і програмах провідних країн Європи та Північної Америки за кількістю годин гуманітарні предмети посідають ключове місце. У 90-х рр. ХХ ст. середній стандарт охоплював п'ять ключових навчальних дисциплін: мову, літературу, математику, історію та природознавство. Історія – це найчастіше був четвертий компонент у багатьох країнах. У німецьких гімназіях історія, географія, іноземні мови та предмети естетичного циклу займають близько 60% навчального часу, у Італії – 50%. Майже у всіх програмах історія входить до так званого «ядра» – обов'язкової, інваріативної частини освітньої діяльності у школах. Лунають голоси про необхідність створення єдиної для всіх європейських країн Євросоюзу програми з історії, однак експерти Ради Європи проти такої уніфікації. На їх погляд, історія континенту – це не сукупність національних історій, які концентруються зазвичай на політичних чи військових успіхах певної країни, а це має бути виділення універсальних компонентів історичного процесу, характерних для кожної країни зокрема, і всіх держав Європи загалом. У результаті, експертами складений лише список з 25 тем, обов'язкових для розг-

ляду: Велике переселення народів, феодалізм, Реформація, Великі географічні відкриття і європейська експансія, промислова революція, комунізм, фашизм та ін. У 2006 р. відділ історичної освіти Ради Європи підготував корисну публікацію для вчителів історії «Ключові дати для європейської історії» у п'яти частинах. Наприклад, до доленосних дат європейської історії відносять 1848, 1912, 1919, 1945, 1989-1990 рр. Таким чином, програми навчання історії у школах поступово переходять від хронологічної і генеалогічної історії до тематичності. Обрані теми охоплюють надзвичайні події, що виходять за межі історії народів, держав, континентів. До книг додається CD-диск, на якому розміщено 2,5 тис. історичних джерел, включаючи новітні архівні документи з країн Східної Європи, що раніше були недоступні вченим і вчителям. Джерела супроводжуються рекомендаціями як їх використовувати в освітньому процесі.

У даному випадку постає така проблема: чи акцент на позитивній співпраці держав і народів не призведе до замовчування не вельми приємних сторінок конфліктів і війн та загальному викривленню історичної картини? Очевидно, це теж не варто замовчувати, однак слід підкреслювати негативний характер цих явищ.

Враховуючи вікові та фізіологічні особливості учнів у школах більшості країн Європи та Північної Америки передбачене вивчення історії трьома етапами:

1. *Пропедевтичний (попередній)* – вивчається у перших класах середньої школи. Виклад історії має форму країнознавства і його мета – вивчення елементів історії, географії, фольклору Батьківщини. На даному етапі формується міфологічний рівень історичної свідомості в учнів (знайомство з традиціями, історичними пам'ятками міста, села, регіону).
2. *Другий етап* передбачає вивчення історії у 6-9 класах середньої школи і характеризується хроністичним викладом. Формується історичний опис, який створює умови для розуміння історичного процесу та людини як суб'єкта цього процесу. Школярі вже усвідомлюють причинно-наслідкові, часові, просторові, генетичні зв'язки.
3. *Третій етап*, спрямований на вивчення історії в старших класах середньої школи. Матеріал, що вивчався на хроністичному рівні тепер подається у проблемному вигляді. Формується науковий ступінь історичної свідомості у школярів. Подається цілісне пояснення історичного розвитку на глобальному, національному, локальному рівнях, відбувається оцінка історичних подій, істо-

рія постає перед учнем не як набір фактів, а як процес неперервної соціальної творчості людини.

У викладі історичного матеріалу навчальні програми пропонують на вибір кілька методів структурування матеріалу:

- *лінійна побудова* – послідовне розкриття питань у логічних, проблемних, хронологічних взаємозв'язках;
- *концентрична* – різні рівні складності розгляду матеріалу від першого загального ознайомлення з досліджуванним об'єктом до подальшого поглибленого його вивчення на всіх рівнях – концентах;
- *блочно-модульна* – подання курсу певними частинами, зв'язаними логічним змістом.

Кожен із вказаних методів має свої переваги і недоліки. Так, привабливий метод концентрів, який використовується у більшості країн Євросоюзу, забезпечує повторюваність і поступову «зануреність» у проблему для школярів різного віку. Проте, тут постає проблема хронологічної послідовності навчального матеріалу. Увага зосереджується на епохальних історичних сюжетах, однак втрачається реальний історичний зв'язок між ними. На уроках формуються і відпрацьовуються різноманітні вміння роботи з інформаційними джерелами, проте такий підхід деформує цілісний образ історії та знижує рівень фактичних знань.

Р. Страдлінг зазначав, що у викладанні історії в Європі сьогодні зберігається оптимальне співвідношення між вертикальним аспектом (загальні закономірності історичного розвитку, виділення епох, періодів, еволюційних і революційних процесів) та горизонтальним (співставлення історії країн, регіонів).

Дослідник шкільних навчальних програм з Ради Європи П. Сальберг наголошував, що сьогодні у всьому світі відбувається перенесення акцентів із запам'ятовування фактів на застосування знань та навичок, яке більше відповідає принципам інформаційного суспільства та економіці, що базується на знаннях. Такі програми спрямовані на здобуття учнями досвіду, формування творчої особистості з власними умовисновками та судженнями, критичним підходом до розгляду подій минулого. У програмах такого типу зміст навчання подається у вельми загальному вигляді. Відкидається традиційний метод побудови викладання з довгим ланцюжком подій, фактів, імен. Зате більш докладніше розписані розумові операції, що мають виконувати учні під час навчання.

У більшості країн Європи, а також у США та Канаді вивчення історії в початковій та середній школі (з 7 до 14 років) обов'язкове, а з 16 років – за вибором. Систематичний

курс історії продовжується з варіаціями близько 5 років (з десятилітнього віку). В середньому на вивчення історії відводиться 2 години на тиждень. У більшості країн Заходу немає єдиних державних стандартів історичної освіти, а є гнучкі нормативи для різних рівнів освіти та різних типів навчальних закладів. Лише в окремих державах (наприклад у Нідерландах) існують офіційно затверджені єдині вимоги до змісту навчання. При цьому змінюється кількість часу, що виділяється на вивчення різних історичних періодів. За спостереженнями Р. Страдлінга, сьогодні практично половина часу в програмах відводиться вивченню XIX-XX ст. При цьому велика увага приділяється вивченню сучасної історії, що охоплює період останніх 25-30 років.

Отже, вивчення історії в зарубіжній школі на сучасному етапі є важливим освітнім компонентом, для якого є характерною орієнтація на потреби учнів, виховання у них гуманізму, громадянськості, багаторакурсного критичного мислення та мультикультурного світогляду.

### **Питання для самоконтролю**

1. Порівняйте основні риси вітчизняної та зарубіжної шкільної історичної освіти.
2. Визначте основні труднощі навчання історії в школі на сучасному етапі та можливі шляхи їх подолання.
3. Вкажіть мету та завдання шкільної історичної освіти у країнах Європейського Союзу.
4. У чому суть принципу багатоперспективності (багаторакурсності) у викладанні історії?
5. Проаналізуйте позитиви та негативи мультикультурного підходу у змісті шкільної історичної освіти.
6. Розкрийте концептуальні засади зарубіжних навчальних програм з історичної та суспільствознавчої дисциплін.

## Розділ 2

# МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

- 2.1. Шкільна історична освіта у США та Канаді.
- 2.2. Особливості викладання історії у школах Великої Британії.
- 2.3. Французька, німецька та італійська моделі шкільної історичної освіти.
- 2.4. Фінляндська модель шкільної освіти.
- 2.5. Викладання історії в інших скандинавських країнах.

### *2.1. Шкільна історична освіта у США та Канаді*

**Сполучені Штати Америки.** Американська модель вважається відсутністю єдиних загальнонаціональних стандартів історичної освіти, а її зміст регулюється на рівні окремих штатів, хоча у першій половині 90-х рр. XX ст. була здійснена спроба її уніфікації на загальнодержавному рівні. Спеціально створений Національний центр з історії розробив до осені 1994 р. рекомендаційний варіант національного стандарту шкільної історичної освіти. Очолили центр провідні фахівці Ш. Крабтрі, Г. Неш та Р. Данн. Однак розроблений проєкт стандарту був відкинтий Сенатом. З одного боку, це наче й відповідає демократичному принципу плюралізму в історичній освіті. Проте, стандарти були піддані критиці апологетами патріотичної версії американської історії саме за те, що вони піддавали сумніву традиційні підходи у викладанні історії. Проєкт стандартів пропонував відмовитися від акценту на прославляння демократії, епохи Відродження, американського конституційного розвитку та діяльності відомих американських президентів. На перший план мала вийти соціальна історія, аналітичний розгляд різних епох, протиставлення різних точок зору. Серед завдань шкільної історичної освіти висувалися такі: розрізнити історичні факти та історичні інтерпретації, піддавати сумніву аргументи відносно історичної неминучості, оцінювати історичні інтерпретації як пробні, порівнювати різні історичні описи, аналізувати основні дебати в середовищі істориків тощо.

Розробники проекту з метою популяризації своїх поглядів у 1998 р. видали книгу під назвою «Суд над історією: ідейні війни та викладання історії». Автори пояснювали свої позиції громадськості й посилалися на історичні прецеденти непатріотичного бачення минулого, маючи на увазі погляди дослідників початку ХХ ст. Ф. Тернера, Ч. Бірда, К. Беккера. Останні започаткували так звану «нову історію», що полягала у відході від традиційної інтерпретації ключових подій в історії США. Наприклад, сучасники були шоковані висновками Ч. Бірда, який у праці «Економічне тлумачення конституції» (1913) висловив думку, що на членів конституційного конвенту 1787 р. більше впливали їх особисті фінансові інтереси, ніж абстрактні політичні теорії.

Великий резонанс серед громадськості США викликали також книги Дж. Ловена «Брехня, яку мені розповідав учитель» та «Брехня про Америку: що неправильно представляють наші історичні місця і пам'ятки». Автор відзначає, що виклад історії відбувається у формі «некритичної хроніки минулого», вона зазвичай обслуговує інтереси правлячої еліти, пом'якшує або зовсім уникає складних питань. На думку Дж. Ловена, головною бідою є те, що у такому викладанні історії відсутнє обґрунтування причинності, чітко простежується відрив від сучасності та актуальних суспільних проблем.

Пропозиції нововведень у шкільній історичній освіті США викликали жорсткий опір консервативних педагогів і науковців, які в основний фокус вивчення історії закладали національні інтереси, пропаганду західних цінностей, діяльність героїв-президентів, що, слід відзначити, цілком вписується в своєрідний ліберально-імперський підхід до викладання історії. В процесі дискусії сенатор Р. Доул заявив, що проєкт стандартів несе у собі потенційну небезпеку зміни мети викладання історії, яка, на його думку, полягає у тому, щоб підтвердити тезу про США як наймогутнішу країну в світі. Як відзначає американський історик П. Стернс, уявлення консерваторів залишаються традиційними: «У класі історія повинна бути наповнена духом згоди, вона повинна представляти результат цілеспрямованої та успішної діяльності героїв й навіть співставлення з іншою думкою є відволікаючим та і принизливим».

Зрештою, розроблені стандарти з історії не те щоб заборонені (Національний центр продовжує свою роботу на базі університету в Лос-Анжелесі, з його навчально-методичними розробками може познайомитися кожен учитель через інтернет або замовити у друкованому вигляді), однак це залишається справою особистого вибору, тобто стандарти не отримали адміністративного схвалення та загальнофедеративного затвердження.

Рівень освітнього результату при вивченні історії у середній школі США наприкінці ХХ ст. залишав бажати кращого. У 1986 р. у рамках загальнодержавної системи тестування випускників шкіл вперше були проведені випробування з історії. Результати виявилися вкрай поганими. Дві третини випускників не знали, що Громадянська війна в США відбулася у другій половині ХІХ ст., половині було невідомо, що Сталін очолював СРСР у період Другої світової війни, а деякі навіть не змогли відповісти, на чиєму боці (разом з США чи проти них) в цій війні воювала Німеччина. Французький історик М. Ферро з цього приводу заявляв: «Немає в світі іншої країни, де спостерігалася б більша прірва між спеціалізованими глибокими знаннями вузького кола дослідників-істориків та рудиментарним рівнем розповсюдженого шкільною історією масового історичного знання».

Однією з головних причин такої ситуації був невисокий статус історії серед інших шкільних предметів. Вище згадуваний Дж. Ловен зробив невтішний висновок: «Старшокласники ненавидять історію. Коли вони розташовують предмети згідно своїх уподобань, історія постійно виявляється у кінці списку. Учні вважають історію самим нікчемним предметом у всьому шкільному курсі. Нудьга – ось їхнє визначення історії». Уроки історії часто ведуть учителі без історичної освіти. Статистика у штаті Джорджія свідчила, що в середньому близько 27% вчителів вели не «свій» предмет, однак стосовно історії ця частка сягала 60%. Серед освітян була розповсюджена думка, що історія є найпростішим предметом, а, отже, його викладання можна віддавати будь-якому вчителю. Відтак, про любов та інтерес до «свого» предмету не йшлося, а урок проходив у найгірших педагогічних й дидактичних традиціях: читання підручника, усний виклад матеріалу. Найбільш часто з уст вчителя звучать запитання – Коли? Хто? Скільки? Де? В такій ситуації не дивно, що учні провалювали навіть прості тести.

Характерною рисою викладання історії в США є також відсутність великого інтересу до неамериканської історії. Вона вивчається у старших класах, однак учні мають слабкі уривчасті уявлення про всесвітню історію. Останнім часом європейську та всесвітню історію посилено вивчають у Принстонському університеті, однак середню школу цей процес поки що не охопив.

Недоліки американської моделі шкільної історичної освіти були наочно проілюстровані результатами досліджень так званої комісії Бредлі, що у 1994 р. представила звіт щодо основних тенденцій розвитку історичної освіти

в середніх школах та розробки рекомендацій у напрямку її поліпшення. Згідно отриманих даних, майже 30% школярів у США не знали ні вітчизняної, ні всесвітньої історії. Підсумки тестування учнів у сфері суспільних наук теж невтішні. Близько 22% учасників їх не виконували (для порівняння – в Україні не можуть виконати мінімальний рівень зовнішнього незалежного оцінювання з історії близько 10% учасників), у той час як аналогічний показник тестів з англійської мови становив лише 4%.

Звісно, проблеми в американській середній школі не варто абсолютизувати, адже падіння якісних показників вивчення шкільної історії сьогодні стало глобальним явищем. Проте їх наявність, всупереч деяким оптимістичним стереотипам, теж факт безперечний. Можна назвати приклади великих досягнень, однак, як і в Україні, це, швидше, заслуга вчителів-ентузіастів, ніж результат цілеспрямованої реформи й фінансових дотацій з боку держави. На що чиновники від освіти у США не можуть не звернути уваги, так це на необхідність культивування ідеї міжнаціональної і міжрасової співпраці на уроках історії. Прищеплюється повага до національних звичаїв, фольклору окремих національних, етнічних та расових груп, які формують американське громадянське суспільство. Дана особливість є закономірною та політично необхідною, адже за деякими прогнозами до 2050 р. афроамериканці будуть складати 15%, а іспаномовні – 25% населення США.

Найбільш системна інформація про навчальні програми в США міститься у «Стандартах історичної освіти в США» та «Доповіді комісії Бредлі».

Американський стандарт всесвітньої історії у цілях шкільної історичної освіти виділяє 4 групи:

1. *Оволодіння знаннями про минуле.* Знання з історії є обов'язковою умовою для розвитку політичної свідомості, що надзвичайно важливо для демократичного суспільства. Історія – інструмент для вирішення сучасних політичних і соціальних проблем.
2. *Розвиток історичного мислення.* Формування уміння відбирати події для історичних аналогій, й робити на їх основі правильні висновки при вирішенні сучасних проблем. Вироблення у школяра навички самоідентифікації як громадянина своєї держави, представника певного народу, культури, цивілізації.
3. *Розвиток особистості учня.* Історія надає можливість розуміння різноманітності світу, культур і стилів життя. Школярі навчаються поважати досягнення інших людей, виробляти звичку дивитися на проблеми власного життя з позицій різних людей.



4. *Позиція особистості у суспільстві.* Розуміння різноманітності культур народів світу, що стає основою терпимості, взаємоповаги, громадянської мужності.

У Стандартах цілком збалансованим є поетапність вивчення історії у 5-12 класах американської середньої школи. На кожному із трьох визначених етапів визначаються рівень компетенції та форми участі учнів у навчальному процесі (*Додаток А*).

Комісія Бредлі визначила 6 основних проблем, які повинні відображатися в історичних курсах: цивілізація, розповсюдження культури і новаторство; цінності, вірування, політичні системи та інститути; конфлікти і співробітництво; порівняльна історія найбільш важливих процесів; моделі соціальної та політичної взаємодії (класова, етнічна, расова, статева структура суспільства, національні меншини); взаємодія людства з навколишнім середовищем.

В американському стандарті історичної освіти розписана система інтелектуальних умінь, якими повинні оволодіти учні в процесі знайомства з історичними джерелами: визначати автора та джерело історичних документів; співставляти і протиставляти різні ідеї, цінності, особистості, поведінки і суспільні інститути; розрізняти історичні факти та інтерпретації історії; аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, багатоманітність випадковостей, включаючи роль особистості і випадку в історії; знаходити описи історії, що суперечать один одному; пам'ятати про умовність будь-яких інтерпретацій історії; оцінювати основні дискусії між істориками; робити судження про вплив минулого на сучасність і майбутнє.

Значний інтерес становить набір тем, які комісія Бредлі запропонувала включити до курсу всесвітньої історії в школі. Привертають увагу проблеми, що зорієнтовані на порівняння різних суспільств, культур, цивілізацій, їх духовної спадщини. Вивчаються джерела, головні ідеї, релігійні та філософські традиції (буддизм, іслам, християнство, конфуціанство), а також найважливіші ідеології. Цікавою є тема «Важливі віхи в історії використання природного середовища» (від прийомів мисливців палеоліту до сучасних технологій). Пропонується більш докладне вивчення одного-двох неєвропейських суспільств, чи такого, якого не можна приписати однозначно до західної або незахідної цивілізації (країни Центральної та Південної Америки). Акцентується увага також на яскравих прикладах історичного успіху чи поразки, покращення природного середовища та його хижацької експлуатації, миру і насилля, свободи і тиранії. Поряд з курсом всесвітньої історії в школах США вивчаються курси

«Історія Америки» та «Історія західної цивілізації», програми яких сформульовані більш традиційно і практично збігаються з вітчизняними, окрім, звичайно, більшої кількості годин та докладнішого вивчення власне американської історії.

Американська система контролю знань та умінь націлена на форму іспитів у вигляді тестів, але це – лише перша частина іспиту (100 питань з 5 варіантами відповідей). На вирішення тестів дається 1 год. 15 хв. часу. Характерний приклад тесту: «Подано репродукцію нацистського плакату, що зображує селянку, яка йде за плугом. На задньому плані видно фабричні труби і лінії електропередач, а над всім цим обличчя мужнього солдата в касці». Питання формулюється таким чином: «Визначте основну ідею автора цього плакату з німецького журналу 1940 року». Жінки повинні: а) народжувати якнайбільше дітей; б) не турбуватися з приводу нестачі продовольчих товарів; в) не працювати за межами дому; г) допомагати війні, виконуючи роботу чоловіків і синів; д) вступити до армії, щоб допомогти виграти війну».

Друга частина іспиту (упродовж 1 год. 45 хв.) складається з двох етапів. На першому етапі упродовж 15 хвилин учень ознайомлюється з документами (12 джерел, серед яких 2-3 ілюстрації і 1-2 діаграми, загальний обсяг тексту – 2-3 машинописні сторінки). Школярам дається завдання упродовж 45 хвилин у вільній формі відповісти на запитання до документів. На другому етапі виконується письмова робота на одну з 6 запропонованих комісією тем). Наприклад: «Чи можна вважати, що об'єднання Німеччини Бісмарком призвело до авторитарного правління у 1871-1914 рр.?».

**Канада.** Особливості становлення та розвитку канадської системи освіти пов'язані з формуванням Канади як федерації з-поміж колоній, провінцій та територій британської Північної Америки, що сформувало певні регіональні особливості в освіті та сформували основні принципи навчання. Як одна з передових країн Канада ставить за мету надати громадянам можливість для якісного розвитку своїх здібностей та сформувати в людині такі знання, навички та вміння, які могли надалі бути корисними інтересам усього суспільства та відповідати його нагальним вимогам і завданням. Канадський підхід до загальної освіти визначають три загальні соціальні та освітні цінності: по-перше, рівність доступу до освіти широких верств населення, а саме відсутність бар'єрів, викликаних мовними, расовими, фізичними або ментальними особливостями; по-друге – рівність можливостей, яка передбачає, що якість і вибір програм не повинні обмежуватися місцем навчання; по-третє – культурний плюралізм, який є важливою особливістю суспільства Канади.

Кожен учитель загальноосвітньої школи Канади працює відповідно до колективного договору – контракту між шкільними радами та урядами провінцій і асоціаціями вчителів, який визначає терміни та умови праці. Уряд провінцій контролює процес навчання, зокрема видає викладачам сертифікати, які дозволяють викладати в певній ланці освіти; забезпечує підручниками; розробляє та затверджує дисципліни, які будуть викладатись у цьому регіоні; здійснює фінансування навчальних закладів тощо.

Фінансування освіти відбувається на федеральному, провінційному та місцевому рівнях, й за рахунок коштів здобувачів або їх батьків відповідно до рівня освіти та регіону. Під контролем уряду Канади знаходиться навчання: корінних жителів колонізованих територій, військових й членів їх родин та осіб, які знаходяться в місцях позбавлення волі. Так, міністерство оборони фінансує школи та коледжі, в яких навчаються діти військових, федеральне відомство виправних закладів гарантує право на освіту особам, які були засуджені до позбавлення волі, міністерство у справах півночі фінансує школи, в яких навчається корінне населення Канади.

Шкільна освіта Канади має чотири головні цілі: професійна підготовка, моральне і громадянське виховання, інтелектуальний та особистісний розвиток. У канадських освітніх установах особистісно-орієнтований підхід є ключовим у процесі навчання і виховання. У її структурі системи освіти визначено такі рівні:

- 1) *початковий*: дошкільна освіта для дітей віком від 4-х років (окрім Онтаріо – з 3-х років) до вступу в школу. Включає підготовчий клас для дітей віком від 5 до 6 років; початкова школа (з 1 по 8 клас), а в деяких регіонах молодша (молодша середня) школа. В окремих регіонах початкова та молодша школи об'єднані в один рівень.
- 2) *середня освіта*. Починається з 9 класу та закінчується зазвичай 11-12 класом. Середній вік закінчення середньої освіти 18 років. Може варіюватись від 16 до 20 років залежно від регіону, району чи навіть окремої школи.
- 3) *вища освіта*: коледжі, університети, технічні інститути та вища школа (аспірантура, докторантура). Вища освіта поділяється зазвичай на додипломну, що включає в себе освіту із здобуттям рівня бакалавра та післядипломну – магістратура, аспірантура, докторантура та курси перепідготовки чи підвищення кваліфікації.

У регіоні Квебек структура здобуття освіти значно відрізняється від інших. Зокрема, навчання в переважній більшості відбувається на французькій мові. Молодший дитя-

чий садок до 5 років, дитячий садок з елементарною психологічною підготовкою дитини до школи 5-6 років. Початкова школа – це 1-6 клас (від 6 до 11 років), середня школа з 7 по 11 клас, учні завершують середню освіту в 16-17 років.

Наступний етап – це коледж, в якому існують: довузівська програма – 2 роки навчання (як правило це соціальні науки, природничі науки та мистецтво) та професійна програма – 3 роки навчання, для здобуття сертифікату про здобуття певної професії. Для вступу в університет необхідно пройти довузівську програму в коледжі або еквівалент їй. В університеті студент навчається 3 роки з більшості спеціальностей (окрім освіти, медицини, права та інженерії – для них термін навчання 4 роки) для здобуття рівня бакалавра. Після бакалавра випускник може отримати ступінь магістра – 1-2 роки навчання, через щонайменше 3 роки – доктора наук.

Шкільна освіта в Канаді є безоплатною та обов'язковою для дітей. Учень може обирати базові курси з будь-яких предметів. Якщо він досягає значних успіхів у вивченні однієї з дисциплін, то може вивчати її поглиблено для розширення своїх знань. Залежно від здібностей у навчанні учні можуть завершити обов'язкову навчальну програму в різні терміни.

Освіта як в початковій, так і в середній школі спрямована на всебічний розвиток в учня особистого, суспільного, емоційного сприйняття, розвиток мислення, фізичних здібностей та творчих навичок. Для початкової школи є характерним навчання націлене на формування в учнів елементарних уявлень про різні дисципліни, засвоєння основ читання, правопису, елементарної математики, медичної освіти, формуванню громадянської свідомості.

Середня школа зосереджена на більш глибокому вивченні дисциплін та розвитку особи громадянина. Пропонує два різні напрями навчання: академічний чи професійно-технічний, хоч є школи, які спеціалізуються тільки на професійно-технічній освіті. Більшість шкіл змішані. Академічні програми готують учнів до вступу в університет чи суспільний коледж. Професійно-технічні програми готують до трудової діяльності одразу або до продовження навчання. Навчання у 10-12 класі спрямоване саме на підготовку учня до вступної кампанії, або отримання спеціальності та одразу після школи вийти на ринок праці.

Для отримання диплома про здобуття середньої освіти учні складають заліки. У кожній провінції є Міністерство освіти, що затверджує список базових дисциплін з яких проводяться заліки, факультативи. В останній час у деяких провінціях вводяться екзамени. Існує 3 основних види шкіл: гро-

мадська школа – є світською державною школою, де дівчата та хлопці навчаються разом; конфесійні школи – навчання, в яких відбувається за таким ж принципом як в попередніх із додатковим вивченням релігійних предметів, але дівчата та хлопці навчаються окремо (в католицьких школах); приватні школи – із спеціалізованими програмами навчання, сучасною навчальною базою, лабораторіями, вони є пансіонами, в яких дитина проживає у комфортних гуртожитках на території школи. Навчання у цих школах спрямоване на формування лідерських якостей, розвитку критичного мислення та вміння до високого рівня самоорганізації. Варто зазначити, що саме випускники приватних шкіл частіше за все вступають до найкращих університетів Канади. Конфесійні і приватні школи адміністративно підпорядковуються владі, однак їх програми повинні відповідати загальному напрямку освітньої політики регіону. Випускники цих шкіл отримують дипломи (атестати), які є рівноцінними до державних.

Мета освіти у XXI ст. в Онтаріо підготувати учня, для якого навчання: складається не лише зі знань та вмінь, а й із вивчення цінностей суспільства; включає активний пошук зацікавлень і проблем; підкреслює необхідність самодисципліни; нагромаджується і базується на знаннях, уміннях і цінностях вивченого; кожна особа здобуває знання та вміння у свій спосіб та свій час. Такий учень буде: уміти постійно навчатися; знати, що робити, коли не знайде відразу виходу зі становища; готовий співпрацювати з іншими, у складі команди вирішувати проблеми; вміти точно та лаконічно спілкуватися; обізнаний щодо того, що існують різні цінності; вміти творчо та винахідливо вирішувати складні проблеми; цікавитися та любити працювати над складними ситуаціями; уміти систематизувати великий обсяг інформації; пишатися добре виконаною роботою відданий справі, глобальним потребам.

Одним з освітніх документів є програми історичних курсів провінції Онтаріо. У них вказано комплекс умінь, які мають прищепити учням у школі: формулювати запитання і виділяти головну думку; застосовувати зроблені висновки до іншої історичної чи сучасної ситуації; викладати засвоєні відомості і зроблені висновки тощо. Уміння детально розписані за рівнем навчання: базовий – 8 умінь; загальний; підвищений (11 умінь). Так, базовий рівень визначає вміння відрізнити факти від думок, загальний – оцінювати тенденційність викладу інформації, підвищений – формулювати тенденцію, що проявляється у викладі інформації. У школах Канади існує три основних курси: цивілізації в історії, історія XX ст., історія Америки. В основі першого лежить

навіть не цивілізаційний, а глобально-регіональний принцип, адже теми передбачають вивчення таких проблем: «Середземномор'є у 1500 р. до н.е – 450 р. н.е», «Арабський світ (до 1900 р.)», «Азія (до 1900 р.)», «Північна Америка (до 1900 р.)». В результаті об'єднуються такі несхожі між собою цивілізації давнього Єгипту і Риму, Індії та Китаю. Курс історії ХХ ст. побудований за проблемним принципом. Виділяються проблеми глобальної економіки, розвитку техніки і технологій, взаємовідносин лідерів і мас тощо.

Іспит з теми «Епоха середньовіччя і відродження в Західній Європі» в учнів 11 класу оцінюється в 100 балів. Кожен учень повинен відповісти на запитання у формі есе (невеликого твору). Критеріями оцінювання є знання матеріалу, послідовність та організація викладення, стиль написання та грамотність. Кожна цитата відображає певний аспект життя Середньовіччя:

1. *«Для кожної людини Середньовіччя найважливішим завданням було врятувати свою душу. Єдиною можливістю це зробити була активна участь у церковному житті. Церква була загальним інститутом того часу, і ніхто її не критикував».*
2. *«У Середньовіччі більшість митців і скульпторів працювали на церкву та прикрашали церкви своїми творами, використовуючи тільки релігійну тематику. Релігійна тема відбилася навіть на стилях мистецтва».*
3. *«Середньовічні королі не дотримувалися жодної політичної теорії. Вони вірили, що вони дані народу Богом і їхній авторитет походить від самого Бога. Королі змушені були поводитися по-християнськи, бути справедливими та милосердними».*

Учні повинні стисло пояснити кожную цитату й порівняти життя людей Середньовіччя із життям у добу Відродження, використавши знання щодо ключових історичних осіб та найважливіші події того часу.

Повага, рівність і різноманітність – це три слова, які має за основу полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади. Коли повага, рівність і різноманітність існують разом як збалансоване тріо, всі учні набувають переваги від позитивного суспільства, що формується. Канада завжди була полікультурною країною починаючи з культурної різноманітності Перших Націй і до імміграції людей з Європи. Цей процес продовжується до цих пір і країна продовжує вдосконалюватись, як нація зі збільшенням кількості культур з усього світу.

Становлення канадської системи освіти пов'язано зі становленням державності. У 1867 р., коли було проголоше-

но Канадську конфедерацію, до неї спочатку ввійшли тільки чотири провінції. Формування країни затяглося більш, ніж на вісім десятиліть. З нинішніх 10 провінцій і 3 територій країни Ньюфаундленд став її провінцією тільки в 1949 р., а Нунавут виділився зі складу Північно-Західних територій лише в 1999 р. Як правило, кожна нова канадська провінція, приєднуючись до конфедерації, вже мала основні елементи структури державної освіти.

Кожна провінція має свій уряд і законодавчі органи. Під час створення конфедерації було вирішено, що освіта є прерогативою провінційного уряду. Говорячи про Канаду, фактично доводиться мати справу з 13 самостійно діючими державними системами. Децентралізація в такій важливій сфері, як освіта, є унікальною особливістю канадської конституційної системи.

На розвиток канадської системи освіти вплинула й демографія. Перші поселенці прибули в Канаду з Великої Британії й Франції, що й заклало основи канадської двомовності. Конституційно Канада має дві офіційні мови – англійську, якою розмовляє 71% населення, і французьку, яка широко розповсюджена лише у Квебеку. Незважаючи на наявну більшу концентрацію франкомовного населення в інших канадських провінціях, Нью-Брансуїк – єдина офіційно двомовна провінція Канади. Відповідно до конституції 1982 р., мешканцям Канади гарантовано право на здобуття шкільної освіти мовою меншостей (наприклад, французькою мовою за межами Квебеку або ж англійською в цій провінції). Федеральний уряд виділяє кошти провінційній владі на організацію навчання мовних меншостей їхніми мовами та вивчення другої офіційної державної мови. Широке поширення в англomовній Канаді одержала школи так званого «занурення в мову», де в початковій школі 100%, а в середній – від 50 до 25% предметів викладаються французькою мовою.

У Канаду щорічно прибуває майже чверть мільйона іммігрантів з більш ніж 150 країн світу. На тлі мінливого національного складу канадського суспільства в країні виникла й одержала конституційну підтримку ідея багатомовної культури, особливість якої полягає в тому, що, визнаючи расову й культурну різноманітність своїх громадян, канадське суспільство гарантує їм волю, рівність і повагу до їхнього національно-культурного самовираження, що практично закріплено в навчальних програмах більшості канадських провінцій.

Наведемо кілька фактів з історії становлення полікультурного виховання та навчання. Канада запровадила офіційну полікультурність з прийняттям в 1947 р., Закону «Про

громадянство», який надавав новонародженим у країні статус громадянина, а не британського підданого. У 1971 р. Федеральний уряд визнав полікультурність як основну рису Канадського суспільства через офіційну політику, принципи якої базувались на цінностях рівності та взаємної поваги з урахуванням раси, національного чи етнічного фактору, кольору чи релігії. В 1998 р. прийнято закон про полікультурність (Canadian Multicultural Act), в якому відстоюються такі цінності, як воля і демократія.

Російський дослідник полікультурної освіти та виховання І. Балицька виділяє три стадії еволюційного розвитку, які пройшла полікультурна освіта в навчальних закладах Канади починаючи з 1960-х р.: додавання етнокультурних компонентів до навчального плану; перетворення полікультурної складової в невід'ємну частину навчального плану; відбір змісту і методів навчання, відповідних ідеям полікультурності.

Офіційно проголошувався курс на збереження і розвиток субкультури меншин («культура спадщини»), рівність культур у соціальному і культурному житті. Полікультурність була визначена як «джерело сили і майбутнього Канади». Освіта в Канаді – це паралельні процеси навчання й виховання. Незважаючи на те, що в країні немає ніяких формальних структур, які займаються вихованням, і які могли б поради-ти, як правильно виховувати громадянина, все ж таки виховання займає одне з ключових місць в інтересах держави. Процеси виховання відбуваються під час міжкультурної взаємодії великих і малих етносів спрямованої на встановлення сприятливих відносин взаємообміну і взаєморозуміння між представниками різних культур. Сполучення через систему виховання культурних і етнічних цінностей усіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна людина визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими є сучасні завдання виховання, що визначають політику навчання багатонаціонального суспільства.

Значна частина педагогів Канади тісно пов'язують питання полікультурного виховання з досягненням національної ідентичності. Домінуючими педагогічними завданнями є прагнення виховати схильність до балансу, компромісу, толерантність і взаємоповагу, прагматичність неприйняття силових рішень.

Освітні установи беруть за основу існуючі моделі, розроблені вченими-мультикультуралістами, і втілюють їх у практику, враховуючи при цьому особливості шкіл і специфіку національного складу учнів. Важливо зазначити, що в



реалізації подібних завдань не спостерігається замкнутості в рамках будь-якої певної національної школи, відчувається єдиний дослідницький простір.

Ученими-мультикультуралістами пропонується організація освіти на основі ідей соціальної справедливості, виховання критичного мислення, рівних можливостей і міжкультурного діалогу всіх етнокультурних груп. Як вказують багато вчених і практиків Канади, під час організації процесу навчання основний акцент повинен робитися на вихованні у школярів уміння жити в суспільстві. Учні повинні стати думаючими, турботливими людьми, хорошими сусідами. Можна бути дуже розумною людиною, однак не вміти жити в загальному соціальному оточенні. Ця думка багато в чому визначає підходи до навчання і виховання в сучасній школі.

Навчальні заклади розглядаються як моделі суспільства, де учні отримують навички успішної діяльності в ньому і досвід взаємодії з його членами. Вчений мультикультураліст Дж. Вуд так визначає цінність шкільного середовища для учнів: «Школа – це місце, де учні отримують перші знання про суспільство. Тут діти спілкуються з людьми, які не є їхніми родичами і таким чином вчаться взаємодіяти з тими хто відмінний від них».

До важливих ознак впровадження полікультурної освіти в школах Канади відносяться спроби подолати расову дискримінацію учнів, створити сприятливий педагогічний і психологічний клімат для розумового і морального виховання полікультурної особистості, сприяти розвитку критичного мислення, заохочувати вчинки і рішення в дусі толерантності і міжкультурного діалогу, проводити соціально-громадські дії тощо.

Найбільше уваги вихованню приділяє школа, адже батьки змушені багато працювати. Крім того, в суспільстві побутує думка, що лише школа має дбати, як виховати справжніх громадян. Учителі працюють не тільки для того, щоб дати знання, а й щоб сформувати людину і громадянина, вони не зосереджуються лише на передачі знань. Кожне шкільне управління має свої навчальні програми, за якими і працює. Керівники шкіл самостійно приймають рішення і віддають перевагу певному профілю, притаманному саме цьому навчальному закладові. Щороку ця програма затверджується в управлінні освіти. Організацією виховних заходів таких, як лекцій, бесід, екскурсій тощо, переважно займається директор школи і зацікавлені у цьому вчителі. У кожній школі є так звані «резервні учителі», які допомагають учителям-предметникам організовувати освітній процес. Щодня вчителі говорять дітям, що означає бути щирим громадянином своєї країни.

Кожна школа і кожний клас у цій країні можуть бути місцем, де вчителі і учні приймаються і визнаються незалежно від раси, культури, релігії або мови. Вчителі стикаються з багатьма проблемами при підготовці навчальних планів, адже вони повинні враховувати можливості своїх учнів і визначити їх спектр мовних і культурних груп, адже вони повинні забезпечувати рівні освітні можливості для всіх учнів. Педагоги мають запроваджувати певні культурні альтернативи, сприяти терпимості по відношенню до різних етнічних груп. Учителі обов'язково включають компоненти полікультурного виховання в свої робочі програми, які не мають жодних обмежень щодо використання великої кількості методів запровадження виховання.

Як приклад докладніше зупинимось на особливостях запровадження полікультурного виховання в робочу програму у провінції Онтаріо. Компоненти полікультурного виховання включаються в робочі програми 1-6 класів з таких предметів як: мовне мистецтво, соціальні науки, мистецтво та музика, наука і технологія та ін.

Одним із основних предметів запровадження полікультурної освіти та виховання є полікультурна література – література, що представляє різні культурні групи через точне зображення і багату деталізованість. Вона є важливим механізмом запровадження, розвитку та допомоги учням в оцінці культурної відмінності та визнанні етнічної спільноти. Полікультурна література являє собою механізм для посилення, зміцнення та оцінення культурного значення. Про це свідчить рівень інформованості та значимості культурної відповідності учнів з різноманітним походженням, розвитком розуміння та вдячності перед іншими культурами. Учні досліджують та розширюють свою культурну оцінку та віру під час опрацювання полікультурної літератури. Вони опосередковано переживають досвід інших культур і цей досвід впливає на те, як вони взаємодіють між собою в культурно плюралістичному світі. Полікультурна література включає 6 типів літератури: казки та легенди; історична література; сучасна реалістична фантастика; біографії; поезія; інформаційні книги.

Предмет полікультурна література викладається в класах, де учні представляють різні культури чи ні. Під час читання оповідань учні з'ясовують, що люди всіх націй є справжніми людьми з тими самими потребами та емоціями. Хоча полікультурність не є вимогою в Документі Мов Онтаріо (1998), вона попередньо включена в Документ Соціальних Наук Онтаріо. Під заголовком «Спадщина і Громадянство» опрацьовуються такі теми:

- 1-й клас: Відносини, Правила та Відповідальність.
- 2-й клас: Традиції та Спілкування.
- 3-й клас: Життя першопрохідців.
- 4-й клас: Середньовічні часи.
- 5-й клас: Ранні Цивілізації.
- 6-й клас: Корінні жителі та Європейські дослідники.

Так само як під заголовком «Канада і Міжнародні зв'язки» розкриті такі теми:

- 1-й клас: Місцеве Товариство.
- 2-й клас: Риси Товариств в усьому світі.
- 3-й клас: Міські та Сільські Товариства.
- 4-й клас: Бережливість та Території Канади.
- 5-й клас: Аспекти уряду в Канаді.
- 6-й клас: Канада та її партнери в торгівлі.

Через впровадження полікультурного виховання в робочий план провінції Онтаріо і робочий план вчителів проголошуються рівні можливості для всіх, гордість по відношенню до Канади, знання різноманітності та проголошення поваги та рівності до націй і народів.

Після того як вчителі разом з учнями встановили та вивчили правила поведінки у класі, їм потрібно пам'ятати, що їхні учні мають різне етнічне походження. До культури відносяться знання, звичаї, емоції, ритуали, традиції, оцінка та норми розповсюджені членами суспільства та встановлені в статуті правил поведінки, спроектовані для виживання в певному соціумі, адже учні прибувають з різноманітним культурним походженням, вони привносять з собою різні цінності, норми та поведінкові сподівання. Вчителі не можуть вести себе так, ніби то кожний розділяє ту ж саму культуру та ігнорувати культурні відмінності. На жаль, більшість шкіл слідує цінностям, нормам, та зразкам поведінки середнього класу, білих та Європейських культур. Ці цінності та норми відрізняються значним чином від цінностей норм, та поведінкових зразків у не домінуючих культурних групах. Учителі повинні розуміти, що школа це культурний осередок, їх обов'язок дізнатись якомога більше про культурне походження учнів, яких вони навчають.

Крім вище зазначених форм роботи, можна додати, що вчителі можуть включити книги з різноманітною культурною тематикою в класну бібліотеку та запропонувати учням на вибір з якою культурою нації вони б хотіли познайомитись детальніше, що спонукає їх до бажання читати літературу. Діти є дуже вразливими та легко піддаються впливу, через це дуже важливо, щоб вчителі надали учням мож-

лівість досліджувати і дізнаватись про себе та решту якомога більше. У нашому зростаючому полікультурному суспільстві це означає прискорене розуміння та прийняття ракових та культурних відмінностей. Чи стануть учні товариством у межах класної кімнати, створюючи його безпечним та комфортним для навчання залежить від роботи вчителя.

Отже, з впевненістю можна сказати, що існує різноманітна кількість шляхів, методів і форм для запровадження полікультурного виховання в освітній процес, усе залежить від учителя – який шлях він обере в своїй роботі. Для вітчизняної освіти корисним є досвід позитивних ідей і елементів педагогічної діяльності у багатокультурному та багатоетнічному середовищі Канади: діалог субкультур, інтеграція ідей полікультурної освіти та виховання у зміст навчальних програм і предметів, організація полікультурної освіти в сучасній шкільній освіті, використання спеціальних методів, які формують полікультурне мислення.

## **2.2. Особливості викладання історії у школах Великої Британії**

Велика Британія, як найуспішніша імперія в минулому й одна з провідних сьогоденних держав Європи та світу, має значний досвід організації освітнього процесу загалом, та шкільної історичної освіти, зокрема. Національний навчальний план (The National Curriculum) у Великій Британії, що регулює надання освіти дітям віком від 4 до 16 років і заклав основи сучасної програми з історії, був прийнятий у 1988 р. У подальшому змістовий компонент навчального плану уточнювався. Найновіший діючий варіант The National Curriculum було затверджено у 2014 р., в 2016 та 2017 рр. у нього було внесено деякі поправки. Він опублікований на офіційному сайті Уряду Великої Британії і є обов'язковим для державних шкіл. За його виконання відповідальні Міністерство освіти і науки та місцеві органи національної освіти (local education authorities – LEAs).

The *National Curriculum* розділено на 4 ключових етапи (Key Stages):

- 1) 1-2 роки навчання, вік 5-7 років;
- 2) 3-6 роки навчання, вік 7-11 років;
- 3) 7-9 роки навчання, вік 11-14 років;
- 4) 10-11 роки навчання, вік 14-16 років.

Після завершення Key Stage 4 учні складають іспит на General Certificate of Secondary Education (GCSE), тобто свідоцтво на середню освіту. Він включає 8-10 предметів, з яких обов'язковими є англійська мова та математика.

Окремо визначають також Key Stage 5 (або ж Sixth Form) для учнів віком 16-18 років, які готуються вступати до університету. Даний курс триває 2 роки, упродовж яких вивчаються 3-4 предмети (в залежності від майбутньої спеціальності учня). Після завершення складаються іспити Advanced Level (підвищеного рівня). За результатами навчання на даному етапі відбувається зарахування абітурієнтів, однак деякі університети, зазвичай кращі, проводять додаткову співбесіду.

За даними правилами здобувають середню освіту абсолютна більшість британських школярів. Приватні школи, престижність яких є беззаперечною, не зобов'язані дотримуватися національного навчального плану, але їх рівень викладання контролюється регулярними ретельними перевітками. Плата за навчання у приватних школах є вельми високою, а тому у них здобувають середню освіту лише 7% британських школярів.

Велика Британія – єдина у Європі держава, де історія є обов'язковим предметом для вивчення лише до 14 років (перші три етапи навчання з 1 по 9 роки навчання). Школярам старшої школи (4 етап) на вибір пропонується історія або географія, або короткі курси з обох цих предметів. Тобто історія входить до базових предметів, однак не до стрижневих (головних), якими є англійська (шотландська, уельська) мова, математика, природознавство (елементи знань з фізики, хімії, біології).

Програма з історії передбачає вивчення матеріалу трьома блоками-модулями: А (європейська і світова політична історія); В – аспекти сучасної соціальної та економічної історії; С – школа історичних проєктів. Якщо А-блок охоплює політичну історію, то В – основні зміни в житті суспільства, а С – постановка та вирішення учнями проблемних питань.

Серед завдань шкільної історичної освіти, сформульованих у *The National Curriculum*, найважливішими є:

- знання та розуміння історії Британських островів як хронологічно цілісного нарративу, усвідомлення впливу способу життя населення на формування британської нації, вплив Британії на світ та світу на Британію;
- знання та розуміння ключових аспектів історичного розвитку світу: природу стародавніх цивілізацій, розквіт та занепад імперій, специфіку народів світу, здобутки та помилки людства;
- розуміння з історичної точки зору абстрактних термінів, таких, як «імперія», «цивілізація», «парламент», «селянство» тощо;

- усвідомлення сутності таких історичних понять, як тривалість та зміни, причина та наслідок, схожість та різниця, значення;
- вміння використовувати їх для пошуку спільного та відмінного, проведення паралелей, аналізу тенденцій, виділення історично важливих питань, формування власних висновків;
- розуміння методів історичного дослідження, в тому числі підходів до використання джерел як основи історичних тверджень; усвідомлення того, як і чому виникли різноманітні підходи до сприйняття та трактування минулого;
- усвідомлення історичної перспективи на основі власних знань у різних контекстах: розуміння зв'язків між місцевою, регіональною, національною та світовою історією; між культурною, економічною, військовою, політичною, релігійною та соціальною історією; між коротко- та довготривалими історичними процесами.

Програма для учнів віком від 5 до 14 років формує 5 різних аспектів знань і навиків:

- *хронологічне розуміння* – це термінологія та загальноприйняті стандарти для опису часових періодів;
- *знання та розуміння подій, людей і змін у минулому* – це використання знань для опису, аналізу та пояснення подій, поглядів, змін та періодів;
- *історична інтерпретація* – це розуміння чому і як події інтерпретуються у різний спосіб;
- *історичне дослідження* – це використання ряду інформаційних джерел та проведення дослідження;
- *організація та презентація інформації* – це здатність пригадати, вибрати і виділити головне в історичній інформації, а також вміння її подати (Додаток Б).

Отже, основним завданням визначається розвиток особистості школяра, стимуляцію у нього допитливості та уяви. Акцент робиться на можливостях предмету «історія» готувати учнів до майбутнього, розвивати здатність жити у демократичному суспільстві. Згідно із ключовими положеннями програми британські школярі, не дивлячись на невеликий вік, у процесі вивчення історії поставлені перед завданням «робити історію». Зміст шкільної історичної освіти робить акцент на вироблення історичного асоціативного мислення в учнів, а не нав'язування їм статичних історичних фактів.

На високому рівні організована методична робота у Великій Британії. Кожного року в липні організація «Школа історичних проєктів» проводить вчительську конференцію

у місті Лідс. Власну щорічну конференцію проводить також Асоціація істориків, вона ж видає два фахових журнали для вчителів історії – «Primary History» та «Teaching History» та журнал «The International Journal of Historical Learning, Teaching and Research».

Курс історії на перших трьох етапах навчання включає всі епохи: Стародавню та античну історію (до 500 р.), Середньовіччя (500-1500 рр. н.е.), Ранній новий час (1450-1750 рр.) та Новітню історію (з 1750 р.). Вивчення матеріалу організоване у трьох географічних контекстах: місцевому, британському та європейському/світовому. Для рівня Advanced Level передбачено вивчення історії щонайменше однієї країни чи держави за межами Британських островів, поглиблене вивчення певного періоду в щонайменше 200 років, при цьому все ж 20% матеріалу має складати історія Британії та/або Англії, Шотландії, Ірландії чи Уельсу.

Учні *Key Stage 1* здобувають загальне уявлення про історію, розуміння історичних термінів, навчаються формулювати питання та відповідати на них, використовуючи свої знання про історію та користуватися для цього джерелами. З цією метою учням узагальнено викладають історичні події, які вони більш детально вивчатимуть пізніше. Учнім слід знати основні події минулого та історичних постатей як національного, так і світового рівня, наприклад, Велику пожежу в Лондоні, перший політ літака, постаті Єлизавети I, королеви Вікторії, Колумба, Ніла Армстронга.

Учні *Key Stage 2* повинні вміти знаходити зв'язки, спільне та відмінне, розуміти тенденції періодів, які вивчають. Вони мають розуміти використання історичних термінів, усвідомлювати, як на основі історичних джерел вибудовується уявлення про минуле. На даному етапі вивчають такі періоди історії: час від кам'яного до залізного віку; Римську імперію, її вплив на Велику Британію; заселення Британії англосаксами та шотландцями; боротьбу вікінгів та англосаксів за Королівство Англію в період Едуарда Сповідника. Також, учні вивчають місцеву історію та додатково тему з британської історії до 1066 р.

З тем всесвітньої історії даний етап передбачає: вивчення появи та розвитку найдавніших цивілізацій (Шумерська цивілізація, Індська цивілізація, китайська династія Цін); історія Стародавньої Греції, її досягнень та впливу на сучасний західний світ; певне неєвропейське суспільство на вибір у контрасті із британською історією: ранньоісламські суспільства, в тому числі Багдад з 900 р. н.е.; цивілізація майя з 900 р. н.е.; Бенін в період 900-1300 рр. н.е.

Учні *Key Stage 3* повинні вміти вирізняти значущі історичні події, аналізувати історичні тенденції, усвідомлювати причини появи та сутність різних підходів до трактування минулого. Історичні періоди, що вивчаються на даному етапі: розвиток церкви, держави та суспільства у середньовічній Британії упродовж 1066-1509 рр.; розвиток церкви, держави та суспільства в Британії упродовж 1509-1745 рр.; ідеологія, політика, індустріалізація в Британській імперії в період 1745-1901 рр.; історичні виклики для Британії, Європи та світу від 1901 р. до наших днів.

До останнього блоку зараховано: Першу світову війну та повоєнний поділ світу, Велику депресію, Другу світову війну та прем'єрство Вінстона Черчилля, незалежність Індії та кінець Імперії, соціокультурні та технологічні зміни в повоєнному британському суспільстві, місце Британії у світі після 1945 р.

На *Key Stage 3* додатково вивчають ще одну тему з британської історії після 1066 р.; також продовжують вивчати місцеву історію. Крім цього, учні вивчають хоча б одну масштабну тему зі світової історії (імперія Моголів, китайська династія Цин, зміни в російській державності в період 1800-1989 рр., США в ХХ ст.) (*Додаток В*).

Британські методисти також звертають увагу на проблему співвідношення «ширини» та «глибини» вивчення історії. Очевидно, що при виключному дотриманні першого підходу, учні напевне забудуть великий обсяг поданого матеріалу, а другий підхід може гарантувати засвоєння лише невеликої частини з усього хронологічного й географічного простору історії. В даному випадку доцільним є поєднання поглибленого вивчення одного питання на конкретному уроці з аналізом різних аспектів проблем, які вивчаються упродовж всього курсу. Наприклад, при вивченні суперечливого правління Іоанна Безземельного учні розглядають низку основоположних аспектів, що відносяться до ширших проблем і періодів: середньовічна церква, характер королівської влади у Середні віки та її відносини з баронами, відносини з Францією та ін.

Учителі самостійно складають навчальний план, який лише затверджується директором. Вони мають значну свободу у виборі змісту курсу, його структури, послідовності вивчених тем, засобів навчання.

Досить часто навчальні плани двох паралельних класів в одній школі можуть відрізнитись дуже помітно, тому стандарти освіти визначають лише головні ідеї й основні проблеми історичних курсів. Наприклад, має бути представлений кожен із таких періодів: до 500 р. н.е; Середні віки; історія революцій у Європі; період промислової революції; історія



XX ст. Обов'язковою також є вимога, щоб хоча б однією темою були представлені блоки місцевої, шотландської, загальнобританської, європейської та світової історії. Тобто, вельми важливим є регіональний компонент у шкільній історичній освіті Великої Британії. Він спрямований на збалансоване викладання загальнодержавної, регіональної та національної історії Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії, а останнім часом сюжети місцевої історії стають центральними в шкільній історичній освіті, у той час як загально британське минуле та історія інших країн виконують лише фонову функцію.

Стартова тема на Key Stage 1 «У чому різниця між іграшками минулого і сучасного?» передбачає засвоєння дітьми понять «старе», «нове» через схожі та відмінні риси іграшок різних часів. Учитель дає вказівку учням принести з дому улюблену іграшку, показати її друзям та поглянути на інші. Відбувається опис та обговорення іграшок. Головне завдання на цьому етапі – щоб малі школярі зрозуміли характер епохи, як жили звичайні люди. Вони проводять невеличкі ігрові дослідження («Що робили бабусі, коли були молодими?»), через які набувають досвід спілкування з минулим.

Наступні теми: «Як виглядали будинки багато років тому?», «Як проводили вихідні на узбережжі в минулому?», «Чому ми пам'ятаємо Флоринс Найтінгел?», «Як ми дізнаємося про велику пожежу Лондона?». Даються завдання для учнів, приміром написати завершення історії Флоринс Найтінгел, намалювати картину з важливою подією лондонської пожежі. При вивченні теми «Чому люди вторгалися і селилися в Британії у минулому?» аналізується римське або англо-саксонське чи норманське вторгнення у Великобританію. Учитель формулює проблемні запитання: «Що змушувало людей залишати свої рідні місця?», «Хто завоював і оселявся у Британії в минулому?», просить учнів пояснити різницю між «вторгненням» та «поселенням», для чого знайомить їх з ілюстраціями певних подій. Політичні та релігійні мотиви королівських одружень демонструються через тему «Чому Генріх VIII одружувався 6 разів?».

Знайомство з умовами життя, світоглядом і поведінкою представників нижчих й вищих соціальних станів в епоху середньовіччя відбувається під час вивчення теми «Чим відрізнялося життя багатого і бідного в період Тюдорів?». Важливою особливістю занять є те, що дитина сама знаходить інформацію і використовує її для вирішення навчальних проблем, виконує спільні та індивідуальні проекти, бере участь у дискусії. Вчитель у даному випадку – лише консультант й часто пропонує учням самим сформулювати пи-

тання тієї чи іншої теми. При цьому використовуються різні дидактичні матеріали: класний музей, куточок помешкання XIX ст., стінгазета, путівник по місцям римських поселень.

У середині 1990-х рр. уряд Великої Британії доручив одному зі своїх агентств (ВЕСТА – Британське Агентство Освітніх Зв'язків і Технологій) розпочати серію проєктів для того, щоб дослідити використання інформаційних технологій (ІТ) у шкільних предметах, включаючи історію. Агентство ВЕСТА тісно співпрацювало з Асоціацією істориків. Результатом цього став трирічний проєкт, у ході реалізації якого було опубліковано багато матеріалів, переважно написаних вчителями для вчителів. Це були матеріали для тренінгів учителів для розширення їхньої практики, а також матеріали, які вони могли використовувати з учнями в класі. Вони були зосереджені на тому, як програмне забезпечення «Продуктивність» (програмне забезпечення для роботи з текстом, базами даних та презентаціями) можна використовувати для підвищення мотивації учнів, щоб навчити їх, як досліджувати історичні питання і представляти свої ідеї ефективно та привабливо. Окрім того, ці матеріали враховували, що вчитель історії може також навчати учнів навичок роботи на комп'ютері в контексті дослідження історії. Одними з найкращих зразків таких матеріалів були CD-ROMи, створені Британською бібліотекою, в яких розглядається багато тем і питань Британської історії у 1066-1500, 1500-1750 і 1750-1900 рр. Пізніше ці матеріали були розширені і їх нова назва – «Живі слова» Британської бібліотеки (<http://www.bl.uk/education/>). Інші матеріали включають веб-сторінки Державного архіву під назвою «Навчальна дуга» (The Learning Curve) (<http://learningcurve.pro.gov.uk/>). Ці матеріали – найуспішніший електронний ресурс для викладання історії у Великій Британії, ним користуються люди з усього світу.

Незважаючи на те, що у Великій Британії налагоджено відпрацьований механізм шкільної історичної освіти, не бракує дискусій щодо змін і реформ у даній сфері. Дебати, насамперед, виникли навколо того, чи доцільно завершувати обов'язковий курс історії у 14 років. За даними початку XXI ст. лише близько 40% британських школярів 14-16 років вибирали історію як предмет подальшого вивчення.

У 2004 р. асоціація істориків створила незалежну комісію експертів. Серед її рекомендацій з покликанням на досвід інших країн превалює пропозиція зробити історію обов'язковим предметом для школярів до 16 років. Важливим недоліком шкільної історичної освіти комісія також визначила європоцентризм навчальних програм, зни-

ження рівня фактичних знань та «фрагментація» історичного матеріалу. В останньому випадку мається на увазі відсутність системності у викладанні історії – курси розрізнені і не зв'язані між собою, бракує наступності між різними рівнями навчання, що часто веде до дублювання матеріалу.

Бурхливі дискусії у британському суспільстві розгорнулися між модерністами та консерваторами. Так, Дж. Уолтон висунув пропозицію, що шкільні програми необхідно доповнити значним масивом соціальної історії, особливо на рівні Advanced Level, через який проходить більшість тих учнів, які планують вивчати соціальну історію в університетах.

Проте ідеологи консервативного підходу критикують акцент на уміннях, а не на знаннях у таких пропозиціях. На їх думку, це може призвести до зниження якості навчання та підриву національної історичної культури. В газеті «Sun» у травні 1994 р. була опублікована стаття з промовистою назвою «Славне минуле Британії вилучається з уроків». У ній, зокрема, вказується: «Замість вивчення фактів про Азенкур, порохову змову та наполеонівські війни, видатних діячів англійської історії, діти від 5 до 14 років повинні зіткнутися з великою кількістю думок по розділам соціальної історії... історію будуть вивчати через повсякденне життя, соціальні, етнічні та гендерні перспективи. Не буде уроків про національних героїв..., а військові події 1914-1918 та 1939-1945 рр. будуть вивчатися як частина всесвітньої історії». Характерно, що прем'єр-міністр Гордон Браун у 2006 р. заявив: «Ми не повинні віддалятися від нашої національної історії, а маємо зробити її центральним предметом у нашій освітній системі».

Міністр освіти в уряді Д. Кемерона М. Гоув скаржився, що у програмі згадують лише два борці за скасування рабства – У. Уїлберфорс та О. Еквіано, діяльність яких виявилася прийнятною для «кольорового» населення Британських островів. На його думку, школярі чують згадки про Мартіна Лютера Кінга, але при цьому їм часто не розповідають про нього. У серпні 2011 р. М. Гоув заявив, що при викладанні історії в школах необхідно відзначити видатну роль Британських островів у світовій історії, оцінювати Британію як взірць вільного суспільства, на який мають орієнтуватися інші країни.

Звертаємо увагу на суперечності в статистичних дослідженнях щодо ставлення британських учнів до шкільного предмету історія. Міністерські опитування 2005, 2006 та 2008 рр. показали, що 69,8% учнів подобається історія, а 69,3% вважають цю дисципліну корисною. Для порівняння, в період кінця 60-х – початку 80-х рр. ХХ ст. ці показники склали 44% та 46% відповідно.

Натомість у 2011 р. професор історії Гарвардського університету Н. Фергюссон у своїй статті для «The Guardian» відзначив, що історія стала дуже непопулярною в школі. За його словами, завершивши навчання шкільного курсу історії, можна знати лише імена Генріха VIII, А. Гітлера та Мартіна Лютера Кінга. Лінда Коллі, професор історії з Принстонського університету, також вважала, що варто зробити обов'язковим курс історії до 16 років. Завдяки цьому можна буде викладати історію, згадуючи особливості та нюанси, а не просто «стрибати туди-сюди по історії країни».

За статистикою 2010 р. нараховувалося понад сотня середніх шкіл, де учні 14-16 років не вибирали історію для подальшого вивчення. Фергюссон посилався на звіти Офісу зі стандартів у сфері освіти (Ofsted) щодо проблем в шкільній історичній освіті. Серед основних були такі: 25% шкіл не викладають історію як окремий предмет на 7-ому році навчання; 30% від загальної кількості навчальних планів передбачають менше 1 години на тиждень на вивчення історії дітьми до 13 років; більшість учнів, що складають GCSE іспит, надають перевагу дизайну та технологіям, а не історії; більшість учнів, що складають іспити Advanced Level, надають перевагу психології.

Дослідник також навів результати опитування з історії випускників британських шкіл. Згідно його результатів 66% учнів не знали, хто був монархом у період британської перемоги над іспанською Армадою; 69% не знали, де відбулася англо-бурська війна; 84% не знали, хто командував британськими силами під Ватерлоо, причому третина опитаних відповіла, що це був Нельсон; 89% не могли назвати хоча б одного британського прем'єр-міністра XIX ст.

На наш погляд, суперечливі результати статистичної інформації щодо ставлення школярів до історії по суті в один і той самий час наочно демонструють те, що політичне замовлення має вирішальне значення і в даному випадку, а об'єктивність у статистиці є величиною вельми відносною.

Наслідком публікації статті Фергюссона стало обговорення у жовтні 2011 р. проблем історичної освіти у Палаті Лордів. У його тезах вказувалося, що історична освіта в Британії зазнала критики з боку постмодерністів за необ'єктивність і недостовірність та було обґрунтовано потребу вивчення історії для британських учнів.

Відомий британський історик С. Шама, що працює у Колумбійському університеті Нью-Йорка, вів на британському телебаченні цикл передач «Історія Британії», скаржився: «шкільним вчителям жахливо недоплачують і пога-

но матеріально забезпечують». Він вважав, що викладання історії має бути тривалим кумулятивним процесом, а не наскоками на окремі періоди історії. Проти ідей С. Шами виступили деякі об'єднання вчителів, які вважали це поверненням до старої програми.

У 2013-2014 рр. міністр освіти М. Гоув, залучивши Фергюссона, запропонував реформу, спрямовану на популяризацію британської національної ідентичності. Опублікований у лютому 2013 р. проект реформи Гоува зустрів шквал критики з боку Асоціації істориків, Королівського історичного товариства, Британської академії, в тому числі особисто на адресу Фергюссона, роботи якого названо «імперськими». Серед учителів історії було організовано опитування, що показало тільки 4% з них вважають реформу змінами на краще. Як наслідок, проект реформи зазнав суттєвих змін, після яких концентрація уваги, власне, на Британській імперії, так і на ключових її постатях була зменшена.

Британські методисти відзначали, що на початку ХХІ ст. у шкільній історичній освіті поглибилася негативна тенденція так званої «гітлеризації історії». Більшість 14-річних школярів вибирають для вивчення історію нацистської Німеччини. Цьому сприяють й засоби масової інформації. Так, за підрахунками, у липні 2003 р. за один тиждень англійське телебачення продемонструвало 58 програм, пов'язаних із нацистською Німеччиною та Другою світовою війною. Все це зумовило нагнітання антинімецьких настроїв у середовищі школярів, а у 2002 р. група лондонських підлітків напала на німецьких учнів. У відповідь на це уряд ФРН розробив спеціальну програму для англійських учителів, яка надавала можливість відвідування Німеччини для ознайомлення з її післявоєнною демократичною історією. Тобто, важливою на сучасному етапі є проблема, наскільки є вагомим вплив шкільних занять з історії на учнів, якщо в процесі досліджень виявлено, що у Великій Британії знання про історію діти віком 7-9 років приблизно на 85% черпають із позашкільних джерел інформації. Експерт з історичної освіти у Великобританії Т. Мак-Елєві також наголошує на проблемі історичної інтерпретації, що пов'язана із зростаючою роллю голівудських псевдоісторичних фільмів у формуванні історичної свідомості молоді.

Вивчення історії у Шотландії розпочинається з 5-6 років (наприклад з теми «Моя сім'я»), однак без хронологічної послідовності, адже, на думку психологів, у початковій школі у дітей ще не сформоване розуміння часу. Головне завдання на цьому етапі – щоб малі школярі зрозуміли характер епохи, як жили звичайні люди. Вони проводять невеличкі ігро-

ві дослідження («Що робили бабусі, коли були молодими»), через які набувають досвід спілкування з минулим. Учителі мають право самостійно вибирати теми, але так, щоб був представлений кожен із наступних періодів: до 500 р. н.е; Середні віки; історія революцій у Європі; період промислової революції; історія XX ст. Обов'язковою також є вимога, щоб хоча б однією темою були представлені блоки місцевої, шотландської, загальнобританської, європейської та світової історії. Вчителі самостійно складають навчальний план, який лише затверджується директором. На першому етапі школярі розвивають уміння, які стають фундаментом подальшого вивчення історії: читання, проведення маленьких досліджень, правильний запис результатів, аналіз результатів.

Викладання історії на другому ступені (12-16 років) здійснюється за так званою «клаптиковою» методикою. Кожен «клаптик» розрахований на 5 тижнів детального вивчення. Школа, орієнтуючись на знання вчителя, сама обирає тематику уроків, однак вивчення матеріалу організовується з акцентом на засвоєння школярами певних понять (наприклад, з поняттям «революція» учні можуть познайомитися як при вивченні американської, так і французької, або й російської революцій). З 14 років дітей готують до державних іспитів (так званий «Стандарт», який можна скласти на базовому, основному та підвищеному рівні). Проте багато учнів не складають цей іспит, так як продовжують навчання й через два роки поглибленого вивчення історії складають «вищий» іспит. Після нього учень має право вступати до коледжу або університету. На шостому році навчання передбачено ще й додатковий курс підвищеного рівня вивчення історії, після якого можна скласти іспити «прогресивного» типу, який надає додаткові бали при вступі до закладу вищої освіти (*Додаток Д*).

Важливу інформацію про підсумковий контроль знань з історії надає шотландський сертифікат історичної освіти. Випускники пишуть дипломні роботи у формі есе і дають письмові розгорнуті відповіді на запитання. Для написання есе пропонується на вибір 13 проблемних тем. Дипломна робота виконується упродовж 2 академічних годин (20% підсумкової оцінки). Другий етап роботи – відповіді на загальні питання. Учням на вибір пропонується три періоди (Середні віки, XVII-XVIII ст., XIX-XX ст.), але обов'язково серед них мають бути питання британської національної історії. Загальні питання складають 50% підсумкової оцінки. Крім того, є ще спеціальні запитання за джерелами з певної теми. Впродовж 2 год. учні знайомляться з документами і відповідають у

письмовій формі на 8 запитань до них. Це складає 30% підсумкового результату. Серед тематики загальних питань пропонуються наприклад такі: «Шотландія і Англія в столітті револуцій (1603-1702 рр.)», «Французька революція – виникнення громадянського суспільства». Серед типових питань: «Як Ви думаєте, чому у Франції 1790-х рр. не було політичної стабільності?», «Які, на Вашу думку, головні причини недовговічності нових форм влади в період 1649-1660-х рр.?». Тематика спеціальних питань теж різноманітна. Наприклад, тема «Виникнення і розвиток холодної війни». Учні знайомляться з чотирма документами: Звернення Ейзенхауера до ООН про необхідність контролю над атомною зброєю (1960); виступ Джона Кеннеді перед американськими студентами з промовою про необхідність взаєморозуміння комуністичного та капіталістичного блоків (червень 1963 р.); карикатура, що зображала суперників Хрущова та Ейзенхауера; уривок з мемуарів Хрущова про цілі політики розповсюдження комуністичних ідей. Серед завдань для учнів є такі, що спрямовані на відтворення, аналіз, інтерпретацію інформації. В документі вказано розгалужену систему критеріїв, за якими оцінюються вільні за вираженням досягнення учнів.

Отже, для шкільної історичної освіти сучасної Великої Британії є характерним оптимальне поєднання давніх консервативних традицій і сучасних інновацій.

### ***2.3. Французька, німецька та італійська моделі шкільної історичної освіти***

Шкільна історична освіта у сучасній Франції має низку позитивних особливостей, які відрізняють її від інших провідних держав Європи. Корені такої ситуації слід шукати, насамперед, в історичних обставинах складання французької шкільної історичної освіти. Власне, у XIX ст., тобто в добу складання історії як науки, саме Франція була лідером у цьому процесі. Тут сформувалася школа «Великих істориків» (Ф. Гізо, Ф. Міньє, О. Т'єрі). У Парижі в 1821 р. була заснована Школа Хартій, що стала першим у світі спеціалізованим навчальним закладом з підготовки кадрів архівістів та бібліотекарів. Велика увага уряду в той час до її діяльності пояснюється не в останню чергу тим, що міністром внутрішніх справ (згодом міністром закордонних справ та прем'єр-міністром) був відомий французький історик Ф. Гізо. Французькі науковці Ш.В. Ланглау і Ш. Сеньобос підготували по суті перший підручник для студентів «Вступ до вивчення історії» та сформулювали знамените гасло «Історія пишеться за джерелами». Дана основа стала базою

для навчальних програм з історії у середній школі, яка, згідно освітньої реформи Ж. Феррі 1881-1882 рр., позбавлялася впливу клерикалізму та головним завданням мала виховувати свідомого патріотичного громадянина-республіканця. Відтак, до сьогодні викладання історії у французькій школі як навчальний предмет має високий статус.

Оригінальною особливістю є те, що історія об'єднана з географією в одну навчальну дисципліну (своєрідна геоісторія), яка, за традицією, є компетенцією одного вчителя, що спеціалізується на суспільно-гуманітарному спрямуванні. Сам учитель визначає, в якій послідовності присвятити час кожній з цих дисциплін. Ще однією характерною ознакою є акцент на об'ємні знання фактів, понять, подій. Спостерігається домінування вчителя та визначальна роль підручника в організації освітнього процесу. Взаємодія учителя та учня відбувається за формулою: «Я навчаю – ти завчаєш». Французькі вчителі надають перевагу поясненню причин. В результаті французькі школярі краще розповідають про минуле, але мало його аналізують. Учителі задають учням питання прямо або нейтрально, а тому останнім важче вдається власний ініціативний пошук відповіді на запитання.

Історія належить до обов'язкових предметів на всіх етапах навчання у середній школі. Тобто учні вивчають історію з початкових класів (6 років) до завершення середньої школи (18 років). У початковій школі на вивчення історії відводиться 3 академічні години на тиждень, а навчальний матеріал охоплює всі епохи. На першому етапі середньої школи (колеж) та в старших класах (ліцей) учні вивчають історію вже на більш проблемному рівні з тижневим навантаженням три години. Усі шкільні програми визначаються на рівні міністерства, із численними процедурами консультацій з різними інстанціями та громадськістю. Усі програми є державними та однаковими на національному рівні, і вчителі мусять із ними рахуватися.

Спеціальний циркуляр міністерства освіти включив історію до переліку профільних предметів, заняття з яких проводяться у групах з обмеженою кількістю учнів «з метою покращення методів роботи і розвитку персональної допомоги учням». Навчальні програми з історії містять обов'язковий розділ «Що учні мають набути під час навчання» – головні ідеї, факти, поняття, терміни, основні вміння. Програми мають конкретні розділи з методики: «Можливості для активізації дослідницької діяльності учнів», «Контроль» тощо.

Національна рада Франції з питань укладання та впровадження освітніх програм ухвалила й оприлюднила у січні



1994 р. документ, який визначив основні напрями та зміст модернізації змісту освіти на рівні коледжу. Йшлося, насамперед, про розвантаження програм та їх децентралізацію стосовно тих змістових елементів, які не входять до єдиного й обов'язкового ядра знань. У документі зазначалося, що історія, як дисципліна, має розвивати культуру наукового мислення учнів, вміння аргументувати і логічно формулювати думку, критично та неупереджено сприймати нові знання, що передбачає опанування мови навчального предмета – засвоєння необхідного понятійного апарату, спеціальної термінології, способів викладу та аргументації.

У 2002 р. Міністерство молоді, національної освіти і досліджень опублікувало нові програми з історії та географії для другого класу ліцею. Вони розглядаються у контексті дисципліни «історія-географія», але наводяться окремо. У преамбулі до програми вказується, що зміст цих дисциплін у другому класі поглиблює знання набуті у коледжі, вони мають культурну, громадську та інтелектуальну цінність.

Історія Франції та французької території має безсумнівний пріоритет у викладанні. Для укладачів програм французька історія – це національна пам'ять, яку школярі повинні засвоїти. Так, в ліцеї вивчається систематичний курс вітчизняної історії. Обговорюються такі питання як «Що таке Франція?», «Як формувалася її сучасна територія, ринок, з'явилося усвідомлення спільності французької нації?». Обговорюються поняття «суверенітет», «громадянське суспільство», «національний ринок». Щоправда термін «нація» розглядається лише в суто політичному сенсі, без апеляції до національного характеру чи національної долі.

Таким чином, шкільна історія Франції – це історія нації, тобто періоду останніх трьохсот років. У середній школі часто відсутній найновітніший період. Причина полягає у прагненні дидактів виключити з викладання проблеми поточної політики. На думку французьких педагогів, висвітлення сучасності не може бути об'єктивним без архівних матеріалів, які є поки що засекречені. Тому події сучасності у Франції не відносяться до завдань вивчення історії в школі, а вважаються предметом дослідження політичної публіцистики.

Тема Голокосту входить у програму з історії у французькій школі як у початковій школі (4-5 класи, 9-10 років), так і в середній школі (14-17 років). Її можуть обговорювати і на уроках літератури і філософії. У 2004 р. міністерство розповсюдило фільм на DVD К. Ланцмана «Шоа». Тисячі учнів Франції беруть участь у щорічних шкільних курсах «Опір та депортації». Меморіал Шоа в Парижі орга-

нізовує просвітницькі семінари, зустрічі зі свідками Голокосту та екскурсії на виставки.

Особливу увагу французькі вчителі звертають на прищеплення учням розуміння того, що телебачення не є нейтральним, об'єктивним і відкритим. Для педагогів підготовлені спеціальні посібники, що дозволяють скласти уявлення про первинні і вторинні свідчення, взяті з телепередач. Учням рекомендується порівняти інформацію з телеекрану з іншими джерелами. У розпорядженні вчителів є також каталог художніх фільмів. Особливе значення надається методиці роботи з інтернетом, який сьогодні дає вельми широкі можливості для пошуку джерельної інформації. Учень має бути готовим до пошуку середнього шляху між абсолютно некритичним використанням інтернет-матеріалів та цілковитим відкиданням їх цінності.

У процесі вивчення геоісторії, французькі школярі знайомляться із Біблією як із першоджерелом, що дає змогу якнайшвидше пізнати історію європейського народу, зрозуміти історичні витоки іудейської та християнської релігії. На думку багатьох французьких учителів, без знання Біблії учням важко орієнтуватись в історико-культурних пам'ятках минулого – живописних, архітектурних, літературних тощо.

Шкала оцінювання навчальних досягнень учнів у французькій школі – 20-бальна. Усні опитування є рідкісними, однак багато письмових робіт. Після закінчення коледжу (ліцею – авт.) учні здають іспит з геоісторії, який є одним з чотирьох обов'язкових.

Окрім геоісторії, історичні проблеми і сюжети присутні і в додатковому, близькому за тематикою, курсі «Громадянське виховання», який розпочинається у коледжі. Учні мають знати та аналізувати першоджерела («Декларація прав людини і громадянина», «Загальна декларація прав людини»), мати свою точку зору з питань суспільно-політичного життя, застосовувати знання на практиці. Навчальний матеріал згрупований навколо понять «людська особистість», «громадянин», на кожному наступному етапі навчання учні постійно повертаються до цих базових термінів, ускладнюючи і збагачуючи їх сутність. Учні знайомляться з правилами, що регламентують життєдіяльність коледжа, зі своїми правами і обов'язками як громадян Франції.

На думку французького педагога Ж. Кошнена, нові європейські віяння зумовляють суттєві проблеми і загрожують національному характеру шкільної історичної освіти у Франції. Так, він вважає недостатнім представлення вітчизняних героїв у сучасних шкільних історичних курсах.

За його даними, опитування 1980 року показали, що значно зросла кількість французьких громадян, які не мають чітко визначеної думки про героїв вітчизняної історії – з 16% до 38%. Відбувається процес, у ході якого населення пам'ятає краще новітніх у часі діячів. Наприклад, Ш. де Голль набрав 27% голосів опитуваних, обігнавши Наполеона. Більш ніж туманними є уявлення французів про Карла Великого, Людовика XIV, Жанну Д'Арк. Кошнен вважає це наслідком зменшення національної ідеї в освіті. Навчальні програми визначили відомих діячів дрібними фігурами, а інформацію про них – переважанням пам'яті школярів.

Педагог скаржиться, що підбір ілюстрацій у підручнику вже не звертає увагу на героїв. Історія стала абстрактною, неживою, йде мова про царства і монархії, але не про персони королів з їх позитивними і негативними якостями. Курс історії став менш емоційний і насичений образами. Сьогодні фото діячів у підручниках – лише для того, щоб привернути увагу учнів, без коментарів з приводу характеру та зовнішності персонажів.

Кошнен продовжує, що такі абстрактні соціально-політичні знання зумовляють те, що учні все гірше запам'ятовують хронологічні орієнтири. В правлінні Робесп'єра і якобінців вбачають предтечу тоталітаризму. Перестали героїзувати як воєначальника і революціонера Наполеона, але переноситься акцент на його роль творця правової держави, співається ода його Цивільному кодексу. Єдиним винятком є продовження популяризації Ш. де Голя. Натомість школярі тричі в курсі історії у середній школі зустрічаються з вічно живими королями Просвітництва (Дідро, Руссо, Вольтер, Монтеск'є). На першому місці – Еразм Роттердамський як ідеальний мислитель. Жінки з'являються в підручниках уже в молодших класах: мадам де Помпадур, Марія Кюрі, Жорж Санд, Едіт Піаф, Бріджіт Бордо, Флора Трістон (зачинателька французького фемінізму в роки Першої світової війни).

На думку французького педагога, в програмах слова «нація», «народ» стали лише термінами, що вимагають пояснення, а не цінностями, що об'єднують, адже в програмах 1990-х рр. Французька революція розглядається в контексті всієї Європи, так званого атлантичного світу. Підкреслюємо, що на початку XXI ст. ситуація дещо виправилася, адже в програмах 2001 року революція розглядається вже в рамках власне французьких політичних експериментів 1789-1848 рр.

Отже, робить висновок Кошнен, підручники не те щоб зовсім забули героїв національної історії – вони їх відсунули на задній план, зменшили їх заслуги, позбавили індивідуа-

льності. Вони не дійові особи, а фігури в історії. Героїзація та міфологізація історичних діячів відійшла в минуле, але натомість героїзуються абстрактні цінності: рівність, свобода, загальне виборче право, політичний та інтелектуальний прогрес, породжені епохою Просвітництва. Саме це – міфологеми демократії та сучасної шкільної історичної освіти як відображення культури епохи.

Вище викладені негативні оцінки є, до певної міри, гіперболізованими. Звичайно, і у Франції проблема загального падіння рівня шкільної історичної освіти дійсно присутня, адже дев'ять з десяти молодих французів не зможуть дати відповідь на запитання під час якої війни діяв «Фанфан-Тюльпан». Проте така ситуація цілком вписується в загальносвітову тенденцію катастрофічного зменшення уваги до гуманітарних наук.

На наш погляд, вплив ліберальних та модерністських тенденцій на вивчення історії у французькій школі хоча й помітний, але не є визначальним. Свідченням цього є те, що наприкінці ХХ ст. у Франції у дослідників різко зріс інтерес саме до політичної історії в цілому, й держави, зокрема. Французький історик Ж. Ле Гоф, хоча й сформувався як дослідник в школі «Анналів», застерігав колег не проявляти зневаги до політичної історії, яку слід би вважати «становим хребтом» історичного аналізу». Відомий російський спеціаліст з французької історії П. Уваров вказував, що в сучасній Франції немає монополії певної методології вивчення історії. «Але при цьому, – зазначає він, – практикуючи історики, як і раніше, не сумніваються, що їй слід писати за джерелами... Громада професійних дослідників може аплодувати витонченому інтелектуальному джигітуванню на сторінках «Анналів» або «Le Debat», однак ніколи не пробачить історика дисертаційної роботи, не підкріпленої джерельним матеріалом, який за загальною негласною домовленістю повинен бути представлений неопублікованими маловідомими джерелами».

За такого стану історичної науки у Франції можна сподіватися, що й її шкільна історична освіта зберігатиме свої кращі національні традиції і в цьому буде слугувати взірцем для вивчення історії в сучасній українській середній школі.

**Німеччина.** Освіта в Німеччині регулюється державою, але в кожному з 16 суб'єктів федерації діє принцип «культурного суверенітету». В країні панує культ навичок самостійного вивчення історії. Велика роль відводиться роботі з першоджерелами, підручники формуються не на основі авторського тексту, а на базі організації самостійної навчальної діяльності школярів. Ці трансформації не викликали громадських

і наукових дискусій, як це було у США та Великобританії, не лунали голоси захисників національної історії. Головна причина такого стану справ полягає у тому, що гіркий досвід націонал-соціалізму та комуністичної влади у Східній Німеччині викликав у істориків «стійку алергічну реакцію» на прагнення держави надати викладанню історії «політичну чи ідеологічну орієнтацію». Завдяки цьому національний «канон знання» не застосовується при викладанні історії, а головним завданням шкільної історичної освіти у Німеччині визначається прищеплення учням усвідомлення конструюючого характеру історичних свідчень, тобто декларується постмодерністський принцип, згідно якого історичні знання не є точним відображенням дійсності, а створюються свідомістю історика. Звертаємо увагу, що саме німецька модель змісту шкільної історичної освіти лягла в основу сучасної стратегії викладання історії в Європейському Союзі.

У початкових школах ФРН історія викладається лише у контексті інших предметів – біології, хімії, географії, фізики. В деяких землях як окремий предмет історія викладається з 5 класу, а у Баварії її вивчають з 7 класу. Кожна земля ФРН має свій набір альтернативних програм, при цьому можна простежити спільну рису – заняття з історії відбуваються 2 год. на тиждень (основний рівень) та 5 год. (для учнів, які вибрали еклективні курси для поглибленого вивчення). У старших класах історія є обов'язковим предметом разом з німецькою мовою та математикою. Простежується дві лінії викладання – національна історія та європейська історія. З 6 по 9 клас у хронологічному порядку вивчається історія західної цивілізації, у 10 класі – історія ХХ ст. В альтернативних курсах 11-12 класів головна увага приділяється європейській історії, проблеми глобалізації та колонізації відходять на задній план, однак вивчається китайська революція. Розвиваються міжпредметні зв'язки історії з географією і суспільствознавством. Німецький педагог М. Саксе спільними рисами програм усіх федеральних земель визначив незалежну в кожному випадку класифікацію історичних процесів та подій, групування сучасних напрямків у історичній науці (наприклад, повсякдення, історія ідей та оточуючого середовища), «деконструкцію» історії, щоб запобігти її суб'єктивізації та ідеологізації.

Німецькі школярі вперше знайомляться із поглядами на національну державу аж у 8-9 класах (14-15 років), коли розглядають ліберальні та національні рухи ХІХ ст. на прикладі німецької історії. Навчальний матеріал з цієї проблеми досить об'ємний (тематичний розділ чи блок), але у ньому звертається

увага не лише на позитивне значення національного руху для інтеграції німецьких земель, але й на проблему імперіалістичної експансії нових великих імперій (у програмах різних земель розглядаються приклади кайзерівської Німеччини, вікторіанської Великобританії, колоніальної політики Франції). Тобто чітко підкреслюється неоднозначність ідеї національної держави. Цікаво, що програма землі Північний Рейн-Вестфалія у рамках навчальної теми «Суспільне благо та сепаратні інтереси: боротьба за правову державу» демонструє французький націоналізм у III республіці як позитивне явище, що перетворило країну із відстаючої авторитарної у передову демократичну. Ця ж програма передбачає протиставлення ідеї німецької національної держави та концепції габсбурзької багатонаціональної держави. Загалом, саме у німецьких програмах з історії відчувається найбільше прагнення до формування єдиної європейської спільноти, що, очевидно, є своєрідною компенсацією замість «зламаної» ідеї національної держави. Важливим завданням німецької шкільної історичної освіти є формування у школярів глобально орієнтованої історичної свідомості (почуття інтересу та відповідальності за все, що відбувається у світі).

Навчальний план загальноосвітньої школи у Саксонії для 9 класу складається з чотирьох розділів:

1. Наслідки Першої світової війни для Німеччини і Європи (12 год.).
2. Ваймарська республіка та міжнародний розвиток (12 год.).
3. Націонал-соціалізм (1933-1945 рр.) – 18 год.
4. Німеччина у період окупації (1945-1949 рр.) – 8 год.

Таким чином, найбільшу кількість годин відведено на висвітлення підготовки нацистської Німеччини до Другої світової війни, її розв'язання та наслідків розгрому нацизму (*Додаток Е*). Така увага свідчить про бажання авторів якомога ширше та об'єктивніше розкрити сутність нацистського режиму. Автори підкреслюють відкритий і підпільний опір нацизму у німецькому суспільстві. Характерно, що вчителю надається право на власний розсуд добирати додатковий історичний матеріал на уроці, формулювати теми та проблемні питання дискусій серед учнів.

У старших класах середньої школи Баварії при вивченні історії застосовується методика поєднання навчального матеріалу у формі теоретичного огляду, що доповнюється певною темою, де на конкретному прикладі розглядаються історичні проблеми:

- 1) 11-й клас: влада та її форми в античному світі, в середні віки і на початку періоду нової історії (огляд); Ера рево-

- люційних змін в Європі та Північній Америці (горизонтальна перспектива);
- 2) 12-й клас: нація, національна держава та націоналізм (огляд); європейська система влади, Перша світова війна та її наслідки (горизонтальна перспектива); меншини та аутсайтери в історії (огляд); націонал-соціалістична диктатура в Німеччині і Друга світова війна (горизонтальна перспектива);
  - 3) 13-й клас: індустріалізація як економічна та соціальна зміна (огляд); історія Федеративної Республіки Німеччини в конфлікті між Сходом і Заходом (горизонтальна перспектива); Європа – географічна назва та політична ідея (огляд); завершення конфлікту між Сходом і Заходом як поворотний пункт розвитку подій у світі та країні.

Серед проблем викладання історії у Німеччині – дослідження показують, що 25% учням не подобається предмет, і що він займає 3 місце за непопулярністю після математики та фізики. Старших школярів цікавить передусім особистісний, емоційний аспект того, що відбувалося у минулому. Тому не дивно, що найбільш популярними засобами навчання історії є історичні романи, художні фільми та комікси, в той час як підручник не викликає в учнів довіри. Сучасний історик Е. Фукс із університету Мангейма зазначав, що потрібна певна централізація навчальних програм та розробка загальних стандартів, обов'язкових для всіх земель. За його підрахунками, станом на 1995 р. існувало 2000 шкільних програм з історії, до їх розробки залучаються від 30 до 120 співробітників відповідних методичних структур, а тому централізація програм необхідна бодай з економічних міркувань.

**Італія.** Розвитку сучасної освітньої системи в Італії були закладені реформою Л. Берлінгуера у 1997 р. Обов'язкова середня освіта сьогодні в Італії триває десять років, від 6 до 16 років, і включає вісім років першого циклу навчання (п'ять років початкової школи – *scuola elementare*; три роки молодшої середньої школи – *scuola media*) та перші два роки (*bienio*) другого циклу навчання старшої середньої школи – *scuola secondaria superiore*.

Переважає більшість шкіл є державними, лише 5% – приватні. Однак останні не мають права видавати підсумкового документу державного зразка, а тому іспити складають усі у державних школах. В Італії управління освітою на центральному рівні здійснює Міністерство освіти, університетів і науки. На місцях адміністративні функції зосереджені у регіональних відділах освіти, що мають широку внутрішню автономію й тому диференціація освіти в Італії

вельми значна. Чітко простежується те, що у північних регіонах країни школи надають перевагу практичним предметам (технічні і математичні напрямки). У Південній Італії пріоритет належить гуманітарним і культурним аспектам.

Згідно освітньої реформи 2000 р. початкові та середні школи мають велику самостійність в організації навчального процесу та дослідженнях, експериментах та розвитку. Кожна школа готує власний навчальний план. Він відповідає загальним освітнім цілям, які визначені на національному рівні, наприклад, виконує нижню межу кількості навчальних годин (50% має бути відведено на предмети гуманітарного циклу), що виділяються на історію, але, водночас, відображає потреби культурного, соціального та економічного розвитку певної місцевості. План складається на основі загальних міністерських вказівок, проте враховує пропозиції й думки вчителів, батьківських об'єднань та учнів старших класів середньої школи.

Цілі вивчення історії містяться в офіційних «Програмах», затверджених Міністерством освіти. Вони спрямовані на виховання таких цінностей як патріотизм, демократія, пацифізм. Ще у 1888 р. італійським письменником А. Габеллі була розроблена програма, в якій чітко визначалося, що головним призначенням вивчення історії має бути виховання почуття обов'язку, відданість суспільним благам і любові до Батьківщини. Саме тому, вже в початковій школі учні на додачу до історії вивчають дисципліну «Громадянство та Конституція». Так молодші школярі вперше отримують можливість ознайомитися з Конституцією Італійської Республіки.

Викладання історії розпочинається з першого року початкової школи. На цикл гуманітарних дисциплін (історія, географія, соціальні студії) згідно міністерських пропозицій у 2003-2004 н.р. виділялося 3-5 год. на тиждень в залежності від конкретного навчального плану. За пріоритетом це було третє за обсягом навантаження після італійської мови та математичного циклу. Розподіл навчального часу в межах гуманітарного напрямку (між історією, географією та елементами соціології) визначається на рівні школи.

У перші два роки розглядається період від появи людини до пізньої античності. На даному етапі вчитель працює з учнями над основними поняттями, близькими розумінню дитини, такі як: хронологічний час (лінійна та циклічна тривалість, сучасність), дні, тижні, пори року. Учні вчать сприймати себе у часі та визначати наслідки власних дій у ситуації (події, вчинки). Учні навчаються розрізняти міфічні й історичні оповідання. Навчання здійснюється шляхом розповідей про



повсякдення. Велика увага приділяється особистісній історії. Так, дитина поступово усвідомлює власну ідентичність, потреби та їх еволюцію. Починаючи з третього року навчання, вивчення історії ведеться діахронним способом, охоплюючи період до часів Ранняго Нового часу. Це дає змогу розглядати минуле не як хаотичний і невиразний набір фактів та характерів, а організувати роздуми про час (раніше – тепер – тоді) і причинно-наслідкові зв'язки.

В італійській дидактиці історія визначається сукупністю людських цілей і випадкових обставин, належне місце відводиться фігурам головних героїв історії. Прикладом може слугувати вивчення історії Македонського царства IV ст. до н.е. Не перевантажуючи учня назвами битв і дат, учителі розповідають цікаві факти з життя Олександра Македонського і в процесі цього учні знайомляться з історією його держави загалом. З тією ж самою метою – пробудити в учнях інтерес до історії – вчителі активно використовують нетрадиційні методи навчання. Як приклад можна навести урок з історії Стародавнього Єгипту. Замість вивчення складної для дітей періодизації Єгипту та незрозумілих імен фараонів, в італійській школі теоретичну частину підкріплюють цікавими практичними і лабораторними заняттями. Учні вчать виготовляти папіруси, писати свої імена єгипетськими ієрогліфами. Це дозволяє не лише набувати нових знань і вмінь, але й вчить дитину мислити нестандартно. Для полегшення розуміння, ідентифікації та зацікавленості пояснення вчителя підкріплюється такими способами як екскурсії, фільми, використання мультимедійних засобів.

В останні два роки початкової школи завдання учителя історії полягає у розвитку в дитини усвідомлення минулого, в якому вона не є чужою. Необхідно активізувати бажання знати своє походження, виховання поваги до людських переживань. Учні вчать розміщувати факти, особистості та явища у часі та просторі й набути звички розглядати традиції як джерело, що має підлягати сумніву. Не менш важливим є навчання учнів умінням слухати та брати участь в обговоренні. На цьому етапі освітнього процесу велику увагу приділяють особистій думці учня. Вчителі заохочують учнів висловлювати власні роздуми про історичні процеси, вчать їх не боятися мати власну позицію. Школярі мають усвідомити, що історія має в собі багато таємниць і неточностей, стосовно яких все ще точаться дискусії в наукових колах. Завдання вчителя ні в якому разі не пригнічувати бажання учня формувати власну інтерпретацію фактів, навіть якщо вони не відповідають офіційній думці.

Для кращого розуміння подій італійський учитель намагається зосередити увагу на людях та їх діях у певний час та в контексті конкретної події, використовуючи документи та свідчення (джерела) відповідного періоду, а також маніпулюючи ними в ігровій формі. Важливим моментом є зіставлення вивченого матеріалу з сьогоденням. В останній рік початкової школи головною метою є усвідомлення учнями наукового характеру історичної дисципліни. У них виховується здатність до критики. Для цього також застосовуються наочні методи.

Важливим моментом є навчити учня користуватися підручником (з цілями глобального та аналітичного розуміння, відбору інформації та вміння їх переробляти). Заохочується використання джерел, їх читання, інтерпретації, порівняння та використання елементів інструментарію, якими користуються історики, наприклад статистика та графіка. По можливості в процесі навчання використовуються ресурси локальних пам'яток визначних подій, виставок, адже Італія є країною з багатою історією. Подібні заходи не обмежуються лише оглядом, учні отримують відповідні завдання, які вони мають виконати в процесі екскурсії, або після її закінчення. Наприклад, учитель може заздалегідь просити учня підготувати доповідь про визначну подію і він матиме можливість побувати в ролі екскурсовода для свого класу. Таким чином, учні не лише вивчають історію і «бачать» її, але й набувають уміння змістовно і логічно вести розповідь, публічно виступити. Для кращої організації навчання учні визначають головну інформацію в межах кожної епохи, що дає максимально конкретний розріз періоду чи певного явища, що вивчається.

Вивчення історії в наступному циклі (три роки у середніх класах) відбувається у рамках провідного блоку навчального навантаження, до якого поряд з історією входить італійська мова та географія. На вивчення вказаних трьох предметів навчальний план відводить 9-15 год. на тиждень тобто 297-495 год. на рік. Навчання історії на даному етапі абсолютно не має характеру повторюваності, а набуває форму поглибленого аналізу.

Методичний підхід має на меті виявити складність і проблемність історичного часу, розвивати критичність, усвідомлення історичних коренів сьогодення. Програма вивчення курсу складається з урахуванням того, що рівень автономії, досягнутий учнем у початковій школі, дозволяє реалізувати особистісне поглиблення знань через читання історіографічних праць та критичне використання різ-

них джерел інформації. Метою вивчення історії в середній школі є бажання надати учням концептуальні інструменти для розуміння їх сучасності, сформувані здатність розпізнавати зв'язки між періодами, стійкі структури та внутрішню сутність фактів та явищ, які віддалені у просторі та часі. Учні вчать пояснити й аргументувати простим, але зрозумілим способом, ті чи інші історичні події. За відведених три роки в середній школі учні вивчають період часу від доби абсолютизму до сьогодення.

Два додаткові роки навчання в старшій середній школі передбачають альтернативний варіант історико-громадянської освіти, спрямований на поглиблення історичних знань, пов'язаних із сучасністю. Це, в першу чергу, знання про італійські та європейські парламентські установи, Європейський Союз, міжнародні представницькі органи (ООН, ФАО, ЮНЕСКО тощо), а також освоєння політичної та соціальної лексики. Як результат, учні знають де, коли і в зв'язку з чим відбуваються визначні події, вміють давати власну оцінку сучасним подіям і краще орієнтуються в складнощах сучасного світу. Завдяки такому підходу в учнів формується політична свідомість.

Завершення класичного обов'язкового шкільного курсу історії вже у 16 років в Італії не бачать дидактичною проблемою. Вважається, що в початковій і середній школі учні отримують достатні знання з давніших епох, коли народилися свобода думки, індивідуальна совість, політична спільнота громадян, провідні релігії, що є основними елементами сучасного світу, сформувалася Західна Європа як автономний простір цивілізації стосовно греко-візантійського та ісламського світів.

Учні, які планують вступати в університети, обов'язково мають продовжити навчання у старшій середній школі (ще три роки навчання), яке є вже спеціалізованим. Програми класичного ліцею (Liceo Classico) включають також історію як важливий предмет і на нього передбачено 99 год. на рік. У ліцеях інших профілів історії викладається менше, але все ж на неї виділяється 66 год. на рік.

#### ***2.4. Фінляндська система шкільної освіти***

Одним із найважливіших принципів освітньої доктрини Фінляндії є її узгодженості з політикою різних державних секторів. Цей принцип уможлиблює їх злагоджену взаємодію, що створює умови для сталого управління освітою. Система освіти Фінляндії розглядається урядом як органічна частина життєдіяльності суспільства, його політичного,

культурного й економічного вимірів. Якісна освіта є надважливою умовою реалізації таких ключових цілей розвитку країни, як зменшення бідності, нерівності та соціально-виключення, зміцнення сталого економічного зростання, зайнятості та конкурентоспроможності країни.

Політика Міністерства освіти Фінляндії базується на цінностях цивілізованості, рівності, креативності та добробуту. Як експертне агентство з питань освіти, науки, культури, спорту та молодіжної політики, воно несе відповідальність перед суспільством за сприяння освіти, культури та підвищення добробуту населення.

Дотримання принципу узгодженості фінської освітньої політики з політикою різних державних секторів створює умови для втілення іншого важливого принципу фінської політики в галузі освіти – принципу тривалості. Йдеться про довгострокове, стратегічне бачення, що глибоко вкорінилося в освітній політиці Фінляндії, попри те, що з 1970-х рр. у країні змінилося 20 урядів і майже 30 міністрів освіти. Керування не обмежується щоденною управлінською діяльністю та адмініструванням. Воно спрямоване на відповідальність за стабільне дотримання визначених і обраних стратегічних напрямів розвитку фінської системи освіти.

Провідним стратегічним принципом освітньої політики Фінляндії, починаючи з 1970-х рр., є *принцип справедливості*, тобто створення та підтримки соціально справедливої шкільної мережі, що пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів. Ключову роль у створенні якісної високоякісної системи освіти Фінляндії відіграють загальноосвітні школи, що фінансуються державою. Школи пропонують усім дітям не лише чудове викладання, але й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги зі спеціальної освіти. Гарна школа для всіх, а не для окремих дітей є важливим здобутком фінської демократії й основною цінністю освіти Фінляндії.

Як констатує відомий фінський експерт і міжнародний радник з питань освіти П. Сальберг (Pasi Sahlberg), на відміну від багатьох розвинених країн світу (США, Англії, Японії, Канади та ін.), Фінляндія більш критично прийняла принципи глобального руху реформування освіти (GERM – Global Educational Reform Movement), що домінували в освітній політиці більшості країн світу, починаючи з 1980-х. Йдеться, зокрема, про принципи:

- 1) стандартизації;
- 2) зосередження уваги на базових знаннях та навичках;
- 3) орієнтування на наперед визначені результати;

- 4) перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти;
- 5) високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування тощо.

*Перший принцип – стандартизації*, в контексті глобального освітнього руху, вимагає встановлення чітких, централізованих стандартів навчання для шкіл, учителів та учнів. Фінські експерти з питань освіти, зокрема П. Саальберг, вважають, що збільшувана стандартизація викладання та навчання може мати ефект, протилежний очікуваному. Тому Фінляндія здійснює політику за принципом гнучкої стандартизації. Національна рада з питань освіти визначає цілі й основний зміст навчання, затверджує національний рамковий навчальний план (курукулум), а школи та місцева влада вирішують, як краще досягти поставлених цілей. Високоосвічені вчителі розробляють шкільну навчальну програму та мають право обирати підручники і методи навчання. Вони також визначають власні способи оцінювання розвитку учнів. Такі гнучкі стандарти заохочують до творчої реалізації національних завдань на місцевому рівні, до знаходження найкращих шляхів навчання для всіх, дають змогу адаптувати навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи. Таким чином, світовому принципу стандартизації освіти фінська політика протиставляє альтернативний принцип гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого рівнів управління освітою.

Автономія шкіл та учителів є фактором, який позитивно впливає на високу якість навчання у школі і функціонування усєї освітньої системи Фінляндії. В умовах децентралізації фінські муніципалітети розвивають інноваційні стратегії, різні підходи до поширення шкільного управління та створення мереж шкіл і муніципалітетів для обміну ідеями. Все це сприяє інноваційному системному підходу до управління, зокрема горизонтальній та вертикальній координації, формуванню нової поведінки керівників. Вони починають розглядати і розв'язувати більш широкі проблеми спільноти, а не «патріотично» захищати інтереси своєї школи, керуючись принципом конкурентності. Така взаємодія всіх шкіл відкриває нові можливості для взаємонавчання, творчого використання досвіду інших. Принцип конкурентності витісняється принципом комплементарності. Цікаво зауважити, що у Фінляндії є поширеною практика призначення молодих талановитих спеціалістів, творчих особистостей на посади керівників шкіл, місцевих відділень освіти і центральних відомств. Пріоритет віддається не досвідченості, а інноваційному мисленню молодих фахівців, які «можуть не брати до уваги рутинний досвід».

Відповідно до *другого принципу* глобального руху реформування освіти, *першочерговою метою освіти є базові знання та навички* в читанні, письмі, математиці та природничих науках, тобто зосередженість уваги на основних «серйозних» предметах. Дотримання цього принципу часто призводить до певного ігнорування інших сфер знань і використання годин з «несерйозних» предметів, наприклад мистецьких, для кращої підготовки учнів до державного тестування із «серйозних» предметів. Так сталося, наприклад, у США у рамках програми «Жодної дитини поза увагою» (No Child left behind).

Фінляндія не прийняла цього принципу. Натомість, фінська політика спрямована на те, аби зміст навчання та викладання був більш цілісним і відкритим до різних сфер життя суспільства. Таке навчання передбачає надання однаково важливого значення всім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, ціннісним орієнтаціям, творчості, особистісним характеристикам, а не лише знанням та навичкам із «серйозних» предметів. Цей принцип фінської освітньої політики можна назвати принципом відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні».

Дотримання *третього принципу глобального освітнього руху – навчати, орієнтуючись на наперед визначені результати*, на переконання фінських фахівців, шкодить такому важливому виміру якості педагогічного процесу, як творчість. Це пов'язано з тим, що намагання досягти наперед визначених результатів викликає прагнення зробити викладання безпечним, обмежити його лише тим змістом та методами, що гарантують підготовку до тестів. Це мінімізує прийняття вчителем ризиків (risktaking) під час навчання: свободу в експериментуванні, творчому пошуку альтернативних педагогічних підходів тощо.

Фінська політика, навпаки, спрямована на прийняття ризиків, певної невизначеності в керуванні, викладанні та навчанні, відкритості до творчості. Фінських учителів заохочують до використання нових ідей та підходів до навчання та викладання у процесі розроблення навчальних програм, до створення у школі атмосфери творчого натхнення.

*Четвертий принцип глобального освітнього руху полягає в запозиченні країнами зовнішніх освітніх інновацій* як головного джерела здійснення змін через законодавство чи національні програми. Іноді вони замінюють чинні стратегії вдосконалення освіти. При цьому не завжди беруться до уваги особливості культурного контексту іншої країни та власної.

У своїй політиці щодо забезпечення якості освіти Фінляндія також запозичує зарубіжний інноваційний дос-

від і поєднає його із власною педагогічною спадщиною. Так, наприклад, Фінляндія сприйняла такі шведські ідеї, як модель державного добробуту, система турботи про здоров'я, базова освіта тощо. Пізніше політика Фінляндії перебувала під впливом таких наднаціональних інституцій, як Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), до якої Фінляндія приєдналася в 1969 р., та Європейський Союз, до складу якого Фінляндія ввійшла в 1995 р. Багато педагогічних ідей та освітніх інновацій були запозичені в Північній Америці, Великобританії. До таких запозичень можна віднести моделі курикулуму з Англії, Каліфорнії та Онтаріо, кооперативне партнерське навчання зі США та Ізраїлю, оцінювання у формі портфоліо зі США; навчання наук і математики – з Англії, США, Австралії; взаємодоповнюване управління – з Канади тощо.

Проте, в умовах міжнародного впливу та запозичення ідей, Фінляндія знайшла власний шлях розвитку системи освіти. П. Сальберг називав його «фінським шляхом», оскільки він відрізняється від глобального руху освітніх реформ, а іноді є його протилежністю, альтернативою віднаходження шляхів забезпечення якості освіти. На думку цього експерта, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти може призводити до гальмування професійного розвитку вчителів, зменшення ролі національної освітньої політики, здатності освітньої системи до саморозвитку тощо.

Фінський шлях досягнення якості освіти – це шлях розвитку національних традицій та позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності та розв'язання проблем більшою мірою, ніж прийняття освітніх ідей із зовнішніх джерел. Цей шлях сприяє збереженню традиційних педагогічних цінностей і дотриманню принципу педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю.

*П'ятий принцип глобального освітнього руху – високий рівень підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування.* Негативні наслідки дії цього принципу полягають у тому, що якість роботи шкіл, учителів часто визначається на основі результатів стандартизованого тестування, в якому до уваги беруться лише окремі аспекти навчання (грамотність (читання, письмо), знання математики, природничо-наукова грамотність, очікувана поведінка учнів у класі та результати випускних екзаменів). За результатами такого оцінювання, переможці зазвичай нагороджуються, а школи та вчителі-невдахи – караються. Зростання контролю за школами – інспектування, аудиторські перевірки, оцінювання, огляди – призводить до

того, що в учителів залишається менше часу і простору для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а отже, знижується якість освіти.

На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувалися для ранжування учнів та шкіл. Досягнення учнів визначаються більшою мірою стосовно індивідуального розвитку й зростання, аніж до загальних стандартів. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів.

У Фінляндії немає списків кращих шкіл та вчителів. У забезпеченні якості освіти фінський уряд використовує не механізм конкуренції між учителями та між школами, а механізм їхньої співпраці (принцип комплементарності або партнерства). За словами фінського письменника С. Пуронен (Samuli Puronen); «справжні переможці не конкурують». Як зауважує П. Сальберг, у фінській мові немає слова «підзвітність» (accountability), «підзвітність – це те, що залишається, коли немає відповідальності». Непосильну бюрократичну звітність учителів фіни замінили на їхню відповідальність за те, чого і як вони навчають.

Таким чином, принципу високого рівня підзвітності фінська політика протиставляє альтернативний принцип фахової відповідальності та довіри. Керування цим принципом у Фінляндії стало можливим завдяки високому рівню професіоналізму вчителів. Для цього фінське суспільство здійснювало інтенсивні інвестиції в систему підготовки всіх вчителів, розвиток їхніх здібностей. Освітня політика Фінляндії упродовж останніх десятиріч була спрямована на те, щоб освіта вчителів уможливила набуття ними компетентностей вищого порядку. Йдеться про здатність критично мислити, вирішувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах, вибирати те, що є найкращим для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують тощо. Поступове напрацювання у фінському суспільстві культури фахової відповідальності освітян та довіри до них покликане вивільняти креативний потенціал людського капіталу фінського суспільства.

Фінські учителі й керівники шкіл мають освіту вищого рівня, ніж у багатьох інших країнах. Проте, цього було б недостатньо для забезпечення якості загальної середньої освіти. У фінському підході важливим є те, що він спрямований на поліпшення професійних знань і компетентностей



викладачів та керівників як колективу, а не лише як особистостей. Фінські вчителі навчаються працювати разом з іншими колегами – за принципом партнерства. Саме такий підхід став ключем до успіху фінської освіти. Сучасна стратегія Міністерства освіти та культури окреслює напрями діяльності Міністерства та його секторів до 2020 р. Ключовим завданням Міністерства є забезпечення впевненості в тому, що у фінському суспільстві плекається цивілізованість як ідеал освіти й культури, що Фінляндія буде залишатися «на передньому краї знань, участі та креативності».

Обов'язкова освіта в країні починається в загальноосвітній школі, до якої дитина починає ходити, коли їй виповнюється 7 років. Кожен фінський громадянин зобов'язаний отримати цю освіту. Школу дитина відвідує протягом 9 років і закінчує її, як тільки завершить навчальний план загальноосвітньої школи, чи коли пройде десять років з початку обов'язкової освіти. Є також додатковий десятий клас для тих учнів, які хочуть поліпшити свої оцінки чи провести ще один рік перед вибором напряму навчання на вищому рівні освіти.

Програма базової середньої освіти складається згідно з національною програмою для загальноосвітніх шкіл для учнів старших класів. Кожен курс навчання є вирішальним у навчальній роботі курсу середніх шкіл. Спираючись на курс навчання, кожна загальноосвітня школа складає річний план для фактичної організації освіти на рік. Кожен учень готує свій власний, індивідуальний план роботи на базі курсу навчання для середньої школи та річного плану. Курс навчання повинен складатися таким чином, аби брати до уваги вплив оточення, компетентність та винахідливість.

Основні цінності навчання початкової та середньої школи базуються на фінській культурі, історії, що є частиною скандинавської та європейської спадщини. Учні навчають, як відновлювати, оцінювати та зберігати свою спадщину. Навчання базується на повазі до прав людини, містить заняття правди, гуманності та справедливості. Принцип загальної обов'язкової освіти ввели у країні в 1921 р., тобто після завоювання державної незалежності в 1917 р. У даний час обов'язкове навчання регулюється законодавством, що набуло чинності в 1998 р.

Муніципалітети, яких у Фінляндії налічується майже 450, зобов'язані або самі займатися навчанням усіх дітей, які проживають на їх територіях, або забезпечити освіту дітей шкільного віку іншим способом. Навчання й навчальні посібники безкоштовні. Крім того, учні щодня отримують у

школі безкоштовний гарячий обід. Згідно із законом, навчання необхідно організовувати поблизу проживання дитини. Організація та фінансування транспорту для дітей, які живуть на відстані більше п'яти кілометрів від школи, покладається на відповідальність організатора навчання. Диплому як такого випускник загальноосвітньої школи не отримує, однак закінчення обов'язкової освіти дає йому право вступати до будь-якого навчального закладу другого ступеня – у профтехучилище або в гімназію.

Перші шість років дітей навчає один класний учитель, який викладає всі предмети або більшість із них. Протягом трьох наступних років за навчання відповідають викладачі-предметники. Завдання загальноосвітнього навчання у Фінляндії полягає у формуванні особистості дитини як відповідального члена суспільства. У загальноосвітньому навчанні особлива увага приділяється знанням і вмінням, необхідним у повсякденному житті. Згідно із законом, учням, яким з якихось причин навчання дається важко, необхідно влаштувати спеціальне навчання.

У загальноосвітніх школах навчання ведеться з таких предметів: рідна мова, друга державна мова країни, іноземні мови, математика, фізика, хімія, історія, суспільствознавство, фізкультура, музика, образотворче мистецтво, ручна праця, доведення, релігія або етика, біологія, географія, екологія та інші. Крім того, у різних класах учні можуть відповідно до інтересів займатися факультативними предметами. У загальноосвітніх школах навчальний рік складається зі 190 робочих днів і навчання ведеться тільки в денну зміну. У суботу та неділю школи не працюють. Навчання в них закінчується наприкінці травня або на початку червня, після чого розпочинаються літні канікули. Як правило, новий навчальний рік починається в середині серпня. Протягом шкільного року учнів кілька разів відпускають на канікули – восени на осінні, у кінці грудня – на початку січня на різдвяні та в кінці лютого або на початку березня на тижневі лижні, або зимові, канікули.

Після загальноосвітньої школи учні роблять важливий вибір: продовжувати загальноосвітнє навчання в гімназії або ж іти у профтехучилище для базової професійної підготовки. Після основної школи – «дев'ятирічки» близько 60-ти % дітей у Фінляндії вступають до ліцею (навчання триває три роки, із навантаженням значно вищим, ніж в основній школі), інших 40% – у професійні коледжі, куди, як правило, беруть усіх бажаючих. Навчання в коледжах триває 3 роки. У гімназії навчається в першу чергу молодь у віці від 16-ти до 19-ти ро-

ків. Заклади самі відбирають учнів на основі їх успішності в загальноосвітній школі. Навчання в гімназії триває від 2 до 4 років, а термін навчання учня залежить від його успішності.

Значна увага звертається на вивчення другої державної мови – шведської. Вивчення шведської мови надає учням можливості для взаємодії та співпраці зі шведськомовним населенням Фінляндії. Також у Фінляндії учні опановують саамську мову, що включає в себе вивчення трьох гілок (північна, інварі та скольтська), якими говорять у Фінляндії. Ця мова є необов'язковою для вивчення, тому може опрацьовуватись факультативно.

Роль оцінювання навчання учнів полягає в наданні інформації про їх досягнення та результати. Крім цього, надається відповідь на запити навчальних закладів при продовженні навчання та роботодавців. Оцінювання досягнень учнів допомагає вчителям і шкільному колективу в цілому оцінити ефективність навчання. Воно здійснюється в цифровій формі, шкала якого має градацію від 4-х до 10-ти. Оцінка 4 – незадовільно, 5 – адекватно, 6 – помірно, 7 – задовільно, 8 – добре, 9 – дуже добре, 10 – відмінно. Методи оцінювання для інших спеціалізованих курсів можуть бути як у цифровій, так і у вербальній формі. Діагностика труднощів, таких як дислексія, або лінгвістичних недоліків іноземних учнів відображається у письмовому вигляді або в будь-якій іншій формі. Оцінювання учнів з кожного предмета проводиться вчителем або спільно групою вчителів. Остаточна оцінка виставляється керівником. Учень повинен бути проінформований про критерії оцінювання кожного курсу до початку його вивчення. Учні, який закінчив повну програму для старших класів, видається сертифікат. Школяру, який залишив школу, не засвоївши повний обсяг програми старших класів, видається сертифікат з відміткою, що включає оцінки за завершені курси.

Отже, розглянуті принципи освітньої політики Фінляндії є свідченням того, що якісна освітня система може бути створена шляхом використання автентичної і, значною мірою, альтернативної політики – іноді протилежної тій, яка використовується в інших розвинених країнах. Принципам глобального руху реформування освіти: стандартизації, конкурентності, зосередження уваги на базових «серйозних» дисциплінах, орієнтації в навчанні на наперед визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти, високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування – освітня політика Фінляндії протиставляє принципи узгодженості, трива-

лості, справедливості, гнучкої стандартизації, комплементарності, відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні», прийняття ризиків, педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю, фахової відповідальності та довіри.

Водночас, аналіз принципів засвідчує, що Фінляндія не намагається створити щось абсолютно нове, а проводить копійку роботу з адаптування світових підходів та тенденцій до національних особливостей, що у комплексі сприяє отриманню високих освітніх результатів. Забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії, високих показників цієї освіти на тлі інших країн пов'язане насамперед із продуманою, виваженою освітньою політикою фінського уряду.

## **2.5 Викладання історії в інших скандинавських країнах**

Для скандинавської моделі шкільної історичної освіти характерні транснаціональні та космополітичні підходи, а всесвітня історія тут переважає національну. На Скандинавському півострові поширені так звані рамкові навчальні програми, орієнтовані на результат навчання.

**Данія.** У данських школах у VI-VIII класах (вік учнів 13-15 років) історія викладається як обов'язковий самостійний предмет. Кількість годин визначають органи влади, але зазвичай тижневе навантаження становить 2 години. У IX класі історія викладається факультативно. У гімназійних класах на вивчення курсу «Історія з основами громадянознавства» відводиться три години на тиждень. Причому, власне на історію відводиться до 80% навчального часу, відповідно на інтегроване громадянознавство – не менше 20% годин, на вибір класу вивчаються певні теми із соціології. Вивчення історії в школах Данії поділено на періоди – до 1750, 1750-1945 рр., після 1945 р. Вивчення тем за вимогами програми організовано так, щоб воно було когерентним з точки зору змісту, а також містило довірливі теми. Так, 15-25 уроків у кожному класному періоді проходять за темами, що визначає вчитель, школа, однак обов'язково має бути представлена історія Данії та неєвропейського світу. В гімназіях основна увага приділяється європейській історії. У деяких спеціалізованих школах викладається сучасна (новітня) історія.

Найголовнішим завданням шкільної освіти є залучення учнів до загальноєвропейської культурної спадщини: це не лише засвоєння суми знань про досягнення національної культури, а й розвиток в учнів таких умінь, як критичне сприймання самостійно здобутої з різних джерел інформації, поєднання фактів у цілісну картину, формування влас-

ної точки зору тощо. У нових навчальних програмах для шкіл Данії велика увага приділяється таким аспектам суспільного життя: людські відносини, спілкування, ставлення до різних змін у суспільстві. Плани передбачають відхід від хронологічного принципу, а вчителі можуть самостійно визначати порядок вивчення тем – при умові, що учні у тій чи іншій мірі познайомляться з основними особливостями всіх історичних епох. Характерною особливістю шкільної історичної освіти Данії є те, що викладачі всіх навчальних закладів обов'язково узгоджують зміст курсу з учнями та студентами.

У старших класах датської школи передбачений лише усний екзамен з історії. Питання для екзаменаційних білетів кожен учитель готує самостійно. Кількість питань відповідає кількості учнів у класі. Наприклад: «Дайте оцінку передумовам підписання пакту Молотова-Ріббентропа, проаналізуйте його зміст з позицій обох сторін, що його підписали»; «Дайте оцінку участі США у війні у В'єтнамі, проаналізуйте документи із архівів Пентагону, охарактеризуйте зміни в американській політиці після 1969 р.». На підготовку учневі дається 30 хв. Вони можуть використовувати будь-які матеріали, з якими працювали раніше. Відповідь має характер не монологу, а бесіди, що триває 20-30 хв. У ході неї педагог задає питання, що виявляють слабкі та сильні сторони у знаннях учня. Цікаво, що у Данії діє правило, згідно якого «головою екзаменаційної комісії стає учитель іншої школи з іншої частини країни», а оцінка на іспиті має бути узгоджена між вчителем та головою комісії.

Незважаючи на відповідність датських навчальних програм модерним тенденціям в освіті, все ж лунають і критичні оцінки щодо нововведень. Так, радник міністерства освіти Данії з викладання історії у старших класах Х. Нільсен критикує засилля у навчальному процесі соціальних аспектів історії. З цього приводу він зазначає: «Чи не анатомізуємо ми тим самим історичний процес? Якщо десятки навчальних годин відводяться на вивчення того, як жили датські фермери у 1780-і рр., на аналіз становища жінки у стародавніх Афінах або на детальний розвиток подій під час Карибської кризи, то неминуче відбувається перескакування від однієї теми до іншої, причому учні частіше всього не в змозі вловити зв'язок між цими темами».

**Норвегія.** Шкільна система Норвегії передбачає навчання у 9-річній основній школі з подальшою трьохрічною школою-«продовженням» (гімназією). Історія у норвезькій гімназії вивчається на другому (історія до 1850 р.), та третьому (від 1850 р. по сучасність) році навчання. Подібно як і в інших європейських країнах на початку XXI ст. нор-

везький уряд скоротив кількість годин на вивчення історії, що викликало активний протест істориків. Хоча вона не є обов'язковим предметом у старших класах, однак фактично її вивчають і складають іспит 50-60% випускників. У Норвегії значну увагу в програмах з історії приділено розвитку народності саамі (аборигени Північної Норвегії).

**Швеція.** У рамках педагогічної освіти Швеції наголошується, що вчителі повинні бути готовими до роботи в мультикультурній школі та мати можливість підготувати своїх учнів до життя у різноманітному і багатогранному суспільстві. Під час навчання учні знайомляться з історичною системою відаїку, що включає різні інтерпретації історичних періодів, подій, діячів і напрямків розвитку. Також на уроках історії досліджують, аналізують та оцінюють історичні джерела, розмірковують про історичні події в різних контекстах та з різних точок зору, використовують історичні концепції для аналізу історичних знань. Унаслідок нестачі уроків історії було переглянуто навчальні плани курсів соціальних наук. Рада з освіти запропонувала більш детальний розгляд історії XIX ст., а саме звернення уваги на гендерні питання, міграцію та расизм. Особливий акцент також зроблено на темах Голокосту, холодної війни та післявоєнної епохи у Швеції. Таким чином, учні 7-9 класів починають вивчення історії з 1700 р. Одна з головних цілей викладання шкільного предмета полягає у вихованні толерантності та солідарності, формуванні демократичних поглядів у дітей.

Отже, викладання історії у провідних країнах Європи та Північної Америки має давні традиції, на основі яких розробляються новітні методики, однак це не означає, що тамтешнє викладання історії цілком позбавлене проблем, про що свідчать фахові дискусії, які часто мають гучний суспільний резонанс, щодо шляхів розвитку шкільної історичної освіти.

### **Питання для самоконтролю:**

1. Проаналізуйте переваги та недоліки системи шкільної історичної освіти у США.
2. Визначте особливості викладання історії у середній школі Великої Британії.
3. Порівняйте характерні риси моделі шкільної історичної освіти у Франції та Німеччині. Яка, на Вашу думку, більш прийнятна для української школи?
4. Охарактеризуйте ознаки італійської моделі викладання історії школі. Підтвердіть прикладами.
5. Вкажіть підходи для фінляндської моделі освіти у школі. Охарактеризуйте їх.

## Розділ 3

# ПЕРЕБУДОВА СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА ПІВДЕННО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

- 3.1. Викладання історії у середній школі країн Центрально-Східної Європи.
- 3.2. Особливості навчання історії у балканських та прибалтійських державах.
- 3.3. Шкільна історична освіта у Російській Федерації та Республіці Білорусь.

### ***3.1. Викладання історії у середній школі країн Центрально-Східної Європи***

Значний інтерес для вітчизняної історичної освіти становить досвід реформування шкільної історії в державах колишнього соціалістичного табору, що сьогодні є членами Євросоюзу.

**Польща.** Центр ваги в сучасному навчальному процесі перемістився від викладання вчителем готових знань до роботи учнів, в якій педагог стає керівником процесів накопичення та обробки інформації, що подана в різних джерелах. З 1999 р. у Польщі реалізувалася освітня реформа, одним з елементів якої є відмова від єдиних навчальних програм (обов'язковим є лише базовий мінімум). Згідно з польською програмою загальної освіти вже у 4 класі основної школи учні мають предмет «Історія і суспільство». У базовому мінімумі були розписані 7 позицій, які стосувалися суспільствознавства, 5 є змішаними, і лише 3 – стосуються виключно історії. Мета навчальної роботи – стимулювання інтересу до минулого рідного краю, історії людства (національні, державні, релігійні символи Польщі, головні діячі, в т.ч. регіональні, формування історичної уяви). Методика роботи – поступова подорож учнів з мікрорівня (історія рідного дому, населеного пункту, воєводства) до макроісторії

(Польща, Європа, світ). Теми, що пропонуються: «Хто Я?», «Я та інші», «Мій дім, моя сім'я, сусіди», «Польща у Європі».

У 5 класі – вивчення ключових епізодів історії державності до сьогоднішньої III Речі Посполитої. 6 клас вивчає життя Європи в період інтеграційних процесів, місце і роль Польщі в Європі. Серед 19 завдань, поставлених перед школою у викладанні історії на даному етапі, важливе місце посідає формування здатності до свідомого самовизначення – в культурному, національному, етнічному, регіональному та державному сенсі. До обов'язків школи входить організація зустрічей, свят, вистав, екскурсій, щоб завдяки позитивним враженням пробудити цікавість до державних свят і визначних дат в історії країни.

Міністерство допустило до використання в основній школі 22 навчальні програми. Яку програму і підручники обирати – вирішує сам вчитель, як і те, які саме теми розглядати на конкретному уроці, скільки відводити часу на вивчення певної проблематики.

Після закінчення основної школи (1-6 класи) – проводився іспит на перевірку компетентностей. Важливо наголосити, що від учня не вимагали знань історичних проблем, а лише визначали рівень сформованості їх умінь і навичок. Результат іспиту не мав вибіркового характеру, адже всі учні переходили на гімназичний етап (3 роки). Мета іспиту – інформувати всіх учасників навчального процесу (в т.ч. батьків) про рівень досягнутих учнем умінь.

У гімназійних класах вивчалася лінійна історія: 1 клас – давні Вавилон, Єгипет, Греція, Рим аж до часу Великих географічних відкриттів; 2 клас – нова історія до кінця XIX ст.; 3 клас – XX ст. та новітня історія Польщі. У викладанні історії в першому класі гімназії переважала всесвітня історія (національний акцент зменшувався), але у двох наступних класах знову збільшувався обсяг матеріалу, в якому представлена вітчизняна історія. Навчальні програми побудовані за модулярним принципом, у них, крім основного змісту, був факультативний, наприклад проблеми історії певного регіону. На відміну від основної школи передбачалося якісно новий етап у розвитку умінь учнів. Ставилося завдання формування критичного історичного мислення; вести самостійну інтелектуальну роботу з історичним матеріалом; поглиблення знань, понять, цінностей. Учитель мав навчити навикам аналізу та синтезу історичного матеріалу, інтерпретації тексту джерел. При цьому він мав велику свободу вибору при відборі історичних джерел, необхідних для вивчення конкретного питання. У гімназії на вивчення історії



відводилося 2 години на тиждень. На завершення – іспит, завдання якого будувалися навколо певної теми: «Людина в космосі», «Словом, картиною, камерою». Мета – перевірити вміння 16-річних учнів читати та розуміти зміст джерела, висловлювати в письмовій формі власну думку.

У ліцейних класах (10-12 класи) історія викладалася на двох рівнях – основний і розширений. На основному рівні учні вивчали 5 груп тем: «Світ» (Різноманітність цивілізацій світу сьогодні і в минулому, прогрес і кризи цивілізацій, суспільні конфлікти, війни і геноциди, голокост, зміни форм господарювання, держава як основна організаційна сила суспільства); «Європа» (Європа – єдність та різноманіття, трансформація ідей, роль християнства в утвердженні європейської ідентичності, формування народів Європи, держави та конфлікти між ними, зміни у свідомості та поведінці європейських суспільств); «Польща» (Польща в історії економіки та суспільних структур Європи, багатокультурність в історії Польщі, значення християнства та католицької церкви, обумовлення і перетвореність польської національної і політичної свідомості); «Регіон» (своєрідність регіону і його внесок в історію Польщі, історичні пам'ятки в регіоні); «Сім'я і особистість» (історія сім'ї і особистості на фоні широких історичних змін).

На вивчення історії в ліцейних класах відводилося 2 год. в перші два роки, і 1 год. – в третьому. Міністерство допустило до використання 16 програм. У більшості з них основну увагу приділено польській історії (60% матеріалу), зокрема, акцентувалося на національних, патріотичних аспектах, позитивно оцінювалася роль націоналізму та католицизму. Однак, були й програми нового типу, що декларували намагання відійти від надмірного зосередження на польській історії (40% матеріалу), а у навчальних завданнях була відсутня патріотична риторика. Значна увага у них приділена історії національних меншин.

Зміст навчання на розширеному рівні представляли опорні теми, розміщені в хронологічній послідовності: давні, середньовічні цивілізації, цивілізаційні трансформації в Європі, промислова революція, світові війни, система демократії та тоталітарні системи, НТР, зміни у сфері культури. Крім того, вивчалася середньовічна Польща, Річ Посполита, бездержавний період, ХХ ст. і сучасна Польща. На розширеному рівні додалося ще три години на вивчення історії.

Серед тогочасних 11 програм розширеного рівня привертають увагу дві особливі. Одна ділила трьохрічний цикл на такі курси: «Історія держави і права» (1 клас); «Історія суспільства і економіки» (2 клас); «Історія культури» (3 клас).

Однак вона визнана вчителями складною для учнів, адже без знань одного з курсів, неможливо вивчати наступний.

Друга поєднувала хронологічний і проблемний підхід: «Людина і економіка», «Людина і суспільство», «Людина і влада», «Людина і війна», «Людина і Бог», «Людина і культура», «Кола цивілізацій» (Європа як особливе цивілізаційне коло, інші цивілізації світу).

Після завершення ліцейних класів складався іспит. Основний рівень – тести, розширений – завдання на вміння працювати з джерелом і формулювати власну думку, в т.ч. в письмовій формі, відстоювання її в полеміці та дискусії. Якщо іспит складено успішно – учень вступав до ЗВО без спеціальних іспитів.

Загалом, реформа шкільної історичної освіти в Польщі передбачала відмову від подієвої історії з її обмеженими політичними і військовими аспектами. Пропонувалася схема домінування соціальної історії. Фахівці все ж висловили деякі критичні зауваження з цього приводу. Механічне поєднання різних сфер життя у темі не дає учням встановити чіткі логічні зв'язки. Базова програма виділяла надто мало годин на виконання обов'язкових рекомендацій. Базова програма гімназичного курсу зазнала великого впливу школи «Анналів» та її автори надавали перевагу всесвітній історії перед історією Польщі. А головне, нові програми набагато зменшили години, що виділяються на вивчення історії і з соціального боку не могло не викликати критики польських учителів.

У 2008-2009 навчальному році запровадилися суттєві зміни до програм також і в предметі історія. До цього було передбачено, що цілі, завдання, матеріал і досягнення навчальних результатів описувалося за допомогою декількох (до двадцяти) порівняно лаконічних і загальних тверджень. У результаті це часто давало велику свободу при підготовці навчальних програм і підручників, що призвело до надмірної їх різноманітності та недостатності загальних базових елементів. Це впливало і на розробку зовнішніх іспитів. Така ситуація вельми негативно сприймалася як учнями, що планували складати випускні іспити, так і частиною учительської громади. Відсутність «канону» знань і навичок для учнів виївалося в складний процес підготовки, а для вчителів, відповідно, в проблеми з організацією навчального процесу.

Базова програма охопила значно більше, ніж раніше, кількість деталізованих тем, які повинні бути включені в програми і підручники кожної школи, а окремі теми були розроблені з орієнтацією на чітко розроблені результати навчання. У базовій програмі з історії для початкової шко-

ли таких тем налічувалося 29, для гімназії – 39, для післягімназійних шкіл у так званому базовому обсязі (для учнів, які не складають випускний іспит) – 12, а в розширеному обсязі (для тих, що складають випускний іспит з історії) – 42; для курсу «Історія і суспільство. Спадщина епох» у післягімназійних школах можна виділити цілих 90 тем.

Автори реформи запропонували форму епізодичного вивчення історії і суспільствознавства в початковій школі, а також об'єднання програм гімназійного і післягімназійного циклу в обсязі «автономної» історичної освіти. Учні гімназій стали вивчати історію від найдавніших часів до I світової війни включно (до 1918 р.). Потім у 1-му класі післягімназійної школи розглядався період з 1918 р. і до початку XXI ст. Така хронологічна система застосовується при навчанні учнів у профільних класах (з розширеним курсом вивчення історії), які планують складати випускний іспит з історії.

Решта учнів-негуманітаріїв обов'язково вивчають предмет «Історія і суспільство. Спадщина епох» (у другому і третьому класах післягімназійних шкіл), який, згідно задуму реформаторів, мав додати до історії більше суспільствознавства та культурології. Пояснюючи причини нововведень, А. Дзежговска зазначила, що попередня базова програма асоціювалася у неї з відвідуванням моргу, оскільки включала в основному опис битв і не сприяла розумінню історичного процесу. Вона стверджувала, що: «у нас було побожому: один народ, причому дворянський стан, в якому немає відмінностей між жінками і чоловіками, і одне оповідання: закрите, що показує, «як було насправді» від мамонта до Берута, включаючи Гнезненський з'їзд і битву під Грюнвальдом». Така історія нудна і абстрактна, не пропонує інструментів і шляхів, за допомогою яких можна усвідомити дійсність, а також схильна до політичних маніпуляцій. Журналісти додали до цих оцінок ще один коментар: головне завдання нововведень не наводити нудьгу фактографією, але вчити молодих людей думати, тому що сьогодні учень за кілька секунд знайде в Інтернеті більше відомостей, ніж він отримав би упродовж цілої годинної лекції.

Пропозиції реформаторів, попередньо схвалені більшістю учасників освітнього процесу, з часом натрапили на опір деяких кіл (особливе напруження приніс 2012 р., коли відбувалося впровадження реформи в післягімназійних школах), які без вагань вдалися до використання радикальних лозунгів та інших крайніх заходів, включаючи голодування. Зі середовища супротивників висувалися найрізноманітніші обвинувачення. Журналісти говорили про деструкції, а також

неминучу інфантилізацію історії як інтегрованого, загально-го предмета. Як один з найбільш радикальних слід зазначити відгук Ярослава Качинського, на думку якого обмеження у вивченні історії є постколоніальним заходом, покликаним зробити з поляків резерв сили для Заходу.

Запропонований реформою підхід представляє цікаве рішення і, звичайно, є свого роду експериментом у польській школі. Нововведення, що стосуються предмету «Історія і суспільство. Спадщина епох», пропонують синтез історичного та суспільствознавчого матеріалу впродовж століть і пропонують обов'язковий виклад учням так званих чотирьох блоків, обраних з 10 запропонованих (*Додаток Ж*).

Кожен блок може бути або тематичним («Європа і світ», «Мова, спілкування і мас-медіа» і т.д.), або хронологічним («Давні століття», «Середні століття» і т.д.). Кожен учитель зобов'язаний розглянути зі своїми учнями тематичний блок «Вітчизняний Пантеон і вітчизняні суперечки», що включає відомості про великих людей Польщі, а також про те, які були між ними розбіжності в питаннях, що стосувалися історії, культури, науки та шляхів розвитку Польщі. Три інші блоки вчитель вибирає сам. Найважливішою проблемою є вибір сюжетів (що залишається у компетенції вчителя), які будуть вивчатися за ці два роки навчання. На практиці це залежить від вчителя, але при цьому також має враховуватися думка учнів, директора, батьків, Ради школи. Згідно реформи 2009 р. години на вивчення історії збільшилися з 3 годин до 4 годин.

З 2019-2020 навчального року у Польщі стартувала нова реформа середніх шкіл, яка триватиме до 2023-2024 навчального року. Вона передбачає запровадження 8-річної основної початкової школи, замість 6-річної, що існувала раніше. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні складатимуть «екзамен восьмикласника». Серед його трьох обов'язкових предметів: польська мова, математика та іноземна мова, а складання історії відбуватиметься на вибір, поряд з біологією, хімією, фізикою, географією.

**Чехія.** Вивчення історії відбувається за централізованими програмами й розпочинається з 4 класу у курсі краєзнавства. В ході його вивчення учні мають: розрізняти поняття рідна країна і зарубіжна; перераховувати та описувати державні символи Чеської республіки; знати прізвища президента і прем'єра; описати розташування Чеської республіки у Європі; орієнтуватися в географічних картах Середньої Європи; локалізувати на картах сусідів Чехії; знати важливі моменти чеської історії (Великоморавська держава, держава Карла IV, гуситські війни, міжвоєнна ЧСР).

В основній школі (4-річна гімназія) є поділ на національну та всесвітню історію, що свідчить про високий рівень національної самосвідомості чехів. Вони детально розглядають теми, що розкривають вагомий вплив своєї нації на європейську історію: гуситство, промислова революція в Європі та Чехії, формування чеського громадянського суспільства у першій половині XIX ст., революція 1848-1849 рр. в Європі та чеських землях, Мюнхенська конференція 1938 р. Разом з тим, у темах всесвітньої історії є цивілізаційні (еліністична доба, Візантія, ісламський світ, середньовічна цивілізація), культурні (готична культура, Ренесанс, гуманізм, Реформація, громадянське суспільство та його культура), глобальні (екологічні проблеми сучасності) аспекти. Присутні й теми, що розкривають історію Східної Європи (кінець татарського панування в Росії, становище Східної церкви, розподіл Польщі, піднесення Росії, чвари у середній Європі, російська революція, наслідки сталінізму). У програмах переважає фронтальне викладання, що спрямоване на засвоєння фактів. Докладно, у хронологічній послідовності, подається перелік подій, однак значно коротше описуються навчальні цілі, пов'язані з цими подіями.

Комплекс питань про національну державу є навчальною темою у 8 класі (14 років). Якщо у програмах 1992 р. націоналізм розглядався у зв'язку із формуванням сучасної чеської нації, і мав позитивне змістове навантаження, то у 1999 р. важливим аспектом стало усвідомлення «хиткої рівноваги між патріотизмом та сучасним громадянством». Значна увага стала приділятися конфлікту між націоналізмом та «ідеєю громадянського суспільства» у Габсбурзькій монархії. Характерно, що у проєкті 1999 р. у рамках розділу «Раннє Середньовіччя» передбачено тематичний підрозділ «Нові національні держави». Укладачі пропонують на вивчення обов'язковий матеріал по Богемському королівству, Польщі та Угорщині і додатковий – по Скандинавії та Київській Русі. Натомість у навчальному матеріалі періоду 1789-1914 рр. термін «націоналізм» відсутній у назвах пропонованих тем, а знову з'являється у матеріалі кінця XX ст., де подається у переліку сучасних глобальних проблем людства. Все ж, вивчення історії у Чехії є національно-орієнтованим за своїм змістом, патріотизм оцінюється як позитивне явище, а заклик до формування почуття приналежності до європейської спільноти, як видається, слугує не для подолання національної держави, а для її доповнення і захисту від глобалізації.

У **Словацькій Республіці** історія у дев'ятирічній базовій (обов'язковій) школі є провідним предметом гуманітар-

ного блоку «Людина і суспільство», куди входить також географія та суспільствознавство. Вона вивчається за принципом континуїтету (тягості) на трьох рівнях (концентрах). На першому етапі базової школи, що відповідає нашій молодшій школі, учні у 3-4 класах (віком 8-9 років) вивчають елементи історії в курсі Вітчизнознавства й цей рівень освіти має код *ISCED 1*. На другому етапі базової школи (нижча середня школа), що відповідає нашим 5-9 класам, історія вивчається на рівні *ISCED 2*. Для середньої школи або гімназії (тобто старші класи) передбачено дворічний термін вивчення історії рівня *ISCED 3A*. Крім того, станом на квітень 2013 р. історія була навчальним предметом у 24 державних освітніх програмах у середніх професійних школах.

На вітчизнознавство у словацькій молодшій школі 2003/2004 н.р. було передбачено 1 год. в тиждень у третьому та 2 год. – у четвертому класах. У п'ятому класі базової школи на історію було відведено 1 год., а в наступних чотирьох класах – по 2 год. Однак у подальшому простежується тенденція до зменшення кількості годин на історію.

У контексті Вітчизнознавства передбачається розгляд з учнями програмної частини «Пізнаємо історію Словаччини». Молодші школярі мають: розуміти часові зв'язки подій (минуле, сучасне, майбутнє, лінія часу); простежити етапи заселення словацької території; усвідомити значення історичних предметів (музейних експонатів); познайомитися з історичними постатями князя Святополка, імператриці Марії Терезії, мовознавців Людовіта Штура й Антона Бернолака, офіцера Мілана Рагтіслава Штефаніка; характеризувати становище Словаччини серед країн Євросоюзу на сучасному етапі; описати процес виникнення міст, порівняти життя міщан у минулому та сучасності, створити групу модель міста; дізнатися про світові пам'ятки зі списку ЮНЕСКО. Учні також створюють й презентують власний міні-проект з краєзнавства «Минуле і сучасність нашого краю».

Відзначаємо суттєву відмінність між вітчизняними та словацькими програмами середніх класів. Так, у програмі п'ятого класу словацької школи формулювання назв тематичних блоків є менш конкретними, ніж у нашій: від близького до давнішого; людина у змінах простору і часу; людина і комунікація. Якщо перший із названих тематичних блоків приблизно відповідає першому розділу української програми («Звідки і як історики довідуються про минуле»), то наступні блоки вітчизняні учні не розглядають, переходячи одразу ж до конкретних тем і подій минулого. Натомість словацький п'ятикласник у цей час ще вивчає такі питання:

як людина зменшувала світ (пересування народів, зустріч культур, колонізація, еміграція), людина у русі (від колеса до літака); способи забезпечення людини (селянин, ремісник, дитяча праця); людина – володар природи? (природна енергія, штучна енергія); пам'ять людства (мова, письмо, книга, газета, радіо, телебачення, інтернет); духовне життя людини (релігія, легенди, міфи, перекази); коли немає комунікації (війна, мир, переможці, переможені); світові релігії (християнство, іслам, Старий і Новий Завіти, Коран). Позитивом такої ситуації є те, що учень уже на даному етапі вивчення історії формує комплексне уявлення про оточуючий світ.

З іншого боку, негативним є те, що таке формулювання програми залишає мало навчального часу для ознайомлення з національною історією. Їй відводиться лише два тематичних блоки – «Предки словаків у Карпатській низовині» та «Словаки в Угорському королівстві». Водночас український п'ятикласник вивчає давню історію України, княжий та козацький періоди, національно-визвольні змагання 1917-1920 рр., Україну у Другій світовій війні, проголошення незалежної держави. Тобто українська школа створює більше можливостей для закладення міфологічного рівня національної свідомості учнів, що вельми необхідно для виховання майбутнього громадянина української держави.

Помітною особливістю навчальних програм з історії у словацькій базовій школі є відсутність чіткого її поділу на вітчизняну та всесвітню – перша вписана у загальний контекст другої. Наприклад, у процесі вивчення історії Давнього Риму словацькі учні визначають причини створення римського кордону уздовж середньої течії Дунаю, складають коротке інформаційне повідомлення про життя у римських таборах на території сучасної Словаччини. Характеризуючи розвиток Габсбурзької монархії, школярі розглядають становище в її складі словацьких земель, роль Словаччини у розгортанні антитурецької боротьби. З'ясовуючи особливості модернізації Європи та розвитку націоналізму, вчитель здійснює акцент на розгортанні словацького національного руху у XIX ст.

У програмі для першого етапу навчання восьмирічних гімназій 1997 р. словацький матеріал на уроках історії був більш об'ємним й простежувався протилежний принцип, за яким події всесвітньої історії були контекстуальним доповненням до вивчення словацького минулого. Підтвердженням цього є тодішні назви тематичних блоків, які відсутні у сучасних програмних формулюваннях рівня ISCED 2: Словацьке повстання 1848-1849 рр.; Словацька політика після наступу абсолютизму; Словаччина в міжво-

енному періоді; Словаччина у 1945-1989 рр. Тобто на сучасному етапі чітко простежується тенденція зменшення націоналцентричності шкільних історичних програм.

Демонстративним прикладом матеріалу 9 класу є навчальна програма відповідного класу базової школи імені Яна Гоголя. Розподіл 66 загальнорічних годин у ньому визначено за такими тематичними блоками: Європа у міжвоєнний період – 10; Чехо-Словаччина у міжвоєнний час – 10; Друга світова війна – 7; Словацька республіка (1939-1945) – 7; Повоєнний світ – 10; Чехословаччина за «залізною завісою» – 7; Словацька республіка з 1993 р. – 6; Сучасний світ – 8.

У схематичному описі програми привертають увагу такі моменти – докладно вивчаються проблеми протистояння демократії й тоталітаризму у міжвоєнній Європі. Серед прогнозованих навчальних результатів даного блоку передбачається: опис ситуації в Росії у 1917 р.; розуміння відмінностей демократії і диктатури; характеристика сталінської диктатури; висвітлення причини виникнення фашизму в Італії та нацизму у Німеччині; аргументування процесу виникнення диктатур; опис впливу науки і техніки на підвищення життєвого рівня у «золотих» 1920-х рр.

Серед обов'язкових персоналій програми засновник Чехословацької держави Т. Масарик, один з лідерів чехословацького закордонного руху Опору періоду Першої світової війни М.Р. Штефанік, лідери Аграрної та Народної партій відповідно М. Годжа та А. Глінка. Про них учні мають підготувати коротку доповідь або мультимедійну презентацію. Важливим є завдання учнів щодо порівняння рівня розвитку Чеських земель і Словаччини у міжвоєнний період. У процесі вивчення обставин зникнення Чехословаччини (Мюнхенська угода, Віденський арбітраж) учні мають критично оцінити позиції західних держав у цих подіях.

Для періоду Другої світової війни ключовим навчальним компонентом є вивчення Голокосту як у загальноєвропейському, так і в словацькому вимірах. Даний негативний приклад є демонстративним елементом таких наскрізних виховних завдань як «особистісний і соціальний розвиток», «безпека життя і здоров'я», «мультикультурне виховання». Щодо функціонування Першої Словацької республіки 1939-1945 рр., то учні мають визначити причини її виникнення. Наприклад, у поурочному плані з історії базової школи для ромських дітей у Кошицях вказано, що вчитель під час розгляду даної теми: «розповідає учням про обставини виникнення Словацької держави, висвітлює термін сателіт, що ним є не лише приймач телевізійного сигналу, але що це



була також держава під управлінням іншої, сильнішої держави, у нашому випадку Німеччини. Висвітлює ультиматум з німецького боку та можливі втрати для Словаччини, якби вона не послухалася й не відділилася від Чехії. Зрештою висвітлює зміст Охоронного договору з Німеччиною». В процесі розгляду даної теми школярі вчаться розрізняти авторитаристський й демократичний режими, критично оцінювати ставлення Німеччини до Словаччини, а також мають написати коротке есе про повсякденне життя населення у той час.

Серед проблем у повоєнному світі оригінальною тезою, порівняно з вітчизняною програмою зі всесвітньої історії, є акцент на «висвітленні зосередження багатства у руках окремих осіб та міжнародних корпорацій». Також непридатними для українських шкільних програм з історії є рекомендації «перерахувати позитиви й негативи соціалізму», «навести вигоди і невигоди вступу до НАТО та ЄС», «оцінити запровадження євро».

Учні школи імені Павла Горова (м. Міхаловце Прешовського краю) в тематичному блоці «Сучасний світ» глибоко вивчають суспільні феномени сьогодення. Їх навчальна діяльність спрямовується на пошук причин виникнення тероризму, глобального потепління. Важливим моментом є розпізнавання учнями позитивів і негативів інтернету.

У третьому концентрі навчання (рівень ISCED 3A) назви загальних тематичних блоків приблизно збігаються з другим рівнем, за винятком найдавнішого періоду, вивчення якого не передбачається (*Додаток 3*). Однак формулювання завдань та компетентностей, якими мають володіти учні, засвідчують перехід до аналітичного рівня навчання. Так, у першому блоці йде мова про майстерню історика: використання термінів періодизація, синхрон, асинхрон, інтерпретація, робота з різними видами історичних джерел. Вивчається не загальна картина античного, середньовічного та нового часу, а їх феномени, глибинна цивілізаційна сутність. Наприклад, учні мають порівнювати характеристики особистості Перікла у працях Фукідида та Плутарха, співставляти античну та сучасну демократії, політичну систему Афін і Римської республіки, статус володаря у Західній Європі та Візантії. Подібним чином, у блоці «Предки словаків у Карпатській низовині» школярам необхідно вже не лише знати про діяльність князів, але й пояснювати причини напружених стосунків між Моймиром та Прібіною, Растіславом та Святополком.

Укладачі програми в графі «виконавський стандарт» при формулюванні прогнозованих результатів навчання активно використали дієслова: ідентифікують, складають, оцінюють,

узагальнюють, розрізняють, обґрунтовують, виокремлюють, визначають. Тобто на відміну від опису, характеристики, висвітлення історичних фактів, подій та явищ у попередньому концентрі, на даному етапі переважає проблемне навчання з цілісним формуванням історичної свідомості. Важливим компонентом навчання є визначення як позитивів, так і негативів певної історичної ситуації, що дозволяє реалізувати принцип багаторакурсності у викладанні історії. Саме за таким підходом учням пропонується оцінити революцію у Франції на рубежі XVIII-XIX ст., «весну народів» 1848-1849 рр. Цілком власну думку старшокласники мають сформулювати й щодо контроверсних поглядів на Словацьке національне повстання 1944 р. Програмним завданням для них є також виконання проекту «усної історії» на тему «Словацька республіка 1939-1945 рр. очима очевидців».

Окремим типом середнього навчального закладу у Словаччині є восьмирічні гімназії, в яких інтегровані базова середня школа та старші класи до єдиної системи. Вступ до гімназій після завершення навчання у молодшій школі відбувається шляхом іспитового відбору. Їх у 1999/2000 н.р. відвідувало 4,6% дітей у віці 5-8 класу середньої школи, хоча тоді ж частка гімназистів першого року навчання складала 8%. Згідно рамкового навчального плану, що набув чинності з 1 вересня 2011 р., на перші чотири роки навчання у восьмирічній класичній гімназії (5-8 класи) відводилося 6 год. на тиждень, тобто по 1,5 год. на навчальний рік. Щоправда, у компетенції керівництва гімназії було ще чотири «вільні» години на тиждень, з яких могли здійснюватися «дотації» для історії.

За приклад ситуації з вивченням історії у 2014 р. візьмемо навчальний план гімназії імені Мартіна Кукучіна у словацькій Ревуці. У чотирирічному циклі (1-4 класи) історія вивчається упродовж трьох років й для неї відводиться дві години на тиждень. У восьмирічній гімназії присутні два блоки: 5-7 класи (1 год.); 8 клас (2 год.). Перший блок восьмирічної гімназії план передбачає вивчення наступних тем. У п'ятому класі: вступ до історії; древній вік; давній період з акцентом на античні держави (Греція та Рим); середньовіччя (раннє, високе, пізнє); Словаччина у Габсбурзькій монархії. У шостому класі: криза середньовіччя та початки нового часу; новий час: Європа на порозі великих змін; просвітництво та формування модерної словацької нації; зародження класичного капіталізму; індустріалізація та зміни балансу сил у світі, ситуація перед Першою світовою війною; Словаччина після революції 1848-1849 рр. та в період дуалізму. В сьомому класі: Перша світова війна та виникнення Чехословаччини;

міжвоєнний період (Європа, становище Словаччини у Чехословаччині); Друга світова війна. Словацька республіка у 1939-1944 рр.; повоєнний образ Європи та світу. Словаччина у 1945-1989 рр.; шлях Словаччини до самостійності. Друга Словацька республіка та шлях до об'єднаної Європи. Учні, що планують складати випускний іспит з історії (є предметом на вибір), мають можливість у сьомому та восьмому класі відвідувати підготовчі семінари з історії. Навчальний матеріал розподілений таким чином, що пріоритетним є вивчення проблем ХІХ – початку ХХІ ст.

Освітня діяльність учнів на уроках історії у словацьких школах передбачає усні відповіді, письмові роботи, індивідуальні проекти. Письмовий контроль здійснюється щонайменше двічі на семестр. Він може бути у формі тематичного тестування, письмової відповіді на 5-10 запитань. При цьому, письмові завдання, тривалістю понад 25 хв., мають попередньо узгоджуватися з класним керівником даного класу. Оцінки оголошуються вчителем не пізніше, ніж через 10 днів. Оцінювання письмових робіт здійснюється за 100-бальною системою у дещо незвичній для вітчизняної дидактики «дзеркальній» формі: рівень 1 – 100-90%; рівень 2 – 89-75%; рівень 3 – 75-50%; рівень 4 – 49-30%; рівень 5 – 29-0%. Критеріями оцінювання учнівських індивідуальних проектів та презентацій є: актуальність та новизна теми; логічна структура роботи; наявність цікавинок та доповнення основного інформаційного матеріалу; графічне оформлення; рівень презентації проекту перед класом.

Певним позитивним мотивом для учнів щодо вибору історії як іспитового предмету є те, що він складається винятково в усній формі перед тричленною екзаменаційною комісією. Завдання мають три рівні: А – на знання та розуміння (чіткі факти, терміни, явища, процеси з монологом як переважачою формою відповіді); В – на застосування та аналіз (класифікація історичних подій, порівняння явищ та процесів, визначення причин і наслідків, використання карт, історичних джерел, карикатур з діалогом як переважачою формою відповіді); С – на синтез та оцінки (критична оцінка учнем подій, здатність до узагальнення й інтерпретації, роботи з джерелами). Завдання готуються таким чином, щоб у них були представлені всі періоди історії, а співвідношення всесвітньої та вітчизняної історії визначається відповідно 55% та 45%. Час на підготовку – 20 хв., відповідь учня триває теж 20 хв. Оцінювання здійснюється за шкалою 1-5 балів: 1 – відмінно; 2 – похвально; 3 – добре; 4 – достатньо; 5 – недостатньо. Вага трьох рівнів завдань при оцінюванні передбачає таку десяткову пропорцію: А – 3, В – 4, С – 3.

Слід зауважити, що Київська держава (Русь-Україна) фігурує у словацьких орієнтовних завданнях випускного іспиту з історії, а зображення Золотих Воріт у Києві є рекомендованою ілюстрацією у блоці питань з теми «Середні віки – східний культурний регіон». Також у якості прикладу навчального тексту з регіональної історії словацьким учителям рекомендується розвідка про подвижників українського шкільництва у Східній Словаччині.

Рекомендації словацьких дидактів щодо збільшення ефективності навчання в цілому є співзвучними із вітчизняними методичними розробками. Головними принципами є навчати «для життя», тобто так, щоб ученя сформував позитивне ставлення до суспільних й громадських справ. Для цього рекомендується активний діалог з учнем, стимулювання його інтересу до пізнання історії, спрямування й організація самостійної роботи.

Словацький методист Ю. Кредатус використовує відповідний термін «автентичне навчання», що є значущим і цінним з цілковитим використанням інтелектуальних здібностей учня до навчання. Він вказує переваги такого підходу: проблемне навчання, робота у групах, створення учнівських проєктів; зв'язок з регіональною історією; стимулює самостійність школярів та формує у них вміння працювати у команді; засвідчує учням, що освіта є не для освіти, а вона корисна для життя; комплексна оцінка навчальних досягнень (не лише на основі фактографії). Однак не заперечує дидакт й труднощі реалізації автентичного навчання: брак часу, коли учитель мусить зробити вибір чи навчити багато, але поверхнево, або менше, але глибоко; матеріальні проблеми, пов'язані з фінансуванням екскурсій, польових досліджень, дослідницьких проєктів; високі вимоги до фахової підготовки, організаційних здібностей та рівня ентузіазму вчителя.

11 травня 2016 р. на XV-ому засіданні Словацького історичного товариства було прийнято звернення до влади із закликом збільшити кількість годин на вивчення історії у середній школі. В обґрунтуванні вказується, що у державному навчальному стандарті наразі передбачена лише одна година історії в тиждень, що є найменшим показником серед країн Європейського Союзу. Історики наголошують, що наслідком такої ситуації є нездатність молодого покоління орієнтуватися у суспільному житті й потенційна небезпека впливу на нього різних екстремістських і ксенофобних ідеологій. У зверненні читаємо: «У суспільстві досі переважає вже давно застаріле уявлення про науку, як виробничу силу, що приносить безпосередню фінансову вигоду... Наслідком такого розуміння науки є постійна дискримінація гуманітарних та суспільних наук. Це проявляється у процесі акредита-

ції та оцінки ефективності, в яких домінують критерії зі сфери природничих наук. Також це проявляється в обсязі фінансування гуманітарних і суспільних наук з державного бюджету, бюджетів університетів та грантових організацій».

Відтак, шкільна історична освіта у Словаччині теж не позбавлена проблем. Найболючішою залишається її недостатнє фінансування. Видатки на освіту та науку з державного бюджету не відповідають нагальним потребам. У 2000 р. вони склали 3,7% ВВП проти 6,3% у Євросоюзі. 2014 р. на науку та дослідження виділено лише 0,83% словацького ВВП. Зарплатня педагогів є практично найнижчою у державній сфері зайнятості, менша лише у працівників сільського господарства та лісництва. Звичайним явищем є реальність, що вчитель історії є не вузьким спеціалістом, а змушений поєднувати викладання історії географією, іноземною мовою. Лунають скарги на великий відсоток пенсіонерів у педагогічних колективах, малу кількість молодих спеціалістів, збільшення стресів й загострення проблем зі здоров'ям у вчителів, загальне зниження статусу педагога у суспільстві, його демотивацію, «професійне вигорання» тощо. Це провокує нелюбів учнів до історії як до шкільного предмету.

Однак головною проблемою залишається брак часу на повноцінне викладання навіть вузлових історичних подій. Як конкретний приклад наводиться найбільш трагічна сторінка в історії Словаччини – Словацьке національне повстання 1944 р. На його вивчення у дев'ятому класі гімназії наразі відводиться лише одна година з обсягом матеріалу в межах однієї сторінки. Аналогічна ситуація спостерігається при вивченні Голокосту.

Отже, вивчення історії у польській, чеській та словацькій школах визначається безперечними здобутками демократизації й гуманізації освіти у контексті євроінтеграційних процесів, можливістю вибору, ініціативи й маневру вчителя у своїй викладацькій діяльності. Проте загальна ситуація є далеко не ідилічною й не відповідає ілюзіям багатьох українських вчителів про роботу і соціальний статус колег за західним кордоном.

### ***3.2. Особливості навчання історії у балканських та прибалтійських державах***

**Болгарія.** На початку 90-х рр. ХХ ст. розпочався процес модернізації шкільної історичної освіти у Болгарії. У нових стандартах і планах навчальний зміст не регламентується детально, а виділяють 6-7 тематичних розділів у змісті курсів історії, що дає можливість реалізувати принцип варіативності. Важлива особливість нового навчального плану –

групування шкільних предметів за культурно-навчальними областями. Автори можуть розробляти будь-яку кількість навчальних одиниць, називати та структурувати підручники у відповідності зі своєю концепцією. В нових навчальних планах Болгарії присутній предмет «Історія і цивілізації», а кількість годин, що виділялися на історію, скоротилася (менше 2 год. у тиждень). Така ситуація склалася вперше з часів відновлення болгарської державності у 1878 р.

У болгарських школах історія вивчається з 5 по 11 клас, при цьому в 5, 6, 11 класах розглядається болгарська історія, а в 7, 8, 9, 10 класах – загальна історія. Розпочинається в 7 класі з історії Старого світу, у 8 класі – історія Середніх віків, 9 класі – Нова історія, 10 – Новітня загальна історія, а в 11 класі – історія Болгарії. Згідно програми епоха Нового часу (що вивчається у 9 класі) завершується із закінченням Першої світової війни, а сучасна історія (10 клас) розпочинається із наслідків даної війни. Навчання відбувається за концентрами, адже наприклад, учні вивчають проблеми Першої світової війни у 6, 9, 11 класі.

Привертає увагу нетрадиційна програма для 9 класу, в якій немає традиційного поділу на країни у всесвітній історії або лінійно-хронологічного поділу історії Болгарії. Тут присутні модерні теми:

1. Ідейні горизонти нового часу – індивідуалізм та його кордони (Ренесанс, реформація, контрреформація), аргументи розуму (Просвітництво), на ідейному роздоріжжі (романтизм, матеріалізм, еволюція, революція), політичні ідеології Європи (абсолютизм, консерватизм, лібералізм, націоналізм, соціалізм).
2. Державні і політичні ідеї в Європі – основні практики управління (абсолютна монархія, просвітницький абсолютизм, конституційна монархія, республіка), національна і багатонаціональна державність, політичні принципи (влада від Бога, суспільний договір, розподіл влади, соціальні утопії та революції).
3. Нова людина – буржуа і його світогляд, навколишнє середовище і економіка, повсякденність (житло, одяг, харчування, подорожі, розваги), образ іншого – уявлення про релігійні, статеві, етнічні, культурні розбіжності.

Зміст навчальної програми не регламентується детально, що збільшує свободу вчителя та можливість самостійної творчості школярів. Утім, після настійливих вимог учителів, нові навчальні програми для 6-7 класів, розроблені на ідеях варіативності та вже опубліковані, були відкладені. Їх

доповнили списками тем, які визначаються як обов'язкові для вивчення та включення у підручник.

Значний педагогічний інтерес становлять соціологічні дослідження серед 17-річних болгарських школярів, проведені у 2007 р., метою яких було визначення їх ставлення до вивчення історії в школі. Як виявилось, велике значення для них мають позашкільні джерела історичної інформації (зокрема, телебачення, інтернет). Найбільшу довіру у школярів як засоби навчання викликають музеї і визначні місця (87%), потім – розповідь і пояснення вчителя (76%), на третьому місці – підручник як важливе джерело навчальної інформації та засіб організації самостійної роботи (57%), причому включені у його зміст документи викликають більше довіри, ніж авторський текст. Відповіді учнів свідчать про різке падіння інтересу до сучасної болгарської історії (31%), що означає 50% падіння за останніх дев'ять років. У національній історії школярі ставлять на перше місце локальну історію, тобто історію рідного краю (89%). У всесвітній історії домінує симпатія до історії Європи.

**Румунія.** В усіх класах історія викладається двічі на тиждень. У 4 класі (10 років) вивчається локальна історія; 5 клас – давня історія до 1000 року н.е.; 6 клас – XI-XVIII ст. (до Французької революції); 7 клас – XIX-XX ст.; 8 клас (14 років) – повністю вивчається історія Румунії. У 15-18 років (9-12 класи) вивчається історія за певними темами, акцентуючи увагу в кожній з них на головних аспектах, ракурсах історії суспільства. Хронологічно дані класи охоплюють історію від давнини до сучасності, однак 12 клас розглядає виключно історію Румунії XX ст. Тут присутні теми, які розкривають повсякденне життя, історію свідомості, ментальності, що більше приваблює учнів ніж політична історія: «життя при дворі в середні віки, одяг, середньовічне місто, рицарі і придворні в середні віки, повсякденне життя в роки Першої світової війни, день в школі Румунії XIX ст., Росія – країна контрастів, Париж у середні віки, повсякденне життя в комуністичній Румунії». Таким чином, учні пізнають не лише офіційну історію, а й знайомляться з реальними подіями, різними проблемами як національної, так і європейської історії.

**Латвія.** Латвійська система шкільної історичної освіти на початку 2000-х рр. за організаційними принципами стала відповідати західноєвропейським стандартам. Так, головний акцент у викладанні історії, на відміну від радянської системи освіти, робиться не на запам'ятовування й повторення фактів як таких, а на розвиток в учнів навичок роботи з історичним матеріалом, тобто аналізу та інтерпретації фактів, аргументації власного судження тощо.

Відсутня одна «правильна», раз і назавжди задана догматична схема історичного розвитку та одна «правильна» інтерпретація історичних фактів, що припускає плюралізм підходів і співіснування різноманітних думок. Враховуючи той факт, що предмет відіграє у формуванні світогляду учнів значну роль, завданням викладання історії стає виховання толерантної, демократично мислячої особистості.

Історія в школах Латвії викладається з 4 класу і особливістю є те, що власне історія Латвії не є окремим предметом, а включена в блок історії Європи та всесвітньої, хоча тематичний поділ все ж існує, а вчитель сам визначає на якому вимірі (латвійському, європейському чи світовому) акцентувати увагу на конкретному уроці. Розроблений Міністерством освіти стандарт – не розписаний ретельно за темами набір фактів, які має знати учень, а лише обов'язкові для вивчення теми та навички, якими він повинен оволодіти після засвоєння цього курсу. Таким чином, учителю надається свобода дій у викладанні матеріалу, його інтерпретації та акцентуванні.

Фактично вчитель сам складає програму, узгоджуючи з міністерською програмою лише загальні установки. Латвійський стандарт вивчення історії складається з 4-ох частин: обов'язкові теми; навички, якими мають оволодіти учні в процесі навчання; список понять і термінів, якими вони мають оперувати; критерії та форми перевірки знань. Історії Латвії у блоці всесвітня історія відводиться 1/3 обсягу матеріалу. Велика увага приділяється вивченню балтійського регіону, особливо найближчих сусідів – Литви та Естонії. Стародавня Греція і Рим вивчаються як єдина антична цивілізація, а вчитель має широку свободу розподілу фактичного матеріалу. На відміну від поширеного на пострадянському просторі принципу прив'язки навичок до конкретної теми, в Латвії надається перевага формуванню навичок в освітньому процесі на різному історичному матеріалі. Наприклад, якщо вчитель зобов'яже учнів порівнювати різні типи культури і державного ладу лише на прикладі античної цивілізації – то вони навчатимуться порівнювати лише грецьку та римську, однак загалом не навчатимуться розрізняти комплексні характерні ознаки цивілізацій для інших регіонів і народів.

**Естонія.** Головною метою навчальної програми є зростання обізнаності учнів з основними історичними процесами. Згідно із новою концепцією, об'єктом шкільної історичної освіти є всі нації, що населяли Естонію (німці, росіяни, шведи). Вивчення історії у школах Естонії здійснюється концентрично. В базовій естонській школі (5-9 класи) учні вивчають світову історію, в основному історію Європи та



історію Естонії з ранніх часів до сучасності. Гімназії (10-12 клас) вивчають: історія Естонії та балтійських країн від давнини до кінця XIX ст. (10 клас); світова історія від античності до початку XX ст. (11 клас); XX ст. та сучасність (12 клас).

У базовій школі хоча й переважає хронологічно-тематичний принцип, усе ж фактологічні знання намагаються подавати не як набір фактів, а як процес. Працюючи над історичними джерелами, учителі спочатку вчать відповідати на питання «хто? що? коли? яким чином?» і лише після цього шукають відповідь на питання «чому?». Принцип вивчення у гімназійних класах передбачає ширше та глибше занурення в історичний контекст одних і тих же історичних періодів. Наприклад, у базовій школі передбачаються теми «Північна і Східна Європа в XVI ст.», «Естонія XVI – початку XVII ст.», але в гімназійному курсі йде конкретизація – «Міжнародна ситуація та дипломатичні відносини перед Лівонською війною», «Лівонська війна», «Естонія та балтійський регіон у XVI – початку XVII ст.», «Контрреформація у Північній Естонії».

**Литва.** У системі історичної освіти Литва має багато спільного з іншими так званими постсоціалістичними країнами. Так, наприклад, на уроках історії учні переважно слухають розповідь вчителя. Основними цілями історичної освіти країни є з'ясування особистих прав та формування почуття громадянського обов'язку перед сім'єю, нацією, суспільством та Литовською державою, а також необхідність брати участь у культурному, соціальному, економічному та політичному житті Республіки.

### ***3.3. Шкільна історична освіта у Російській Федерації та Республіці Білорусь***

**Росія.** У Російській Федерації домінує позитивістське розуміння цілей і сенсу шкільної історичної освіти. Тому головною метою є «вивчення достовірних фактів, дійсної історичної картини, всієї правди історії». Велика увага при викладанні історії в школі приділяється «вивченню уроків минулого», які слід довести до учнів. Зважаючи на це, історична свідомість займає вагомe місце у світогляді російських громадян. За даними опитування вчителів Російської Федерації вітчизняну історію на середньому рівні знають 25%, а на низькому – 63% населення; всесвітню історію відповідно – 20% та 69%. Це вельми високий показник порівняно із західними країнами. Переважна більшість респондентів заявила, що історичні знання є важливими та актуальними як підтвердження культури, широкого світогляду, політичної обізнаності.

На початку XXI ст. у центрі дискусій російських дидактів перебувала проблема вибору між методикою концен-

трів та лінійною системою навчання історії в школі. Після короткочасного запровадження концентрів (*Додаток К*) з 2016-2017 н.р. російська школа повернулася до «лінійки». Одним з аргументів стало бажання збільшити кількість годин історії в школі. Так, 2013 р. у системі концентрів у 10-11 класах було передбачено на історію 136 годин для базового рівня та 350 год. для гуманітарного профілю, в той час як за попередньої лінійної структури вивчення історії обсяг годин становив 612 годин.

У 2002 р. міністерством освіти РФ було запропоновано проєкт федерального компоненту державного освітнього стандарту з вивчення історії. Його публікація викликала бурхливе обговорення в середовищі науковців та педагогів, і часто суперечливі оцінки. Як позитивний момент фахівці виділили включення до Стандарту в якості цілей викладання історії формування компетентностей (історико-пізнавальна, ціннісно-світоглядна, соціально-комунікативна, інформаційна), толерантної свідомості, врахування гендерного фактору. Поліпшено також структурування вимог до рівня підготовки старшокласників. Серед основних критичних зауважень можна визначити такі:

1. Рівень вимог стандарту не відповідає можливостям сучасної школи та учнів. Складні, часто двозначні, туманні і незрозумілі формулювання того, що повинні знати 17-річні випускники шкіл є недосяжні для реалізації на практиці. М. Брандт наголошував, що у цьому випадку незрозуміло, чим відрізняється стандарт шкільної історичної освіти від стандарту вищої професійної освіти.
2. У проєкті присутні елементи соціологізації, що проявляється у низці абстрактних формулювань: ідеологія самодержавства, ідея всенародного блага, формування нової державної еліти, жінки і російський престол тощо. Це небезпечно тим, що повноцінний курс історії буде замінений соціологізованою схемою, в якій «історичні описи» будуть остаточно витіснені «історичними поясненнями».
3. Незадовільний відбір персоналій (у стандарті згадуються імена Конфуція, Будди, Августина і Фоми Аквінського, однак надто мало власне російських історичних постатей).
4. Автори стандарту визначили різні підходи при вивченні курсів вітчизняної та всесвітньої історії. Російська історія розглядалася за проблемним принципом навколо ключових ліній (географічні та етнонаціональні фактори, державність, ідеологія, суспільство, право та влада.), а у хронологічному плані ділилася лише на два блоки (до кінця XIX ст., XX ст.). Всесвітня історія розглядається за традиційним поділом на давній період, середньовіччя,

новий і новітній час. Така різноманітність зрештою дезорієнтувала методистів та педагогів.

Тобто, проєкт російського освітнього стандарту з історії 2002 р. піддався критиці саме з консервативних позицій.

Стандарт 2004 р. з історії (профільний рівень) пропонував вивчення в якості дискусійних питань історичної науки 7 сюжетів із всесвітньої історії та 15 сюжетів курсу історії Росії.

У листопаді 2010 р. на обговорення педагогічної громадськості Російської Федерації був винесений новий стандарт історичної освіти, в якому особлива увага приділена викладанню історії в старших класах. У ньому простежується комплексне поєднання завдань національного та наднаціонального виховання. Згідно проєкту нового стандарту, предметні результати у старших класах досягаються на трьох рівнях:

- 1) *інтегрований* (загальноосвітній). Викладання історії передбачало формування цілісного, багатоаспектного образу історії в різні періоди історії, засвоєння знань про місце й роль Росії у світі в контексті загальноосвітнього розвитку. Важливим завданням цього рівня є оволодіння умінням реконструкції та інтерпретації минулого на основі джерел, ознайомлення з різними концепціями історичного розвитку. Навчальна дисципліна «Росія у світі» вивчалася у 10-11 класах і поєднувала в собі знання зі всіх суспільствознавчих дисциплін. Матеріал подавався у вигляді розвитку уявлень про суспільство, владу, державу, право, економіку, географію в різних країнах, у тому числі в Росії. При цьому, у 10 класі основний акцент здійснювався саме на історичних знаннях, а у 11 – на вивченні сучасного світу та російського суспільства;
- 2) *базовий*. Передбачалося подання учням матеріалу про стан сучасної історичної науки, озброєння їх знаннями про закономірності та особливості розвитку окремих країн та регіонів, про різні методологічні основи історичного пізнання. Школярі даної категорії повинні вміти застосовувати історичні знання у соціальному середовищі, проводити історичні дослідження із застосуванням історичних джерел, вести діалог та брати участь у дискусії з історичних проблем. Одним із завдань цього ступеня було формування в учнів потреби набуття історичних знань упродовж усього життя. Передбачалося, що дисципліна «Росія і світ» буде включати матеріал до кінця XIX ст. у 10 класі, та XX – початку XXI ст. у 11 класі. Формою підсумкового контролю передбачається єдиний державний іспит;
- 3) *профільний*. Ставилося завдання засвоєння учнями знань про місце і роль історичної науки в системі наукових дисциплін, початкових уявлень про історіографію, оволодіння

системними історичними знаннями та досвідом первинного історичного дослідження. Так як мова йшла про найвищий рівень аналізу історичного матеріалу й кількість таких старшокласників передбачалося невеликою, то пропонувалося використати планований навчальний час для повноцінного масштабного курсу історії Росії, побудованим за хронологічним принципом, аналогічним базовому рівню та збереження єдиного державного іспиту як форми контролю.

На нашу думку, проект нового стандарту з історії наближався до європейських зразків, за винятком третього, профільного, рівня викладання. Видається логічним пояснення, що збереженням окремого курсу історії Росії педагоги прагнули вплинути на формування свідомості потенційних професійних істориків, адже на профільному рівні навчалися найбільш здібні та зацікавлені історією школярі.

У 2011 р. Міністерство освіти РФ запропонувало ще один проект орієнтовної програми з історії для загальноосвітніх навчальних закладів. На прикладі програми для 10-11 класу (профільний рівень) спробуємо визначити її відповідність сучасним європейським критеріям. Безперечно, позитивними моментами нового проекту програми було:

1. Серед завдань шкільної історичної освіти старшокласників вказано на необхідність виховання у них навичок продуктивно взаємодіяти з іншими людьми у полікультурному середовищі; усвідомлення історичної обумовленості багатоманітності оточуючого їх світу, створення передумов для поваги та розуміння інших людей та культур. Звертаємо увагу, що у завданнях програми не стала мова про виховання патріотизму, любові до Вітчизни, актуалізації російського шляху історичного розвитку.
2. Серед навчальних завдань спеціально підкреслювалися такі актуальні для сучасної західної дидактики моменти як місце історії Росії у світовій історії, співвідношення світової, національної, регіональної та локальної історій. Декларувалося засвоєння основ історизму як принципу пізнання минулого та сучасності, формування первинного досвіду історичного дослідження (співставлення історичних версій та оцінок, дослідницькі проекти тощо).
3. Серед вимог до результатів навчання докладно розписані компетенції, які мають сформуватися в учнів та дії, навички, якими вони мають оволодіти.
4. У загальній характеристиці змісту курсу історії вказувалося, що наскрізною лінією вивчення предмету має бути людина в історії (умови її життя і побуту у різні епохи, потреби, інтереси, мотиви дій, сприйняття світу та цінності людини). Підкреслювалося звернення до всіх аспектів історії: еконо-

міка, соціальна, політична історія, міжнародні відносини, історія культури, повсякденного життя. Передбачалося використання пізнавального потенціалу різних підходів: цивілізаційного, культурологічного, антропологічного.

5. Підкреслювався рекомендаційний характер програми та можливість педагога визначати послідовність розгляду окремих тем і сюжетів, місце включення регіонального матеріалу при складанні авторських програм.

Таким чином, теоретична складова нової програми в цілому відповідає західним зразкам, однак практичні моменти багато у чому нівелювали зміст заявлених положень. Перш за все, у предметі чітко простежувалося майже дворазове переважання курсу «Історія Росії» над «Всесвітньою історією» (176 год. проти 92 год.). Причому укладачі відверто визнавали, що така ситуація зумовлена тим, що випускні шкільні іспити та вступні екзамени у заклади вищої освіти проводяться переважно за матеріалами вітчизняної історії.

Відтак, програма де факто акцентувала увагу на історії російського державотворення, особливостях історичного розвитку Росії (принагідно відзначимо, що у програмі присутній розгляд подій української революції середини XVII ст., однак вона за старою радянською традицією називається визвольною війною 1648-1654 рр.). Така відособленість не характерна для європейської системи викладання історії, а тому не сприяє інтеграції російського суспільства у європейську і світову спільноту, на практиці формує почуття окремішності, особливості російського шляху розвитку.

Російські дидакти І. Крутова та Р. Пазін наголосили, що активна нормотворча діяльність у галузі стандартів російської шкільної історичної освіти не допомогла подолати низку проблем, а, швидше, навпаки – загостила їх. Наукова складова історичного змісту продовжує суттєво переважувати над дидактичною, що не відповідає можливостям і потребам школярів. Характерним є інформаційне перевантаження програм (понад 3000 дат, понять і персоналій). Курс всесвітньої історії не збалансований з історією Росії – на один урок зі всесвітньої історії в VI-IX класах припадає в 1,5-2 рази більше дидактичних одиниць, ніж з історії Росії.

**Білорусь.** Вітчизняна історія та інші курси історії у Білорусі висвітлюються з національно-державницьких позицій. Відповідно до концепції змісту шкільної історичної освіти закладена триступенева структура вивчення історії:

- пропедевтичний (4 клас молодшої школи). Курс «Моя Батьківщина – Білорусь», що складається з 3 частин – «Наш край»; «Легенди про історію Білорусії»; «Сторінки вітчизняної історії в подіях і особах»;

- 5-9 класи – Повний курс історії Білорусі та всесвітньої історії, що дозволяє повноцінно завершити цикл неповної середньої освіти;
- 10-11 класи – Історія від стародавнього світу до сьогодення, однак у формі повторення вже на проблемно-теоретичному рівні.

Загалом, на вивчення історії в Білорусі з 2000 р. відводилося 629 год. Історія Білорусі як окремий систематичний курс мав обсяг 221 год. в рік (30% навчального часу з історії). Курс вітчизняної історії вивчався у контексті слов'янської, європейської та всесвітньої історії.

Фахівці висловлюють такі критичні зауваження з приводу процесу вивчення історії в Білорусі: за віковими параметрами недоцільно розпочинати систематичне вивчення історії з 5 класу, особливо давньої історії, яка потребує розуміння археологічної термінології; багато уваги приділено історії Росії, а Україні, Польщі, Прибалтиці набагато менше; завантаження програми соціально-економічною і політичною історією на шкоду соціальним, культурним, цивілізаційним проблемам.

Отже, у кожній із країн Центрально-Східної та Південно-Східної Європи склалася власна модель шкільної історичної освіти, й чим більший є рівень контролю її з боку державних органів, тим частіше вона слугує інструментом прямого механічного нав'язування суспільству певних форм історичної свідомості. Натомість там, де зміст історичної освіти визначає не держава, а громадянське суспільство, можна говорити про демократично організований процес формування історичної свідомості. Втім, це не позбавляє викладання історії в школі елементів політизації чи то в авторитарному, національному чи демократичному дусі.

### **Питання для самоконтролю**

1. Проведіть порівняльний аналіз українських та польських навчальних програм з історії.
2. З'ясуйте співвідношення національного та наднаціонального компонента у змісті навчального матеріалу програм Чеської Республіки.
3. Визначіть особливості словацької моделі шкільної історичної освіти.
4. Простежте процес реформування шкільної історичної освіти у балканських та прибалтійських державах.
5. Покажіть особливості структури шкільної історичної освіти в країнах Балтії.
6. Визначте основні напрями дискусій щодо змісту й завдань вивчення історії у середній школі Російської Федерації.
7. Виділіть характерні риси змісту шкільної історії в Білорусії.

## Розділ 4

### УРОК ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ

- 4.1. Базові методичні принципи організації уроку.
- 4.2. Роль вчителя у навчальному процесі, проблема оцінювання.
- 4.3. Зарубіжний досвід проведення уроку з історії.
- 4.4. Нетрадиційні форми організації вивчення історії в зарубіжній школі.

#### ***4.1. Базові методичні принципи організації уроку***

У навчанні історії можна виділити дві технологічні групи:

- 1) забезпечення засвоєння учнями знань, умінь та навичок (технології повного засвоєння);
- 2) спрямування на розвиток в учнів пізнавальних можливостей (технології розвиваючого навчання).

Для першої групи характерним є жорстке планування, повторення, циклічний контроль навчальних досягнень. Друга базується на врахуванні рівня сформованості в учнів розумових і творчих здібностей. Основними ознаками другої групи також є лабільність навчальних етапів, заохочення та всебічна підтримка самостійної роботи учнів. У Західній Європі та США переважають саме технології розвиваючого навчання.

Процес взаємодії вчителя та учнів є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального заняття. Ця взаємодія може бути по-різному організована в залежності від особистості педагога, теми уроку, ступеня складності матеріалу, підготовленості учнів, обсягу навчального часу і джерел інформації. Виходячи з цього, можна виділити три основні стратегії навчання:

- *пасивні, або методи лінійного впливу.* В даному випадку як форма організації навчання використовуються лекція, вивчення документу, опитування за пройденим матеріалом;
- *активні, або методи кругового впливу.* В такій ситуації доцільно організовувати різні види дискусій, круглі столи, мозкові штурми, різні творчі бесіди (евристичні, сократичні тощо);
- *інтерактивні, або методи кругової взаємодії,* що реалізуються шляхом організації ролевих ігор, дебатів,

проектної діяльності, обговорення альтернативних рішень та моделювання.

Усі три моделі мають як свої позитивні, так і негативні сторони (*Додаток Л*), проте зарубіжні дидакти та експерти Ради Європи рекомендують використовувати саме активні та інтерактивні стратегії як такі, що найбільше відповідають вимогам сучасної шкільної історичної освіти. Психологи довели, що установки учня на традиційному (при застосуванні пасивних методик) уроці є такими: захиститися від тривоги, викликаної моментом опитування, розслабитися на поясненні нового матеріалу, і, можливо, «прокинутися» на етапі закріплення матеріалу, головне – активізувати себе з дзвінком і опинитися в зоні активного спілкування. Враховуючи ці особливості учнівської поведінки, слід організовувати школярам активне спілкування на уроці.

Основні принципи організації освітнього процесу на уроці з історії в зарубіжній школі збігаються з аналогічними засадами вітчизняної дидактики. Серед них найважливішими є такі: щоб навчання приносило учням насолоду; щоб учні усвідомлювали обґрунтованість того, що їм викладають та оцінювали глибинні наслідки проблеми, що вивчається; щоб рівень складності навчання відповідав віковим особливостям, кількість хронологічних дат має бути невеликою, а перекази історичних подій позбавлені зайвої надмірної деталізації; щоб навчання викликало інтерес та захоплювало увагу учнів; важливо пам'ятати, що шкільна історія не ставить завдання зробити з дітей професійних істориків, а головне, щоб учні розуміли, що таке історія і чим займаються історики; актуальним завданням є усвідомлення та розуміння таких компонентів історичного пізнання як хронологія, причини і наслідки, мінливість і безперервність, поступовий рух уперед та інтерес, відчуття конкретної епохи та перспективи.

Аналіз досвіду проведення уроків з історії в зарубіжній школі дозволяє виділити кілька найбільш важливих напрямків організації навчальної діяльності учнів: посилення ролі самостійної роботи учнів і вагоме місце навчальної практики на уроці; визначення пріоритетів – що треба знати, робити, як оцінювати; забезпечення успішності навчання шляхом повторення, що досягається завдяки методиці концентрів.

Головний акцент при проведенні уроку в європейських школах здійснюється не на «наповненні» голови учня потрібною інформацією, а на формуванні в нього уміння самому знаходити потрібні фактичні дані. Так, у багатьох країнах Заходу (особливо у Швеції та США) важливою формою навчальної діяльності учнів є метод «проектів» (*Додаток М*).



Учні виконують спеціальне індивідуальне завдання, що змушує їх самостійно зібрати матеріал, інтегрувати велику кількість інформації та представити певний проект вирішення тієї чи іншої проблеми. Робота над проектами активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває креативність та одночасно формує певні особистісні якості.

Відомі різні види проектів: інформаційні, ігрові, дослідницькі, творчі. За змістом більшість проектів є міжпредметними, де інтегруються знання з історії, соціології, географії, літератури, мистецтвознавства, етнографії тощо. При організації учнівської роботи з проектами вельми важливим є поетапність даного виду навчальної діяльності: задум, визначення теми, мети; планування роботи; прийняття рішень («мозковий штурм», обговорення альтернатив); виконання проекту; опис; захист проекту; оцінка результатів (аналіз виконання та захисту проекту, з'ясування причин успіхів та невдач). У даному випадку враховуються психологічні особливості школярів у плані пробудження в них інтересу до навчальної діяльності, проект фіксує їх особистісний результат, яким вони можуть пишатися.

Експерти Ради Європи рекомендують не намагатися вкладати в голову учнів (особливо школярів віком 11-12 років) багато інформації, уникаючи орієнтації на енциклопедичні знання, адже діти через це можуть відчувати відразу до історії. З цього приводу ще на початку ХХ ст. історик І. Шмідт писав: «Якщо ми, дорослі, цілком не вважаємо себе зобов'язаними пам'ятати усіх полководців і дипломатів, усі взяття Магдебургів та інших міст, якщо ми можемо бути професорами, науковцями, ким завгодно, а саме керівниками, носіями культурного життя, давним давно й безповоротно забувши ту премудрість, якої нас учили, то запитується: навіщо ми змушуємо наших дітей вивчати імена, дати та інше, котрі їм, поки вони у школі, отруюють життя, а коли вони завершать шкільний курс – стають непотрібні». Тому на розгляд на занятті подається лише найважливіший матеріал задля того, щоб більше часу залишити для спілкування вчителя з дітьми, використання інтерактивних методів навчання. Так, метою уроку є не знання самі по собі, а людина, особистість учня, розвиток його відносин з оточуючим світом.

Найбільше уваги на уроці в школах Європи та США приділяється роботі з джерелами. Так, «Рекомендації» Ради Європи вказують на необхідність опрацювання оригінальних документів із архівів країн Центральної та Східної Європи, що раніше були закритими. Саме джерела спонукають учнів виділити усі свідчення та мислити самостійно,

а не користуватися чужою точкою зору, і, в той же час, поважати її. Класна робота із джерелами включає таку послідовність проблемних питань:

1. Яка мета завдання? (викликати інтерес, розвинути аналітичні навички, виховати повагу до різних поглядів, реконструювати події, визначити їх результат тощо).
2. Який вид діяльності найкраще підходить для обраної теми? (порівняння, дебати, рольові ігри, групові дискусії або ж індивідуальні дослідження).
3. Необхідною складовою роботи учнів з джерелами є добір та редагування матеріалів, адже об'ємні та складні тексти не під силу учням.
4. Слід чітко вказати походження джерела – автор, дата, з якою метою подана інформація та який її результат. Важливо визначити яке це джерело – первинне чи другорядне, фактичне чи оціночне, об'єктивне чи упереджене, повне чи вибіркове.
5. Які фонові знання потрібні учням, щоб зрозуміти джерело та виконати завдання. В даному випадку фонові знання черпаються з інформації, яку подає учитель або матеріал підручника.

У процесі вивчення історії з допомогою джерел учні мають усвідомлювати:

- важливість історичних свідчень та доказів;
- поступовий розвиток уміння оцінювати свідчення та історичні факти таким чином, щоб картина минулого вимальовувалася точною та зваженою;
- різноманітність історичних свідчень;
- у міру наближення до нашого часу історичні свідчення про минуле стають більш суттєвими як з точки зору обсягу, так і з точки зору різноманітності;
- історичний матеріал не дає повної картини минулого, і те, що він доходить до нас, нерідко є випадковістю;
- історичні свідчення можуть по різному оцінюватися залежно від рівня інформації і точки зору історика, що дає йому оцінку;
- наявність альтернативних версій розвитку певного історичного сюжету (наприклад, історія Червоної Шапочки від імені Вовка).

Таким чином, історичне джерело допомагає відтворити духовний контекст певної історичної епохи. Часто текст підручника не співпадає зі змістом документу, але це і є якраз та ситуація, що дозволяє учням виробляти власну думку щодо розглядуваного факту. Однак не слід забувати й про необхідні

умови організації роботи з джерелом. Його текст не має бути занадто коротким (щоб учні могли зорієнтуватися й зрозуміти його суть) або занадто об'ємним (виникає небезпека перетворення активної роботи у формальну, нецікаву та довготривалу процедуру, що швидко втомлює учнів). Слід уникати: використання надмірної кількості джерел одночасно; зловживання джерелами суто для отримання інформації; занадто широких запитань чи неконкретних завдань, особливо коли вони вимагають знань та умінь, якими учні ще не володіють.

В. Курилів основною метою роботи над історичними джерелами вважає вироблення «вищої форми мислення», глибокого аналізу, яке можна використовувати з різними віковими категоріями. Вона пропонує наступний алгоритм роботи з документами:

### **I етап**

1. *Хто автор?* Не досить довідатись про прізвище, треба збагнути людину яка за ним стоїть, її походження, професію, місце у суспільстві, політичні погляди тощо. Документ створено групою авторів чи одним? Коли він написаний?
2. *Для кого написаний документ?* Що можна довідатись про ситуацію (епоху) із цього документа? Чи вірите ви у правдивість написаного? Чи зрозуміли мову? Чи адресовано його більш ніж одній особі?
3. *Зміст.* Що діється? Які загальні ідеї викладено?

### **II етап**

1. *Чому написаний цей документ?* Який це документ? Чи переконливий, чи логічно обґрунтовані його положення? Чи потішний? Чи емоційно забарвлений?
2. *Який жанр документа?* Формальний (офіційний); правильно написаний (із дотриманням норм правопису); у формі запитань та відповідей.
3. *Загальні зауваження.*

### **III етап**

1. Критично розгляньте документ. Залучіть уяву. Визначте важливість документа. Ставтесь скептично до тексту – чи правду пишуть? Які докази правди? Які ще інші погляди можуть бути?
2. Що можна дізнатися про суспільство того часу? У що вірили люди? Які цінності шанували?
3. Що для вас значить цей документ?

В. Курилів підкреслює, що: перший етап роботи над історичними документами можна використовувати у 5, 6, 7 класах; перший і другий етап – 8, 9 класах; усі етапи роботи – у 10, 11 класах.

Дидакти радять якнайширше залучати матеріали «усної історії» (*Додаток Н*). Ще наприкінці 1960-х рр. почав формуватися самостійний методологічний напрям, що реконструював історичну дійсність на основі усних джерел, й отримав назву «Oral history». Класичні роботи в руслі даного напрямку виконані англійським істориком П. Томпсоном, бельгійським вченим Я. Вансіною, італійським дослідником А. Портеллі.

За допомогою усної історії ми дізнаємося про людей те, що вони з себе представляють, ми бачимо речі (конкретні предмети, події, місця) через внутрішнє сприйняття кожної людини як безпосереднього учасника історичного процесу. Свідчення очевидців про недавні історичні події можуть «оживити» історію для молоді та запропонувати погляди та бачення тих, хто не погоджується з «написаною» історією.

При цьому обов'язково слід враховувати особливості усних джерел:

1. Надзвичайна суб'єктивність, обумовлена світоглядними установками оповідачів, їх соціальним досвідом, мірою участі у даній історичній події, релігійною приналежністю та іншими факторами. Але суб'єктивність усного історичного джерела може розглядатися як його позитив, так як досліднику (в тому числі школяру) важливо зрозуміти механізм переломлення історичної реальності в індивідуальній свідомості, адже усні джерела демонструють сконструйовану у свідомості очевидців картину історичної дійсності.
2. Складність встановлення ступеня достовірності.
3. Інформаційна багатшаровість. Інтонація, обмовки, міміка, жести, що супроводжують усний виклад, не лише суттєво доповнюють історичну інформацію, але й самі є джерелами інформації про ставлення оповідача до предмету їх висловлювання.
4. Подвійна природа. Усне джерело є результатом діалогу оповідача та інтерв'юера, який теж активно впливає на процес пригадування.

Актуальними при вивченні усних джерел є такі питання: 1. Чому люди саме так запам'ятали минуле? 2. Що вплинуло на розбіжності у сприйнятті та інтерпретації однієї і тієї ж події різними її сучасниками? 3. Які сюжети з минулого раптом стають важливими після деякого часу, а які забувається, і чому?

Сьогодні усе більшого впливу набуває історія повсякденності – харчування, побут людей, регіональна історія, що збуджує інтерес учнів. Доцільним є використання завдань з історії моди (одяг, головні убори, взуття). Так, одяг змінюється в залежності від віку, психологічного стану, соціального статусу людини і залежить від історичного періоду

*(Додаток II).* Модні тенденції в одязі, особливості її носіння можуть бути поставлені в центр історико-культурологічного дослідження школярів. Молодим людям часто цікаво звернути увагу на особливості гардеробу часів молодості їх батьків, порівняти одяг та аксесуари з тими, що їх носять зараз. Найбільш перспективним є використання речей як «доказів», що дозволяють реконструювати образ і картину повсякденного життя, особливості менталітету представників минулих епох і культур. Саме в одязі явно проявлялося співвідношення особистого (приватного) та суспільного (надбання соціального життя) у побутовій повсякденності. Групами джерел, звідки черпається інформація про одяг є: плакати, фото; предмети з особистих колекцій, експозицій музеїв; письмові джерела (книги і журнали про моду, каталоги, посібники із домогосподарства, художня література).

Сучасною тенденцією у зарубіжній школі є зростаючий інтерес до історії дитинства, що є одним із елементів ширшого зацікавлення історією повсякденності та приватного життя. У зв'язку з цим постає необхідність викладу матеріалу на уроці та у підручниках так, щоб учні отримали можливість ознайомлення зі способом життя, мислення, поведінки своїх однолітків у різних країнах у певні історичні епохи. Наприклад, у підручнику російських дидактів Уколової та Маринович з історії Стародавнього світу у параграфах присутня рубрика «Діти в історії» (діти у первісній родовій общині, у давньому Шумері, Індії, Спарті). У підручнику Пономарьова згадується навіть дитячий хрестовий похід. Діти у російських підручниках з нової історії згадуються в контексті критики експлуатації дитячої праці. Новітня «дитяча» історія розповідає про працю підлітків у роки Першої світової війни, аналізує вплив нацистської ідеології на дитячу свідомість і поведінку тощо.

У британській шкільній історичній освіті історія дітей органічно вплетена у загальні соціальні процеси. Повідомляється про високу дитячу смертність у ранній новий час, моделі виховання у пуританській сім'ї. Багато сюжетів про дітей теж присутні у матеріалах з історії нацистської Німеччини. Крім того, у Великобританії використовується спеціальний навчальний посібник з «дитячої» історії під назвою «Зростати у вікторіанські дні». Тут містяться докладні свідчення про різні сторони життя дітей: статус у родині, проведення вільного часу і все це – з яскравими ілюстраціями. Особлива увага приділяється навчанню дітей, колу їх інтересів, об'єктів подорожей та розваг. Підкреслюються розбіжності у становищі дітей різних станів англійського суспільства.

Звернення уваги на історію повсякдення розкриває ментальність певних народів і націй, враховує суб'єктивний фак-

тор в історії. Втім, не слід нехтувати й узагальненнями у дослідженні соціальних процесів та рекомендується використовувати образи повсякденної історії для конкретизації, наведення реального прикладу більш загальних суспільних тенденцій.

Академічний виклад історичного матеріалу може зграти іншими барвами, якщо оживити його приказками і прислів'ями. Їх розуміння і використання учнями засвідчує про культуру мовлення, розвиток комунікативних компетентностей, рівень володіння фразеологізмами.

Значної емоційної мотивації учням у процесі навчання додають аудіовізуальні джерела (документальні та художні фільми, аудіозаписи інтерв'ю, слайди, фотографії, карикатури та мультиплікація). Візуальні проєкції недавнього минулого часто викликають живий емоційний відгук, психологічно полегшують процес засвоєння навчального матеріалу, збуджують інтерес до предмету пізнання та розширюють загальний світогляд учнів. Але їх слід правильно тлумачити, що є теж свого роду «читанням». Адже зовсім небагато фотографій історичного змісту є нейтральними. Вибір теми, ракурсу й світла є свідомим чи несвідомим маніпулюванням емоціями глядача.

Можна виділити декілька найбільш практичних методичних рекомендацій щодо використання фотографій на уроці історії:

- доцільно використовувати фото з різних періодів та різних сфер суспільного життя;
- аналіз різних аспектів зображення на одній фотографії;
- вигляд вулиці, інтер'єр, одяг людей, відмінність одягу в різних людей у натовпі;
- фотографії певних об'єктів у різний час (наприклад, вигляд вулиці на початку та у кінці ХХ ст.).

Аудіовізуальні засоби роблять пізнання історії для учнів функціональним і цікавим. Цей процес набуває емоційно-естетичного, пригодницького характеру і це є для учнів щось на кшталт розваги, а це, звісно, визначає їх позитивне ставлення до процесу вивчення історії (наприклад, перегляд кінофільмів «Астерікс та Обелікс: місія Клеопатра», мультфільму «Льодовиковий період»).

Відеодемонстрація створює ефект присутності (я це бачив!), з'являється відчуття справжності історичних подій, цікавість, бажання знати і бачити більше. Так, російська компанія «Світ знань» у 2008 р. створила серію навчальних відеохрестоматій під загальною назвою «Історія оживає». У них представлені фрагменти художніх фільмів з історії Росії тривалістю від 3 до 7 хвилин. Кожен фрагмент супроводжується системою запитань і завдань, які дозво-

ляють використовувати його не лише в якості ілюстративного матеріалу, а й об'єкту аналізу, перевірки знань учнів.

Усе більшої популярності у вивченні історії в школі набувають графічні новели (комікси). Так, відома японська графічна новела «Босоногий ген» оповідає про життя шестирічного хлопчика та його сім'ї до й після бомбардування Хіросіми. «Каное-бей» присвячена протистоянню між англійцями, французами та індіанцями у Північній Америці в XVIII ст., а «Мурена» – Риму епохи Ранньої імперії. У Польщі з'явилися комікси про Варшавське повстання, події у Познані у 1956 р., про народний антикомуністичний рух «Солідарність», серія графічних новел про історію Освенціма. У 2008 р. у німецьких школах також з'явилися комікси про Гітлера та Освенцім. Утім, така тематика викликала бурхливу дискусію: чи етично розповідати в такому форматі трагедію Голокосту.

Основні ознаки коміксу: ємність інформації; образність та динамічність її представлення; можливість регулювати надходження інформації (в тому числі самостійно); лаконічність і точність мови, драматизація оповідних сюжетів; ігровий жанр; багаторазовість повторення окремих кадрів та сюжету в цілому; економія психічних зусиль щодо сприйняття інформації; можливість різноманітних завдань щодо відтворення, розуміння й творчого засвоєння навчального матеріалу коміксів. Доведено, що комікси покращують навчальні результати дітей із затримкою психічного розвитку, тобто забезпечена інтелектуальна доступність й своєрідний демократизм для дітей різного психофізичного типу. Однак, сучасний рівень творення коміксів настільки високий, що призвів до протилежних результатів: багато школярів взагалі перестали звертатися до першоджерел, цілком переключившись на читання їх адаптивних, скорочених версій в ілюстрованій формі. Часто така форма з пізнавальної перетворюється у розважальну. Наприклад, російські комікси «Сталін проти Гітлера», англомовні пісеньки-капі відомих діячів (Г. Рузвельт, А. Гітлер та ін.), у куплетах яких у схематичній формі розкриті позиції, плани і оцінки даних політиків. Також важливо усвідомити, що комікс – це не заміна підручника, а доповнення до нього.

У контексті розкриття образу історичного діяча на уроці можна застосувати вельми продуктивний метод персоніфікації – звернення до життя, інтересів, вчинків конкретних людей, який допомагає учням яскраво і образно представити історичні події та явища, розкрити суть суспільних відносин тощо. Спроба зрозуміти людей, які жили в іншу епоху, діяли в інших, ніж сучасні, умовах є важливим елементом

формування історичної свідомості школярів. Різновидом персоніфікації є драматизація, тобто звернення уваги на поворотні епохальні події, де стикаються інтереси різних етнічних, соціальних та інших груп. Драматизація відтворює на уроках живий діалог їх учасників та очевидців подій.

Одним з методів розвитку критичного мислення школярів є робота з текстами, почерпнутими із ЗМІ. Зокрема, у пресі подається доступна, оперативна та різноманітна, за політичним та ідеологічним змістом, інформація. Завдяки цьому учні орієнтуються у поточних подіях, простежують їх розвиток у часі, знайомляться із їх різними інтерпретаціями та роблять самостійні висновки. Важливо, аби вони вміли відрізнити достовірні факти від суб'єктивної думки, рекомендується їх робота із матеріалами преси, в яких наводиться завідомо недостовірна інформація. Через її систематизацію, трансформацію та встановлення зв'язків з іншими повідомленнями доводиться фальшивість, неточність та, можливо, політична упередженість публікацій. Російський дидакт А. Жиронкіна пропонує таку послідовність проблемних питань під час роботи із пресою: яку інформацію несе заголовок, підзаголовок?; на яких фактах автор загострює увагу?; яку ідею підтримує чи заперечує поданий у статті фактичний матеріал?

Важливим практичним питанням є таке: «Як слід організувати роботу учнів з глянцевиими публіцистичними виданнями історичного спрямування?». Варто пам'ятати, що дані матеріали зорієнтовані, в першу чергу, на зацікавлення широкої аудиторії. Цей принцип відбору диктує особливу увагу до особистого та повсякденного життя історичних осіб. Це, звісно, доповнює уявлення школярів про життя і побут певної епохи, але за рамками таких статей залишається внесок особи власне у політику, науку, мистецтво свого часу, погляди діяча.

Велику увагу на занятті слід приділяти роботі учнів з картами. У російських вимогах до рівня підготовки випускників шкіл вказано, що учні мають навчитися «читати» історичну карту з опорою на легенду й використовувати її дані для характеристики політичного та економічного розвитку країн і регіонів світу в окремі періоди історії. Але цікаво, що в кожній країні свої особливості й акценти зображення географічних об'єктів на карті. Кулеподібна форма нашої планети дозволяє кожній державі по-своєму визначити її центри і вершини. Ми звикли до зображення розгорнутої карти Землі з поглядом від екватора з Євразією та Африкою в центрі, що, думається, є варіантом російського погляду на географічні простори планети. Проте у Західній півкулі особливою популярністю користуються америко-



центрична карта з розірваним на дві частини євразійським континентом. У школах Австралії користуються картами з домінантним розташуванням півдня Тихоокеанського регіону. Для китайських школярів карти, зрозуміло, наочно демонструють «серединність» Піднебесної держави.

Іншою болючою розбіжністю на історичних картах є неспівпадіння ліній державних кордонів, надто у «спірних зонах». Навіть у Європі трапляються навчальні видання атласів, які при визначенні територіальних розмежувань залишають певний простір для реваншизму, формування «образу ворога» по той бік кордону. Європейський експерт А. Бруса пропонує розрізняти «агресивні», «переселенські» та «вічні» історичні карти. Прикладом першого типу він вказує історичну карту для македонських учнів, де продемонстровано території Македонії, які були «роздерті» сусідніми державами – Сербією, Болгарією, Грецією. На деяких румунських картах території Північної Буковини та Бессарабії включені до єдиного етнічного ареалу, що теж певним чином спрямовує свідомість учнів. Тому фахівці рекомендують використовувати карти, що показують інший (можливо «ворожий» або нейтральний) погляд на проблему державних кордонів і спірних територій. Знайомство з аргументами протилежної сторони корисно для формування критичного мислення, розвитку вміння аналізувати «чужі» погляди, знаходити причини розбіжностей, визначитися з власною позицією із спірного питання.

Російські вчені Д. Бородін та Я. Соловйов визначили необхідні елементи «гендерної» історії, що мають бути присутні у сучасній шкільній історичній освіті:

- 1) використання гендерної термінології (гендер, фемінність, маскуліність, сексуальність, патріархальність, матриархальність, гендерна нерівність);
- 2) у викладі навчального матеріалу має бути відображений чоловічий/жіночий досвід (що означало бути чоловіком/жінкою) у певний історичний період та за певного соціального статусу), розвиток стосунків між статями;
- 3) мова підручника має бути гендерно-нейтральна та не повинна занижувати роль жінки в історії;
- 4) відображення у матеріалі підручника історії жіночого руху та його оцінка;
- 5) характеристика фемінізму та його оцінка.

На заняттях історії усе частіше використовують міждисциплінарний підхід. Поєднується, наприклад, історія з географією, історія із зарубіжною літературою. Міжпредметний урок на тему «Модернізація Європи наприкінці XIX – на початку XX ст.» включає елементи дисци-

плін природничого, технологічного, гуманітарного циклів. Заохочується міжнародна співпраця – спільні теми, порівняльні підходи шкіл у різних країнах.

Мабуть, найбільш поширеною методикою проведення уроків у зарубіжній школі є організація роботи учнівських груп – тобто інтерактивне навчання. Зазвичай, кількість осіб у групі для організації ефективної роботи не має перевищувати п'яти-шести осіб. Учитель може створити змішані групи з учнів з різними здібностями або ж сформувавши «сильні» та «слабкі» групи й дати різні завдання. Можна в одну групу включити учнів-лідерів для вироблення у них навичок ролі звичайного члена команди, або ж навпаки, об'єднати неініціативних для розвитку в них комунікативних навичок та лідерських здібностей. В учнівських групах розподіляються ролі (наприклад, ведучий, секретар, доповідач, спостерігач.). В Україні за такою схемою з 1999 р. щорічно проводиться загальнодержавний «турнір юних істориків». Спроба різних ролей передбачає виховання коректності та толерантності. В арсеналі інтерактивного навчання у західноєвропейських школах – «мозкова атака», «рольова гра», дискусія, «урок – історичний суд».

На уроках історії сьогодні широко використовують нові інформаційні технології. Згідно досліджень європейських педагогів К. Вернера та Т. Хюзінга, у 2006 р. на кожних 5 учнів у Європі припадав 1 комп'ютер. У вивченні галузі «Гуманітарні і суспільствознавчі науки» 75% учителів використовували комп'ютер.

Вельми важливо навчити учнів вибирати «серединний шлях» між повною довірою та повним відкиданням матеріалів інтернету. Слід звернути їх увагу на сумнівні сайти, що з пропагандистською метою розповсюджують дезінформацію, провокації (вчитель спершу сам має переглянути рекомендовані матеріали). Під час роботи з історичними джерелами в мережі інтернет постає проблема структурування поданої інформації. Разом з тим, слід боротися з поширеним сьогодні плагіатом учнями тексту і матеріалів інтернет-сайтів. Німецький педагог Й. Ролфес також наголошує на тому, що вчитель має розробити алгоритм оцінки вебсайтів з точки зору їх корисності для навчального процесу та скласти рекомендації з відбору важливих з них.

Таким чином, на сучасному етапі характерною тенденцією в організації уроку з історії у зарубіжній школі є перевалювання активних та інтерактивних методик як таких, які стимулюють пізнавальну й творчу активність учнів.

## **4.2. Роль учителя в освітньому процесі. Проблема оцінювання в навчанні історії**

Шкільний урок з історії – не єдине джерело знань учнів та інформації про історичне минуле. Є ще сім'я, компанія однолітків, телебачення, релігійна громада, преса, інтернет. У такій ситуації особливо важливого значення набуває роль вчителя у організації освітньої діяльності школярів аби спрямувати їх активність у продуктивне русло (*Додаток Р*).

Учитель може обрати кілька підходів у викладанні історичних подій:

- наголошувати на соціально-економічних факторах історії, матеріальній культурі, повсякденні, простеженні розвитку держав, народів, соціальних верств у просторі та часі;
- робити акцент на духовній сфері життя суспільства, внутрішній потребі жити людьми, релігійних факторах;
- гуманістичний підхід, у центрі якого особистість, людина, її боротьба за незалежність та свободу, громадянські права.

Для сучасної європейської шкільної історичної освіти найбільш поширеним є третій підхід.

Важливо, аби учитель зумів зацікавити учня історичним матеріалом. Цьому сприяє: відносини співробітництва між учителем та учнями; захоплення яскравими прикладами, парадоксальними фактами; незвичайна форма викладу матеріалу; емоційна мова вчителя; організація пізнавальних ігор, конкурсів, аналіз життєвих ситуацій.

У зарубіжній школі саме вчитель вирішує, які теми слід вивчати на конкретному етапі навчання, тому важливим завданням постає відбір навчального матеріалу, аби він якомога ефективніше сприяв розвитку вмінь і навичок, визначених програмою. Дискусія про те, як і що відбирати, є нескінченним процесом для істориків і педагогів. Учитель історії має не боятися зробити відбір, щоб його предмет став для учнів цікавим і перспективним.

Слово вчителя у провідних країнах світу залишається найважливішим засобом навчання, однак воно перетворюється з монологічного в діалогічне. При цьому діалог – це не фронтальне опитування, а спільне обговорення проблем. Відповіді школярів не є відтворенням тексту підручника, а відстоюванням власних поглядів. Учитель не повинен нав'язувати свою точку зору як єдино правильну, неоднозначність і суперечливість оцінок подій доцільно показувати співставляючи та зіштовхуючи різні погляди, теорії.

Учительське керівництво учнівською роботою під час використання інтерактивних методик у класі передбачає

принцип якнайменшого втручання у роботу. Хороший учитель намагатиметься уникати висловлювань власної думки. Він зазвичай лише інструктор, спостерігач та оцінювач.

У «Рекомендаціях» Ради Європи вагоме місце відводиться питанню підготовки висококваліфікованих учительських кадрів. Зокрема, тут пропонується:

- заохочувати вчителів використовувати комплексні методи дослідження;
- допомагати вчителям запроваджувати оцінювальну практику, яка б враховувала не лише запам'ятовування учнями фактів, але також їх дії, участь у дискусії чи аналіз суперечливих моментів;
- створювати уроки міждисциплінарного характеру разом із педагогами суміжних дисциплін;
- спеціально організовувати обмін досвідом, обговорення дидактичних проблем;
- покращити професійну підготовку та підвищити соціальний статус учителя історії.

У Польщі, зокрема, підготовка вчителя історії передбачає розширення самостійної навчальної діяльності студентів, надання їм більшої кількості предметів за вибором для поглибленого вивчення історії: 25% навчального часу складають лекції, 75% – семінари. Студенти все частіше обирають тематику циклу монографічних лекцій, які проводять здебільшого професори. Далеко не всі запропоновані ними курси знаходять своїх слухачів. Це створює конкуренцію серед професорсько-викладацького складу різних кафедр вузу. Студенти після завершення навчання отримують дві педагогічні спеціальності: головна (профільний предмет); додаткова (другий предмет). Навчання передбачає два етапи: бакалавр (три роки); магістр (два роки), другий ступінь дає право викладати.

На педпрактику у польських вузах виділяється 8-10 тижнів, з них 4-6 тижнів – з відривом від навчання. Студенти мають провести не менше 30 занять. Крім того, підготовка педагогічних кадрів включає такі спецкурси як «Освітні системи в Європейському Союзі», «Просвітницьке право», «Емісія голосу». Зокрема, останній передбачає набуття педагогами ораторських навичок та оволодіння мистецтвом риторики.

Надзвичайно складною є проблема оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів. Часто школярі скаржаться на необ'єктивність, наявність «любимчиків» серед учнів, а оцінка часто ще й залежить від настрою педагога. У Західній Європі наявні проблеми намагаються вирішити за допомогою впровадження міжнародної програми оцінювання знань і вмінь учнів (PISA), основна мета якої –

здобуття надійних відомостей про результати навчання в різних країнах світу, що можна порівняти на міжнародному рівні. За результатами дослідження кожна країна має можливість об'єктивно оцінити власний рівень, можливість її виявити недоліки у системі історичної освіти.

Нечасто зустрічаються й чіткі детальні критерії оцінювання. В освітніх системах країн Європи та Америки є такі схеми (*Додаток С*): п'ятибальна система; залікова система, що передбачає загальне підсумкове опитування; нетрадиційна шкала (десяти- або стобальна система); загальний рейтинг – нараховуються спеціально визначені бали з відповіді, ведення зошитів, відвідування занять, а в підсумку учень займає певне місце у загальному списку. Проте це може викликати нездорову конкуренцію в класі. У аутсайдерів зникнуть всілякі стимули до навчання, а середняки стануть «сірою масою».

Учитель часто використовує й неформальні способи оцінювання: нагороди, призи, словесні оцінки – «молодець», «цікаве зауваження», «невдале доповнення».

Суб'єктивність вчительської оцінки є основою критичних зауважень прихильників тестової системи. Тому й опитування на Заході відбувається здебільшого у письмовій формі. Однак, тести теж не завжди сформульовані коректно, а завдання відкритого типу (есе, аналіз документу) неможливо втиснути у тестову систему, хоча саме вони показують самостійність і творчість мислення учня. Екзаменаційні завдання у формі тестів часто зумовляють підміну систематичного вивчення історії механічною підготовкою до тестів.

У ході інтерактивного навчання вчитель має вирішити дилему – результат роботи у групах спільний, однак оцінки мають бути індивідуальними, адже потрібно оцінити внесок кожного учня в роботу групи. Як варіант рішення – можна виставити учню дві оцінки: індивідуальну та групову.

Звичайними помилками вчителя (особливо недосвідченого) є застосування поганої оцінки як засобу наведення дисципліни у класі, а не з метою визначення рівня знань. Оцінка часто визначається ставленням учителя до учня як особистості (наприклад, активіст громадського життя школи), що вносить у процес оцінювання особистісний та емоційний фактор.

У країнах Європи та США основною формою перевірки знань є тематичне оцінювання. Всі запитання або завдання, що пропонує вчитель учням, поділяються на дві групи: закриті та відкриті – це загальноприйнята класифікація у країнах, де історія вивчається як окремий предмет. Для закритих запитань характерним є вибір відповіді із запропонованих варіантів, а під час відповіді на відкриті за-

питання школярі формулюють власну думку (проблемні запитання, завдання творчого характеру), що відіграє дуже важливу роль при оцінюванні (Додаток Т).

При створенні найпоширенішого виду закритого запитання – тесту – західноєвропейські дидакти рекомендують спочатку сформулювати для себе, що ми прагнемо перевірити та встановити це як правильну відповідь. Далі слід сформулювати запитання або завдання, а вже потім – неправильні варіанти відповідей. Важливо не допустити фактичних помилок у формулюванні основної частини запитання та варіантів відповідей.

Під час роботи з додатковими джерелами інформації при тематичному оцінюванні перевіряється здатність учнів застосовувати історичні знання та набуті вміння. Для цього учням даються завдання за джерелами, що не використовувалися раніше на уроці (уривки з тексту, цитати з висступів, малюнки, фото, схеми, таблиці). Відбір і створення подібних матеріалів – надзвичайно складна справа.

При підготовці відкритих запитань фахівці радять враховувати такі особливості: запитання не мають бути занадто довгими, щоб учні могли зрозуміти їх однозначно; ясність сформульованого запитання; конкретність; завдання не повинно здаватися учневі безглуздим або складним.

Видами відповідей на відкриті запитання можуть бути: розширена або коротка відповідь, лист, есе, письмовий твір.

Для об'єктивності оцінювання знань канадські педагоги запропонували використовувати так звані «портфоліо» – сукупність матеріалів учнівської праці з різних предметів. Це може бути скринька, папка, зошит, який включає не лише письмові роботи учнів, але й малюнки, проекти та інші вияви схильності учнів і віддзеркалюють їх поступ упродовж навчального року. Рекомендується включати у портфоліо не лише результати роботи учнів, але й огляд навчального процесу, що призвів до певних результатів. Тому пропонується включати таблиці поточного оцінювання, учительські спостереження, описи завдань з різних предметів, зразки письмових робіт. Це, на думку канадських педагогів, сприятиме й індивідуалізації навчання.

Важливу проблему оцінювання зумовив головний акцент на уміння у сучасній шкільній історичній освіті. Вельми складно, а інколи й неможливо визначити рівень сформованості певних умінь, які є важливою характеристикою результатів навчальних досягнень учнів. Так, поки що не увінчалися успіхом спроби британських педагогів знайти спосіб «вимірювання» історичної емпатії, що є ба-

зовим умінням у роботі історика. Вони скаржаться, що існуюча система не сприяє розвитку у школярів інтересу до предмета і творчої уяви, а також розширенню їх історичних уявлень. Певною проблемою є те, що оцінювання за допомогою екзаменаційних завдань зумовлює заміну систематичної роботи підготовкою до екзамену.

Отже, роль вчителя у вивченні історії та проблема оцінок у зарубіжній школі мають в цілому схожий набір проблем із вітчизняною дидактикою, насамперед пов'язаний із зацікавленням учнів та об'єктивністю оцінювання його навчальних досягнень.

### **4.3. Зарубіжний досвід проведення уроку з історії**

Актуальним завданням шкільної історичної освіти є розвиток у школярів нестандартного, творчого мислення. Так, в основі спеціальної методики, розроблена британським педагогом Е. Боно, лежить ідея паралельного конструктивного мислення, при якому різні точки зору і підходи не зіштовхуються, а співіснують. Він символічно пов'язав різні типи мислення з кольоровими шапками:

- *біла шапка* – *інформація*. У цьому режимі мислення важливими є лише безсторонні та об'єктивні факти;
- *чорна шапка* – *критика*. Дозволяє розвинути критичним оцінкам, побоюванням, обережному підходу;
- *жовта шапка* – *логічний позитив*. Вимагає переключити увагу на пошук позитивних рис і переваг ідеї, що розглядається;
- *червона шапка* – *почуття та інтуїція*. Можливість висловитися про свої емоційні враження, інтуїтивні здогадки, однак без докладних обґрунтувань;
- *зелена шапка* – *креативність*. Висування нових ідей, гіпотез, альтернатив, дослідження нових можливостей;
- *синя шапка* – *керівництво процесом*. Передбачена для роботи не зі змістом завдання, а для керування самим процесом роботи, для формулювання цілей і висновків навчальної діяльності.

Таким чином, учень має у певний момент «надягти» ту чи іншу шапку та подивитися на проблему із ракурсу певного типу мислення, далі слід «поміняти» шапку та застосувати інший підхід. Використання метода Боно на уроках історії має такі переваги: «шість шапок» дозволяють зробити розумову навчальну діяльність цікавою і захоплюючою; дозволяє уникнути плутанини, адже використовуються типи мислення послідовно усією групою учнів; метод ви-

знає значимість усіх компонентів навчальної роботи (емоції, факти, критика, нові ідеї) та включає їх у роботу у потрібний момент, уникаючи деструктивних факторів.

Модель уроку історії та суспільствознавчих дисциплін відповідно до методики Гунтера (Hunter, 1984) поділяється на сім основних етапів, кожний із яких має чітку послідовність і наступність:

- 1. Виявлення зацікавлення / Спонукальна мета.** Перш ніж розпочати урок, учитель привертає увагу учнів, стисло розглядає попередній матеріал або перевіряє відповідні уміння та навички, зацікавляє учнів і готує їх до сприйняття нового навчального матеріалу.
- 2. Пояснення теми та мети уроку.** Учитель повідомляє учням, чого вони повинні досягти наприкінці уроку і чому це важливо, корисно та яке відношення має до їхнього життя. Треба показати зв'язок між навчальним матеріалом і життям.
- 3. Подання нової навчальної інформації.** Педагог подає нову інформацію або навчальний матеріал, використовуючи відповідну методику й наочні матеріали: наприклад – усний опис, пояснення, фільм, малюнок, картину, підручник.
- 4. Моделювання нових умінь/поведінки.** Цей елемент є необхідним не для всіх уроків, але стає обов'язковим при навчанні вмінь. Учитель демонструє бажану поведінку або вміння на конкретних прикладах. Наприклад, як виділяти основну думку, аналізувати відеофільм. При цьому до мети слід просуватися поетапно, зосереджуючись на суттєвих елементах.
- 5. Закріплення / Перевірка розуміння.** Оцінити розуміння й роботу учнів щодо засвоєння матеріалу та виявити вміння можна: ставлячи запитання класу; одержуючи відповіді від окремих учнів; вимагаючи сигналу від усіх учнів, якщо вони знають відповіді (наприклад, підніміть руку, хто вважає воду природним ресурсом); за допомогою індивідуальної усної або письмової відповіді на завдання.
- 6. Забезпечення керованої практичної роботи.** Учитель дає можливість учням на практиці використати нову інформацію, вміння, ставлення та значення. У той час, коли учні займаються практичною роботою, учитель уважно розглядає їхні початкові спроби, виправляючи неточності, непорозуміння чи помилки, даючи додаткові вказівки за необхідності, а також схвалюючи правильні відповіді. Він/вона ходить по класній кімнаті, відповідає на індивідуальні запитання, пропонує допомогу, заохочує похвалою під час того, як учні виконують письмове завдання або практикують нове вміння.



**7. Організація самостійної практики.** Учні повинні мати нагоду самостійно пройти та засвоїти нову інформацію, вміння, ставлення або значення. Це може виявлятися у формі завдання в класі, дослідницької роботи в бібліотеках та домашньої роботи. Тут немає учителя, який міг би допомогти учневі, як це було під час керованої практичної роботи. Це може відбуватися після того, як закінчився груповий урок та учні повернулися на свої місця, перейшли до навчального центру, бібліотеки або додому. Таким, наприклад, може бути урок, присвячений аналізу фільму.

Звертає на себе увагу досвід педагогів США в організації навчальних занять. Зокрема, Г. Морк (*штат Індіана*) пропонує «модельовання історії на документальній основі» – спосіб проведення уроку з використанням документів з історії нацистської Німеччини. Учні мають можливість вжитися в історичну ситуацію, уявити себе свідками, жертвами, або ж учасниками злочинів нацистів, спробувати прийняти рішення за історичних героїв, обговорити різні варіанти лінії поведінки в кожному конкретному випадку. Загалом, нацистський період викликає у американських школярів найбільший інтерес серед тем історії Німеччини. Задля виправлення становища бажаючі отримати так званий «міжнародний атестат зрілості» у школах США вивчають епоху Бісмарка, еміграцію з Німеччини до Америки, роль Німеччини у період «холодної війни».

*Досвід Дж. Ренхема (школа Шиллі, США).* Післявоєнну світову історію вивчають школярі 16-18 років, зібрані в семінарські групи кількістю до 20 осіб, де вони обговорюють пропоновані проблеми. Лекційного курсу як такого немає. Впродовж місяця вивчається історія двох світових війн, яка представлена як одна з паузою в 20 років. Розглядається марксистсько-ленінська теорія – пояснення історії Росії та повоєнної Східної Європи. Велика увага приділяється плану Маршалла та німецькому економічному диву; простежується процес європейської інтеграції. Розглядаються проблеми розпаду СРСР, Югославії, сепаратизм басків у Іспанії, боротьба курдів, сепаратизм у Північній Італії, напруга між німецькими і французькими кантонами у Швейцарії, проблема самоуправління у Шотландії та Уельсі. Особливий акцент здійснюється на «холодній» війні. Для зацікавлення учнів та створення яскравих образів демонструються кінофільми (переважно документальні). Так, набір із 4-х касет (по годині кожна) під назвою «Послання з Москви» (1995) презентує багато свідчень: інтерв'ю з В. Молотовим, висловлювання лідерів компартії Німеччини та В'єтнаму, про події на Кубі та у

В'єтнамці розповідає В. Семичасний, про події другої половини 70-х рр. – першої половини 80-х рр. ХХ ст. розповідають маршал СРСР В. Куликов та М. Яковлев. Після завершення теми школярі пишуть дві великі роботи. Перша – з аналізом розпаду СРСР; друга – з прогнозом перспективи миру на Балканах. Самі школярі виконують карти. Кожен з них заповнює шість контурних карт (територіальні зміни в Європі у 1919-1923 рр.; 1938-1939 рр.; Європа після Другої світової війни; країни НАТО і Варшавського договору; сучасна Європа).

Сучасні події учні Дж. Ренхема обговорюють за пресою. Щодня обговорюються статті з «Нью-Йорк Таймс», які стосуються Росії та Європи. Це зумовлює і певні труднощі для вчителя, адже кожного дня зранку доводиться скрупульозно вивчати статті у газетах так, щоб зацікавити учнів найбільш важливими матеріалами. Наприклад, у 2003 р. більшу частину навчального часу було витрачено на аналіз європейської реакції щодо вторгнення американських військ в Ірак.

Для підсумкової атестації в рамках блоку вивчення поточних подій учням пропонується проектне завдання. Учень сам обирає у вересні один з регіонів Європи або Росії, а потім збирає матеріал з газет і журналів щодо розвитку цього регіону. В середині року – звіт, який являє собою п'ятисторінковий текст про те, що учень вважає найбільш важливим у визначеному регіоні за певний період. Окремі школярі для збору матеріалу навіть звертаються у посольство країн у Вашингтоні, що є об'єктом дослідження. Це дозволяє залучити до виконання завдання оригінальні джерела.

У США вже з 30-х рр. ХХ ст. поширеними стали дидактичні ігри у формі історичної гри-імітації подій. Вони відбуваються за такою схемою: учні вводяться у історичну ситуацію; поділяються на групи, ролі, отримують ігрове завдання; висувається припущення для розв'язання завдання (1 крок); так як виконавці постають перед нестачею інформації для вирішення проблеми, то вони звертаються до нових джерел, поповнення інформації про проблему з метою всебічного аналізу питання (2 крок).

Поширеним є поділ класу на групи – політичні табори: буржуазна Північ та рабовласницький Південь у США; прихильники короля та парламентаризму у Англії середини ХVІІ ст., прибічники та противники Паризької Комуні 1871 р., демос та аристократи в античній Греції VI ст. до н.е.

*Американські вчителі-дидакти міста Лос-Анджелес (штат Нью-Мексико) розробили ігрову модель проведення уроку «Росія у 1917-1920 рр.».* На нього відводиться 4 академічні години:

1 урок – класу подається інформація на картках. Він ділиться на 6 груп (радників більшовиків, білого руху, британців, американців, французів, японців);

2 урок – групи отримують додаткову інформацію. Ознайомившись з нею учні обговорюють низку проблем, сформульованих у картках, порівнюють свої висновки на першому та другому уроках. На цьому ж уроці відбувається обговорення проблем на переговорах усіх груп. Учні обмінюються відомостями зі своїх карток, визначають позицію своєї групи. Домашнє завдання – письмовий аналіз ситуації, що склалася в Росії навесні 1918 р. з позицій своєї групи, подача прогнозу подальшого розвитку подій;

3 урок – нова порція інформації вже про події 1919-1920 рр. Реальний розвиток порівнюється з підготовленими прогнозами. Далі знову переговори та дискусії;

4 урок – школярі дискутують про альтернативні варіанти розвитку подій (а якби?). Визначають їх наслідки для США. Останній етап роботи – постскрипtum. Учень викладає останнє слово, подає відомості про правове обґрунтування гуманітарної інтервенції. Тобто цим виправдовує втручання США у російські справи з точки зору міжнародного права (цікаво, що таким чином наголошується паралель з політикою Буша-Молодшого в Іраці на початку XXI ст.).

Важливим аспектом роботи з учнем на уроці історії є удосконалення та корекція ментальної карти (відображення особистих просторових уявлень – авт.). Як відзначає європейський експерт Ф. Пінжель: «Школярі вже (на момент початку навчання) володіють цілком сформованою внутрішньою ментальною картою, яка підказує їм, що в оточуючому світі далеко від них, а що вони сприймають як близьке й актуальне. Причому дистанція між реальною ментальною картою та реальною географічною виявляється вельми суттєвою».

Американські вчителі організують *дослідження ментальної карти* на спеціальних заняттях з історії окремих регіонів світу. Спочатку школярі малюють на чистих аркушах ментальну карту жителів відповідного регіону, спираючись на власні знання та уявлення. Потім вони об'єднуються у робочі групи, порівнюють свої карти і обговорюють їх за таким планом:

- 1) наскільки точні ці карти;
- 2) чому Ви вважаєте, що саме ваша карта точна й правильна (завдяки раніше отриманим знанням, книгам, повідомленням ЗМІ, зустрічам з людьми із цього регіону подорожам туди тощо);
- 3) які аспекти регіонального соціокультурного простору Ви показали краще за інших;

4) що Ви вважаєте найбільш характерною рисою регіону, виявленою при співставленні і порівнянні ментальних карт.

Після обговорення картографічних проєктів школярі порівнюють свої роботи з реальною картиною регіону й оцінюють її за такими параметрами: локалізація, розміри, форма, географічний рельєф, політична карта регіону. Виконання цих завдань актуалізує раніше отримані знання, виявляє пробіли у знаннях й питання, що найбільш цікаві учням.

Далі учні переходять до обговорення нових сюжетів і в якості самостійного дослідження школярам пропонуються теми доповідей, присвячених географії, демографії, історії, політичному становищу, економіці, соціальному та культурному життю регіону.

Складання ментальної карти й обговорення її у робочих групах може стати початком цілого циклу проблемних уроків, де розглядаються питання глобалізації, єдності й різноманіття сучасного світу, впливу людини на оточуюче середовище, соціальних наслідків науково-технічної революції, перспектив постіндустріальної цивілізації та ін.

Важливо наголосити, що ментальна карта одночасно є ефективним засобом діагностики особистих просторових уявлень учнів, за якими стоїть уже сформована система поглядів на світ, ставлення до себе та інших, норми міжособистісних та міжкультурних відносин, визначена життєва позиція та ціннісні орієнтири. Схематично зображення світу учнями можна розділити на декілька видів просторових уявлень:

- центристські, де власна країна виконує роль центру світової системи;
- знайомий світ, з якими учні ототожнюють себе з точки зору культурних традицій, і який, відповідно, чіткіше за інших зображається на ментальних картах;
- егоцентричний світ, в якому фактично існує одна країна (континент), пов'язаний з територією свого проживання, а інший світ повністю ігнорується;
- світ як відкриті підсистеми, де на схематичних малюнках учнів простежуються ознаки асиметрії, поляризації, ієрархічності, панування одних над іншими, взаємозалежність, конфлікти, нерівномірне розміщення людських природних ресурсів;
- роз'єднаний світ, де не завжди присутня гармонія, відкритість, дружнє ставлення й просторова єдність. Усе, що невідоме для учня, сприймається та передається на карті як щось дивне, складне і віддалене, асоціюється з недовірою та свідчить про бажання ізолюватися від невідомого світу.

З поданих типів ментальних карт найкраще розвивати четвертий, адже він найбільш сприяливий для формування толерантного ставлення до інших держав, націй, етносів, що, як вже зазначалося, є стрижневим завданням шкільної історичної освіти у провідних країнах.

*Російський педагог-практик Н. Абдулаєва* при вивченні теми «Життя первісних людей» (5 клас) використовує таку наочність. Кожному учню роздається по два камінця. Далі вчитель просить дітей, використовуючи це каміння, виготовити знаряддя праці або полювання упродовж 5-7 хвилин. Який же результат? Кожен проявляє творчість, кмітливість, але головне – діти роблять висновок: доволі важко, не маючи сучасних інструментів, змайструвати із каміння знаряддя праці; стародавній людині це було ще важче (брак знань та нерозвинута кисть). Н. Абдулаєва для проведення відповідних уроків використовує особисту нумізматичну колекцію. Діти отримують можливість побачити монети і паперові купюри різних країн, порівняти їх. У старших класах, при вивченні теми «Виникнення багатопартійної системи», пропонується старшокласникам попрацювати з головним друкованим виданням соціал-демократів – газетою «Іскра». Школярі знайомляться з інформацією на її шпальтах та порівнюють газету із сучасними виданнями.

*Нідерландський педагог Е. Сторк* під час викладання історії на пропедевтичному рівні на першому уроці ділить учнів на 4 групи та пропонує написати відповідь на запитання «Що таке історія?». Далі це обговорюється й одразу ж виявляється, що різні люди по-різному інтерпретують це поняття. Учитель пояснює, що виклад історії залежить від таких факторів: «Які питання ми задаємо?», «Які джерела знаходимо?», «Як їх тлумачимо?». У історії важливо уникати протиставлення «Ми – вони». Далі дається завдання скласти вісь часу власного життя, починаючи з народження. Так формується відчуття та усвідомлення часу. Домашнє завдання: покласти до конверта три джерела, які можуть розповісти що-небудь про власне життя школяра (це може бути дитяча фотографія, білет у кіно тощо).

На другому уроці вчитель розсаджує дітей групами, відбувається аналіз речей з конвертів і тим самим з'ясовуються особливості джерел та учні знайомляться з поняттям «факт», «інтерпретація», «непрямі значення», «упередження», «письмові та неписьмові джерела». Учні спочатку самі, а потім, обмінюючись, розглядають речі інших груп. Школярами усвідомлюється, наскільки може різнитися їх оцінка та характеристика речей (Хто? Де? Коли?)

з реальним їх походженням. Висновок – історія може порізному бачитися у класі, а значить і в суспільстві.

Третій урок присвячений проблемі походження людини. Вчитель звертає увагу на Біблійну та дарвінівську версію походження людини. Крім того, розповідається легенда про походження Землі і людей жителів Африки або американських індіанців. Учні виділяють у них спільні та відмінні риси. Мета – закласти основу для розуміння школярами оцінок і стереотипів минулого. Це дозволяє надалі спокійно, з точки зору мультикультурності та багатогранності розглядати болючі проблеми вітчизняної та всесвітньої історії.

*Учитель початкових класів школи № 50 м. Нижній Новгород (РФ) Т. Лукашева* розпочинає знайомство учнів з історією із вивчення історії їх сім'ї, адже таким чином легше дати учням розуміння поняття історичного часу. За допомогою «стрічки» часу учитель відраховує від поточного року сім років до року народження учнів, фіксує період, коли вони пішли у дитсадок, стали першокласниками. Далі відзначаються події з життя бабусів і дідусів й школярі поступово «пишуть» власну сімейну історію. Перші джерела теж з'являються із родинних архівів (листи, щоденники).

Наступний урок проводиться за темою «Бабусина скриня», на якому учні відстежують зміни одягу та моди. Школярі долучаються до збору «реквізиту» і в результаті вони можуть приміряти на собі речі давнього вжитку. На уроці, присвяченому давнім гербам, учні отримують творче завдання – скласти герб своєї родини. Кожний герб проходив процедуру захисту – учень пояснював, що означає певний гербовий елемент.

*Німецький історик-дидакт С. Барш* приділяє увагу особливостям викладу історичного матеріалу в аудіальній формі, адже є відсоток учнів, які погано сприймають письмовий текст (дислексики). До того ж, згідно соціологічного опитування 2010 р. близько 18,8% 15-річних учнів мають низькі показники навичок читання, а певна частина з них легше засвоюють текст на слух. Особливо вона актуальна для розвитку історичного мислення у дітей з поганою навчальною успішністю. Згідно концепції Л. Февра, у період до раннього нового часу (до винайдення книгодруку – авт.) суспільство було фоноцентричним. Відповідна акустична атмосфера в церкві, суді, інших публічних установах була однією з опор тогочасного світопорядку.

Зафіксований прямий зв'язок між «історичним звуком» та пробудженням уяви учнів. Школярам можна давати прослухати музичний фрагмент із подальшим питанням: як і чому саме ця музика була використана як «шум

для політичних цілей» (музика як засіб масового емоційного впливу)? Також можна звернутися до звукових ландшафтів епохи (церковні дзвони, шум парового механізму, друкарської машинки тощо). Наступні можливі питання: «Які соціальні групи були беззахисні перед безперервним шумом?», «Які люди були змушені жити поряд з постійними джерелами шуму?». Можна організувати запис самими школярами фоноджерел: інтерв'ю, аудіоспектаклі.

*Російські дидакти В. Сухов, А. Мороз та Е. Абдулаев* у спільній статті доводять необхідність формулювання проблемних питань, навчання учнів вирішувати протиріччя. Наприклад, вказується, що плавання китайського адмірала Чжен та португальця Генріха Мореплавця відбувалися майже в один час, однак саме португальці попливли в Китай, а не навпаки. Відтак постає проблемне запитання: «Чому саме Західна Європа підпорядкувала світ своїм потребам?». Під час вивчення теми «Завоювання Римом Галії» виділяється вихідне протиріччя: «Порівняно невелика римська армія завойовує величезну багатоплемінну країну, хіба це не дивно?». Учні самостійно шукають відповідь на запитання «Чому римлянам це вдалося?» з опорою на джерела інформації, визначають 3-5 причин успіху римлян (полководницький талант Юлія Цезаря, перевага римського озброєння, роздрібленість галів, залучення на бік римлян частини гальської знаті тощо). При такій організації роботи учнів значно знижена роль домашніх завдань.

*Провідний шотландський методист Й. Маккеллар* пропонує при вивченні історії війн відійти від традиційних схем опису бойових дій, дипломатичних переговорів і мобілізаційних заходів. Він запрошує вивчати повсякденне життя людей під час Другої світової війни. Учитель може виділити чотири тематичні блоки: життя під бомбардуваннями; життя дітей під час війни; як люди розважалися в той час, тобто чи мали вони психологічну розрядку (танці, перегляд кінофільмів); життя в умовах карткової системи. Можна вибрати тему війн Шотландії з Англією у XIV ст., при цьому обов'язково демонструється фільм «Хоробре серце», звертається увага на тогочасне озброєння, одяг, будинки, тобто вивчається розмаїтий образ суспільства.

*Російський педагог С. Рафікова* здійснює вивчення історії за методикою усних джерел. Вона – автор ідеї проекту «Жива історія: народні мемуари», метою якого є вивчення повсякденного життя населення Сибіру у 60-х рр. XX ст. За 5 років дії проекту вдалося зібрати архів з майже 1,5 тис. спогадів сучасників вказаного періоду радянської історії. Студенти і

старшокласники самостійно здійснювали наповнення даного архіву. На допомогу їм складена спеціальна пам'ятка, що містила приблизний перелік питань, які бажано висвітлити у записах спогадів. Перший блок запитань стосується віку респондента, його сімейного статусу, освіти, матеріального та житлового становища. Другий блок спрямований на розкриття подій, які найбільш запам'яталися респонденту в той чи інший період. Завершальні питання, як правило, стосувалися суб'єктивної оцінки минулого та порівняння його із сучасністю. Однак пропонувані рекомендації не мали жорсткого обов'язкового характеру, а головним типом джерела стала вільна розповідь-автобіографія, що записувалася інтерв'юером. При цьому напрямок бесіди коригувався з допомогою уточнюючих запитань. Виник своєрідний діалог поколінь – основними інформаторами стало покоління дідусів і бабусь, які у 1960-х рр. були школярами. При цьому роботу старшокласників можна кваліфікувати як цілком творчу і навіть наукову. Так, у одного із школярів одна бабуся жила в ті роки у місті, а інша – у селі. Розпитавши їх, старшокласник фактично порівняв по суті два різних способи повсякденного життя. Загалом, інформанти у більшості випадків охоче контактували із молоддю та схвалювали зацікавленість своїм минулим з боку онуків. С. Рафікова справедливо зауважує, що застосування такого підходу безперечно розвиває творчість учнів та є альтернативою всезагальній формалізації і «бездумному» скачуванню рефератів з інтернету.

*Доцент Новосибірського педагогічного університету О. Хлитіна* пропонує три основні стратегії вивчення творів мистецтва, присвячених історичним подіям та персоналіям:

- 1) реконструкція образів минулого на основі творів мистецтва. Вона являє класичний варіант наочного методу вивчення історії, передбачає засвоєння учнями історичного навчального матеріалу на основі зорового сприйняття;
- 2) вивчення мистецького твору у контексті історії культури. Увага учнів акцентується на історичних умовах розвитку культури, характеристику стилів, що були притаманні тій чи іншій епосі;
- 3) аналіз втілених у творі авторських інтерпретацій та оцінок минулого. У даному випадку витвір мистецтва може розглядатися як візуальне історичне джерело, «документ епохи» (якщо автор був сучасником зображуваних подій) або як варіант історіографічного тексту (якщо художник, скульптор чи режисер є істориками). У обох випадках слід організувати критичний аналіз даного джерела учнями.



У процесі вивченні історії-географії, французькі школярі знайомляться із Біблією як із першоджерелом, що дає змогу якнайшвидше пізнати історію єврейського народу, зрозуміти історичні витоки іудейської та християнської релігії. На думку багатьох французьких учителів, без знання Біблії учням важко орієнтуватись в історико-культурних пам'ятках минулого – живописних, архітектурних, літературних тощо.

*Болгарська дидактика Р. Кушева* запропонувала такий перелік кроків при роботі з пропагандистськими плакатами:

1. Визначте, до якого виду образотворчого мистецтва відноситься даний твір.
2. Визначте час його створення
3. Що слугувало приводом для його створення?
4. Опишіть, що зобразив художник?
5. Як Ви думаєте, що автор хотів сказати своїм твором?
6. Про що Ви дізналися, вивчаючи цей твір? У чому його цінність.

Під час роботи над карикатурою учням пропонується відповісти на такі запитання:

1. Що (хто) на зображенні?
2. Яка головна ідея карикатури?
3. Що висміювалося даною карикатурою?
4. Чи принижує карикатура гідність зображених на них осіб?
5. Яка політична ідеологія симпатична автору? Свою відповідь аргументуйте.
6. Виразіть своє ставлення до головної ідеї даної карикатури.
7. З якою метою була створена дана карикатура? (Образити зображуваного на ній політика, вказати на його суттєві помилки, активізувати суспільне незадоволення тощо).

Важливим є досвід *російських фахівців Д.С. Жукова та С.К. Ляміна щодо візуалізації метафори* як методу зацікавлення учнів. Вони наголошують, що сучасна інформаційна доступність сприяє формуванню в учнів еклектичного мислення. Людська увага на інформаційному ринку – це певний аналог матеріальної потреби на ринку звичайних речей. І одне, й інше забезпечує попит для масової продукції. Але якщо матеріальні потреби можуть зростати, то людська увага фізично обмежена. Це зумовлює мозаїчне мислення і коли ця різноманітність досягає певного рівня, то майже все стає поверхневим і фрагментарним.

Відтак, школяр, який захоплюється багатоманітністю інтернету орієнтується не на глибину і системність розуміння, а на ковзання по поверхні, перебирання незв'язаних сенсів. Головна проблема у тому, що дитина, поглинаючи вели-

чезну кількість інформації, не розділяє її на важливу і друго-рядну. Це призводить до алогічного мислення, коли учні легко вибудовують асоціативні зв'язки, але важко розуміють причинно-наслідкові. Наприклад, вони не можуть з першого разу запам'ятати, що Мольєр – драматург, а не живописець (маляр, мольберт), що динаміка – рух, а не вибух (динаміт), що історичне джерело – документ, а не рухомий потік води. Для еклектичної свідомості також характерний комплекс «буріданового осла» – хвороблива нездатність вибрати інформацію, завершити її обробку. Показовою є практика написання рефератів і творчих робіт на основі різних джерел. Тексти учнів є не логічним, а механічно зв'язаним потоком думки, без логічного завершення.

В якості одного з компонентів індивідуальної інформаційної безпеки пропонується візуалізована метафора, що вимагає мінімуму уваги, але несе багато інформації. Вона навантажує сенсову, а не механічну пам'ять, а тому вельми ефективна. Завдання таких метафор – не репрезентувати, а пояснювати фактичний матеріал. Це відповідає запитам сучасної свідомості, яке є алгоритмічним й визнає продумані візуальні схеми, що забезпечують легкість і надійність запам'ятовування.

Наприклад, комбінація «Шахи» демонструє, що абсолютизм у Західній Європі XVI-XVIII ст. (фігура короля) балансує між інтересами буржуазії (фігура слона) та дворянства (тура). Вказані дві фігури теж зацікавлені в абсолютизмі, адже монарх протегує торгівлі і розвитку міст для перших, та надає грошове і земельне жалування другим. Схема «Мішень» демонструє, як куля потрапляє у «яблучко», розриваючи паперову мішень, але сама куля розпалася від вибуху пороху, що був всередині неї. Цим символічно позначено: мішень – феодалні порядки, куля – абсолютизм, порох – буржуазія.

*Російська дидактика Т. Челнокова звернула увагу на метод синектики у викладанні історії. Синектика (з англ. «суміщення різнорідних елементів») – методика дослідження, заснована на соціально-психологічній мотивації колективної інтелектуальної діяльності, запропонована В.Дж. Гордоном. У даному методі використовуються: письмова робота у формі заповнення таблиць для порівняння здавалося б непорівнянного, малювання, опису образів; усна робота – обговорення, висловлювання думок, представлення результатів роботи в зошиті, тлумачення образу тощо. Наприклад, можна порівняти поняття і загальну суть культур з побудовою земної кулі, виділивши такі її складові як ядро, мантія, земна кора, літосфера, атмосфера, гідросфера. Можливі такі аналогії: ядро – тверде, щільне, важко піддається зміні,*

130

як і традиції, на яких тримається культура і які є її основою. Можна запропонувати згадати види хімічних реакцій, і провести аналогії в історичних явищах. Наприклад, реакція заміщення – зміна монархів у палацових переворотках. Або ж взяти співвідношення малюнків і з соціальними явищами. Так, учень отримує завдання з'ясувати взаємини особистості в суспільстві за схемою рослини у горщику, де перше – особистість, а друге – горщик. Рослині може бути тісно, адже вона виростає з рамок цього суспільства, або через те, що у цьому суспільстві для особистості вельми мало свобод. Ще один приклад – заповнення таблиці-порівняння автомобіля з державою (що у державі є мотором, рулем, гальмами, кузовом?). Цікавим є порівняння ярусів пароплава із розширенням суспільства: внизу – закопчені кочегари, життя яких безпросвітне; далі – трюм, в якому зазвичай мандрували бідняки-переселенці; в пасажирському ярусі – спершу середній клас, а ще вище – багаті пасажири, світлий колір одягу яких асоціюється із раєм.

Метод синектики дозволяє провести інтегровані уроки, як, наприклад, урок історії «Смутний час в Московській державі» у поєднанні з хімією. Спершу вчитель хімії пояснює учням, що таке хімічна реакція й демонструє одну із них, учні пригадують основні ознаки реакції (виділення тепла, зміна кольору). Далі у діалог вступає вчитель історії, пропонує переключити на історію поняття «реакції». Обговорюється зростання активності й хвилювання населення на початку XVII ст., що було реакцією на роки війн і неврожаїв, реакцією незадоволення на правління Лжедмитрія стало його вбивство у травні 1606 р. Актуалізуючи історичне значення терміну «реакція», вчитель історії знову передає слово колезі-хіміку. Учні пригадують види реакції та особливості їх протікання. Далі за заданою траєкторією розглядаються окремі епізоди Смутного часу, відшукуються деталізовані паралелі, наприклад, аналог лакмусового папірця в історичному вимірі.

*Російський педагог А. Биков (м. Пенза) пропонує частіше вдаватися на уроках історії до історичного моделювання, реконструкції та рольових ігор. Він відзначає, що виховання історією – це, насамперед, надання можливості школяру до самовиховання, що полягає у «примірюванні» на себе історичних ролей та ситуацій. Ідентифікуючи себе з історичним персонажем, потрапляючи у схожі умови, ситуації, учень починає усвідомлювати реальні приховані «пружини» історичних подій і процесів, тобто досить ефективно реалізується принцип історичної емпатії. Крім того, зіткнувшись із проблемою вибору, школярі гостро відчувають нестачу ін-*

формації, знань, які вони засвоїли до вступу у гру. Це спонукає його до самостійного пошуку задля прийняття адекватних ігрових ситуаційних рішень. У ході проведення реконструкцій та рольових ігор виявляється, що багато, здавалося б беззаперечних думок та суджень не витримують перевірки в ігровій практиці. Так, рольова гра «Ельдорадо», суть якої полягає у моделюванні життя іспанських колонізаторів Америки в 1510 р., продемонструвала, що поразка індіанців була зумовлена не досконалішою зброєю колонізаторів, а постійними міжплемінними зіткненнями та слабкою внутрішньою організацією індіанських держав. Така корекція стала наслідком моделювання реальної історичної ситуації – бою між іспанцями та місцевими військовими загонами, який показав, що застосування вогнепальної зброї та кінноти в умовах пересіченої місцевості та чисельного переважання індіанців не давала бойових переваг колонізаторам.

Подібні приклади наводить Є. Суздальцев. Він відзначив, що на Бородінському полі щорічно проводяться два свята – «Стійкий олов'яний солдатик» та «Щорічна Бородінська баталія». Вони відбуваються за участі численних глядачів під егідою державних музейних структур із залученням клубів військово-історичної реконструкції. Щоб щорічні відвідування школярами цього свята не стали нудними, організовуються різні зустрічі з різними клубами, «російськими» і «французькими» солдатами. Учням пропонується взяти участь у таких заняттях як: «Спорядження кавалерії армії Наполеона», «Основи стройової підготовки», «Харчування солдатів французької та російської армії у польових умовах».

*Низку методичних порад щодо ефективної організації уроку з історії дає К. Галлагер.* Він пропонує методіку колективного обговорення проблеми, відбору аргументів та суджень і розміщення їх за ступенем важливості. Клас ділиться на групи, яким пропонуються певні теми. Упродовж п'яти хвилин група готує перелік усіх слухних думок, які виникають у її членів. Далі кожну групу окремо запрошують відібрати із загального переліку найважливіші думки та записати їх на чисті картки. Потім картки треба розмістити у тому порядку, з яким згодні всі члени групи. Ця частина завдань сприяє обговоренню та виробляє вміння слухати, тлумачити, пояснювати, доводити слушність своєї думки і йти на компроміс. У результаті група має скласти узгоджений перелік, який передається іншим групам.

Інша рекомендація стосується формування самокритичного мислення учнів. Їм пропонується висловити власну точку зору, потім школярів розміщують на стільцях дво-

ма колами. У внутрішньому колі діти мають одну точку зору, у зовнішньому – протилежну. Учні, сидячи обличчям один до одного, упродовж 2-3 хвилин переконують опонента у справедливості своєї позиції. Потім, для того, щоб оцінити аргументи суперника, слід запросити учнів піддати критиці свою точку зору з протилежної позиції.

Усвідомленню внутрішньої різноманітності суспільства сприяє методика соціально-економічного розшарування. Відбираються групи учнів, яким надається інформація щодо відповідної особи, що представляє певну соціальну групу суспільства конкретного періоду. Ця інформація повинна включати відомості щодо будинку, в якому вона мешкала; місце та вид роботи; освіта; події, що відбувалися з цією особою у певний час. Після цього змішані групи шикуються згідно запропонованого учителем критерію у шеренгу. Учні мають обговорити і визначити свої місця у ній. Серед критеріїв пропонуються такі: майновий стан (від найбагатшого до найбіднішого); освіта; місце у суспільній ієрархії; погляди на проблему (від екстреміста до повного угодовця). Подібні вправи допомагають учням фізично уявити різні прошарки суспільства та усвідомити їх неоднозначне ставлення до тих чи інших актуальних проблем.

*Викладач Псковського державного педагогічного інституту М. Єрохіна* розробила організаційну модель індивідуалізованого навчання під назвою «Куточки». Учитель створює у просторі класу «куточки», відвідування яких пропонує учням виконання певних завдань різного рівня складності. Учень самостійно визначає маршрут по «куточках». Наприклад, під час вивчення теми «Спадщина Давнього Риму» (X клас) формуються такі «куточки»: римської поезії (учням необхідно прочитати вірші Вергілія та Горація, зробити висновки про значення римської поезії); архітектури (визначити естетичні та технічні досягнення римлян, оформити результати у вигляді тез); римського права (проаналізувати договори і правові принципи, актуальність римського права сьогодні).

*Р. Страдлінг* у своєму посібнику пропонує для розгляду учнями деякі історичні проблеми, погляди на які істотно різняться у доступних джерелах та інтерпретаціях істориків: оцінка меморандуму Госбаха щодо намірів та планів нацистської Німеччини у зовнішній політиці; визначення істориками різних часів причин Тридцятилітньої війни першої половини XVII ст.; протилежні свідчення про штурм Зимового палацу у Петрограді 25 жовтня 1917 р.; цілі та наміри великих держав щодо мирного врегулювання після Першої світової війни; «християнська» та «мусульманська» оцінки серед-

ньовічних хрестових походів; суперечливі свідчення у справі про «відтіяті руки» на початку Першої світової війни. Для цього дидакт пропонує різні методи роботи з учнями:

- 1) організація альтернативних викладів подій учителя зі своїм колегою (на одному уроці подається одна версія, на другому – протилежна). При цьому опоненти сідають у «гаряче крісло» відстоювання своєї позиції. Учні оцінюють аргументи у парах або невеликих групах, використовуючи «гаряче крісло» для обґрунтування свого тлумачення;
- 2) робота з групами учнів за картками, в яких вказані цитати різних істориків щодо тієї чи іншої проблеми. Після ознайомлення з ними школярам пропонується знайти спільні та відмінні риси у оцінках дослідників;
- 3) робота учнів з фотографіями, після ознайомлення з якими вони мають дати відповіді на запитання: «Дайте точний опис того, що Ви бачите?», «Що, на Вашу думку, відбувається?», «Як Ви вважаєте, хто ці люди?», «Коли, на Вашу думку, було зроблено цей знімок?», «Як Ви вважаєте, це фотографія, чи кадр з кінофільму?»;
- 4) аналіз інформації з преси ворогуючих країн про одну й ту ж подію.

*Співробітник Карельського республіканського інституту підвищення кваліфікації працівників освіти М. Гольденберг* закликає до історизації шкільного предмету історія, тобто повернення його до історичної науки. Пропонується стимуляція на уроках історії активних наукових методів пізнання. Власна дослідницька діяльність, на думку Гольденберга, дає школярам евристичне відчуття «добування» історії, оволодіння інструментарієм професіонала. Цікавим прикладом є інтегративний урок з теми «Декабристський рух», який поєднує елементи історії, соціології та інформатики. Учні з різних джерел складають колективний соціологічний портрет 123 декабристів, які знаходилися під слідством та були засуджені. Результати презентуються у вигляді діаграм. Завдяки цьому школярі підтверджують тезу про молодий вік декабристів, однак з уточненням загальноприйнятого в історичній науці середнього віку учасників виступу – не 27 років, а 27,2 роки. Даний нюанс демонструє справжню наукову цінність проведеного дослідження, проте заперечується стереотип участі більшості декабристів у французько-російській війні (у війні 1812 р. брали участь лише 20% декабристів, у закордонному поході – 25%). Дані дослідження, безперечно, дають можливість школярам долучитися до ремесла справжнього історика. Проте, за визнанням самого автора, подібна методика най-

частіше використовується при роботі з учнями, що мають стійкий, мотивований інтерес до історії. На жаль, у сучасній школі такі школярі становлять незначну меншість.

*Американський педагог і мислитель Дьюї* активно використовував речові джерела у навчальному процесі. Так, учні самі займалися ткацтвом та вишивкою для розуміння відправної точки технічного прогресу у цих заняттях. Він вважав, що у викладанні історії слід переходити від форми розповіді та біографій, до самостійної постановки питання, що можливо лише з набуттям учнем практичного досвіду. У США, Німеччині, Данії функціонують музеї як школи соціального життя. Група дітей разом із педагогом стають об'єктом раннього залізного віку. Вони освоюють соціальний досвід предків, власноруч виконують усі трудові операції. У англійському Гладстонбері, де є руїни одного з найдавніших монастирів, учнів зустрічає монах у рясі та розповідає як функціонувало господарство монастирської кухні, будівля якої збереглася до наших днів. У Великобританії більшість музеїв мають служби здачі в користування школам експонатів з поясненнями і коментарями до них.

*Російські педагоги К. Зверева, О. Хлїтіна, Е. Бехтєнова* пропонують таку пам'ятку-алгоритм роботи з експонатами: 1. Що це? Назвіть та опишіть даний експонат. 2. Для чого він призначений (його функції)? 3. З чого він вироблений? Які висновки можна зробити про розвиток тієї галузі господарства, в якій він вироблений (на основі матеріалу виготовлення, якості виробу тощо)? 4. Чи зручно було ним користуватися? 5. Чи є в сучасному житті (в школі) аналог даного об'єкту? 6. Що можна сказати про його власника (користувача)?

Таким чином, досвід зарубіжних практикуючих педагогів-істориків відзначається широкою палітрою різноманітних форм і методів проведення й подає низку корисних прикладів для вітчизняних колег.

#### **4.4. Нетрадиційні форми організації вивчення історії в зарубіжній школі**

*Школа французького педагога Селестіна Френе.* Френе запропонував при вивченні історії систему організації співробітництва груп школярів з одним або кількома дорослими, зайнятих спільним пошуком, дослідженням, творчістю. Він зазначав, що школа має розвивати не лише абстрактне мислення але й практичне розуміння (здоровий глузд), здатність до теоретичних побудов (дар учених). Звідси – пріоритет досвіду, умінь, навичок учнів і вторинність знань.

Заняття з історії відбуваються у лабораторії з робочими картками, словником, довідником та іншим інформа-

ційним матеріалом. Учням на вибір пропонується 3-4 теми, з яких вони визначають ту, яку хочуть опрацювати у групі або індивідуально. С. Френе – переконаний противник використання системного підручника. Він стверджував, що підручники виключають можливість індивідуального навчання, придушують органічний інтерес дитини, нав'язують їй непосильну логіку дорослого, прищепляють сліпу віру у друковане слово.

Замість підручників Френе пропонував систему карток: картки-інформації; картки-методички з інструкціями щодо вивчення теми, на що слід звернути увагу, рекомендована література тощо. Ключовий момент у навчанні – створення вільного тексту з теми, обраної учнем. Для його підготовки учень працює у лабораторії з необхідними картками. Далі текст обговорюється у групах, а кращі роботи відіграють роль навчального посібника. В школах Френе немає контрольних робіт та іспитів, але учні глибоко засвоюють матеріал завдяки таким факторам: працюють самостійно; оформляють результати у вигляді тексту і самі друкують його; обговорюють його не лише в групі, а й пишуть листа друзям з іншого міста (це обов'язкова форма роботи), де ще раз обговорюють проблему.

Учитель у школі Френе наочними засобами створює атмосферу теми (наприклад, при вивченні історії Стародавньої Греції надягає білу тогу). При такій системі навчання відсутня формальна система оцінювання, бо це, на думку Френе, суб'єктивне судження дорослого про роботу дитини. На зміну їм педагог запропонував графіки індивідуальних результатів на тиждень та самоконтроль. При цьому головне для вчителя не оцінка, а процес прищеплення смаку до навчання, формування потреби у навчальній діяльності як стимул активізації роботи учнів.

*Вивчення історії у Вальфдорфській школі.* Вальфдорфська педагогіка – система виховання і навчання, заснована на антропософських засадах розуміння розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, духовних і душевних чинників, спрямованих на вільний розвиток особистості. Засновником цього напрямку став Р. Штайнер, який запропонував у 1919 р. директору фабрики Вальфдорф-Асторія у Штутгарті відкрити спецшколу для дітей працівників фабрики. У 30-40-х рр. у Західній Європі, у 60-х рр. у Північній Америці та Скандинавії, а після революційних змін початку 90-х рр. і в Східній Європі з'явилися штайнерівські школи. За даними ЮНЕСКО на початку ХХІ ст. близько 640 шкіл у 46 країнах працюють на засадах вальфдорфської педагогіки. В Україні такі школи діють на Одещині.



У вальфдорфській школі немає абстрактних вимог до учнів та навчальних програм. Усе залежить від природи та сутності дитини. Історія як системний курс вивчається з 12 років (5 клас), а до цього історичний матеріал епізодично включається у предмет «Вітчизнознавство». Історія вивчається до 12 класу (13 клас у вальфдорфській школі передбачається для адаптації учнів до загальних вимог освітньої системи конкретної країни та підготовки до вступу у заклад вищої освіти) та умовно ділиться на 3 цикли:

- 1) 5-8 клас – навчання ґрунтується на біографічно-образному викладі матеріалу (5 клас – вивчаються історичні поняття, історія Стародавнього Сходу, Греції; 6 клас – Стародавній Рим, раннє Середньовіччя; 7 клас – епоха XVI-XVII ст.; 8 клас – від XVII ст. до сьогодення). Метою першого циклу є створити глибокі емоційні враження про яскраві особистості та події;
- 2) 9-11 клас – вивчення рушійних сил історії (9 клас – Нові часи, починаючи з XV ст.; 10 клас – з найдавніших часів до кінця давньогрецької історії; 11 клас – Середні віки, в цьому класі в історію інтегрується література). Мета другого етапу – розуміння внутрішньої обумовленості та мотивації історичного процесу, взаємодії різних епох, культур, народів, причому, як бачимо, на даному етапі спостерігається порушення хронології;
- 3) 12 клас – повторне вивчення усіх хронологічних періодів, однак на даному етапі головним є демонстрація цілісності історії і змін в її розумінні людьми з найдавніших часів до сучасності.

Режим викладання історії у Вальфдорфській школі – в 2-3 прийоми упродовж року. Один раз на півріччя історія вивчається цілий місяць щодня на першому великому уроці, який триває 100 хвилин (з 7 год. 45 хв. до 9 год. 40 хв.). Механізм штайнерівського викладання історії на уроці включає в себе такі етапи: наочне зображення; описова характеристика; після паузи – оціночне судження.

Важливим моментом на уроці історії є створення образу цивілізації через узагальненого представника тієї чи іншої культури: просвітлений його у Стародавній Індії; працьовитий селянин у Персії; будівничий Вавилонської вежі у Месопотамії; мудрий герой у Греції.

Одну і ту ж історичну постать у трьох циклах навчання у різних класах, відповідно до вікових особливостей учнів, подається згідно із можливостями їх сприймання. Так, Юлій Цезар у шостому класі характеризується лише через його вчинки і завоювання. У 10 класі вже аналізуються

його наміри, альтернативні варіанти поведінки, сприятливі чи несприятливі умови для певних його дій.

Провідний метод навчання у Вальфдорфській школі – розповідь учителя і бесіда. Р. Штайнер з цього приводу заявляв: «навчаючи дитину історії, я розповідаю їй не просто про факти, які більш-менш забуваються. Я маю вести справу вишукано, таким чином, щоб були представлені життєві процеси». Цікаво, що у робочих зошитах учні подають творчі ілюстрації до тексту матеріалу. У штайнерівських школах немає оцінок, в порівнянні досягнень одного учня з досягненнями інших є лише один критерій – «учень вчора» та «учень сьогодні». Наприкінці року вчитель складає докладну характеристику на кожного учня.

Позитиви Вальфдорфської школи – орієнтованість на особистість учня, увага до його потреб та інтересів, опора на закономірності людської природи і врахування особливостей вікового розвитку, можливість всебічного гармонійного розвитку дитини.

Негативи – можливість втлумачувати під виглядом антропософських ідей сектантські догми; дискретне (уривчасте) навчання історії, що зосереджує увагу на яскравих темах, але не дає загальної цілісної картини історичного процесу. Викладання упродовж перших 8 років навчання всіх предметів одним вчителем, наслідком чого є неглибоке, поверхове вивчення навчальних дисциплін.

Керівник історичної лабораторії «Тексти» м. Новосибірськ Ю. Троїцький запропонував концепцію *роботи учнів з документально-методичними комплексами (ДМК)*. Їх можна розглядати як діючу модель сучасної парадигми роботи історика: вони містять автентичні тексти певної епохи, судження істориків (представлені різні точки зору), запитання і завдання, що дозволяють оцінити достовірність свідчень документів (використовується, наприклад, ігрова шкала достовірності – правда-домисел-вимисел). У ході такого виду навчальної діяльності школярі самі висувують ту чи іншу версію історичних подій, самі «пишуть історію». Наприклад, у 5 класі пропонується створити власний підручник вітчизняної історії, в якому всі тексти, питання і завдання, ілюстрації, карти, схеми – плід колективної роботи школярів. Учні презентують результати своєї творчої роботи, читають написані ними тексти, а клас обговорює досягнення і недоліки цих робіт, оцінює переконливість аргументів, якість історичних стилізацій тощо. За підсумками обговорення вибираються найкращі тексти, з яких складається збірник.

ДМК представляють блок різних, але рівноправних інтерпретацій і розумінь. Це дозволяє організувати у класі

реальний навчальний діалог, основною ознакою якого є непередбачуваність кожного наступного кроку у пізнавальній діяльності. Якщо ДМК створений правильно, то можуть виникнути навіть взаємно суперечливі версії тих чи інших подій. Складання ДМК дозволяють кожному учню вибудувати власну авторську версію історичних подій та сприяють деміфологізації історії.

Запитання до ДМК організуються на двох рівнях – репродуктивному та творчому. Перший рівень допомагає учню засвоїти текст, «увійти» у нього, а відповідь лежить на «поверхні» тексту. Творчий рівень передбачає віднайдення учнем «прихованих» фактів, залучення позатекстової інформації, датування документу та визначення можливостей його автора.

У ДМК реалізується потрібне завдання формування оціночних суджень: з позиції сучасника подій, нащадка та іноземця. При цьому акцентується неспівпадіння вказаних позицій. Крім того, наявність у самих текстах документів оціночних суджень і характеристик ставить учня у позицію етичного вибору, спонукаючи, з одного боку, «приміряти» на себе історичні ролі, а з другого – увійти у коло тих, хто ці ролі оцінює. ДМК дозволяють проводити інтегровані уроки історії та літератури (характеристика текстів літописів, історичної прози), історії та мови (аналіз лексики та фразеологізмів давніх текстів), історії та образотворчого мистецтва (ілюстрування написаних школярами текстів, знайомство з книжковою мініатюрою, виготовлення предметних реконструкцій).

Навчання за технологією складається із завершених циклів – тем. Учні знайомляться зі змістом конкретного тексту (самостійно або за допомогою вчителя), вилучають із нього факти. Залежно від віку учнів пропонуються різні види діяльності ( для п'ятикласників – читання, шестикласників – стилізація давніх текстів, одинадцятикласників – співставлення подій минулого і сучасного, стилізація під матеріал газети). Робота з ДМК виключає з навчання пояснення вчителем матеріалу, його розповідь або лекцію.

У рамках вказаного проекту здійснюється налагодження зв'язків із зарубіжними школами. Учні обмінюються інформацією з школярами американської школи, тексти творчих робіт перекладають англійською мовою, а потім розміщують на власній сторінці в інтернеті. Можливе паралельне обговорення теми у школах-партнерах, після чого відбувається обмін творчими роботами та створення спільного збірника учнівських текстів. Завдяки цьому школярі

дізнаються, як вивчають історію в інших школах, які там використовують способи роботи з історичними джерелами, що існують погляди на минуле.

Ю. Троїцький пропонував активно використовувати у роботі з учнями політичні карикатури, шаржі, сатиричні малюнки, епіграми. На його переконання, саме присутність сміху на уроці підвищує інтерес школярів до предмету. Проблема взаємодії серйозного та комічного реалізується при допомозі перекодування сатиричного чи комічного тексту у серйозний або навпаки шляхом складання віршованої характеристики тієї чи іншої історичної події. Наближення змісту шкільної історії до особистості учня реалізується через проєкт Троїцького для школярів 5 класу «Доля сім'ї у долі країни». Він дозволяє поряд із офіційною історію створити її еговаріант. Погляд дитини і його близьких, звернений у минуле, знаходить точки перетину глобальної історії і власної родинної історії школяра. Саме тому актуальним є вивчення сімейних реліквій, текстових та інших документальних матеріалів родин учнів. Егоїсторія в таких умовах стає важливим способом засвоєння історії, інструментом пізнання та удосконалення знань, умінь і навичок.

Технологія Ю. Троїцького сприяє становленню в учнів історичного мислення, деміфологізації історії, розширює мотиваційну базу навчання у зв'язку зі спрямованістю на особистість учня, визначенні його ролі як рівноправного суб'єкта навчальної діяльності.

Проте така організація навчання вимагає багато часу, зусиль та й коштів від учителя на підготовку, розробку комплексів ДМК, адаптації їх до конкретних учнівських колективів. Навчальний матеріал розглядається фрагментарно. Учень читає багато текстового матеріалу, що втомлює його та знижує зацікавленість. Складання учнями власних версій та інтерпретацій можливе лише за умови високого фактологічного рівня підготовки.

*Модульне навчання історії.* Принципова відмінність модульного навчання від інших систем полягає в тому, що на заняттях школярі працюють у парах за технологічними картами, які складаються із навчальних елементів (НЕ). В НЕ-0 формулюються загальні дидактичні цілі заняття, а у наступних – одиничні. НЕ-1 містить завдання для вхідного контролю початкового рівня знань учнів, В НЕ-2, НЕ-3, НЕ-4 подана послідовність дій школяра при вивченні нового матеріалу, останній НЕ – завдання підсумкового (вихідного) контролю. Для закріплення і перевірки нового матеріалу застосовуються завдання різного рівня складнос-

ті. Учні вибирають їх за власним бажанням. Відповіді роздруковуються на окремих аркушах і даються учням після виконаного завдання. Крім технологічної карти, кожен учень має аркуш контролю, в якому виставляє собі оцінку із врахуванням кількості набраних балів. У залежності від оцінки школярі отримують різні домашні завдання. Для зацікавлення учнів та стимуляції їх пізнавальної і творчої активності зміст НЕ представлений у вигляді творчих завдань і проблемних ситуацій, який спонукає їх до уважного вивчення тексту підручника та залучення додаткової літератури. Загалом, модульне навчання характеризується особистісною орієнтованістю навчання, диференційованим підходом, формуванням в учнів навичок самоосвіти, покрокового вирішення навчальних завдань.

*Дистанційне вивчення історії.* Зараз у країнах Європи, Канади та США учні можуть отримувати освіту, навчаючись у віртуальних школах, які працюють як у чистому вигляді, (тобто навчання відбувається тільки засобами Інтернету), так і в комбінованому варіанті. Згідно досліджень, що проводилися, онлайн освіта вже більш ніж 20 років охоплює мережу шкіл США. За даними Національної асоціації освіти (NEA – National Education Association) програми онлайн, які функціонально забезпечують та наповнюють веборієнтоване освітнє середовище, з успіхом використовують для навчання суспільствознавства. Ось адреси деяких із найбільших шкіл, що застосовують онлайн навчання:

- Кентуккі – <http://kvhs.org/>;
- Мічиган – <http://mivhs.org/>;
- Луїзіана – <http://www.louisianavirtualschool.net/>;
- Міссісіпі – <http://www.mvs.mde.k12.ms.us/>;
- Техас – <http://www.texasvirtualschool.org/>;
- Вісконсін – <http://www.wisconsinvirtualschool.org/>.

В умовах глобалізації перевагами дистанційного навчання перед класно-урочною системою є: побудова зручного, індивідуального для кожного учня освітнього графіку, особистісна орієнтованість навчання; можливість комбінувати та варіювати навчальні курси; залучення до навчання ширшого кола учнів; опора на обширну базу навчальної інформації – бази даних, ресурси інтернету.

Перевагою є також швидкість та оперативність отримання інформації, формування навичок роботи із великими масивами історичного матеріалу. Створені й успішно використовуються електронні бази даних (енциклопедія Кирила та Мефодія, Вікіпедія, сайти ЗВО, науково-дослідних установ).

Формуються віртуальні бібліотеки з курсу історії. Консультації з учителем та викладачем здійснюються у реальному часі (форуми, чати, відео-зв'язок тощо) та електронною поштою.

Отже, нетрадиційні форми проведення уроку з історії в сучасній зарубіжній школі мають як переваги так і недоліки, що необхідно враховувати при їх використанні у навчально-практичній діяльності.

### **Питання для самоконтролю**

1. Висвітліть рекомендації провідних зарубіжних педагогів щодо організації навчального процесу на уроці з історії.
2. З'ясуйте роль роботи з історичними джерелами у формуванні історичної свідомості школярів.
3. Визначте роль вчителя на сучасному уроці з історії.
4. Охарактеризуйте приклади зарубіжного досвіду викладання історії на пропедевтичному рівні.
5. Проаналізуйте організаційні засади проведення уроку за методикою рольової гри.
6. Визначте переваги і недоліки методики школи С. Френе та Вальдорфської педагогіки у вивченні історії.
7. Розкрийте позитиви і негативи методики Ю. Троїцького у навчанні історії без підручника в школі.

## Розділ 5

# ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ

- 5.1. Проблема місця підручника в сучасній шкільній історичній освіті.
- 5.2. Методичні та дидактичні вимоги до підручників з історії.
- 5.3. Структура та моделі підручників в зарубіжній школі.
- 5.4. Контroversні події національної історії на сторінках зарубіжних підручників.

### ***5.1. Проблема місця підручника в сучасній шкільній історичній освіті***

Упродовж 1994-1995 рр. у 27 країнах Європи було проведено опитування 32 тис. школярів із кількома питаннями. Перше звучало так: «Як зазвичай у Вас проходить урок історії?». Найбільша кількість відповідей: «Ми працюємо з підручником історії». Лише в Ізраїлі, Франції, Хорватії та Чехії користуються підручником дещо менше. Друге питання: «Який виклад історії приносить Вам задоволення?». У всіх країнах негативно відгукнулися про традиційний виклад з підручника. Третє питання: «Якому викладу історії ти довіряєш?». Школярі всіх країн за винятком трьох (Росія, Україна, Туреччина) вказали на підручник як джерело надійної об'єктивної інформації. Навіть у Норвегії, де школи найкраще забезпечені комп'ютерами, шкільний підручник має великий попит, а, отже, й громадську популярність. Таким чином, дослідження демонструє чітку суперечність – підручником учні начебто й незадоволені, однак довіряють йому та найбільше працюють з ним на уроках.

Схожа ситуація спостерігається й у США. Робота учнів з підручником як з єдиним джерелом інформації є характерною ознакою традиційних методів викладання історії. За оцінками американського дидакта Дж. Ловена часто спостерігається, так звана «тиранія підручника» – деякі вчителі вважають своїм головним завданням змусити учнів вивчити все, про що йде мова у ньому.

Сучасні західноєвропейські експерти схильні скептично оцінювати роль підручника в освітньому процесі та вплив його на учнів. На думку Р. Баєра, шкільні підручники швидко старіють, що вони неактуальні навіть щойно надруковані, ніколи не зможуть своєчасно висвітлити проблеми сучасної історії та цілковито відповідати сучасному стану наукових досліджень. Критики використання підручника наголошують також на тому, що він лише один інструмент, а ремісник, який виготовляє продукт лише за допомогою одного інструменту, навряд чи зробить його якісним. Ще одна критична теза полягає у тому, що підручники мало беруть до уваги специфіку регіонів, а сьогодні регіональна історія набуває великої популярності. Важливий момент у критиці підручників полягає у їх великому обсязі, що спричиняє ситуацію, в якій значна частина текстів залишається незасвоєною або й непрочитаною і це цілком закономірно.

Найбільше зауважень спрямовані на підручник як носія історичної інформації. Важливо, щоб учні усвідомлювали, що підручник не є «історію історій», а є лише одним з варіантів тлумачення історії. Ці тлумачення в більшості випадків дискусійні, а тому неможливим є досягнення «остаточної історичної правди» за допомогою підручника. Таким чином, обов'язковим елементом навчання має бути критичне ставлення учня до змісту підручника. Тут учитель може зіграти роль каталізатора сумнівів – вказати на суперечливість підручника через залучення додаткових джерел, які цілком по-іншому висвітлюють історію. Така ситуація провокує «поле напруги» – активну мисленнєву діяльність учнів. У зв'язку з цим корисними є навіть старі радянські підручники, що вельми сприятливі для створення такого «поля напруги».

Роль підручника у викладанні історії розпочала досліджуватися вже після Першої світової війни. Цю роботу проводили комісії Ліги Націй. Головною причиною перегляду підручників було небезпідставне твердження про те, що саме вони відіграли важливу роль у розпалюванні національної ворожнечі між європейськими країнами. Після Другої світової війни ЮНЕСКО відновила цю роботу. Очолив її німецький спеціаліст Г. Еккерт, який у 1951 р. створив Комісію з перегляду шкільних підручників історії (зараз – Інститут підручника імені Георга Еккерта). Мета її діяльності – інтеграція європейської історичної освіти через вироблення спільних для всіх країн засад щодо створення підручників. Завдяки цьому планувалося подолати конфронтацію між колишніми військовими суперниками у Європі. Слід зазначити, що експерти Інституту підручника (з 1965 р. ця



установа виконує роль центру дослідження підручників у Раді Європи) не втручаються у державну політику органів управління освітою, не нав'язують своєї думки щодо тієї чи іншої навчальної книги, а їх завданням є пропагувати наукові підходи до розробки навчальної літератури.

Важливими рубежами в осмисленні проблем підручника стали: німецько-французька домовленість із спірних питань європейської історії (1951); рекомендації для шкільних підручників з географії та історії у ФРН та Народній Республіці Польща (1976); німецько-ізраїльські рекомендації до шкільних підручників (1985).

Сам Г. Еккерт отримав за свою діяльність Страсбурзьку міжнародну премію (1958), премію Песталоцці (1972), нагороди урядів Італії та Німеччини. У бібліотеці Інституту його імені міститься 130 тис. книг із 90 країн світу, половина з яких – шкільні підручники, що дає можливість порівнювати як їх зовнішній вигляд, так і зміст.

На сучасному етапі головними завданнями Інституту Еккерта є:

- порівняльний аналіз висвітлення історичних, політичних, географічних подій і фактів у шкільних підручниках різних країн, підготовка рекомендацій щодо побудови навчальних книг та принципів викладу матеріалів у них;
- проведення міжнародних конференцій із залученням експертів з багатьох країн. Так, у 1996 р. у Варшаві проведено міжнародну конференцію «Підготовка та публікація нових підручників з історії для шкіл у європейських країнах, що перебувають на перехідному демократичному етапі» (У Росії подібний семінар було проведено у 1999 р. в Архангельську та Петрозаводську, у 2001 р. – у Ярославлі; в Україні у 1998 р. – у Чернігові, а у 2003 р. – у Львові);
- надання консультативних послуг авторам, редакторам та видавцям навчальної літератури;
- підтримка дослідницької роботи;
- висвітлення у публікаціях та доповідях наукових досягнень, практичного досвіду різних країн щодо створення підручників із різних суспільних дисциплін;
- дослідження проблеми впливу шкільних підручників на учнів;
- допомога зі створення нового покоління підручника у країнах Східної Європи, заснованого на демократичних цінностях;
- пропаганда наукових підходів до створення навчальної літератури.

Ринок шкільних підручників у більшості країн Європи та США є вільним та відкритим. За вибір навчальної лі-

тератури відповідають учителі, школи або департаменти освіти. У США видавництво підручників організоване таким чином, щоб максимально враховувати бажання шкіл та попечительських (опікунських) рад щодо придручкя саме того чи іншого підручника, а це й визначає прибутки видавництва. В цьому головна відмінність видавничої справи на Заході від системи видавництва підручників на пострадянському просторі, де більшість питань вирішують міністерські чиновники. У зв'язку із цим небажаним є також державне фінансування навчальної продукції, так як це може призвести до ідеологізації змісту навчальних курсів та встановлення пильної опіки (а значить і контролю) з боку держави над діяльністю шкіл та учителів.

Процес експертизи до використання підручника в освітньому процесі є різний. У Швеції, Данії, певних кантонах Швейцарії він не проводиться взагалі. У Норвегії ці функції покладено на Національний центр вдосконалення навчальних матеріалів. Названа установа розглядає підручники за такими критеріями: педагогічна репрезентативність змісту; висвітлення проблем статевої рівності; правильність, ясність, доступність викладу матеріалу. У Франції право вибору підручника має вчитель, проте проводяться регулярні перевірки відповідності підручників програмі (заключний критерій часто є перепорою для отримання позитивної оцінки інноваційним посібникам). В Німеччині на основі висновків експертів міністерство приймає рішення про заборону чи дозвіл використання підручників у школах. Дозвіл може надаватися з необмеженим терміном дії та обмеженим, до завершення якого мають бути виправлені помічені експертами недоліки. У Австрії шляхом голосування після обговорення рецензії може бути прийнято три варіанти рішення, навчальний матеріал є: придатним у запропонованому вигляді; придатним після доопрацювання згідно з пропозиціями експертів; непридатним. Витрати на проведення експертизи в Німеччині покриває видавництво, у Австрії – держава.

У РФ первинна експертиза підручників і посібників відбувається у редакції видавництва (оцінка редактора та рецензування спеціалістами – істориками, методистами, учителями, в окремих випадках й самими учнями). Після цього покращений варіант тексту направляється на експертизу Міністерства освіти. Експертна комісія (в складі якої знову є спеціаліст-історик, методист, учитель) готує висновок двох можливих видів: допущено до видання та рекомендовано доопрацювання з повторним розглядом. Позитивне рішення приймається більшістю голосів експертної комісії.

Отже, на сучасному етапі підручник продовжує відігравати вагомую роль у навчальному процесі й викликає посилену увагу, як вчителів та учнів, так і державних освітніх органів та громадських організацій.

## **5.2. Методичні та дидактичні вимоги до підручників з історії**

Сьогодні на ринку підручників у Західному світі спостерігаємо його варіативність. Наявність кількох посібників і підручників з кожного курсу створює атмосферу здорової конкуренції між авторськими колективами, стимулює їх до нових пошуків, вдосконалення наявних книг. Плюралізм думок і суджень стимулює й професійне вдосконалення вчителя, який уже не переказує якогось одного автора, і не має можливості вказувати на чужий авторитет. У результаті альтернативності підручників змінюється й характер роботи учнів. У кількох підручниках вони краще вчаться відрізняти об'єктивний факт від суб'єктивної думки, порівнювати описи одного й того ж явища з різних точок зору, пояснювати, чому виникли відмінності у різних авторів.

Проблема якості європейських підручників з історії розглядалась ще на перших конференціях Ради Європи. На них були відзначені недоліки, допущені їх авторами. Найсуттєвішими із них є: перевага методу повчальної розповіді; висвітлення історичних подій з національної точки зору; євроцентристський погляд на світовий історичний розвиток; приділення більшої уваги історії великих народів та незначне висвітлення історичного минулого національних меншин; неадекватне висвітлення чи повне замовчування історії певних регіонів та окремих країн (Росія, Польща, Туреччина, скандинавські країни); однобічне висвітлення історії релігії; домінування політичної історії та ігнорування історії культури.

Європейські експерти вважають, що авторський підручник з історії не може бути абсолютно об'єктивним і нейтральним. Він може зреконструювати минуле, однак вивчення історії завжди було незавершеним процесом (нові думки, судження, оцінки). Проте не потрібно, щоб підручник був збірником достовірних фактів, важливо аби він став інструментом для пізнавальної діяльності школярів. Підручник не має обмежуватися функціями джерела знань. Він сьогодні не безсумнівний авторитет, а збірник структурних елементів (ресурси та матеріали), які використовують учні при обговоренні, аналізі, інтерпретації самостійного походження. Тобто підручники мають, насамперед, розвивальний характер.

У старому варіанті підручника методичний апарат передбачав лише репродуктивну діяльність учнів, а завдання потребували незначної напруги пам'яті. Сьогодні переважає ідея розвитку історичного мислення, набуття досвіду, розуміння історії. Типовими завданнями у підручниках країн Європи та Америки є такі, що передбачають потребу учня у з'ясуванні суті поняття, розвиток творчих здібностей школярів. Учні можуть уявити себе відомою історичною постаттю та давати свої розв'язання проблем, обґрунтовуючи певні рішення. Активно використовується методика ретроальтернативістики (побудова розвитку альтернативних сценаріїв розвитку подій у минулому).

На думку О. Стрелової, на сучасному етапі все багатоманіття шкільних підручників представляє дві полярні моделі: «масова книга, що викладає основи науки» та «інструмент для навчання способом робіт з інформацією».

Методичний апарат сьогоденішнього підручника має загалом відповідати таким нормам:

- містити правила роботи з книгою;
- навчати способів здобування знань;
- містити попередні запитання, що спрямовані на розумову діяльність учнів;
- навчати учнів формулювати запитання й відповідати на них;
- містити завдання як репродуктивного, так і творчого характеру;
- заохочувати до творчості.

Європейський експерт Е. Корс підкреслював, що учні мають чітко розділяти авторський текст і самі історичні джерела, що за обсягом мають переважати над думкою автора. В старших класах підручник не обов'язково має відповідати хронологічному принципу, а може подавати теми синхронного порядку (наприклад, розгляд таких тем як «Демократія і диктатура в історії людства»). Він також акцентував, що ілюстрації в сучасних підручниках займають до 50% обсягу книги. І це виправдано, адже наголос на ілюстративності покладає на самого учня відповідальність у пошуку «істини» в історії. У такому разі він не слідує в руслі суб'єктивної позиції ні автора книги, ні, власне, вчителя.

Новим у побудові сучасного підручника з історії є підхід до обсягу інформації. Довгі однорідні тексти параграфів усе гірше сприймаються школярами, а тому майбутнє за добре продуманою мозаїкою досить коротких різномірних текстів, частина яких має доповнювальний характер. Вони об'єднуються у великі блоки за проблемно-тематичним

або регіональним принципом. Бажаним є додавання у підручник матеріалів із повсякденного життя, історії почуттів, гендерних відносин – тобто тих сюжетів, які викликають посилену увагу та сприйняття. Тобто необхідним є відмова від виключно політичної чи дипломатичної історії в підручниках. Таким чином, обов'язковий матеріал має подаватися в обмежених рамках, щоб учитель мав можливість використовувати цікаві форми та прийоми передачі знань.

Більшість європейських експертів дотримуються думки, що авторами якісних підручників мають бути педагоги-практики із залученням спеціалістів з історичної дидактики та дослідників-фахівців певного наукового напрямку. Важливо наголосити, що у провідних європейських країнах підручники сьогодні перетворилися із основного засобу навчання у допоміжний. У Великій Британії, Нідерландах, частково у Німеччині підручники не використовують систематично, вони є суто допоміжним матеріалом, а іноді й зовсім відсутні на уроках.

Р. Страдлінг зазначав на необхідності багаторакурсних підходів у написанні підручника. На його погляд, історія завжди викладалася через якийсь ракурс – етноцентризм, моноідеологія, єдина релігія тощо. Найживучішими, на його думку, у викладі історії є націоналістичні тенденції. Вчений вважав, що яскравий приклад націоналістичного бачення історії показують США. Щодо пострадянського простору, то Р. Маєр звернув увагу, що на Заході пишуть критичніше про «вільний світ» і без такої відрази до комуністичної епохи, як це зустрічається в деяких підручниках у пострадянських країнах.

В окремих випадках, коли з'ясується, що зміст підручника чи посібника суперечить національній конституції, законам держави, Декларації прав людини і громадянина, органи влади вживають відповідних заходів. Подібна ситуація виникла у середині 90-х рр. у Словацькій республіці у зв'язку із публікацією книги М. Дюріца «Історія Словацької та словаків», в якій подано короткий нарис словацької історії за принципом дата-подія, а їх селекція та форма подання мала продемонструвати континуїтет словацьких державотворчих прагнень з найдавніших часів до кінця ХХ ст. Найбільшої уваги автор надав періоду Словацької держави 1939-1945 рр., проголосивши своїм завданням виправлення односторонньої марксистської інтерпретації подій того часу, однак частина академічних істориків звинуватили його в упередженості, суб'єктивному підході, вибірковості та перекручуванні фактів. М. Дюріца не менш гостро реагував на критику і докладно відповів на всі зауваження, не відступивши

від своєї позиції. Ситуацію ускладнило те, що названа праця розглядалася як пробний посібник для шкільного курсу історії, тобто з неї мало черпати знання підрастаюче покоління. Наприклад, інформація про відносно комфортні умови в єврейських трудових таборах всупереч загальноприйнятому засудженню антисемітизму мало б негативний вплив на формування ціннісних орієнтирів школярів. Або ж наголошення на великих жертвах серед цивільного населення під час проходження радянсько-німецького фронту через Словаччину вело б їх до висновку про недоцільність і шкідливість визвольних боїв Червоної Армії. Зрештою, книгу було вилучено із шкільного курсу, і в цьому велику роль зіграла не лише категорична позиція Словацької академії наук, але й тиск з боку освітніх структур Європейського Союзу.

У приціл критики потрапили й українські підручники. Маєр визначив такі ознаки українського національного підручника: домінування авторського тексту, енциклопедичний зміст, національне чванство, згадки про діаспору, додаткові розділи про розвиток культури і мистецтва. 19-21 жовтня 2007 р. за ініціативою Українського інституту національної пам'яті був організований форум з приводу нового підручника для українських шкіл. Учасники дискусії, дванадцять відомих істориків з різних міст і наукових середовищ, проаналізувавши тексти понад десяти шкільних підручників з грифом Міністерства освіти і науки України, прийшли до невтішного висновку: навчальна література з історії не відповідає ані станові сучасної історичної науки, ані європейським критеріям історичної дидактики, ані, врешті, теперішнім потребам українського суспільства. Проте, з даною критикою не погодилася низка академічних істориків (В. Степанков, Ю. Мицик та ін.), які вважали, що відмова від національного варіанту викладу історії в підручниках (а саме це є основою негативних висновків) зумовить руйнування національної пам'яті, що особливо небезпечне для молодого української держави.

Як позитивний приклад висвітлення міжнародної історії експерти Ради Європи пропонують так звану «тбіліську ініціативу». Історики-фахівці з Грузії, Вірменії, Азербайджану та Росії взялися за складну справу написання підручника кавказького регіону. Мета цієї ініціативи – уникнути тенденційності, крайніх критичних оцінок, щоб спонукати ворогуючі сторони до компромісу. Головними засадами підготовленого підручника є:

- 1) відмова від домінування воєнно-політичної історії над соціально-економічною, культурною, духовною;

- 2) відмова від категоричності тверджень, односторонніх та однозначних, завершених і кінцевих оцінок;
- 3) відмова від політичних та ідеологічних стереотипів, які розпалюють національну ворожнечу та ксенофобію.

Важливо, що новий підручник розрахований на вікову групу 14-16 років, тобто саме тоді, коли формується світогляд молодого покоління.

Певна частина педагогів є палкими прихильниками розробки «загального стрижня» європейської історії та закликають до створення єдиного європейського підручника. У 1992 р. у Парижі видавництвом «Делуш» було видано підручник з історії Європи для учнів старших класів середньої школи, авторами якого були 12 істориків з різних європейських країн. Підхід авторів до розробки змісту європейської історії не позбавлений інтересу, однак така практика завжди відкидалася Радою Європи, адже це означало б пропаганду європейського напрямку розвитку історії, в той час як вона принципово дотримується позиції щодо визнання різноманітності підходів до формування змісту історичної освіти й можливості мати вибір підручників. Рада Європи не підтримує європоцентристської моделі шкільної історичної освіти та будь-який «стандарт євроісторії». Відтак, йде мова про європейський вимір, але не про уніфікацію змісту шкільної історичної освіти.

Реакція освітянської громадськості та загалом суспільства на подібну уніфікацію неоднозначна не лише в Західній Європі, але й у Російській Федерації. До російського міністерства освіти надходять листи від учителів з проханням залишити не більше 2-3 підручників кожного класу, а інші забронити та створити, нарешті, один «чесний і правдивий» підручник з історії. У 2007 р. на зустрічі з вчителями пролунала пропозиція президента Путіна щодо єдиного підручника з історії. Це ж саме він повторив у виступі на засіданні ради з міжнаціональних відносин 19 лютого 2013 р. З іншого боку, методист Ю. Рябцев висловився щодо ідеї підготовки єдиного підручника таким чином: «У недалекому минулому ми вже мали подібний приклад – «Короткий курс історії ВКП(б)», розроблений під редакцією Й. Сталіна... Якщо у новому підручнику автори стануть стверджувати, що Сталін був «ефективним менеджером», що брежнєвський період є прикладом успішного розвитку держави, а питання про існування радянських концтаборів буде замовчуватися, то ні думаюча громадськість, ні вчительська спільнота його не приймуть».

Дискусія навколо «ідеального» підручника з історії у Європі ведеться постійно. Президент «Євроклію» Й. Ван Дер Леу-Роорд у своїй книзі «Підручник історії в Європі. Що

таке гарний підручник з історії?» застерігає: «Визначення критеріїв гарного підручника – заняття достатньо небезпечне. Цей інструмент може легко призвести до доволі механічного підходу». Разом з тим, у цій книзі наводяться основні характеристики підручника, що є напрацюванням європейських експертів та вчителів:

- 1) *розвиток*. Підручник історії не дає остаточних відповідей, однак відкриває шлях для подальших питань та власних досліджень, стимулює критичне мислення, розвиває особисті судження;
- 2) *активність і творчість*. Підручник підтримує самостійну роботу учнів, сприяє їх особистісному розвитку, містить різні види завдань та узагальнень;
- 3) *педагогічна та академічна сучасність*. Підручник повинен базуватися на досягненнях сучасної науки, прагнути до істини, бути вільним від національних акцентів та пристрастей. Факти повинні бути правдивими;
- 4) *багатоперспективність*. У підручнику пропонуються плюралістичні інтерпретації минулого, містяться джерела, що підкріплюють різні точки зору. Він суперечить стереотипам: гендерним, расовим, національним, етнічним, віковим, культурним тощо. Підтримується баланс між місцевою, регіональною, європейською та світовою історією;
- 5) *вікова група і здібності*. Підручник повинен бути адресований конкретній віковій групі. Він враховує рівень свого читача: пропонує диференціацію завдань, питань, допомогу в оцінці своїх навчальних досягнень у моделюванні;
- 6) *мова*. У підручнику мають враховуватися мовні навички даної вікової групи, однак одночасно він повинен сприяти розвитку концептуальних і мовних навичок;
- 7) *вимоги і програми*. Підручник має відповідати вимогам діючої програми, однак залишати місце і час для експериментування та позапрограмної діяльності вчителя та учнів;
- 8) *привабливість*. Підручник має бути привабливим, однак ілюстрації – це функціональний ресурсний матеріал, а не прикраси;
- 9) *зв'язок з позапрограмовим матеріалом*. Підручник повинен містити посилання на твори художньої та документальної літератури, інші ресурсні матеріали, зокрема пресу та інформаційні технології;
- 10) *позапрограмні теми*. У підручнику мають міститися пропозиції до вчителя і учнів з приводу позапрограмових тем та текстів.

Інший європейський експерт в галузі освіти Ф. Пінгел у праці «Підручник: десять різних думок», вважає, що критеріями сучасного підручниками є:



- 1) *зовнішні ознаки*: чи входить підручник до освітньої системи країни? Чи враховує навчальні плани та програми? За якими принципами здійснено відбір матеріалу? Якою є структура видання?;
- 2) *формальні ознаки*: чи містить підручник бібліографічні рекомендації? Чи розрахований на конкретну цільову групу (рівень учнів, тип навчального закладу тощо)? Чи поширений?;
- 3) *типи текстів, способи їх подання*. Якими є цілі авторів (якщо вони визначені)? Чи є авторський текст (розповідь)? Чи є ілюстрації, карти? Чи є таблиці, статистика? Чи наведено документи, джерела? Чи є завдання, запитання?;
- 4) *аналіз змісту*. Чи правильно наведені факти (повнота, завершеність викладу, помилки)? Чи сучасним є висвітлення? Яким чином обрано теми (акценти, баланс, способи подання)? Чи диференційовано матеріал за рівнями? Чи пропорційно подано факти та інтерпретації?;
- 5) *підхід до викладу матеріалу*: чи застосовано порівняння, зіставлення? Чи проблемно викладено матеріал? Чи поєднується раціональний та емоційний підходи?

Британський дидакт М. Райлі виділив три основних вимоги до сучасного підручника: точність, мотивація, доступність. Перший критерій досягається шляхом прискіпливого відбору історичного матеріалу та структурування інформації. Позитивну мотивацію створюють: цікавий і доступний текст джерела, вражаючий увагу малюнок чи фотографія, інтригуюча історія. Доступність підручника передбачає логічна послідовність викладу, поступове підвищення складності завдань, врахування індивідуальних здібностей учнів.

Російський методист О. Стрелова у книзі «Історія застрашного дня» наводить як результат колективної творчості російських учителів і вчених такий набір критеріїв оцінки гарного підручника:

- 1) підручник повинен: відповідати мінімуму змісту за державним стандартом; бути забезпеченим навчально-методичними посібниками; бути частиною навчально-методичного комплексу разом з іншими посібниками; забезпечувати методологічну та педагогічну наступність з іншими підручниками за вертикаллю та горизонталлю; бути вільним від політичних та ідеологічних пристрасей, витриманим у висвітленні спірних питань, збалансованим з погляду багатокультурності країни; бути поліфункціональним, поєднуючи традиційний текст, хрестоматійні й довідкові матеріали, різноманітні ілюстрації, розгорнутий методичний апарат, сучасний інструментарій оці-

- нювання; бути різноманітним, відбивати варіативність освіти, її рівні, форми, регіональні особливості тощо.
- 2) сучасний підручник має бути орієнтований на: демократичні цінності і пріоритети громадянського суспільства; розгляд історичних подій у загальнонаціональному, загальноєвропейському та світовому контекстах; діалогову форму спілкування автора з читачем; полісуб'єктивність змісту, що реалізується в максимальному об'єктивному відборі фактів та їх викладенні, висвітленні різних точок зору та інтерпретацій, різноманітності документів і дидактичних матеріалів, творчому та проблемному характері пізнавальних завдань.

Учитель московської гімназії Л. Кацва наголосив, що найстрашніше, з чим може зіткнутися учень, читаючи підручник – це замовчування. І тут у свої права вступає інтернет. Дитина відкладає книгу, в якій немає відповідей на питання, що її цікавлять. Так само було і в радянській школі, коли ніхто не сприймав підручник як джерело знань по історії. Було відомо: це треба говорити в школі, а якщо хочеш дізнатися, як було насправді – користуйся іншими джерелами.

Розвиток інформаційних технологій на сучасному етапі зумовив й відповідні зміни у формі шкільного підручника. Поряд з паперовою версією підручника створюється ще й електронна, але не як додаток, а як окремі самостійні видання. Для сучасних підлітків більш звичними є ноутбуки, смартфони і планшети, їм краще шукати в інтернеті, ніж перегортати паперові сторінки.

Електронна версія не має бути калькою (максимум з додаванням аудіокниги) з паперової, як це часто спостерігається, а повноцінним мультимедійним підручником. Він може бути багаторівневим: 1 – основний і обов'язковий матеріал; 2 – додаткові фактичні та теоретичні відомості, висвітлення спірних питань; 3 – історичні джерела, документи, що спрямовують зацікавленого учня на творчо-пошуковий шлях.

За допомогою гіперпосилань, простим клацанням «мишки», учень може отримати розширену інформацію з інтернету: біографічну довідку; географічну локалізацію, тлумачення терміну. Функція «загальний пошук» та «пошук по сторінках» дозволяє легко і швидко знайти необхідний фрагмент. Електронний підручник відкриває величезні можливості використання ілюстративного матеріалу, адже школярі із задоволенням розглядають зображення (фото, карикатури, відео, кіно), на відміну від читання текстів. До них можна формулювати завдання, наприклад, визначення за портретом та описом прізвища діяча, вставлення

учнем ключового слова у текст документу, розташування фрагментів джерела у хронологічній послідовності тощо.

Таким чином, головною вимогою до сучасного підручника з історії є орієнтація на розвиток в учнів практичних навичок та активної мисленнєвої діяльності.

### **5.3. Структура та моделі підручників у зарубіжній школі**

Структура підручника історії у школах країн Європи та Північної Америки здебільшого стала і складається з таких елементів:

1. *Тексти.* В основному тексті може бути авторська оповідь, однак за обсягом має переважати інформація проблемного викладу (історіографічні довідки, дані про різні версії та оцінки, дискусійні моменти подій тощо). У додаткових текстах, що є обов'язковим елементом у сучасних підручниках, зустрічаються рубрики «Епоха в особах», «Хроніка подій», «Свідчення істориків», «Мовою документів» тощо. Пояснювальний текст включає примітки, тлумачення історичних понять і термінів, словники визначень та ін.
2. *Позатекстові компоненти.* Серед них – апарат організації засвоєння, тобто система завдань і запитань задля організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Питання можуть бути мотиваційними (на початку параграфа), навчальні, контрольні. Завдання диференційовані за видом діяльності (репродуктивні, перетворюючі, творчі) та за складністю (базові, підвищеної складності). В середніх класах переважають питання інформаційного характеру, а у старшій – комплексного. Важливу роль відіграє ілюстративний матеріал. Основна вимога до нього – ілюстративна насиченість. Він має бути об'єктом цілеспрямованого аналізу, розгляду школярами. Апарат орієнтування передбачає наявність передмови, заголовку, спеціальних вказівок, рекомендацій.

Особлива увага сучасними зарубіжними дидактами приділяється розробці методичного апарату підручника. Він стає багаторівневим, як із традиційними питаннями репродуктивного характеру, так і аналітичними, творчими завданнями. Так, російський педагог О. Стрелова пропонує п'ятирівневу систему типологічних питань до текстів історичних документів:

- 1) питання, які допомагають встановити особу автора документу, час, місце і обставини його створення, визначити вид даного джерела (тобто «паспортизація» документу);

- 2) питання, спрямовані на «вибіркове читання» джерела та роботу з інформацією, «що лежить на поверхні тексту» (головне і другорядне у джерелі, зв'язок між фактами, їх причини, наслідки, авторські оцінки та інтерпретації);
- 3) ключове питання цього рівня: «Які цінності закладені у зміст документу?». Воно спрямоване на аналіз та реконструкцію ціннісних установок, норм, традицій народів, діяльності історичних особистостей та соціально-політичних організацій, які представлені у документі, а також вивчення ціннісних установок самого автора;
- 4) чи можна довіряти інформації, що міститься у документі? Передбачається критична оцінка джерела, сумніви щодо його достовірності. З'ясовуються мотиви і причини свідомої чи несвідомої маніпуляції автора історичними фактами та використаними джерелами;
- 5) як використовувати документ, чим він корисний при вивченні історії? Системний аналіз джерела, визначення його цінності при вивченні конкретної теми чи у дослідженні навчальної проблеми.

Сучасні підручники за типами можуть бути: цілісна навчальна книга з певного курсу (зазвичай річного); окремі модулі, що поглиблено вивчають певні теми.

У бібліотеці Інституту Георга Еккерта містяться підручники як традиційної структури, так і новітнього компонування. Підручники з традиційною структурою розділ-глава-параграф мають лінійний, подієво-хронологічний виклад навчального матеріалу. Авторський текст тут є основним елементом книги. Наприклад, болгарський підручник розпочинається «Путівником для учня» – подається його типова сторінка з поясненнями, що означає жирний шрифт і курсив, де можна знайти свідчення про історичного діяча, умовні знаки, символи на полях тощо. У датському підручнику подані старовинні географічні карти, фігурні діаграми, символи конкретної історичної епохи – все це створює образ певного періоду та стимулює зацікавленість учнів. На думку європейських експертів, зрозумілий і простий макет підручника, прозоре групування навчальних і методичних матеріалів, допомога учням в орієнтуванні – один з важливих критеріїв «гарного підручника».

Друга група – новітні підручники – значно менша за кількістю. В цьому плані цікавими є французькі підручники з історії-географії. Зміст кожного предмету ділиться на три розділи, потім глави, що мають постійні рубрики:

1. *Вступ*. На двох-чотирьох сторінках показана лінія часу з вказівкою великих періодів, важливих дат, історичні карти з тогочасними державними кордонами, яскраві ілюстрації.

2. *Матеріали для уроків.* Складаються з 2-6 тематичних блоків. Кожен з них – це набір трьох рівноцінних джерел: короткого авторського тексту з перерахунком основних подій, діячів, невеликі фрагменти документів з питаннями, яскраві ілюстрації з докладним пояснювальним текстом.
3. *Дос'є.* Схожий на попередній структурний компонент, однак відзначається спрямованістю на аналіз культурних досягнень тієї чи іншої країни і їх вплив на інші народи;
4. *Узагальнюючий розділ* представлений переліком нових понять, резюме, чи списком головних ідей глави, пізнавальними завданнями трьох видів. Наприклад, у темі «Візантійська імперія» автори підручника пропонують учням провести самостійне дослідження мозаїчного зображення Юстиніана з придворними.

Французькі підручники з предмету «Історія та географія», як правило, готуються великими авторськими колективами. ХХ ст. в історичній освіті французьких школярів займає домінуюче місце: йому присвячені не лише найбільш об'ємні розділи у загальних підручниках, але й окремі шкільні книги. Наприклад, підручник для старших класів гімназії «Історія ХХ ст.» під редакцією С. Берстайна та П. Мілза складається із трьох томів, які послідовно висвітлюють події світової історії з 1900 по 2000 рр. Усі французькі підручники значну увагу приділяють російській історії. У підручнику під редакцією професора Ж. Марселя вміщена велика глава про утворення СРСР, яка насичена документальними джерелами та ілюстративним матеріалом. Окремі розділи по історії СРСР містить підручник для ліцеїв «Світ від 1939 р. – до наших днів» (автори А. Бернар, Ф. Сірель). Усі підручники детально описують захоплення влади більшовиками у жовтні 1917 р., наводять біографії Леніна і Троцького, перші документи радянської влади, витяги з робіт М. Ферро та Дж. Ріда. Разом із тим, французькі автори уникають однозначної оцінки жовтневих подій у Росії: визнається масштабність перевороту та перетворень, однак й детально описується «червоний терор» і громадянська війна, що спричинила більшовицька диктатура.

Вагоме місце у французьких підручниках займає фігура Й. Сталіна, діяльність якого теж зумовила суперечливу оцінку: завдяки його зусиллям у СРСР здійснилась «економічна революція», виріс промисловий потенціал країни, тоталітарні методи управління дозволили вистояти під натиском Німеччини у роки Другої світової війни; однак за соціалістичні перетворення радянські люди заплатили надто до-

рогу ціну (мільйони депортованих і репресованих). Матеріал французьких підручників періоду Другої світової війни викладений таким чином, щоб применшити роль радянсько-німецького фронту у розгромі агресора, натомість гіперболізується вплив подій на Африканському та Західному фронтах та активність французького руху Опору.

У французькому підручнику для ліцеїв подані підбірки парних портретів, зв'язаних загальним заголовком: «Націоналісти і люди дії – Гарібальді і Кошут», «Два визволителі» – Болівар та Лінкольн, сторінках рубрики «Люди свого часу». На розвороті «відомі фігури 50-х рр. ХХ ст.» подані парні біографії Аденауера та Хрущова, Ейзенхауера та Кеннеді, Кастро і Че Гевари, Неру та Насера.

У 90-х рр. ХХ ст. у європейських країнах поширеною була методика, за якою на розвороті двох сторінок великоформатної книги розміщувався модуль, присвячений певному історичному сюжету. Він включав авторський текст (1/3 або 1/2 місця), документи, ілюстрації, рубрики питань і завдань. Авторський текст лаконічний, а рубрики різноманітні – «Діяльність», «Питання для роздумів», «Вивчення подій», «Оцінка». Завдяки такій системі учні краще бачать і ефективніше засвоюють можливості різнобічного вивчення історії, хоча сам матеріал підпорядковується жорсткій традиційній системі викладу.

Модель блоково-тематичного структурування покладена в основу німецьких підручників для гімназії. Один з них названий досить характерно «Ми робимо історію». Кожен з блоків складають декілька обов'язкових частин різного кольору:

- *сіра частина, тобто вступ*. Тут подається пояснення складних питань, тематична карта, хронологічна таблиця, перелік основних понять;
- *червона – найбільш об'ємна*. Вона включає робочі матеріали. У інформаційно-пізнавальному тексті присутній авторський текст, однак він за обсягом набагато менший за документальні джерела. Останні відображають різні точки зору на одні й ті ж події, а питання і завдання до документів актуалізують ці розбіжності, що спонукає учнів до співставлення різних думок і виведення власного судження. Тут же наявні ілюстрації, але саме джерельного характеру;
- *синя – ілюстративний матеріал різних видів і жанрів*. Вони відображають ті проблеми навчальної теми, які не представлені в червоній частині і досі знаходяться у стані наукової дискусії. Мета синьої рубрики – показати учням, що історичне пізнання є процесом еволюційним, відображеним у русі наукових досліджень, відкриттів і

гіпотез. Питання до цієї рубрики дають учням можливість висунути свою версію історичних подій;

- *жовта – завершальна частина.* Тут розширюються знання учнів в ілюстративних і текстових матеріалах щодо культурних досягнень країн і народів світу. Присутні пояснення як розшифрувати давній текст, знайти сліди древніх поселень, зробити історичну реконструкцію тощо.

Часто на початку кожної глави підручника вміщується «вступна картина» – колаж із художніх полотен, плакатів, фотознімків, який візуалізує основний зміст глави та стимулює учнів ставити «запитання до історії». Глави розпочинаються із вступного абзацу або спеціальної сторінки-пояснення до «вступної картини». Нерідко на початку глави подається історична карта, список основних понять, невелика хронологічна таблиця. Глави розділені на параграфи та пункти. У кожному параграфі присутній навчальний макротекст (виклад матеріалу) та значна кількість документів (робоча частина). Якщо текст відзначається лаконічністю (від одного абзацу до двох-трьох сторінок), то документам відведено великий обсяг підручника. У підручниках для старших класів наприкінці глави подається спеціальний розділ (наприклад, «Ящик з інструментами»). Він містить «інструменти для того, щоб самим робити історію». Школярі вчать графічно зображати емпіричні дані, виготовляти колажі та інтерпретувати їх, інтерв'ювати сучасників подій минулого, використовувати інтернет для вивчення історії, працювати з карикатурами та художніми картинами, розпізнавати пропагандистські фотознімки. Загалом, німецькі підручники віддають перевагу не текстам пояснення та узагальнення фактів і теоретичних конструкцій, а проблемним текстам, де знання подані не у повній системі, а з деякими «пробілами», які мають «заповнити» самі учні.

Німецький підручник для 9 класу «Історія сьогодні» основної школи землі Нижня Саксонія приділяє значну увагу падінню у 1918 р. Німецької імперії. Параграф, присвячений цій проблемі займає 6 сторінок – два фрагменти документів, 8 ілюстрацій (фотографії, факсиміле документів), одна схема, підбір статистичних даних про втрати країни у Першій світовій війні. Після кожної з трьох частин параграфу подані питання для роздумів та подальшого розгляду.

Позитивним досвідом сучасності є те, що німецьким учням пропонується на вибір використовувати паперовий підручник, або його інтерактивний аналог та електронному носії. Останній цілком повторює текст традиційного паперового, однак насичений гіперпосиланнями, що дозволяють од-

разу ж перейти до аудіо та відеофайлів, ілюстрацій та текстових файлів, сайтів бібліотек, архівів та освітніх порталів. На відміну від традиційної методики, ні звичайний підручник, ні електронний, не відіграє провідної ролі.

В електронному підручнику враховується мотиваційний аспект сучасних школярів: дослідницька та ігрова практика, навчальна діяльність шляхом імітації звичного для учнів середовища спілкування в соціальних мережах. Для персоналізації навчання у текст додаються емоційно-спонукальні фрази на кшталт «А що ви знаєте про це?», «Можливо ти знаєш про це більше?», «А що ти можеш розповісти про це?».

Текст може викладатися не від імені авторів підручника, а від імені справжнього або вигаданого учня, що є ведучим теми з історії (для наочності на сторінках навіть поміщують зображення «середньостатистичного школяра»). Тема викладається у формі динамічної розповіді з термінами, історичними, датами. Таким методом учні сприймають навчальний текст як «живу бесіду».

Німецький підручник розпочинається з мотиваційного блоку (актуалізація, постановка проблеми, ключові слова до теми). Далі слідує інтерактивний блок (навчання через практику, важливо наголосити, що він поданий паралельно або й раніше теоретичного блоку й учні одразу ж занурюються в тему, без попереднього теоретичного вступу). Диференціація практичних завдань така: збір інформації, дослід-експеримент, обробка інформації на комп'ютері; оформлення результатів у вигляді схем, графіків, діаграм; колективна робота над висновками з практичних завдань. Наприклад, у навчальній книзі «Історія демократії» (Тюрінгія), учням у рамках теми, присвяченої депортаціям у Третьюму райху, пропонують проєкту роботу «Зачіпки» з пошуків слідів малолітніх в'язнів концентраційного табору Освенцім. Перед школярами ставиться завдання знайти свідчення про депортованих в'язнів, використовувати дані архівів (через посилання на відповідних сайтах), особисті й сімейні дані, матеріали періодичних видань. Далі поданий інформаційно-теоретичний блок (текст з ілюстраціями, картами, графіками) та підведення підсумків й самооцінювання учасників.

Серед значимих ознак сучасного німецького підручника є гіпертекстуальність, тобто представлення інформації шляхом нелінійного тексту, де між виділеними текстовими фрагментами встановлюються перехресні посилання, визначаються правила переходу від одного тексту до іншого. Це виражається не лише в посиланнях на таблиці й схеми всередині книги, але й за межами підручника – на словниках, освітні інтернет-ресурси та ін.



Оригінальним підручником є німецький «Форум з історії» (2002). Спершу детально, з багатьма практичними покликаннями, описано способи отримання інформації, зокрема, роботи у бібліотеках, проведення пошуку в інтернеті, відвідання музеїв, екскурсій, проведення інтерв'ю. Подано поради стосовно опрацювання та описання здобутої інформації. У даному підручнику окремими напрямками розглядається політична (державна) історія та історія розвитку суспільства.

Характерно, що кожен підручник у Німеччині написаний колективом авторів (нерідко їх більше десяти, як вчителів історії, так й університетських професорів – спеціалістів по історії та дидактиці історії). Кожен автор притримується власного стилю, тому навчальні тексти різних глав і параграфів відрізняються один від одного, але й це використовується як метод демонстрації учням наскільки по-різному може бути написана історія.

У посібнику «Ми робимо історію» для гімназій Саксонії лише 6 з 13 розділів присвячені національній історії. Відкривають підручник розділи про домінуючі у ХХ ст. великі держави – Росію (СРСР) та США, окремий розділ відведений Китаю. Обговорюються також проблеми Третього світу. Але й розділи національної історії вписані у загальноєвропейський та загальносвітовий контекст: «Історія Німеччини від 1914 до 1930 рр.», «Націонал-соціалізм», «Повсякденне життя в період націонал-соціалізму», «Підготовка до війни та Друга світова війна», «Історія Федеративної республіки Німеччини», «Німецька демократична республіка». Велика увага у підручнику приділяється аспектам культури та повсякденного життя (світосприйняття, почуття, уявлення про цінності), менталітету.

Кожна глава починається оглядом інформації, в якій виділені питання теми, наводяться лінії часу або хронологічна таблиця, перераховуються основні поняття. Далі рубрика «Робоча (основна) частина», де подається комплект джерел і завдань для самостійної роботи; за нею йде рубрика «Судження» з авторським текстом, питаннями, узагальненнями й завданнями. Главу завершує рубрика «Дослідницька лабораторія» – ознайомлення з методикою роботи з різними джерелами інформації. Описова та робоча частини підручника відокремлюються нечітко, авторський текст і цитати з джерел розташовуються поруч, що змушує учня до мобілізації уваги та аналізу інформації.

Наприклад, сюжет «Російська революція – всесвітньо-історичний прорив?» включає робочу частину із загальним обсягом 4 сторінки. Авторський текст складає лише 1/10 обсягу (в основному це пояснення). Головний простір

відведено семи документальним та історіографічним текстам (матеріали Тимчасового Уряду, висловлювання сучасних істориків). Крім того, тут подано 4 ілюстрації (картина, фото, плакат, карикатура), 16 питань і завдань. У завданнях передбачені різні види діяльності – від коментування змісту джерел, до обговорення дискусійних питань. Таким чином, поєднуються елементи підручника й практикуму.

Для порівняння – тема «До нового світу» в російському підручнику для 11 класу, присвячена подіям 1918-1920 рр. має обсяг 11,5 сторінок. 2/3 обсягу займає інформаційно-пізнавальний блок. Сюжети «Утворення нових держав», «Революційні події 1918 – початку 1920-х рр.», «Версальсько-Вашингтонська система» представлені авторським текстом, хронологічною таблицею «Проголошення незалежних держав у Європі у 1918 р.», картою революційних подій у Німеччині в листопаді 1918 р., двома фотографіями. До вказаного матеріалу подано 7 питань та завдань. Крім того, присутній блок «Вивчаємо джерела, вирішуємо проблеми». Тут є чотири комплекти завдань для роботи з джерелами (уривки з виступів революційних діячів, спогадів, висловлювань політиків та істориків про умови Версальського миру, фото).

Таким чином, чітко простежується відмінність між німецьким і російським підручником щодо обсягу та структурованості навчального матеріалу, співвідношення авторського тексту та практичних завдань, унаочнень.

Підручник із серії «Часи, люди, культура» для німецькомовних кантонів Швейцарії 9 класу з новітньої історії після 1945 р. присвятив історії СРСР 25 сторінок (із загального обсягу 140 сторінок, тобто приблизно 20% тексту). Поміщено 8 портретних і 35 сюжетних фотографій, 52 уривки з історичних документів, 3 хронологічних і 5 статистичних таблиць. Матеріали розповідають не лише про політичну історію, внутрішню та зовнішню політику, але й про культуру, повсякденне життя і географічне різноманіття СРСР. На шести сюжетних фото з 35 учень бачить танки: Берлін (1953 р.), Прага (1968 р.), Афганістан (1979 р.), Будапешт (1956 р.), ювілейний парад у Москві (1982 р.).

США займають перше місце за різноманітністю допущених до використання підручників, однак на практиці у школі використовуються лише 6-7 найменувань. Існують експериментальні підручники, що виражають погляди вузького кола дидактів та дослідників-істориків, і в яких присутня критика офіційної історії США, однак масова шкільна історична освіта стоїть далеко від цих експериментів.

Оригінальною є навчальна хрестоматія, створена Національним архівом США спільно з Національною Радою зі 162

суспільних наук. 52 документи супроводжуються коментарями щодо його передісторії, грифу секретності тощо. Містяться докладні рекомендації для вчителів як організувати роботу на уроці з цією хрестоматією. У книгу включений секретний меморандум, підготовлений Державним Департаментом США для президента Д. Ейзенхауера у зв'язку з візитом М. Хрущова у 1959 р. У документі вказуються ситуації, що допускають можливість неформального обміну думками між двома лідерами, формулюються цілі США на переговорах, прогнозуються стратегії поведінки М. Хрущова і можливі сценарії ведення переговорів з американського боку. Вчителю пропонується організувати різних видів роботи: пошук в документі певної інформації; робота з термінологією; дискусія; визначення школярами порядку денного заходу; групове обговорення процесу змагання США та СРСР у різних сферах.

Історії Росії в американських підручниках відведене вагоме місце, однак від часів «холодної війни» практично нічого не змінилося в ідейно-методологічному плані. Наприклад, виникнення Русі трактується виключно за «норманською» теорією. Автори пояснюють свій негатив до Росії, порівняно із Францією та Великобританією, тим, що у цій державі погано розвивалися ідеї свободи та демократії (самодержавна монархія, потім – комуністичний режим). Детально висвітлюються події революції 1917 р. Проте автори американських підручників визнають, наприклад, поряд з негативами сталінізму, досягнення у СРСР у соціальній сфері. Однак жоден підручник не згадує про політ у космос Ю. Гагаріна.

Важливою є історична термінологія. Практично кожний параграф в американському підручнику всесвітньої історії (автор – П. Стернс), включає в себе роботу з новими термінами. Учні мають дати вірне тлумачення кожному новому слову. Наприкінці параграфу – завдання на закріплення (співвіднести терміни та їх визначення). У німецькому підручнику наприкінці кожного параграфу – словничок, а в тексті параграфу є посилання на нього. Одним з типів завдань для німецьких учнів є знайти в енциклопедичному словнику інформацію про ті чи інші історичні постаті. Наприкінці параграфу також систематизуються дати у хронологічну таблицю (максимум 5-6 дат).

У американському підручнику обширні таблиці (до 20 дат) оформлені у вигляді стрічки часу, подаються наприкінці кожної глави, що завершується, як правило, коротким резюме на кілька речень. Присутня ілюстрована лінія часу: «Американська винахідливість» та «Зміни у технології». В хронологічну таблицю включені як окремі події, так

і процеси (наприклад, «період найвищого розвитку тієї чи іншої держави»). Процеси позначені графічно у вигляді ліній, що дозволяє наочно порівнювати часову тривалість. Одне із завдань пропонує учням скласти власну лінію часу на певну тему, використовуючи інформацію із хронологічних таблиць, поміщених у підручнику.

У підручниках використовується велика кількість карикатур, яка слугує поясненням та візуалізацією політичної ідеї, подаючи її в загостреній, сюжетній та зримій формі. Це закріплюється у пам'яті учнів як яскравий факт або його оцінка. Так, спеціальний розділ американського підручника М. Стернса присвячений формуванню вмінь читати і розуміти зміст карикатури. Згідно цього, при аналізі карикатури необхідно: 1. Визначити, що за герої зображені і до якої події стосується карикатура. 2. Проаналізувати дії головних героїв і вираз їх обличчя. 3. Прочитати всі надписи, що супроводжують карикатуру. 4. Сформулювати головну думку, яку автор хоче донести до глядача.

Багато прикладів ефективної організації методичного апарату на основі географічного матеріалу дає американський підручник «Всесвітня історія» (автори – Л. Крігер і Д. Кулон). Там міститься 100 картографічних зображень на 800 сторінках, тобто кожен параграф має карту. Наприкінці підручника є «Історичний атлас», в якому представлений світ у певні роки: 1700 до н.е., 200 р. до н.е., 600 р. н.е. та ін. Наприкінці кожного параграфу підручника є розділ «Визначення термінів, імен, назв». Обов'язковим елементом даного розділу є робота з географічними назвами (ріки, міста, ярмарки, держави). Завдання з роботою з історичними картами присутні в таких розділах як «Формування основних вмінь», «Завдання на самостійне мислення», «Розуміння історії». Наприклад, у розділі «Формування основних вмінь» є завдання «Прочитай карту» та «Порівняй карти, з'ясуй їх спільності та розбіжності». У розділі «Самостійне мислення» можна зустріти такі завдання: «Порівняйте карту світу 1250 р. та 1500 р. і дайте відповідь на запитання, які групи держав втратили силу, а які навпаки, зміцнилися, і чому». У розділі «Розуміння історії» – завдання типу «Відшукайте місце знаходження таких об'єктів, опишіть їх сильні і слабкі сторони». Часто поряд з картами подана картина, що зображує пейзаж даного регіону. Наприклад, наведена карта Константинополя та його околиць, а на наступній сторінці – середньовічне зображення міста в одній з історичних хронік. Або ж карта Італії епохи Відродження, а поряд з нею – пейзаж Флоренції,

зроблений у той же час. Даний авторський прийом спрямований на те, що коли ще не звиклі до роботи з картою учні постійно бачать перед собою наче її живе наповнення, це полегшує перехід до засвоєння інформації.

Американський каталог засобів навчання видавництва Teachers Created Materials Publishing представив набір джерел (своєрідну хрестоматію – авт.) з теми «Історія світової культури». Набір містить 8 книг для читання, призначених 5 класу, 8 біографічних книг для 4 класу. Для ознайомлення американських вчителів з предметно-освітнім середовищем вказане видавництво регулярно випускає каталоги, зокрема каталог Social studies. Учителю пропонують комплекти по найрізноманітніших темах. Так, у комплект, присвячений Давній Греції, входить посібник для вчителя із джерелами та матеріалами на диску (із зображеннями культурних пам'яток). В комплект також включені транспаранти для графопроєктора два повнокольорових постера і варіанти тестів та оцінок. Для активної роботи учнів передбачаються завдання, наприклад: Підготуй брошуру для круїзу по Давній Греції?; Переконай міста-держави, що вагаються, приєднатися до Афін; візьми участь у семінарі Сократа тощо.

У комплект, присвячений Ренесансу, традиційно включають фотографії (Сікстинська капелла, «Афінська школа» Рафаеля та ін.) та зображення мистецьких пам'яток (титульна сторінка з книг Шекспіра, щілина для доносів у Палаці дожів у Венеції, замітки Леонардо Да Вінчі про літаючу машину тощо). Учні пропонуються зробити такі завдання: розіграти сценку про те, як венеціанські купці закупають товар в іноземних містах; прочитати короткі біографії жінок епохи Ренесансу і порівняти їх з долями сучасних жінок; вивчити події, які зробили Ренесанс унікальним періодом в історії, використовуючи стрічку часу.

У комплект теми «Холодна війна» вміщено фотографії: «Блокада Західного Берліну», «Рональд Рейган та Михайло Горбачов», «Падіння Берлінського муру». У якості першо-джерела пропонуються лист сина Ю. Розенберга президенту Ейзенхауеру, репродукція портрета Мао Цзедуну. Пропонуються завдання: уявити себе співробітником спеціального комітету, який радить президенту вистежувати і допитувати підозрілих членів Комуністичної партії, а також висувати кримінальні звинувачення проти них; оцінити позитивні і негативні риси тогочасних світових лідерів; використати ілюстровану лінію часу (входить у комплект), щоб вивчити ключові події «холодної війни».

Значну частину у комплектах становлять документальні зображення та образні реконструкції. Наприклад,

тема, присвячена американському поселенню колоністів Джеймстаун. На лицевій стороні аркуша поміщено зображення корабля «Сюзан Констант» (що доставляв поселенців у Новий світ) та його внутрішні приміщення. На обороті дається коротка інформація про корабель, а потім група питань, наприклад: Уяви, що плывеш на цьому кораблі у Новий світ. Створи щоденники – записи мандрівки. Які труднощі тобі довелося подолати на кораблі? Чому ти зібрався у Новий світ? Що тебе схвилювало і налякало?

При розгляді теми «Колоніальна Америка» вчителю пропонується використовувати картки, які символізують товари, для організації гри для учнів «Ринок». Завдання до ілюстрованого постера «Простеж за доларом» пропонує подорож за доларом по місту щоб дізнатися, як працює економіка.

У американському підручнику М. Стернса міститься реклама видавництва Лонгман, яка рекомендує учителям та учням інформаційні ресурси, які можна використовувати. Додаються також робочі зошити, комплекти слайдів з картками, диски із завданнями, інтерактивний атлас, гід по ресурсах інтернету, відеокасети. Пропонується матеріал на допомогу учням: пам'ятка «Все, що Ви повинні знати про предмет «Історія», коротке керівництво із написання есе на історичні теми, поради про те, як вести пошуки в інтернеті.

Британський підручник «Витягувати з історії сенс» (2014 р.) для учнів 13-16 років охоплює період з 1066 по 1509 р. (132 сторінки, 9 параграфів, поділених на 2-6 розділів). Епохальній зміні в національній історії – норманському завоюванню – присвячено 26 сторінок. Структура кожного параграфу у розділі нагадує гамбургер: булка зверху – це «вступне твердження». Середній шар – виклад доказів, це «м'ясо» параграфів. Нижній шар – висновок, який пояснює зв'язок початкової тези з доказами. Головне проблемне питання: Чи дійсно норманське завоювання було таким важливим? Цікавим є таке звернення: Чи міг солдат із 1066 р. відчувати себе як вдома в битві при Ботсворті 1485 р.?

Одним із завдань у даному підручнику запропоновано заповнити графік, на одній осі якого – почуття Вільгельма (5 позицій від абсолютної впевненості до страху), а другій – лінія часу з 1051 по вересень 1066 р. Ключовий розділ параграфу має назву «Чому Вільгельм переміг у битві при Гастінгсі?». Спершу подається зображення – сучасна реконструкція результатів битви, далі – сучасні кольорові малюнки етапів битви з коментарями до них. Учням пропонуються картки з початками фраз, або й порожні, куди вони мають вписувати причини саме такого результату битви.

Школярі мають також систематизувати причини за трьома напрямками: «Слабкість і невезіння Гарольда», «Сила та вміння норманських військ», «Лідерство Вільгельма». Підсумковим завданням є написання есе.

Наступним кроком є аналіз картини сучасного художника Пітера Дуна, що реконструює перебіг битви і написана спеціально для підручника на основі свідчень хронік (подаються також уривки з них). Сам автор наголосив, що однією з підстав для реконструкції була емоційна: шум, крик, піт, стогін, страх («від опису битви моя кров застигла»). Це орієнтує учнів на емпатичне сприйняття події. Учні мають віднайти на картині запропоновані в переліку образи. Серед поданих зображальних джерел – також гобелен із Байя. Школярі заповнюють таблицю із відзначенням, яку інформацію автори зображень взяли напряму з джерел, а що – за опосередкованими свідченнями.

Розглядаючи питання правління Вільгельма учням пропонується метод «завершити думки» нового володаря щодо завдань і тактики правління. Дані сторінки містять схематичне зображення нормандської фортеці та фотографію Книги Страшного Суду.

У параграфі з характерною назвою «Чи був 1066 р. катастрофою для кожного?» учні мають порівняти зміни, що сталися в житті різних станів населення Англії. У даному випадку пропонується методика розповіді від імені вигаданих типових героїв, адже це стимулює школярів до творчого аналізу, не викликає відторгнення, тим більше, що, згідно ідеї Макса Вебера, до «ідеальних типів» тяжіють усі в будь-якому історичному описі. Зрештою учні відповідають на запитання: «Які групи виграли і чому? Які групи постраждали і чому? Як співвідносилась кількість постраждалих із успішними?».

Заключним завданням у розділі є робота з круговою діаграмою. В її центрі – повсякденні речі, як не змінилися (сільське господарство, одяг, будинки). Далі за колами слідує зміни близької (до 1100 р.), середньої (до 1250 р.) та далекої (понад двісті років) часових перспектив. Пропонується 9 карток зі змінами, які школярі мають розмістити на колах діаграми.

Дж. Байром, К. Коунсел, М. Рілі в підручнику «Середньовічні думки. Британія в 1066-1500 pp.» велику увагу приділили проблемі норманського завоювання. Учні аналізують причини перемоги Вільгельма, досліджують гобелен із Байя, ознайомлюються з гіпотетичними думками Вільгельма. Вони також працюють над двома проблемними питаннями: «Чому люди ненавиділи нормандців?» і «За що вони мали б бути

вдячні нормандцям?». Цікавим завданням є заповнення таблиці з двома колонками: «Те, що зробив Вільгельм» й «Що про це написали англійці». Це сприяє розумінню розбіжностей між діями та суб'єктивними уявленнями про них. У даному підручнику приділяється більше уваги проблемі боротьби англо-саксонського населення проти завойовників.

Автори британського підручника намагалися відбирати нестандартні біографії, показувати людей у процесі вибору ними моделі поведінки та життєвого шляху. Так, параграф про підготовку Другої світової війни завершує біографія Н. Чемберлена, в якій здійснена спроба пояснити, які саме риси характеру і погляди привели англійського прем'єра в Мюнхен і чому там ним була допущена фатальна помилка. В параграфі про Другу світову війну школяр знайде біографію Е. Роммеля, в якій той представлений як блискучий генерал, чесна людина і справжній солдат. Подібний підхід до відбору біографії дозволяє уникнути одновимірності у висвітленні історичного процесу, показати людське життя на фоні епохи як результат свідомого вибору своєї долі.

Вагоме місце належить ілюстраціям. Так, у підручнику з регіональної історії Уельса, поняття «трикутник работоргівлі» ілюструється картосхемою з символічними позначеннями складових інституту плантаційного рабства. Крім того, подано карикатурний схематичний «План корабля, що пливе з Африки (XVIII ст.)», на якому фігурки рабів на паубі нагадують шпроти у банках. Ще одна ілюстрація – рекламний плакат-оголошення про продаж рабів.

Ірландський підручник «Вивчення змін» подає на розвороті схематичне зображення села з висоти пташиного польоту, з відображенням розвитку фермерських господарств в Ірландії. Через кілька сторінок аналогічна схема вже підкреслює зміни, що сталися, які учень має систематизувати самостійно, виконавши відповідні завдання. Наприкінці глави «Революція в сільському господарстві», подані завдання, спрямовані на виявлення змін, що сталися в ірландському селі після огороджування земель. Серед них такі: «Напиши малюнки села до та після огороджування і вкажи три зміни, що відбулися»; «Порівняй ділянки до і після огороджування і вислови думку про те, чого домоглися великі фермери в результаті огороджування».

У підручнику наводяться також лаконічні картосхеми у тісному зв'язку з текстом: «Погляд із Європи на світ в 1400 р.», «Торгівельні шляхи італійців та арабів», «Подорожі Бартоломео Діаса та Васко да Гама», «Подорож Кабрала та відкриття Бразилії», «Подорож Магеллана».



Особливу увагу викликає досвід порівняння сербського та британського підручників із всесвітньої історії початку ХХ століття. У британському варіанті акцент робиться на боях на Західному фронті в період Першої світової війни. Тут детально описується позиційна війна, повсякдення у військовий час. У сербському помітна перевага матеріалу із Балканського фронту, політичних подій у Сербії. Спільним для обох підручників є покладання вини за розв'язання війни на Німеччину. Цікаво, що у британському підручнику вбивця Франца-Фердінанда Гаврило Принцип характеризується як «терорист, член підпільної організації», а у сербському він «член революційної організації, борець за єдність слов'ян».

У сербському примірнику набагато більше ілюстрацій (в середньому 1,4 на сторінку, а у британському – приблизно 0,23 на сторінку). Характерно, що у британському варіанті є фотографії мертвих німецьких солдат, однак немає британських.

Помітними є також розбіжності у завданнях сербського та британського підручників. У розділі про Першу світову війну британська модель нараховує 23 завдання, а сербська – лише 15. Британські питання спрямовують учнів до концептуального узагальнення, а сербські – до відтворення фактичного матеріалу. Наприклад, у сербському підручнику питання звучить так: «Чи можете Ви пояснити причини війни?», то у британському акцент зовсім інший: «Який із чинників є найважливіший у забезпеченні початку війни?». Сербський текст запитує: «Які були результати війни?», а британський: «Складіть список, у порядку значимості, причин, які призвели до поразки Німеччини?». У сербському підручнику текст фокусує увагу на політичних і військових наслідках війни, а британський говорить ще й про зміни в економіці та суспільному статусі жінки.

Своєрідним підручником є *британський предметний журнал «HINDSIGHT»*, в якому розглядаються різноманітні програмові теми та розробляється методичний апарат. Як правило, автори статей у журналі є вчителі-методисти з великим досвідом викладання. Тема, яку вони пропонують, та навчальний матеріал аналогічні за змістом тексту параграфа навчального підручника. Ракурс проблем, які розглядаються, зорієнтований на навчальну програму та негайне використання у навчальному процесі. Незвичайною є форма статей, які представляють набір типових історичних есе. Формат есе дисциплінує автора та допомагає вчителю у роботі, а кожний учень має наочний приклад для створення власного історичного тексту чи зразок правильної відповіді.

Кожен розділ навчального тексту статті журналу доповнюється історичним джерелом (тексти, фотографії, малюнки,

карти, схеми) та конкретним завданням. Постійні рубрики журналу – «У мережі» (On line) «Підвищуй оцінку» (Improve your grade), «У скарбничку» (File on), «Пам'ятні дати» (Anniversaries). Наприклад, рубрика «У мережі» презентує теми із навчальної програми у фокусі інтернет-інформації. Рубрика «Підвищуй оцінку» подає демонстраційні варіанти відповідей на проблемне питання тексту (як правило, це тема есе в загальноприйнятій, екзаменаційній формі). «Сильна», «середня» і «слабка» письмова відповідь подана із оцінками і коментарями екзаменатора щодо переваг і недоліків учнівських робіт. Ця рубрика вельми корисна для учителів-початківців, як орієнтир для професійного оцінювання есе. У центрі уваги рубрики «У скарбничку» – біографії визначних особистостей на фоні історичних подій. Розділ «Пам'ятні дати» завжди представлений на обороті обкладинки. Він має таку структуру: дата події, текст-довідка, три джерела (одне із них візуальне), три питання до джерел. На основі цього матеріалу можна побудувати урок або провести контрольну роботу.

*Італійські підручники* побудовані відповідно до діяльнісного підходу, що дозволяє організувати навчально-дослідницьку діяльність. За визначенням італійських методистів С. Біянки та Ч. Кривеларі, підручник – це резервуар дат, сховище інформації та добір джерел і схем, які необхідні для реконструкції історії. Вони вважають, що сучасний учитель повинен уміти «демонтувати» книгу, тобто формувати матеріал відповідно до свого бачення, проте у залежності від цілей уроку.

Італійські підручники для початкової школи включають у себе розділи з історії (орієнтація у часі) та географії (орієнтація у просторі). В підручниках для 2-ого класу матеріал подається у вигляді малюнків із супровідними запитаннями і завданнями, що враховують особистий життєвий досвід учнів. Школярі виконують завдання «Розставити події у необхідній послідовності». Окремим блоком представлені різні типи джерел – усні, писемні, іконографічні, свідчення очевидців, особисті документи.

У розділі «Перевір та оціни себе сам» пропонується визначити причини та наслідки тих подій, тип джерела, реконструювати фрагмент минулого на основі інформації різних джерел. Присутні завдання творчого характеру (наприклад, взяти інтерв'ю у членів своєї сім'ї, відтворити своє особисте минуле за документами), завдання на порівняння. У третьому класі підручник включає завдання для роботи з «лінією часу».

В італійському підручнику для середньої школи невеликі авторські тексти супроводжуються різноманітними

завданнями та ілюстративним матеріалом. Підручник також містить тематичні тексти для більш глибокого вивчення тем, підбірку фрагментів документів і запитань до них (рубрика «Голоси часу»). Блок завдань для самоперевірки ділиться на дві групи: «Я засвоїв» тобто перевірка фактичних знань, «Я вмію це робити» – практичні уміння і навички, що виражаються, наприклад, у здатності розмістити події у часі та в просторі, встановити відповідності тощо.

У деяких главах є спеціальна рубрика «Головні герої» – характеристика державних діячів, полководців, представників науки та культури. Є й рубрики, присвячені мікроісторії та історії повсякденності – «Як одягалися, їли й пили у Середні віки», «З ГУЛАГу», «Життя у військовий час». У підручнику передбачена система узагальнюючих і творчих завдань для складання портфоліо (багатоаспектне сприйняття історії в її соціальних, економічних, культурних, духовних вимірах). Наприклад, одне із завдань портфоліо – розповіді про життя і діяльність середньовічного монаха, хрестоносця, французького революціонера тощо.

У старшій школі матеріал підручника викладено на проблемно-теоретичному рівні, присутній історіографічний блок («Історіографічна критика», «Маршрутами історіографії»). Він включає огляд робіт з теми чи проблеми, фрагменти монографій, викладення суті розбіжностей у поглядах істориків на різні аспекти тієї чи іншої проблеми. В підручниках для старшокласників відображається «інтелектуальна історія» або «історія ідей». Вона представлена такими тематичними вставками як «Релігія і політика у суспільному житті», «Нові економічні доктрини», «Європейська ідея у XVIII ст.», «Витоки націоналізму» тощо.

*Норвезький підручник з історії для класів гімназії має незвичайну назву – «Портал». Цей інформаційний термін означає пункт збору, центр, місце для зосередження знань та інформації з певного питання. Портал відзначається великим форматом, крупним шрифтом, великою кількістю ілюстрацій різного типу (репродукції, фото, карти, схеми) приблизно на кожній другій сторінці. Основний текст у виданні чергується із додатковим, набраним іншим кольором та шрифтом. Це може бути перелік особливо важливих дат, наприклад, з історії світового комунізму, схема чи карта бойових дій, переказ чи цитата із джерела, підпис до ілюстрації. Кожен із чотирьох томів книги розпочинається передмовою і розділений на частини. Наприкінці кожного тому – словник термінів і предметно-іменний покажчик. Більш крупні розділи завершуються набором запитань для*

самоперевірки і постановкою певної проблеми для класної дискусії чи домашнього продумування.

Головним рубежем всесвітньої і норвезької історії в підручнику вибраний 1850 р. – розпал капіталістичного перевороту у Західній Європі та початок його у Норвегії. На кожну із розмежованих таким чином великих епох, на кожен навчальний рік припадає по два томи: «всесвітній» та «норвезький». До кожного з них додається «портал ідей» – два робочі зошити із додатковим матеріалом, джерелами та завданнями загальним обсягом близько 20 сторінок кожна. Із пропонованих завдань трьох рівнів складності гімназисти мають право вибору, які виконувати, а які ні. У порталі ідей присутній теоретико-пізнавальний розділ «Розуміння історії», що спрямований на розкриття мети і завдань вивчення історії. Допоміжний характер має і «мережевий портал» – на сайті видавництва.

Не дивлячись на глобальний підхід у викладі всесвітньої історії, історія Європи займає у підручнику більше місця, ніж інший світ. Автори пояснюють це тим, що європейці найбільше плинули на розвиток світу загалом, та Норвегії, зокрема. Цікавим є поділ матеріалу у першому томі всесвітньої історії. Автори, поряд із первісним та капіталістичним, виділяють данинний (від «данина») етап у розвитку суспільства. Це поняття включає у себе всі класові докапіталістичні суспільства (в т.ч. європейський феодалізм), що існували у всіх частинах світу. Своєрідною є структура першого «норвезького» тому. Він ділиться на дві нерівні частини: за десятком традиційних хронологічних розділів слідує чотири наскрізні соціологічні теми. Вони розповідають про демографічний розвиток, умови життя, соціально-станову структуру суспільства. Щоб домогтися більш «живого» викладу матеріалу на початку першого тому учні знайомляться з трьома уявними дівчатами: Амою, Бьорг і Сольвейг, які живуть відповідно у кам'яному віці, в епоху вікінгів та у середині XIX ст.

У другій частині «Порталу» акценти зміщуються, всесвітня історія стає «інтернаціональною», глобальною, автори порівнюють її із вузлом ниток, який стає все тугіший і складніший. Вельми позитивним моментом є те, що у підручнику йде мова про глобальні проблеми сучасності, і, одночас, про проблеми найбільш відсталих регіонів і народностей планети. Хоча термін «норвезький» вживається у тексті досить часто, проте націоналізм та патріотизм присутній у підручнику в досить поміркованих формах. Укладачі не чваняться, а іноді й нехтують дійсними та добре відомими прикладами норвезької переваги у науці, спорті, організації захисту природного середовища тощо.

Для деяких російських підручників характерна переваженість другорядним матеріалом. Так, в одному з підручників для 9 класу, виданому у 2000 р., у параграфі про російсько-японську війну перераховано і виділено курсивом (тобто дане необхідно запам'ятати) імена 8 воєначальників російської армії та флоту. На одній сторінці наведено 4 географічних назви, 10 дат, 12 цифр про втрати російських і японських військ в окремих операціях. У підручнику для 11 класу на одній сторінці йде мова про 8 великих військових операцій німецько-радянської війни, проведені у 1943-1944 рр. з перерахуванням назв 14 фронтів з іменами командуючих, більше 10 географічних назв тощо.

Проте беззаперечними є й успіхи багатьох російських дидактів у напрямку пропонованої у підручниках системи організації пізнавальної діяльності школярів. У підручнику «Історія Росії. ХХ ст.» (2001) для 9 класу передбачено декілька груп різнотипових і різнорівневих завдань. Наприкінці параграфу подані завдання, що передбачають: пояснення основних понять і термінів; характеристику і пояснення розглянутих у параграфі подій, явищ і процесів. Наприкінці глав додатково наводяться завдання для колективного обговорення і практичного розгляду. Суттєва роль відведена самостійній роботі учнів – пошуку, аналізу, узагальненню інформації. Так, у рубриці «Перевір себе» поряд із традиційними завданнями на закріплення матеріалу, можна зустріти такі питання: «Як Ви вважаєте, що таке консерватизм у політиці?», «В чому Ви бачите різницю між соціалізацією та націоналізацією землі?». Вони спонукають учнів до пошуку власних питань.

Підручник М. Брандта «Історія Середніх віків» (1999, 2009) став провісником нового покоління підручників. Кожен із його компонентів є збалансованим. Вступні тексти до кожної глави – своєрідний «маршрутний лист теми» (а не готові висновки та оцінки). Автор пропонує, наприклад, коротку мандрівку в історію нового регіону (як виникла Візантійська імперія?), вводить у світ нової культури (Чим щаслива «щаслива Аравія?»), інтригує таємницями нової епохи (Чим відзначався 1000 рік? Що таке осінь Середньовіччя?). Велике позитивне значення має шмуцтитул (картинка-заставка) до кожної глави, яка є ефективним способом занурення в нову тему, проблематизації її змісту, організації проєктної діяльності школярів. Він стає візуальним підґрунтям для подальшої активності. Ще один гарний метод – монтаж ілюстрацій. Розміщуються симетрично дві репродукції середньовічних мініатюр, наприклад, «Напади селян на рицаря» та «Розправа над «жаками». Поряд – питання для їх порівняльного аналізу,

які допомагають учням осмислити ключову ідею теми заняття – «Бунт безглуздий і нещадний».

Сучасний *шкільний підручник у Росії* звільнений від радянських нашарувань. Так, у Середні віки вже не вплітається тотожне даній епосі поняття «феодалізм», у підручнику уточнюється, що феодалізм не існував у Америці, Африці, Азії, а лише у Західній Європі. Вже не є стрижнем програми класова боротьба та соціальні повстання. Скоротилися сюжети про Яна Гуса та гуситські війни. Цей обсяг віддано історії Японії, історії євреїв у середньовічній Європі, вивченню історії церкви та культури. У трактуванні останніх сюжетів зникли вульгарно-соціологічні схеми. На сторінках нових підручників набагато більше відомих історичних постатей: Фома Аквінський, Річард Левове Серце, Іоан Безземельний, Фрідріх Барбаросса. Отже, епоха Середньовіччя стала «заселеною» живими людьми, а не абстрактними «пригноблювачами» та «народними масами». Все ж, європейській історії віддана у підручнику більшість матеріалу. Розвиток інших частин світу представлений лише у 7 параграфах з-поміж 30. В них мало дійових історичних осіб (1-2 імені на параграф, тоді як для Європи зустрічається 3-10 нових імен).

Розширення використання комп'ютера у навчальному процесі РФ знайшло відображення у появі у 1998 р. першого мультимедійного підручника з історії Росії ХХ ст. Він складається із 4 компакт-дисків та брошури, містить 278 мультимедійних лекцій (більше 24 годин авторського тексту, 6 тис. ілюстрацій, більше 2 годин озвученої кінохроніки). Вивчення кожного із 54 параграфів завершується тестуванням і виставленням оцінок. Курс забезпечується довідковим матеріалом: понад 700 персоналій, докладна хронологія, термінологічний словник, близько 30 анімованих карт, понад 700 документів. Видання відповідає навчальній програмі курсу «Історія Росії». Матеріал розподілений на три курси: для 9 класу; для 10-11 класу; для абітурієнтів і студентів неісторичних факультетів вузів. Мультимедійний підхід у подачі навчального матеріалу даного підручника передбачає сприйняття учнями не лише просто інформації, а інформації у формі образів, яка забезпечує більш глибокі знання школярів. Підручник розрахований на систематичні заняття, матеріал розділений на блоки, що відповідає поурочному плануванню. В лекцію вміщені спеціальні контрольні запитання, що спонукають до уважності при прослуховуванні навчального матеріалу, добросовісного ставлення до роботи, а також відіграють роль своєрідної паузи для кращого «структурування» матеріалу. За неправильної відповіді на внутрішньо лекційне

запитання учень має повторно прослухати певний фрагмент лекції. Тестові завдання дозволяють оперативно з'ясувати рівень знань, а програма сама заносить у електронний журнал відповідні оцінки. В результаті як учні, так і учителі та батьки одразу ж бачать підсумки навчальної роботи.

Високу оцінку експертів отримав білоруський підручник зі всесвітньої історії XIX – початку XX ст. під редакцією В. Кошелєва (Мінськ, 1998 р.). У структурному плані його змістова частина ділиться на 5 розділів: «Західна Європа», «Один континент – дві Америки», «Російська імперія. Слов'янські країни», «Країни Азії та Африки», «Перша світова війна». Важливим позитивом підручника є словник історичних понять, порівняльна хронологічна таблиця, рубрика «Що читати». Авторами широко застосовується цивілізаційний підхід, багато уваги приділено питанням культури і релігії (в тому числі у регіоні Азії та Африки). У кожному параграфі, крім основного тексту, через систему диференційованих питань різних рівнів (розрахованих як на «слабких», так і на «сильних» учнів) вводиться багато додаткової інформації, що вимагає власного, особистісного ставлення до поданих подій. Це рубрики: «Радимо обговорити», «Це цікаво знати», «Перевір себе», «Як Ви до цього ставитеся?», «Як Ви думаєте?». Важливо наголосити, що обсяг текстових параграфів невеликий. Підручник гарно ілюстрований, у ньому багато портретів історичних діячів, фотографій, репродукцій картин. До ілюстрацій додається спеціальний пояснювальний текст, цікаві завдання, що дає підстави говорити про своєрідний паралельний підручник типу «Всесвітня історія у ілюстраціях». У підручнику вміщені карти, різні схеми, що допомагають зорієнтуватися, зокрема, у географії бойових дій Першої світової війни. Тут присутні також пам'ятки «Як працювати з книгою», «Як працювати з картою», «Як працювати із журналом», «Вчися оцінювати відповідь товариша», «Як побудувати доказ», «Правила ведення дискусії».

Зміст польського підручника має мінімум прізвищ (до 150) та дат. Методичний апарат не перевищує 4-5 запитань. Навчальна книга не перевантажена змістом і має від 150 до 230 сторінок, теми – обсягом до 3-4 сторінок. Польські підручники 2/3 матеріалу присвячують історії Польщі, 1/3 – історії Європи та світу. Так, у підручнику для третього класу гімназії Я. Чачая та Я. Дроба (Варшава, 2015) з неєвропейських подій згадано лише громадянську війну в США середини XIX ст., утворення національних держав в Латинській Америці та колоніалізм імперій Європи і Японії в Китаї. У підручнику з Новітньої історії колективу авторів

(Гдина, 2015) оповідь не виходить за межі Європи. Наголос в обидвох книгах робиться переважно на чотирьох країнах: Німеччині, Австро-Угорщині, Італії, Росії, події в яких мали вплив на польську історію. Франція й Англія згадуються спорадично, лише як місця польської еміграції, у зв'язку з подіями прусько-французької війни 1870-1871 рр., революції 1848 р., колоніальної політики Великої Британії у світі за Вікторіанської доби. Події наполеонівських воєн проходять у зв'язку з боротьбою за польську незалежність на початку XIX ст. – 1813 рр. Росія цікавить авторів передусім як країна, що загарбала Польщу в 1795 р. та визискувала Конгресову Польщу до 1914 р. У європейській історії зроблено наголос на початку Першої світової війни та кількох головних подіях: об'єднання Італії Кавуром і Гарібальді у 1860-х рр., створення єдиної Німеччини під пануванням Пруссії за канцлера Бісмарка у 1860-1870 рр.; утворення двоєдиної монархії в Австро-Угорщині і доля польського суспільства в Галичині.

У підручнику Т. Малковскі для 6-ого класу (Гданськ, 2014) до кожної теми введено художню белетризовану розповідь про польських дітей у зв'язку з тим чи іншим періодом історії Польщі. Родзинкою підручника можна вважати олюднення історії через розповідь про видатних діячів польської історії в галузі культури (автор мазурки Я. Домбровский, Ф. Шопен, М. Сколодовська-Кюрі, Г. Сенкевіч). Наголос робиться на політичній історії, тобто в центрі уваги не культурний чи цивілізаційний аспект, а саме політична історія.

Вигідно від українських відрізняється зовнішня якість польських підручників: яскравий макет, якісні ілюстрації, солідна поліграфія та кольоровий друк, довершені книжкова графіка, ілюстрації, шрифти, карти. Польський підручник справляє враження мистецького книжного твору.

У *Болгарії* до використання у школі допускаються по три підручники для кожного класу. У підручниках з 3 по 5 клас прийнято розміщувати теми на одному розвороті підручника, до 9 класу – на двох, з різним інформаційним навантаженням. Підручники насичені письмовими джерелами, зображальними матеріалами, а їх підбір відбувається із урахуванням принципу багатоперспективності. У спеціальних рубриках «Техніка історії», «Вправи» подаються короткі характеристики певних типів документів, алгоритм роботи з ним та тренувальні завдання до джерела. Особлива увага приділяється аналізу різних видів зображення. Назви розділів та підрозділів, сформульовані у підручниках запитання спрямовані на яскраві для запам'ятовування символи та ідеї («Піщані основи миру» – тема, присвячена міжнародним відносинам у



світі після Першої світової війни; «Італія у чорному» – характеристика фашистського режиму; «Антигітлерівська коаліція зламала Вісь» – перемога над країнами-агресорами).

Болгарські підручники пропонують вельми короткі (до двох-чотирьох речень) вступи та висновки до структурних підрозділів, які виділяються шрифтом, позначені спеціальними графічними символами. Принципово новим підходом є наскрізна у всіх темах нумерація джерел, яка підкреслює їх рівноцінне значення поряд з основним текстом. Баланс зображення й основного тексту складає співвідношення 50х50, а графічні джерела переважають текстові, що свідчить про зміну стилю роботи на уроці. Традиційні блоки супутніх запитань і завдань доповнені цікавими рубриками «Знайдіть самостійно», «Вивчіть», «Знайдіть додатково». Рубрика «Профілі про...» містить розширені біографічні дані політичних і культурних діячів. Підручники оформлені з виділенням узагальнюючих уроків (хронологія, текстові узагальнення, блок тестових завдань), суттєвими компонентами є представлення загальнолюдських цінностей, оцінки та дискусії.

*Латвійський підручник* для базової школи «Історія Латвії» (Рига, 2002) відомих викладачів і методистів Г. Курловича та А. Томашуна характеризується збалансованим обсягом тексту, витягів із джерел, запитань і завдань, пояснень, ілюстрацій. Методичний аналіз підручника засвідчив доступність та цікавість викладу матеріалу для школярів. Майже на кожній із 300 сторінок загального обсягу розміщені малюнки, кольорові ілюстрації, фотографії, історичні карти, портрети політичних діячів, представників культури та мистецтва, спорту, а у передмові подані необхідні пояснення щодо методичного апарату.

Отже, запропоновані приклади моделей підручників з історії, що, звісно, не є абсолютно ідеальними, можуть стати в нагоді українським укладачам підручників у плануванні і реалізації власних розробок.

#### **5.4. Конroversні події національної історії на сторінках зарубіжних підручників**

У національній історії будь-якої сучасної держави є низка проблем та суперечливих питань, які неоднозначно оцінюються не лише істориками різних країн, але й, власне, вітчизняними дослідниками. Замовчування та ігнорування їх у шкільному курсі історії неможливо з огляду на демократичність освітнього процесу, однак перед авторами підручників і посібників постає непросте завдання пошуку консенсусу для того, аби «болючі точки» національної

історії сприймалися підростаючим поколінням з позиції толерантності, багатоперспективності та мультикультурності. В цьому плані вельми актуальним для українських істориків та педагогів є досвід зарубіжних країн.

Під декларованою маскою міжнаціональної інтеграції історичних курсів стратегія викладання історії у сучасній РФ часто слугує ідейним підґрунтям імперської ностальгії та інструментом політичного впливу на країни пострадянського простору. Характерним є такий приклад – 26-28 березня 2010 р. у Києві відбулася науково-практична конференція «Російська історія в шкільних підручниках. Досвід викладання історії в країнах СНД та Балтії». Одразу ж відзначимо, що представницький склад країн-учасниць форуму аж ніяк не відповідав претензійній назві, адже мова йшла лише про 4 країни – Україна, Росія, Молдова, Білорусь.

Головним питанням порядку денного було розробка спільних курсів з історії. При цьому його ініціатори посилалися на приклад держав Європи, які виключають з шкільних курсів елементи політизації та двозначні трактування минулого. Але зміст заяви спонукає до висновку, що йде мова не про інтеграцію національних історій, а про припинення дерусифікації історії, припинення зображення історій країн СНД як боротьби за незалежність від Росії: «оголтелая дерусификация, набравшая силу в области образования в большинстве стран бывшего СССР, несет опасность не только для разделенного новыми границами русского народа. Она мешает всем народам новых независимых государств жить в гармонии со своим историческим прошлым». Таким чином, на чільне місце виставляються інтереси російського народу, а вже потім говориться про незалежні держави. Крім того, виникає запитання, чи заклик до пропонуваної гармонії з минулим в інтересах народів незалежних держав, чи, можливо, це в інтересах сучасної політики Росії? В будь-якому випадку інтеграція історичних курсів за подібним сценарієм призведе не до створення комплексного поєднання національних історій, а до нового курсу великодержавної російської історії з вкрапленнями тих моментів історичного розвитку інших народів і націй, які демонструють єдність та дружбу з російським народом.

У німецьких підручниках на зміну національній державі як лейтмотиву національно-історичного бачення, прийшла орієнтація на суспільство. Окремі теми, що у багатьох поколіннях підручників були яскравими прикладами національної боротьби або ж національної ганьби, як-от «Битва за Данціг», «Референдум у Верхній Сілезії», не лише втратили функціональну привабливість, але й зникли з підручників.

Період нацистської диктатури у Німеччині однозначно критикується з позиції загальнонаціональної антитоталітарної згоди. Характерним прикладом засудження періоду нацизму в сучасних німецьких підручниках є назви відповідного розділу та підрозділів підручника «Минуле і сучасність». Розділ «Гітлер накликав біду на Німеччину та увесь світ» вміщує такі параграфи: «Гітлер насильно створив «Велику німецьку імперію», «Гітлер самовільно розриває останні пута Версальського договору», «Гітлер примушує Австрію приєднатися до Німеччини», «Порушуючи обіцянки про договір, Гітлер окупує Чехословаччину» тощо. Наприкінці глав обов'язково ставляться проблемні питання, наприклад: «Фашизм: криза капіталізму, чи криза лібералізму?», «Захоплення влади чи взяття влади в ході національної революції?», «Чи була Друга світова війна «війною Гітлера» чи її вели широкі верстви німецького населення?», «Обговоріть наслідки Другої світової війни для німецької зовнішньої політики після 1945 р.». Важливо наголосити, що провина за злочини гітлерівського режиму проти військовополонених, слов'ян, циган та, в першу чергу, європейських євреїв не покладається лише на нацистську верхівку та вузьке коло виконавців злочинних наказів. Учні пропонуються дати відповідь на такі запитання: «Чому у геноциді євреїв брало участь так багато німців?», «У якій мірі може йти мова про колективну вину всіх німців?». Школярі знайомляться з антинацистським рухом Опору в різних прошарках німецького суспільства: робітників, молоді, військових та перед ними не приховується факт того, що опозиція нацистському режиму була не чисельна та не мала масової підтримки населення.

Характерно, що матеріал по історії Італії цього періоду у підручниках подається виключно у плані порівняння німецького нацизму та італійського фашизму, свідчення з історії Франції зустрічаються лише у зв'язку із вивченням антифашистського руху Опору, а спеціальні «британські» теми взагалі відсутні.

Бурхлива дискусія розгорілася у ЗМІ Норвегії навколо четвертого тому підручника «Портал», зміст якого розкриває новітню норвезьку історію. У 2005 р. троє провінційних учителів назвали підручник скандальним через те, що одна з його частин під назвою «Згуртування, зростання, уніфікація (1940-1965 рр.)» містить об'єднаний матеріал з періоду фашистсько-окупаційного режиму та післявоєнного соціал-демократичного правління. Більше того, автори підручника виявили спільні риси між названими режимами: великі амбіції та сильна віра у державу, контроль з її боку; декларація

створення «нового суспільства», велика увага до ідеології та пропаганди, ідейна обробка населення. Критики такої позиції вважали, що така порівняльна плутанина шкідлива для виховання молоді. Характерною є реакція редакції, в якій виданий підручник, на дані зауваження – у новому варіанті тексту паралель між фашизмом та соціал-демократією скорочена, пом'якшена, однак не вилучена. Сам факт співставлення двох режимів був визнаний прийнятним з огляду на схожість їх економічної політики. Крім того, на думку редакції, дискусійний же характер тлумачення таких історичних явищ навпаки є важливим елементом «нового погляду» та деміфологізації історії в школі.

Центральною темою у вище згадуваному латвійському підручнику Г. Курловича та А. Томашуна є боротьба латвійського народу за незалежність, а історія з XIII ст. до 1918 р. представлена як своєрідна підготовка до набуття довгоочікуваної самостійності. Експансія Росії у підручнику представлена як жорстоке насильницьке захоплення латвійських територій. Аналізуючи входження Латвії до складу СРСР у 1940 р., автори акцентують увагу лише на зовнішньому факторі цього – радянському тиску, однак при цьому не розглядають кризову внутрішньополітичну ситуацію в країні. Важливе місце у підручнику відведене боротьбі проти радянської системи та виходу зі складу СРСР, цілком критикується радянська економічна модель, русифікація Латвії тощо. Російський рецензент підручника М. Новіков критично зауважує, що одиничні прояви невдоволення радянським ладом окремими представниками певних соціальних станів видається за думку всього народу, створюється ілюзія неперервності боротьби. Відтак, з погляду змістової частини, підручник є національно зорієнтованим, що свідчить про незавершеність процесу утвердження національної самосвідомості та самоідентифікації латвійського народу на початку XXI ст.

У більшості болгарських підручників (у 15 з 21) у параграфах, присвячених Першій світовій війні, відсутній акцент на боях у Добруджі восени 1916 р. між німецькими й болгарськими військами, з одного боку, та румунськими й російськими, з іншого, адже це не вписується у демонстрацію русофільства болгар. Лише в одному з підручників, авторства В. Мутафчієва, йде мова про те, що Росія не змогла переконати правителів Сербії, Румунії, Греції здійснити поступки на користь справедливих територіальних вимог Болгарії.

У чеському підручнику під назвою «Чехи, німці та держава Пржемысловичів» (Прага, 1991) досить виважено подано, мабуть, найголовнішу болючу проблему чеської істо-

рії – чесько-німецькі взаємовідносини. Автор Й. Жемлічка підкреслює позитивне значення німецькомовної колонізації богемських земель у XIII ст., яка надала розвитку краю нових суспільних, економічних і культурних імпульсів. У підручнику відкинуто ідею єдиної чехословацької нації, висловлюється повага до самостійного розвитку чехів та словаків, їх історичний розвиток розглядається окремо, хоча «словацького» матеріалу у декілька раз менше чеського. Цікаво, що невключення судетських німців у концепцію «чехословакізму» у період міжвоєнної Чехословаччини автор вважає помилкою Праги і певним чином висловлює розуміння негативістської реакції німців. Звертає на себе увагу відсутність у підручнику інформації про готовність деяких чехів до колаборації з німецькими окупантами у 1939-1941 рр. Таким чином, це підтверджує, що національний міф про опір німцям більшості чехів ще не подолано у шкільній історичній освіті Чехії. У підручнику Л. Кукліків «Новітня історія» (Прага, 2002) відсутній національний пафос та пропагуються демократичні принципи, проте, чомусь, автори замовчують темні сторінки власної історії, наприклад, примусове виселення німців після 1945 р. Загалом, сучасні чеські підручники спрямовані на легітимацію в очах підростаючого покоління молоді Чеської республіки, відбувається звернення до державотворчих традицій минулого. В даному випадку у чеському націоналізмі (як, до речі, і в українському) відсутні націоналістичні тенденції, експансіоністські наміри щодо сусідніх держав і народів.

У польських підручниках переважає політична історія, національний розвиток отожднюється з державним (окрім періодів кінця XVIII – початку XX ст. та 1939-1944 рр.), а вітчизняна державність виводиться вже із середньовічних часів. Однозначно позитивно оцінюється зближення та об'єднання з Литвою. В ході аналізу подій відродження польської держави у 1918 р., автори польських підручників вказують дві територіальні концепції: національних демократів, які хотіли бачити національну державу як федерацію, та Ю. Пілсудського, що ґрунтувалася на історичній традиції великої багатонаціональної держави до її поділів. Детально описані територіальні конфлікти із сусідами (Україна, Литва, більшовицька Росія), однак вказується на цікавиту обґрунтованість польських претензій на спірні території. Слід звернути увагу, що в ході розгляду суспільної проблематики підручники аналізують конфесійні та національні питання. Наприклад, теми Реформації та Контрреформації розглядаються з позицій толерантності до іновірів, а її відсутність визначають як одну з головних при-

чин кризи шляхетської держави. Автори також вказують на процес полонізації вищих верств суспільства у східних регіонах держави (тобто на українських землях!), що у поєднанні із етнічними і конфесійними суперечностями спричинило посилення соціальних конфліктів.

Важливо наголосити, що польські підручники детально описують політичні течії, розвиток культури та економіки у середовищі етнічних поляків, майже відсутня увага до національних меншин, особливо це стосується східних територій у період перебування їх у складі Російської імперії. Відтак, польські школярі не мають можливості простежити та усвідомити процес формування литовської, української, білоруської національних ідентичностей та їх небажання знову вливатися до складу польської держави. Польсько-литовське суперництво за Вільно та польсько-українське суперництво за Львів теж є незрозумілим для учнів. Про українське населення у Східній Галичині подається лише розрізнена інформація, переважно у контексті використання його австрійською владою у антипольській політиці Відня.

Український історик І. Гирич здійснив аналіз тексту кількох польських підручників на предмет висвітлення у них української тематики. У традиціях поділу Першої Речі Посполитої вони трактують територію України у вузькому сенсі – терен теперішньої Київщини та Черкащини. Тобто, сьогоднішній польський учень бачить Волинь і Поділля як законну належність до Польщі. Розповідь акцентує увагу на пригнічене становище поляків у Конгресовій Польщі та під владою Пруссії-Німеччини, але не наголошується, що поляки Галичини під австро-угорською владою перебували в панівному становищі і ставилися до меншостей, передусім до українців, вельми зверхньо. У розділі про «Весну народів» чомусь відсутня польська революція 1848 р. в «Історичній Польщі», передусім у Львові.

Націотворення в Україні XIX – початку XX ст. залишається поза межами уваги авторів. Не сказано, що під час антиросійських польських повстань існував популярний заклик «За нашу і Вашу свободу», як ознака пошуку шляхів порозуміння між Польщею та Україною. У всіх підручниках відсутня розповідь про величезний польський вплив на український національно-визвольний рух 1860-1890 рр. та на початку XX ст., особливо хлопоманство, діяльність В. Антоновича, Т. Рильського, Б. Познанського, Й. Юркевича, В. Липинського, З. Долени-Ходаковського.

Традиційно польські підручники трактують штучне утворення – Галичину як суцільну територію, хоча вона включа-

ла західну частину (переважно польську) та Східну (переважно українську). Йдеться про германізацію Познаньщини, однак немає про колонізацію українських територій. Не вказується, що, Польська соціалістична партія була єдиною, що визнавала право українців на розбудову власної держави. У Брестському мирі УНР не вказана як учасниці переговорів. Якщо поляки воювали з Радянською Росією як державою і це підкреслюється, то з українцями вони воювали як з народом, а не державою. Нічого не сказано про війну більшовицької Росії проти України у 1917-1920 рр. Про утворення СРСР написано, що окремі народи самі висловили бажання вступити до федерації.

Всіляко затушовується розвиток української державності на західноукраїнських землях. Не згадується про постанову ЗУНР у листопаді 1918 р., як і відновлення незалежності Литви й Білорусі. Тобто, про УНР в підручниках говорять, а про ЗУНР, де державна влада користувалася куди більшою підтримкою населення, – ні. Також немає нічого про українсько-польську війну в Галичині, проголошення ЗУНР, з чого випливає, що поляки воювали не з державою, а з якимись самозванцями. Тоді як про війни з Росією та Німеччиною йдеться і трактуються вони як міжнародні конфлікти. Є про орлят львівських, але незрозуміло з ким вони воювали. Згадано про союз Петлюри-Пілсудського, але не зрозуміло, що він визначав і чи визнавала Польща територію УНР. Нічого не сказано про бої з УГА, армію Галлера, лінію Бартельмі, про відмову поляків провести плебісцит у Східній Галичині, про рішення ради послів Антанти 1923 р. щодо Галичини. У підручнику ці збройні конфлікти подані в розрізі усталення східних кордонів країни. Так, ніби на це була абсолютна згода населення краю.

Підручник Т. Малковского пропонує зрозуміти точку зору української сторони у 1918 р., яка хотіла збудувати свою державу на східних землях Галичини, але мешканці міст здебільшого були поляками, вони переважали серед заможних верств, а тому війна була невідворотною, але в цьому немає провини української сторони. Але, знову ж таки, автор визнає радянсько-польську війну міждержавною, а з українцями – лише конфліктом. Щодо подальших періодів, то визнається брутальною «пацифікація», але не згадано «осадників», не названа УНДО, нічого не йдеться про операцію «Вісла».

Незважаючи на вище наведені зауваження, І. Гирич спостеріг і позитивні моменти в українських сюжетах польських підручників. У текстах відсутні агресія, негативізм, конфронтація супроти українського населення, що,

безперечно, є відрадним. Немає негативних контамінацій до спроб України відбудувати новітню національну державу у 1917-1921 рр. З розумінням автори ставляться до Листопадового Зриву у Львові у 1918 р., представляють як міждержавний договір Варшавську угоду, уникають негативистського забарвлення та інвектив на адресу ОУН, хоч та вела досить активну терористичну діяльність, від якої гинули визначні польські державні діячі.

У цілому об'єктивно і виважено подано діяльність УПА. Її інтерпретовано як силу, що намагається відновити українську державність, а бажання виселити польське населення з Галичини пояснено ідейними міркуваннями – будувати власну державу. Позитивно, що не сказано в розпачливих тонах про трагедію Волині, у якій останнім часом у пресі звинувачували українських партизан. Неупереджено висвітлено українців як національну меншість Польщі сьогодні, а, наприклад, лемки визнані етнічним відамом українського етносу.

Словацькі підручники виводять національну державність від держави Само, середньовічного князя Прибіни, Святополка. При характеристиці тих подій хоча й уникається етнічних чи національних категорій, однак вони не визначаються як «донаціональні». Докладно простежується словацький національний рух у другій половині XIX ст. Однозначно негативно подається «мадяризація» словацького населення. У період міжвоєнної Чехословаччини наголошується на прагненні словаків до автономії та відкидання ними концепції чехословакізму. Найбільш національно орієнтованим є підручник Р. Летца для 8 класу «Словаччина у двадцятому столітті», що подає цілком позитивний образ національно-авторитарної Словацької держави 1939-1945 рр. Поняття «нація» представлена у ньому як найвища цінність, а демократія розглядається лише як засіб, який має служити нації. Така інтерпретація не сприяє формуванню у школярів демократичних цінностей. Авторський колектив під керівництвом Д. Ковача подає виважений образ Словацької держави з її позитивними та негативними рисами, а сама вона не отримала на сторінках підручника ні морального виправдання, ні засудження. Зовсім мало уваги у словацьких підручниках приділено тематиці національних меншин. Загалом у різних словацьких підручниках автори, з точки зору своїх історичних та політичних схильностей, подають суперечливі інтерпретації вітчизняної історії (національно орієнтовані або ж ліберально-демократичні). Це, до певної міри, збиває з пантелику школярів, формує у них почуття невизначеності.



Багато уваги проблемі нації та національного розвитку приділяється у білоруських підручниках. Одним з контроверсних тверджень є те, що саме білоруська мова була державною мовою Великого князівства Литовського. Позитивно оцінюється Берестейська унія 1596 р., адже вона визначається як національна церква білоруського народу. Однак на сторінках підручників (за винятком двотомника «Нариси історії Білорусі» – 1994 р.) практично зовсім не висвітлюється історія поляків і євреїв, їх роль у житті білоруського суспільства. Вельми широко автори підручників застосовують мотиви жертви (білоруського народу) та мучеників (росіяни, поляки, литовці) та «забарвлюють» навчальний матеріал у яскраві національні кольори. Білоруська державність виводиться від давньоруського Полоцького князівства. Мінський історик права Й. Юхо вбачав у Литовському статуті 1529 р. «першу білоруську конституцію». У певній мірі білоруська історіографія та шкільний курс історії «привласнили» собі історію Великого князівства Литовського, мотивуючи це тим, що білоруська територія становила його левову частку. Слід наголосити, що автори вже згадуваних «Нарисів з історії Білорусі» коригують старі твердження про масовий рух Опору серед білорусів у роки Другої світової війни та розглядають проблему колабораціонізму білорусів. Утім, у сучасних білоруських підручниках часто зустрічаються майже дослівні характеристики історичних подій, успадковані від радянських часів. Чітко спостерігається втручання держави у процес підручникотворення та спрямування розвитку шкільної історичної освіти на задоволення потреб владного режиму.

Французькі підручники теж не позбавлені національно орієнтованого трактування минулого. Опис французької історії часто розпочинається із невизначених у часі понять «галли», «Галлія», розвивається через постаті Хлодвіга (перший король Франції), Карла Великого.

Французький історик М. Ферро, аналізуючи висвітлення історії Другої світової війни зазначав, що у кожній країні історія успішно виконує функцію виправдовування самих себе. Так, у підручниках США відсутні ілюстрації, що стосуються атомних бомбардувань Хіросіми і Нагасакі. Німецькі підручники не приділяють належної уваги нацистському терору у окупованих країнах. Автори західних підручників не відображають або недостатньо відображають факт, що гітлерівська воєнна міць була зламана саме Червоною армією. Не стала винятком й Франція. У французьких підручниках не демонструють радощі французів при появі маршала Ф. Петена, адже це, на думку М. Ферро – «мертва

зона в нашій офіційній пам'яті». Мало пишуть про вороже ставлення населення, з яким іноді зустрічався рух Опору. Деякий час у підручниках фігурою замовчування став Ж. Бідо – керівник Руху Опору, що був запідозрений у замаху на Ш. де Голя. «Режим Віші» був винесений за рамки національної історії. Пріоритетом навчального матеріалу у підручниках залишається процес національної соціалізації, почуття лояльності та ідентичності до республіканських ідей з боку учнів. Постать Ф. Петена визначалася головним винуватцем співробітництва з окупантами та формування авторитарного режиму, а весь тягар відповідальності несли невелика група «петенівців». Загалом же французький народ залишався в історії незаплямованим. Навпаки, рух Опору у підручниках став правонаступником Третьої та наріжним каменем Четвертої республіки. І це при тій очевидній реальності, що до руху Опору належала незначна частина французів, а більшість була атентистами (пасивними спостерігачами), багато з яких дійсно вірили Петену. Антиреспубліканський характер «режиму Віші» у підручниках підкреслюється фактом заміни гасла «свобода-рівність-братерство» гаслом «робота-родина-Батьківщина».

Подані спостереження ще раз підтверджують наявність у зарубіжних підручниках проблеми «болючих точок» національної історії, які по-різному і часто у конфліктній формі відображаються у змісті шкільної історичної освіти.

### **Питання для самоконтролю**

1. Визначте основні моменти критичних зауважень європейських експертів щодо змісту навчального матеріалу та методичного апарату підручника історії.
2. Висвітліть мету та завдання діяльності Інституту підручника імені Г. Еккерта.
3. З'ясуйте погляди провідних сучасних зарубіжних педагогів щодо критеріїв ефективного підручника.
4. Порівняйте структуру, зміст, методичний апарат сучасних німецьких та українських підручників.
5. Проаналізуйте вплив національного (патріотичного) фактора на формування змісту навчального матеріалу у сучасних зарубіжних підручниках.

## ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО- ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ

1. Місце історії у шкільних програмах середньої школи у провідних країнах Європи та Північної Америки.
2. Сучасні методологічні засади викладання історії в середній школі зарубіжних країн.
3. Інтерактивні методи навчання на уроках історії в зарубіжній школі.
4. Нетрадиційні уроки у сучасній педагогічній практиці.
5. Методика використання аудіовізуальних та фонічних джерел на уроках історії.
6. «Усна історія» у навчальному процесі при вивченні історії.
7. Дослідницька робота учнів на уроках з історії.
8. Метод «проектів» як фактор інтересу школярів до історії.
9. Особливості вивчення історії у середній школі Сполучених Штатів Америки.
10. Британська модель шкільної історичної освіти.
11. Історія у середніх школах сучасної Франції.
12. Особливості змісту шкільної історичної освіти у Німеччині.
13. Історія серед навчальних дисциплін у школах скандинавських країн.
14. Вивчення історії у сучасній середній школі Польщі.
15. Досвід Болгарії та Румунії у викладанні історії в школі.
16. Прибалтійські країни на шляху реформування шкільної історичної освіти.
17. Російська модель вивчення історії в школі.
18. Мультимедійні засоби у процесі вивчення історії в зарубіжній школі.
19. Методика використання інтернету на уроках історії.
20. Дистанційне навчання історії на сучасному етапі.
21. Семінари Ради Європи про новітні підходи у викладанні історії в школі.
22. Європейська асоціація вчителів «Єврокляю» у пошуках оптимізації процесу вивчення історії в школі.
23. Багатоперспективний підхід у сучасній шкільній історичній освіті.

24. Мультикультурність історичного навчального матеріалу у зарубіжній школі.
25. Критерії «ідеального підручника» у методичних розробках зарубіжних дидактів.
26. Новітні моделі підручників у сучасній зарубіжній школі.
27. «Історія епохи очима людини» – модель нового українського підручника.
28. Російсько-європейський посібник «Мозаїка культур» – реалізація мультикультурного підходу формуванні змісту навчального матеріалу.
29. «Болючі проблеми» національної історії на сторінках зарубіжних підручників.
30. Новий погляд на національну історію Естонії у посібнику «История – это не только прошлое, прошлое – это еще не история».

## ДОДАТКИ

Додаток А

### *Вимоги освітніх стандартів США щодо вивчення історії у середній школі*

| КОМПОНЕНТИ             | КЛАСИ   |                                    |   |
|------------------------|---|------------------------------------|---|
|                        | V-VI  | VII-VIII                           | IX-XII                                    |
| <b>регіональний</b>    | США та країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону | Країни Європи, Азії, Африки        | Розвинутий світ та світ, що розвивається  |
| <b>компетентнісний</b> | читацька компетентність                         | читацька і письмова компетентність | читання, письмові роботи, роздуми         |
| <b>діяльнісний</b>     | відтворення                                     | відтворення та інтерпретація       | відтворення, інтерпретація, обґрунтування |
| <b>форми участі</b>    | пасивна   | пасивна та активна                 | пасивна, активна, рольова                 |

**Джерело:** Найденова И.С. Современные стандарты обучения истории в школах США. *ПИИШ*. 2009. №5. С. 61-64.

**Знання, навички та розуміння,  
якими повинні оволодіти учні згідно  
навчальної програми Великобританії**

|   | <b>РІВЕНЬ 2<br/>(вік: 7-11 років)</b>   | <b>РІВЕНЬ 3<br/>(вік: 11-14)</b>  |
|---|---|---|
| <b>Хронологічне<br/>розуміння</b>                             | Учні повинні уміти:<br>(а) розташувати події, людей та зміни у правильному порядку відповідно до епох;<br>(б) використовувати дати та термінологію для опису історичних періодів, включаючи, стародавній, сучасний, до нашої ери, нашої ери, століття і декада.   | Учні повинні уміти:<br>(а) розпізнавати і правильно використовувати дати, термінологію та загально прийняті стандарти для опису часових періодів.   |
| <b>Знання та розуміння подій,<br/>людей і змін у минулому</b> | Учні повинні уміти/знати:<br>(а) про характерні ознаки періодів та суспільств, що вивчалися, включно із поглядами, віруваннями, ставленнями та досвідом чоловіків, жінок та дітей у минулому;<br>(б) про соціальні, культурні, релігійні та етнічні відмінності суспільств, що вивчалися, у Британії та в цілому світі;<br>(в) визначати та описувати причини та наслідки історичних подій, ситуацій і змін, які відбувалися протягом періодів, що вивчалися;<br>(г) описувати і встановлювати зв'язки між основними подіями, ситуаціями і змінами, що траплялися протягом різних періодів та суспільств, що вивчалися. | Учні повинні уміти/знати:<br>(а) описати та проаналізувати зв'язки між характерними ознаками періодів та суспільств, що вивчалися, включно із поглядами, віруваннями, ставленнями та досвідом чоловіків, жінок та дітей у минулому;<br>(б) про соціальні, культурні, релігійні та етнічні відмінності суспільств, що вивчалися, у Британії та в цілому світі;<br>(в) аналізувати та пояснювати причини та наслідки історичних подій, ситуацій і змін, які відбувалися протягом періодів, що вивчалися;<br>(г) визначати напрямки, в межах і поза межами різних періодів, та встановлювати зв'язки між історією рідного краю, Британії, Європи та світу;<br>(д) зважати на важливість основних подій, людей та змін, що вивчалися. |
| <b>Історична<br/>інтерпретація</b>                            | Учні повинні усвідомлювати, що минуле подається та інтерпретується у різний спосіб, а також могли обґрунтувати це твердження.   | Учні повинні уміти/знати:<br>(а) як і чому історичні події, люди, ситуації та зміни інтерпретувалися у різний спосіб;<br>(б) оцінити різні інтерпретації.   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Історичне дослідження</b>                 | <p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) знаходити інформацію про події, людей та зміни, використовуючи відповідні джерела, включно з інформаційними технологіями (наприклад, документи, друковані видання, картини та фотографії, музику, історичні пам'ятки та будівлі, музеї, галереї та історично важливі місця);</p> <p>(б) ставити запитання та відповідати на них, вибрати та записувати інформацію на тему дослідження.</p> | <p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) визначати, вибирати та використовувати відповідні інформаційні джерела, включаючи усні свідчення, документи, друковані видання, ЗМІ, історичні пам'ятки, фотографії, музику, музеї, історичні будівлі та важливі місця, а також інформаційні технології як основу для власних незалежних історичних досліджень;</p> <p>(б) оцінювати використані джерела, вибирати і записувати інформацію на тему досліджень та робити висновки.</p>  |
| <b>Організація та презентація інформації</b> | <p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) пригадувати, вибирати та організовувати історичну інформацію;</p> <p>(б) використовувати дати та історичну термінологію для опису періодів, які вивчалися;</p> <p>(в) презентувати свої знання та розуміння історії у різний спосіб (наприклад, малюнком, письмово, з використанням інформаційних технологій).</p>   | <p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) пригадувати і вибирати історичну інформацію, а також виділяти у ній головне;</p> <p>(б) правильно вибирати та використовувати загальноприйняті хронологічні стандарти та термінологію відповідно до вивчених періодів для організації історичної інформації;</p> <p>(в) презентувати свої знання та розуміння історії, використовуючи різноманітні прийоми, включно з усними розповідями, структурованими історіями, обґрунтованими поясненнями та використанням інформаційних технологій.</p> |

**Джерело:** Гамер Дж. Як вміння та навички учнів повинні відображатися у навчальних програмах з історії (на прикладі Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії). URL: [www.novadoba.org.ua/history/?c=development](http://www.novadoba.org.ua/history/?c=development) (дата звернення: 27.07.2019).

**Зміст історичної освіти  
у загальноосвітній школі Англії**

| <b>ТЕМИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <i>Ключовий етап 1</i><br>(1-2 рік навчання,<br>вік – 6-7 років)   | <i>Ключовий етап 2</i><br>(3-6 рік навчання,<br>вік – 8-11 років)  | <i>Ключовий етап 3</i><br>(7-9 рік навчання,<br>вік – 12-14 років)  |
| <p>1. Повсякденне життя, відпочинок, культура.</p> <p>2. Зміни у власному житті та житті дорослих, які вас оточують.</p> <p>3. Аспекти стилю життя людей у минулому.</p> <p>4. Життя видатних людей.</p> <p>5. Події з минулого.</p> | <p>1. Римляни, англосакси, вікінги.</p> <p>2. Життя в період правління династії Тюдорів.</p> <p>3. Вікторіанська Британія, <i>або</i> Британія, починаючи з 1930 р.</p> <p>4. Стародавня Греція.</p> <p>5. Місцева історія.</p> <p>6. З минулого неєвропейської цивілізації.</p> | <p>1. Королівство у середні віки: Британія у 1066-1500 рр.</p> <p>2. Становлення Великої Британії: королі, парламенти та народ (1500-1750).</p> <p>3. Британія (1750-1900).</p> <p>4. Світ у ХХ ст.</p> <p>5. Період європейської історії до і після 1914 р.</p> <p>6. З минулого неєвропейської цивілізації.</p> |

**Джерело:** Локшина О. Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії. *ІІІУ*. 2001. №3. С. 49-52.



**Навчальний план державної школи в м. Едінбург  
(Шотландія) 2008/2009 рр. для учнів 11-18 років**

| <b>Рік навчання, вік учнів</b> | <b>Кількість годин на тиждень</b> | <b>ПРОПОНОВАНІ ТЕМИ</b>  |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1 р.,<br>11-<br>13 р.          | 1                                 | 1. Вступ до історії (використання історичних свідчень, історичний час, історичні навички).<br>2. Найдавніші люди (найдавніші люди у Шотландії. Скара Бре).<br>3. Виникнення Шотландії (королівство скоттів, боротьба за незалежність, 1286-1328 рр.).<br><i>Теми за вибором:</i> хрестові походи, відомі люди в історії, Америка у 1930-і рр.  |
| 2 р.,<br>12-<br>14 р.          | 1                                 | 1. Якобіти та повстання 1745 р.<br>2. Чорношкірі жителі Америки: від работоргівлі до боротьби за громадянські права.<br>3. Вбивство президента Кеннеді (дослідницька робота).<br><i>Теми за вибором:</i> розстріл демонстрації в Амрітсарі (дослідницька робота); Голокост: кати та жертви; порохова змова – історія Марії Стюарт, її сина Якова VI і союзу британської та шотландської корон; Великобританія і Друга світова війна.   |
| 3-<br>4 рр.,<br>13-<br>16 р.   | 3                                 | Курси до складання іспиту «Стандарт»:<br>1. Зміни у житті Шотландії і Британії у 1830-1930 рр.<br>2. Міжнародне співробітництво та конфлікти: Перша світова війна, причини і наслідки (1890-1920).<br>3. Люди і влада: Німеччина у 1918-1939 рр.   |
| 5-<br>6 рр.,<br>15-<br>18 р.   | 5                                 | Курси до складання іспиту «Вищий» (Новітня історія):<br>1. Британія у 1850-1979 рр.<br>2. Зростання націоналізму: Німеччина (або Італія) (1815-1939 рр.).<br>3. Політика «умиротворення» і наближення війни (1936-1939) – проводиться письмова робота.<br><i>Додатковий рівень:</i><br>1. У. Уоллес, Р. Брюс й боротьба за незалежність (1286-1328).<br>2. Марія Стюарт і шотландська реформація (1540-1587).<br>3. Наближення війни (1933-1939).<br>4. «Холодна війна» (1945-1990). |
| 6 р.,<br>16-<br>18 р.          | 5 +                               | Складання іспиту «Прогресивний вищий».<br>Поглиблене вивчення Радянська Росія (1917-1953).   |

**Джерело:** Кушнерева Ю.В. Шотландская система исторического образования. *ПНУШ*. 2009. № 9. С. 47-53.

**Витяг із навчального плану з історії для 9 класу  
середньої загальноосвітньої школи землі Саксонія  
(Федеративна республіка Німеччини)**

| <b>ЗМІСТ</b>   | <b>ВКАЗІВКИ</b>  |
|--|--|
| <b>Націонал-соціалізм (1933-1945) – 18 годин</b>   |  |
| Захоплення та встановлення політичної лади в Німеччині гітлерівською нацистською партією (1933-1934) | Надзвичайний стан. Підпал райхстагу. Введення закону про надання надзвичайних повноважень уряду (1933). Заборона партій. Гегемонія однієї партії.  |
| Націонал-соціалістична ідеологія та пропаганда   | Расистське вчення. Політика життєвого простору, арієзація. Нацистська охоронні частини СС. Антипарламентаризм. «Провідна» ідеологія. Партійні з'їзди. Міністерство народної інформації і пропаганди (доктор Й. Геббельс – керівник державної пропаганди). Націонал-соціалістична ідеологія у мистецтві і культурі. Школа у часи націонал-соціалізму. Спалення книг (10.05.1933). |
| Будні націонал-соціалістичної диктатури: «Саксонський край» (1933-1945)                              | Проблеми освіти, газети, новини, інтерв'ю тощо. «Кришталева» ніч.  |
| Переслідування і знищення політичних суперників, неарійських співвітчизників та національних меншин  | Знищення опозиції. Гестапо. Церковна боротьба. Нюрнберзький закон. Система концентраційних таборів. Фази переслідування євреїв, Голокост.  |
| Форми опору націонал-соціалістичному режиму (1933-1945)  | Локальні та регіональні історичні приклади чисельного опору фашистській диктатурі (відкритий та підпільний опір). Опір у еміграції. Групи опору, організації Шоль та «Біла троянда», замах 20 липня 1944 р.  |
| Нацистська господарська політика на прикладі Саксонії, завод «Німеччина»                             | Планування господарства, державна служба праці, мирна та військова продукція. Німецький робітничий фронт. Державна харчова промисловість. Спадкоємництво. Жіноча праця. Примусові працівники на збройних підприємствах. Господарські підприємства СС.  |
| Нацистська зовнішня політика (1933-1939)   | Міжнародні політичні договори (1933-1939). Розрив Версальського договору без будь-яких наслідків. «Внутрішня таємна політика» (Саар, відношення до Австрії, Судетів). Життєвий простір у Європі. Коридор. Відмова від Ліги Націй (1933). Мюнхенська угода (1938). Пакт про ненапад (1939).   |

|   |  |
|---|--|
| Гітлерівська Німеччина і Друга світова війна (1939-1945)  | Данцігський плацдарм (1.09.1939): причини Другої світової війни, фази війни, «бліцкриг», війна на кілька фронтів, життя і опір у окупованих районах, есесівські зондеркоманди, партизанська війна, утворення і ведення воєнних дій антигітлерівською коаліцією, повітряна війна. |
| Військова пропаганда та воєнна дійсність  | «тотальна війна – тотальна перемога». Чудо-зброя (Фау-1, Фау-2, ракетні літаки). Сталінград.   |
| Саксонські міста та «вітчизняний фронт» у повітряній війні (1943-1945). Дрезден (13-15.02.1945).                    | «Бомбовий килим» (суцільне бомбардування цивільних цілей), повітряний захист, фольксштурм, «Вервольф», «Жорстокий наказ». Огляди за тиждень Третього Райху, нацистські пропагандистські фільми, антивоєнні фільми, наприклад, Бернхард біккіс «Міст» (1959).                     |
| Закінчення війни у Європі та Азії   | Беззастережна капітуляція (8-9.05.1945). Атомне бомбардування Хіросіми та Нагасакі (6-9.08.1945). Беззастережна капітуляція Японії (14.08.-2.09.1945).   |
| Закінчення війни у Саксонії після вторгнення американських військ (13-19.04.1945), Червоної армії (22.04-8.05.1945) | Підсумки Другої світової війни (графіки, статистика, карти). Шварценберг (звільнення 30.06.1945). Демаркаційна лінія (4.07.1945).  |
| <b>Німеччина у період окупації (1945-1949)</b>  |  |
| Плани учасників антигітлерівської коаліції щодо Німеччини (1942-1945)   | Об'єднані військові конференції (Тегеран, Ялта, Потсдам), європейський консультативний комітет.  |
| Наслідки війни та їх виконання  | Окупаційні зони, військове управління, демілітаризація, денацифікація, відродження, демократизація. Об'єднана контрольна рада.   |
| Особливий статус Берліна  | Утворення секторів для Великого Берліна  |
| Доля переміщених осіб та військовополонених, умови їх життя і праці (1945-1948).                                    | Підсумки Другої світової війни, беручи до уваги цивільне населення.  |

Продовження додатку Е

|  |  |
|--|--|
| Створення політичних і громадських структур в окупованих зонах: спільність та відмінність  | «Група Ульбріхта». Радянська військова адміністрація в Німеччині. Західні зони: американська, англійська, французька. Радянська окупаційна зона. Громадське самоуправління. Соціалістична єдина партія Німеччини та інші партійні об'єднання. Спілка вільної німецької молоді. Конституції земель. Школа, «ліцензована преса». |
| Розплата з нацистською системою  | Процеси над СС (концтабір Дахау) і Нюрнберзький процес, військові злочинці, підсумки переслідування жертв нацистськими злочинцями в окупованих зонах, денацифікаційний процес. Реабілітація жертв нацистських переслідувань.   |
| Розвиток народного господарства в окупованих зонах (1945-1948). Розмаїття основних позицій.  | Планове господарство. Керівництво господарством через військове управління, репатріаційні вимоги, господарська допомога («план Маршала»). Активістський рух. Валютна реформа в окупованих зонах і Берліні (західний, східний сектор, подвійна валюта).   |
| Холодна війна та розподіл Німеччини (1945-1949). Розвал антигітлерівської коаліції.  | Доктрина Трумена. Советизація. Реакція радянської зовнішньої політики у Східній Європі та позиція окупаційної політики в Німеччині.  |
| Саксонці у радянській окупаційній зоні. Становище у радянській окупаційній зоні: політика радянської військової адміністрації в Саксонії, рух активістів (1948). | Управління юстиції (Народний суд), школа (новий учитель), земельна реформа (новий селянин), плебісцит, примусове відчуження «народного надбання» (30.06.1946).   |
| Лужичани, рівноправність та охорона законом  | Вибори у ландтаг та створення конституції. Закон щодо захисту прав лужицького народу (23.03.1949). Школа, культура лужичан (народний одяг, релігійні звичаї)   |

**Джерело:** Мельниченко Б. Друга світова війна у навчальних планах з історії в середній школі ФРН. *III*. 2000. № 5-6 (травень-червень). С. 27-32.

**Предмет «Історія і суспільство.  
Спадщина епох» у польській школі**

| Теми<br>занять                             | Епоха                 |                 |                 |         |        |
|--|-----------------------|-----------------|-----------------|---------|--------|
|  | Старо-<br>давній світ | Середні<br>віки | Сучас-<br>ність | XIX ст. | XX ст. |
| Європа та світ                             | A 1                   | B 1             | C 1             | D 1     | E 1    |
| Мова, спілкування і мас-медіа              | A 2                   | B 2             | C 2             | D 2     | E 2    |
| Жінка і чоловік, сім'я.                    | A 3                   | B 3             | C 3             | D 3     | E 3    |
| Наука                                      | A 4                   | B 4             | C 4             | D 4     | E 4    |
| Рідне і чуже                               | A 5                   | B 5             | C 5             | D 5     | E 5    |
| Економіка                                  | A 6                   | B 6             | C 6             | D 6     | E 6    |
| Керівники і керовані                       | A 7                   | B 7             | C 7             | D 7     | E 7    |
| Війна і військова справа                   | A 8                   | B 8             | C 8             | D 8     | E 8    |
| Вітчизняний Пантеон і вітчизняні суперечки | A 9                   | B 9             | C 9             | D 9     | E 9    |
| Авторський сюжет вчителя                   | A 10                  | B 10            | C 10            | D 10    | E 10   |

**Джерело:** Фиц М. Обучение истории в современной Польше. *Проблемы современного образования.* 2014. №1. С. 92.

**Історія в шкільній освітній програмі ISED 3A  
Словацької Республіки**

| <b>ТЕМАТИЧНИЙ БЛОК</b>   | <b>Орієнтовна<br/>кількість<br/>годин</b> |
|--|---|
| <b><i>перший рік навчання</i></b>                                    |   |
| Базова специфіка історичної науки                                    | 3   |
| Загальна історія стародавнього світу                                 | 5   |
| Національна історія – слов'яни, Велика Моравія, виникнення Угорщини  | 8   |
| Середньовіччя в Європі та Словаччина в Угорщині                      | 16  |
| Нова історія Європи та Словаччина в період національного відродження | 9   |
| Світ, Європа та Словаччина в другій половині XIX – на початку XX ст. | 25  |
| <b><i>другий рік навчання</i></b>                                    |   |
| Європа та світ в період 1919-1939 рр.                                | 12  |
| Словаччина у міжвоєнний період                                       | 8   |
| Світ у період Другої світової війни                                  | 12  |
| Словаччина та війна  | 8   |
| Світ у період «холодної війни»                                       | 12  |
| Словаччина після 1945 р.   | 10  |
| Постбіполярний світ та Словаччина                                    | 4   |

| <b>Тема-<br/>тичний<br/>блок</b>         | <b>Змістовий<br/>стандарт<br/>(теми)</b>  | <b>Основні<br/>терміни</b>  | <b>Виконавчий<br/>стандарт учня<br/>(результати<br/>навчання)</b>   |
|--|---|---|---|
| <b><i>перший рік навчання</i></b>        |   |   |   |
| <i>Базова специфіка історичної науки</i> | Історичне джерело та література; предмет та завдання історичної науки; засоби, форми та методи дослідницької роботи; допоміжні історичні дисципліни – нумізматика, геральдика, сфрагістика...; різні концепції викладу історії; світові та словацькі історики | Допоміжні історичні дисципліни, джерело, методи історичного дослідження | Вміє орієнтуватися на хронологічній прямій та правильно відзначати на ній історичні періоди, описувати окремі переломні історичні події, характеризувати допоміжні історичні дисципліни |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <i>Загальна історія стародавнього світу</i>                                | Єгипет, Месопотамія, Греція, Рим – культурний, освітній, суспільний, господарський та політичний контекст; грецька та римська цивілізація та її спадщина у сучасній європейській цивілізації   | Фараон, муміфікація, агора, демократія, республіка, цеzarизм, ієрогліф, клинопис, принципат, домініум, латинця, базилика, Міланський едикт, політеїзм, монотеїзм             | Дізнається про основні історичні обставини, що призвели до створення та культурного розвитку цивілізацій Єгипту та Месопотамії; визначає окремі характерні риси культур та архітектури даного історичного періоду   |
| <i>Національна історія – слов'яни, Велика Моравія, виникнення Угорщини</i> | Перші князівства у Словаччині; Велика Моравія; Кирило і Мефодій; перші слов'янські держави; Словаччина у давній Угорщині; східне і західне християнство; Візантія; Рим; розвиток християнства від давніх часів до сучасності – церкви у Словаччині   | Глаголиця, кирилиця, патріархат, князь, феодалізм, феод, ленні стосунки, Нітранське князівство, церква – інституція, візантійська освіта, Візантія, Велика Моравія           | Пояснює та аналізує розвиток слов'янської освіти, культури, цивілізації в контексті розвитку словацької нації від стародавнього часу до сучасності; висвітлює обставини суперечки між Моймиром та Прібіною; Рагиславом та Франкською імперією; описує діяльність Рагислава та місію Кирила та Мефодія у Великій Моравії       |
| <i>Середньовіччя в Європі та Словаччина в Угорщині</i>                     | Переселення народів; Франкська імперія; створення нових економічних основ (ленна система, соціальна структура); романська культура, готична культура; гуманізм та Ренесанс; хрестові походи; духовний та політичний вплив християнства; Словаччина за династії Арпадів, Анжу та Локсембургів; Матей Корвін; Ягеллони; Османська імперія та Угорщина; середньовічні міста | Готика, романська архітектура, гуманізм, Ренесанс, ленні стосунки, переселення народів, колонізація Угорщини, хрестові походи, православна церква, католицька церква, іслам. | Описує процес формування угорської держави; вказує на наслідки татарської навали на Угорщину; аналізує міські привілеї середньовічних міст та визначає їх соціальну структуру; вміє характеризувати правління одного володаря з династії Арпадів, Анжу; вміє характеризувати причини і наслідки хрестових походів у Палестину |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><i>Нова історія Європи та Словаччина в період національного відродження</i></p> | <p>Колонізаційна політика провідних країн; реформація та рекатолизація; релігійні війни в Європі; Європа у XVII-XVIII ст.; барокко; англійська революція; американська революція; Велика французька революція; Європа наприкінці XVIII – в першій половині XIX ст.; Габсбурги; реформація та контрреформація у Словаччині; станові повстання; Марія Терезія та Йозеф II; Словацьке національне відродження – перший етап (Бернолак), другий етап (Коллар, Голли), третій етап (штурівці); культура, мистецтво, словацька мова та література; економічний та політичний розвиток до середини XIX ст.; наполеонівська агресія</p> | <p>Колонізація, реформація, рекатолизація, соціальні повстання, Велика французька революція, англійська революція, американська революція, терезіанські реформи, національне відродження, бернолаківщина, штурівська словацька мова, ліквідація підданства, наполеонівські війни</p> | <p>Описує та характеризує причини і наслідки реформації, причини і наслідки рекатолизації; перебіг станових повстань; оцінює значення англійської революції, американської революції та Великої французької революції для Європи та словацької нації; вказує найвідоміші посататі національного відродження – першого, другого, третього етапів; описує перебіг революції 184-1849 рр. в Угорщині; порівнює результати революції 1848-1849 рр. для словацької нації та результати революції у Франції</p> |
| <p><i>Світ, Європа та Словаччина в другій половині XIX – на початку XX ст.</i></p> | <p>Розвиток науки і техніки; культура XIX ст.; Німеччина, Італія, Франція, США, Росія, Велика Британія – європейське політичне життя; політичні партії; колонізація світу; розвиток капіталізму; криза кінця XIX – початку XX ст.; Балкани на геополітичній карті; причини, перебіг та результати Першої світової війни; поштурівське покоління; Словацька Матиця; політичне і національне життя</p>  | <p>Австро-угорський компроміс, Словацька Матиця, Меморандум словацької нації, Троїстий союз, Троїста згода Антанта), колонізація, імперіалізм, трагедія в Черновій, Перша світова війна</p>  | <p>Висвітлює становлення словацької нації у другій половині XIX – на початку XX ст. в Австро-Угорській монархії; перераховує і висвітлює функціонування чотирьох основних спільних австро-угорських інституцій; перераховує та характеризує п'ять вимог Меморандуму словацької нації (1861); описує виникнення, діяльність та значення Словацької Матиці (1863-1875) для національного</p>  |



|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <p>словаків; економічний розвиток Словаччини; еміграція, словацькі культура, мистецтво, мова у контексті Центральної Європи; Перша світова війна – причини, контекст</p>  |   | <p>та політичного розвитку словацької нації у другій половині XIX ст.; характеризує геополітичну ситуацію на переломі XIX-XX ст. (колонізація – імперіалізм, Балканський півострів); висвітає політику Троїстого Союзу та Троїстої згоди (по одній характеристиці кожної держави-члена); описує причини і наслідки трагедії у Черновій (1907); описує перебіг Першої світової війни та її наслідки для Словаччини</p>  |
| <b>другий рік навчання</b>                          |   |   |  |
| <p><i>Європа та світ в період 1919-1939 рр.</i></p> | <p>Паризька мирна конференція та версальська система; російська революція – Радянська Росія – Радянський Союз; політичні системи в Європі; італійський фашизм; німецький нацизм; США у 1920-1930-х рр.; країни Центральної та Східної Європи у 1920-30-х рр.; Франція та Велика Британія – Європа; послаблення версальської системи; принципи колективної безпеки; громадянська війна в Іспанії; Ліга Націй; Африка та Азія у міжвоєнний період; мистецтво та культура, наука, техніка, стиль життя; економіка у міжвоєнний період; політика пацифізму; експансіоністська політика нацистської Німеччини; причини та передумови Другої світової війни</p> | <p>Паризька мирна конференція, версальська система, російська революція, Ліга Націй, політика пацифізму, нацизм, фашизм</p> | <p>Характеризує геополітичну ситуацію після 1920 р. – версальську систему в Європі; характеризує геополітичну ситуацію в Європі у 1938-1939 рр.; характеризує наслідки Мюнхенської конференції (1938), Віденського арбітражу (1938), описує розвиток в Німеччині (після 1933), Італії (після 1922), Радянському Союзі (після 1917); визначить власне ставлення до тоталітаризму у політичному житті на основі інформації 1918-1939 рр.; дізнається принципи Ліги Націй; може описати наслідки Першої світової війни для Європи</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <i>Словачина у міжвоєнний період</i>       | Чехословацький вітчизняний та закордонний рух Опору; виникнення ЧСР; міжнародний статус Словаччини у ЧСР; Словаччина у 1918-1919 рр.; політична система ЧСР; становище Словаччини – політичне життя, економіка, культура, повсякденне життя; внутрішньополітичні проблеми в ЧСР; державно-правові, економічні, національні; боротьба за автономію Словаччини, проблема автономії Підкарпатської Русі; міжнародне становище ЧСР; Мала Антанта; угоди з Францією, СРСР; небезпека з боку нацистської Німеччини; Мюнхенська угода; автономія Словаччини; Віденський арбітраж; проголошення словацької держави та Протекторату Чехія і Моравія; Андрей Глінка, Штефан Осуски; Юрай Славік; Едвард Бенеш, Томаш Масарик | Чехословацький закордонний рух Опору, Мала Антанта, автономістський рух, Мюнхенська угода, Віденський арбітраж, Протекторат Чехія і Моравія, чехословакізм, чехословацька нація, федерація, автономія | Характеризує основні цілі словацького автономістського руху в 1918-1939 рр.; перераховує п'ять найважливіших подій з життя відомої особи чехословацького політичного руху: Т. Масарик; М. Штефанік; Е. Бенеш, М. Годжа, А. Глінка; описує адміністративно-територіальний поділ Чехословаччини після першого січня 1928 р.; описує найважливіші внутрішньополітичні події в ЧСР 1918-1939 рр.; аналізує становище ЧСР в європейській політиці з акцентом на Німеччину; описує (на карті) територіальні зміни в ЧСР після Мюнхена та Віденського арбітражу; висвітлює причини розпаду чехословацької держави та виникнення словацької держави |
| <i>Світ у період Другої світової війни</i> | Переддень Другої світової війни; польське питання та пошук союзників; крах західної політики; пакт Молотова-Ріббентропа; територіальна експансія СРСР; початок війни, окупація Європи нацистською Німеччиною до літа 1941;   | Пакт Молотова-Ріббентропа, операція Барбаросса, операція Оверлод, Сталінград, Велика Трійка,  | Засвоює та характеризує основні геополітичні плани Німеччини (перед 1939 р.); перераховує та характеризує переломні події Другої світової війни: напад на Польщу (1939), напад на СРСР (1941), Сталінградська битва (1942-1943),  |

|                                 |  |  |   |
|---------------------------------|--|--|---|
|                                 | <p>Європа між колаборацією та рухом Опору; напад на Радянський Союз; переломні події у війні (Сталінград, Ель-Аламейн, Мідудей, операція Оверлод, операція Багратіон); дипломатичні переговори союзників від Атлантичної Хартії до Потсдаму; звільнення СРСР та Європи; висадка союзників на Сицилії; рух Опору в Європі (Польща, Югославія, Франція); відкриття Другого фронту у Нормандії; Німеччина у 1944 р.; капітуляція Німеччини та Японії; Й.В. Сталін, Ф.Д. Рузвельт, В.С. Черчіль, Ш. де Голль, Г.К. Жуков</p> | <p>Вестерплатте, Перл Харбор, концентраційний табір, Голокост, єврейське питання, капітуляція</p>  | <p>висадка у Нормандії (1944); аналізує причини поразки Німеччини; описує перебіг виникнення Організації Об'єднаних Націй; формулює власне ставлення до проблеми Голокосту, расової дискримінації, ксенофобії</p>   |
| <p><i>Словацька і війна</i></p> | <p>Словацька республіка на карті Європи; її політична система та міжнародне становище, політичний, економічний, культурний розвиток, вирішення єврейського питання; опозиція та рух Опору; Словацьке національне повстання (СНП); визволення Словацьчини; відновлення чехословацької республіки</p>  | <p>Аріїація, воєнна Словацька республіка; Глінкова словацька народна партія, депортації, Словацька національна рада, державна рада, Зальцбург 1940, радикалізація суспільного життя, Центр державної безпеки, Різдвяна</p> | <p>Висвітлює становище Словацьчини в Європі у 1939-1945 рр.; описує внутрішню політику у Словацьчині у 1939-1943 рр.; описує та аналізує причини, перебіг та наслідки Словацького національного повстання (1944-1945); описує долю словацьких євреїв в Словацькій республіці та займає позицію щодо проблеми Голокосту та аріїзації; зробить узагальнення історичного розвитку Словацьчини в 1918-1945 рр.: визначас п'ять основних</p> |

|                                     |  |  |   |
|-------------------------------------|--|--|---|
|                                     |  | угода, антифашистський рух Опору   | характеристик зовнішньої та внутрішньої політики ЧСР в 1918-1945 рр. та п'ять основних характеристик зовнішньої та внутрішньої політики Словацької республіки в 1939-1945 рр. зі взаємним порівнянням   |
| <i>Світ у період холодної війни</i> | Повоєнний геополітичний образ Європи та світу; розпад антигітлерівської коаліції; створення політичних і військових блоків; СРСР та США як супердержави та їх різні політичні системи; холодна війна, поділ та інтеграція Європи; деколонізація; неоколоніалізм; Китай; світ у період кризи соціалізму; розпад радянської системи; наука і техніка у світі; культура після 1945 р. | Біполярний світ; супердержави, берлінська криза (1961), карибська криза (1962), соціалізм, деколонізація, неоколоніалізм, ГУЛАГ, інтеграція Європи, атомна зброя | Описує геополітичні зміни в Європі після 1945 р.; перераховує країни Варшавського договору (1955); перераховує країни НАТО (в 1949 р.); характеризує головні відмінності (економічна система та господарство, політична система, проблематика прав людини) між соціалістичними країнами та державами з ринковою економікою; характеризує терміни та описує пов'язані з ними події: колективізація, індустріалізація, планова економіка, східний блок, холодна війна, Берлінська стіна, перебудова та гласність, карибська криза, атомна безпека |
| <i>Словацьчина після 1945 р.</i>    | Кошицька урядова програма та режим народної демократії; статус Словацьчини у ЧСР; вивезення громадян до ГУЛАГ-ів; вирішення угорського та німецького питань; осіння криза в Словацьчині та встановлення комуністичної диктатури; антикомуністичний   | Народна демократія, комуністична диктатура, лютневі події 1948 р., нормалізація, пражька весна, соціалізм з людським   | Описує події, пов'язані з періодом 1968-1969 рр.; знає п'ять пунктів на території ЧСР, де були ув'язнені політичні в'язні; називає чехословацьких президентів після 1945 р.; аналізує політичну систему соціалістичної країни (ЧСР) та демократичної  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>рух Опору; переслідування церкви; економічні і соціальні зміни: індустріалізація, колективізація; спроби реформ комуністичної системи після XX з'їзду КПРС; Конституція ЧСРР 1960 р. та статус Словаччини в ЧСРР; характеристика соціалістичної суспільної системи; спроба реформи соціалізму в 1968 р. та федералізація ЧСРР; період так званої нормалізації; культурний розвиток після 1945 р.; словацька еміграція за кордоном (1945, 1968, 1989); словацька культура, наука, мистецтво, спорт; падіння комуністичної диктатури</p> | <p>обличчям, федералізація, Словацька національна рада, листопад 1989 р., ніжна революція, Хартія-77, Державна Безпека, трудові табори</p>   | <p>держави (ФРН); опи-сує події: лютого 1948 р., пражської весни 1968 р., листопада 1989 р.; висвітлює систему організації чехословацької федерації; порівнює статус Словаччини згідно Конституції 1960 р. та закону про чехословацьку федерацію (1968); знає найвідоміших представників дисидентства</p>   |
| <p><i>Постбі-полярний світ та Словаччина</i></p> | <p>Глобальний світ після 1990 р.; тероризм та криза сучасного світу; формування демократичного суспільства; процес виникнення Словацької республіки; входження Словаччини до міжнародних структур; культура, мистецтво, спорт Словаччини після 1989 р.</p>  | <p>Тероризм, вільні вибори, глобалізація, євроатлантичні структури, НАТО, Європейський Союз, розпад чехословацької держави, апартхейд, Організація Об'єднаних Націй, ринкова економіка</p> | <p>Висвітлює терміни автономія, федерація, конфедерація, ринкова економіка, вільні вибори, таємне, загальне пряме виборче право, приватизація, грошова реформа, тероризм; опи-сує вступ Словацької Республіки до ООН, ОБСЄ, НАТО, ЄС, процес залучення Словаччини до глобальних структур; характеризує розвиток суспільства після 1990 р. по пунктах: економіка, політичне життя, європейська інтеграція; аналізує зміни в Європі після 1990 р.</p> |

**Джерело:** Kredátus J. Dejepis v školskom vzdelávacom programe ISCED 3A. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. S. 21-29.

**Структура шкільної історичної освіти  
Російської Федерації**

| <b>ПОЧАТКОВА ШКОЛА – пропедевтичні курси історії</b>                              |                             |  |   |
|---|-----------------------------|--|---|
| <b>ОСНОВНА ШКОЛА (5-9-й класи) 1-й концентр</b>                                   |                             |  |   |
| <i>Інтегрований курс<br/>«Росія та світ»</i>                                      |                             | <i>Окремі курси вітчизняної<br/>та всесвітньої історії</i>   |   |
| 5 кл.   | Історія стародавнього світу | 5 кл.  | Історія стародавнього світу   |
| 6 кл.   | Росія і світ у середні віки | 6 кл.  | Історія середніх віків ( до кінця XV ст.)<br>Історія Вітчизни (до XVII ст.) |
| 7 кл.   | Росія і світ у Новий час    | 7 кл.  | Історія Нового часу (XV – поч. XX ст.).                                     |
| 8 кл.   |                             | 8 кл.  | Історія Вітчизни (до поч. XX ст.)   |
| 9 кл.   | Росія і світ у Новітній час | 9 кл.  | Новітня історія світу (XX ст.)<br>Історія Росії (XX ст.)                    |
| <b>ПОВНА СЕРЕДНЯ ШКОЛА (10-11-й класи) – 2-й концентр</b>                         |                             |  |   |
| <i>Непрофільні школи</i>  |                             | <i>Гуманітарні школи</i>   |   |
| Історія Росії з найдавніших часів до наших днів<br>Основні віхи в історії людства |                             | Російська цивілізація<br>Історія світових цивілізацій<br>Модульні курси: Історія світової культури; Історія релігії та атеїзму; Світові релігії; Середньовічна Русь в контексті світової історії та культури; Зарубіжна історія XX ст. |   |

**Джерело:** Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: уч. пособие. Калининград: Калининградский ун-т, 2000. С. 24.

**Позитиви та негативи різних стратегій у організації взаємодії вчителя та учнів на навчальних заняттях**

| <b>ПОЗИТИВИ</b>   | <b>НЕГАТИВИ</b>   |
|---|---|
| <b>Пасивні стратегії</b>  |   |
| економія навчального часу   | зниження мотивації до навчання  |
| не має потреби у великій кількості додаткових ресурсів                                      | низький рівень активної діяльності учнів  |
| немає ліміту кількості учнів  | відсутність індивідуального підходу   |
| простота оцінювання засвоєного матеріалу при репродуктивному характері перевірки            | звуження джерельної бази навчального матеріалу  |
| високий рівень дисципліни   | відсутність варіативності та можливостей для творчості  |
| чіткість і структурованість поданого матеріалу  | невеликий відсоток засвоєння матеріалу  |
| високий теоретичний рівень  | акцент на запам'ятовуванні, а не на розумінні.  |
| <b>Активні стратегії</b>  |   |
| не має потреби у великій кількості додаткових ресурсів                                      | вчитель може бути не готовий до обговорення певних питань   |
| учні набувають вмінь формулювати свої потреби і питання                                     | частина учнів залишається пасивною через велику скромність, невміння швидко сформулювати питання, хвилювання, дефекти мови тощо |
| вчитель визначає генеральну лінію заняття, маючи можливість уникнути ухилу від теми заняття | можливий ухил від теми заняття, чи свідомо спроба цього з боку учнів  |
| підвищується мотивація  | обмежене коло джерел інформації   |
| вчитель є компетентним джерелом інформації  | можливий тиск педагога, що залишається центральною фігурою на занятті   |
| тема заняття визначається спільно   | стратегія вимагає певного ліміту кількості учнів  |
| зростає індивідуалізація навчання   |   |
| <b>Інтерактивні стратегії</b>   |   |
| розширення ресурсної бази   | сформульована тема може бути розглянута поверхнево через недостатній рівень підготовки учнів                                    |
| високий рівень мотивації  | труднощі встановлення дисципліни та її підтримки  |
| максимальна індивідуалізація навчання   | жорсткий ліміт учнів  |
| акцент на діяльність, практику  | невеликий обсяг навчального матеріалу   |
| широкі можливості для творчості   | велика кількість навчального часу   |
| висока результативність засвоєння матеріалу   |   |

**Джерело:** Иоффе А.Н. Основные стратегии преподавания. ПИШ. 2005. №7. С. 25-30.

**Етапи та результати учнівського проекту**

| <b>Етапи роботи</b>  | <b>Метапредметні результати</b>  | <b>Особистісні результати</b>   |
|--|--|---|
| 1. <i>Визначення навчальної проблеми проєктної діяльності</i>                    | <u>Етап 1</u><br>Вміння самостійно визначати цілі свого навчання, ставити і формулювати для себе нові завдання, розвивати мотиви та інтереси пізнавальної діяльності   | <u>Етапи 1-4</u><br>Формування відповідального ставлення до навчання, готовності та здатності до учнів до саморозвитку та самоосвіти на основі мотивації до навчання та пізнання  |
| 2. <i>З'ясування та пошук кола джерел, видів інформації та її місце значення</i> | <u>Етапи 2, 3, 5</u><br>Уміння самостійно планувати шляхи досягнення цілей, в тому числі альтернативні, усвідомлено вибирати найбільш ефективні способи вирішення навчальних і пізнавальних завдань  | <u>Етапи 2-5</u><br>Формування цілісного світогляду, відповідного сучасному рівню розвитку науки і суспільної практики, що враховує соціальну, культурну, мовну різноманітність сучасного світу   |
| 3. <i>Окреслення плану роботи та конкретних завдань</i>                          | <u>Етапи 2, 4, 6</u><br>Вміння співвідносити свої дії із запланованими результатами, здійснювати контроль власної діяльності в процесі досягнення результату, визначати способи дій у межах запропонованих умов і вимог, коригувати свої дії у відповідності зі зміною ситуації                                    | <u>Етапи 2-6</u><br>Формування усвідомленого, поважливого і доброзичливого ставлення до іншої людини, її думки, світогляду; готовності і здатності вести діалог з іншими і досягати взаєморозуміння. Розвиток моральної свідомості та компетентності у вирішенні моральних проблем на основі особистісного вибору; формування моральних почуттів та поведінки, усвідомленого і відповідального ставлення до своїх вчинків |
| 4. <i>Обговорення концепції та макету проєкту</i>                                | <u>Етапи 1-6</u><br>Вміння організувати навчальне співробітництво і спільну діяльність з вчителем та однолітками; працювати індивідуально та в групі; знаходити спільне рішення і розв'язувати конфлікти на основі узгодження позицій та врахування інтересів; формулювати, аргументувати і відстоювати свою думку | <u>Етапи 1-6</u><br>Формування комунікативної компетенції у спілкуванні з співпраці з однолітками та дорослими  |



|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| 5. Розробка сценарію презентації | <p><b>Етапи 5,6</b><br/>                 Вміння усвідомлено використовувати мовленнєві засоби у відповідності із завданнями комунікації для вираження своїх почуттів, думок та потреб</p> | <p><b>Етапи 2, 3, 6</b><br/>                 Засвоєння соціальних норм, правил поведінки, ролей і форм соціального життя в групах та спільнотах; участь у громадському житті у межах вікових компетенцій з врахуванням регіональних, етнокультурних особливостей</p> |
| 6. Презентація та захист проєкту |   |  |

**Вимоги до учнівського проєкту**

| <b>До змісту</b>   | <b>До оформлення</b>  | <b>До презентації</b>   |
|--|---|---|
| Постановка проблеми, визначення мети і завдань проєктної роботи  | Відповідність формату і змісту проєкту певному виду   | Логічність і змістовність усного супроводу / коментування ключових ідей і особливостей  |
| Новизна у визначенні проблеми і ключових питань, відборі та використанні різних джерел інформації і видів діяльності в процесі їх пошуку, обробки та представлення | Естетичне оформлення кінцевого продукту   | Чіткість і змістовність відповідей на запитання експертів / глядачів  |
| Виклад ключових ідей і результатів у форматах, відповідних даному виду проєкту   | Зручність демонстрації і використання матеріалів і ресурсів проєкту іншими дослідниками   | Толерантне ставлення до питань і оціночних суджень з приводу якості продукту, його основної ідеї і концепції, висловленим під час презентації і обговорення проєкту глядачами та експертами |
| Грамотне, із дотриманням вимог щодо авторського права, оформлення цитат і посилань, списку джерел та інформаторів  | Наявність «паспорту» проєкту, що містить його концепцію, основні етапи роботи і головні (рефлексивні) підсумки проєктної діяльності |   |

**Джерело:** Стрелова Е.Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе. ПИОШ. 2013. №10. С. 10-11, 17.

### Прийоми робот з усними історичними джерелами

| <b>Етап створення усного історичного джерела</b> |   |   |
|--|---|---|
| Збір усних історичних свідчень                   | Фіксація усних історичних свідчень  |   |
| Інтерв'ю, бесіда, спостереження                  | Аудіозапис, відеозапис, письмовий протокол                                    |   |
| <b>Етап вивчення усного історичного джерела</b>  |   |   |
| Читання усних історичних свідчень                | Коментарі до усних історичних джерел  | Інтерпретація усних історичних свідчень   |
| Розшифрування, розбір незнайомих термінів        | Вписування в історичний контекст, вписування в особисту біографію респондента | Реконструкція історичної реальності, реконструкція індивідуальних, групових, загальнонаціональних образів минулого, з'ясування ціннісних уявлень автора |

### Організація інтерв'ю

| <b>Як вести себе під час і після інтерв'ю</b>   | <b>Як формулювати питання інтерв'ю</b>   |
|---|--|
| <p>Приходити на інтерв'ю вчасно, бути ввічливим і технічно підготовленим;</p> <p>Розпочати розмову краще першим і сказати кілька слів про себе;</p> <p>Не ставити запитань, на які респондент вже раніше відповів;</p> <p>Слухати, бути терплячим, давати респонденту час на відповідь, не сперечатися з ним і не виправляти його відповідь;</p> <p>Задавати уточнюючі запитання, використовувати додаткові наочні матеріали (фотографії, документи) по темі інтерв'ю;</p> <p>Не забути подякувати респонденту наприкінці інтерв'ю.</p> <p>Після інтерв'ю необхідно:</p> <p>Записати, не відкладаючи, власні коментарі з приводу контексту інтерв'ю, характеру інформанта;</p> <p>Прослухати / продивитися запис ще раз, щоб перевірити, яка інформація отримана, а якої ще бракує.</p> | <p>Питання слід формулювати чітко і ясно;</p> <p>Всі питання мають відповідати темі інтерв'ю;</p> <p>Недоцільно задавати питання, що передбачають однозначну відповідь «так» або «ні»;</p> <p>Якщо відповідь не містить повної інформації, необхідно задати додаткове запитання у м'якій формі;</p> <p>У запитання необхідно включати такі фрази: «Розкажіть мені, будь-ласка, про...», «Що ви думаєте про...», «Чи можете Ви описати (пояснити, докладніше розповісти, обговорити, порівняти)»; Бажано використовувати допоміжні засоби (фотографії, речі, газетні вирізки тощо) в процесі формулювання запитань;</p> <p>Необхідно включати у формулювання запитань підбадьорюючі вигукки на кшталт «Це цікаво», або у більш прямій формі: «Як?», «Чому так?», «Хто це був?»;</p> <p>Необхідно використовувати спеціальну термінологію з теми інтерв'ю;</p> <p>Пропонуючи запитання, слід проявляти співпереживання (толерантність) до поглядів співбесідника;</p> <p>Не варто використовувати навідні питання.</p> |

**Джерело:** Хлытина О.М., Лейбова Е.К. Устные исторические источники в учебном историческом познании на старшей ступени школы. ПИОШ. 2013. №1.

**Пропозиції тем дослідження одягу  
як джерела історії повсякдення в СРСР**

1. Історія походження радянського одягу: слова і речі.
2. Кравчиня як культурний герой в радянській Росії.
3. Західні речі для радянської людини: особливості імпорту в СРСР.
4. Політика соціального моделювання: аналіз жіночих журналів 1930-х рр.
5. Історія шкільної форми.
6. Одяг як джерело емоцій та переживань (на матеріалах усних спогадів).
7. Моя улюблена сукня (на матеріалах усних спогадів).
8. Радянська мода 1950-х рр.: політика, економіка, повсякдення.
9. Одяг радянської провінції.
10. Спогади про модні тенденції 1960-1970-х рр. як відображення естетичних смаків епохи.
11. Формування візуального канону у радянських жіночих журналах.
12. Стиляги на вулицях радянського міста.
13. Одяг на екранах радянського та пострадянського кінематографу.
14. Саморобні речі в СРСР: від колективного до індивідуального.
15. Тривалість життя речей у радянському суспільстві.
16. Виробництво і продаж речей у Радянському Союзі: загальне та особливе.

**Опитувальник для бесіди з сучасником**

1. Згадайте, що було модним у часи Вашої молодості. Які речі були у Вашому гардеробі, а які були Вам недоступні?
2. Згадайте найулюбленішу річ (взуття, одяг, аксесуари) і якомога докладніше опишіть його. Чи збереглася вона у Вас, чому?
3. Яку річ зі свого гардеробу Ви б назвали наймоднішою для того часу?
4. Де Ви могли придбати одяг (в магазині, на ринку, в ательє, з рук, в інших містах)?
5. Скільки коштували основні речі?
6. Які товари були дефіцитними?
7. Чи вміли Ви або Ваші рідні шити?

8. З яких міркувань Ви навчалися на курсах крою та шиття?
9. Чи часто Ви самі собі шили або переробляли одяг? Опишіть найбільш яскраву річ, яка Вам запам'яталася.
10. Яким у середньому був термін придатності Ваших речей?
11. Чи вважалося (і чи обгрунтовано), що якість вітчизняних товарів вища закордонного?
12. Яким було ставлення до імпортних речей?
13. Чи були імпортні речі у Вашому гардеробі? Перерахуйте і опишіть їх.
14. Яким чином Ви стежили за модними тенденціями: по телебаченню, журналам, показам мод?
15. Хто з відомих людей Вашої молодості одягався модно? Згадайте і перерахуйте їх.
16. Про які речі з гардеробу відомих людей Ви мріяли?

***Пропоновані питання для інтерпретації та осмислення одягу як історичного джерела***

1. У чому полягає суть (мета) використання певної речі?
2. Що можна сказати про економічний розвиток країни, виходячи з особливостей виробництва одягу в певний період?
3. Якими мотивами керувалися люди, створюючи, купляючи і носячи такий одяг?
4. Що означало для всієї країни, регіону, міста чи окремої людини повсюдне використання певного типу одягу?
5. Які висновки можна зробити на основі отриманих фактів, вивчених фотографій, журнальних публікацій?
6. Як одяг, яку носили люди, дозволяє визначити їх систему цінностей?
7. Які оцінки дають різні категорії людей своєму гардеробу? Які причинно-наслідкові зв'язки їх вибору одягу?
8. Як Ви можете оцінити описану респондентами повсякденність?
9. У чому відмінності одягу і способів її використання людьми з різних соціальних груп.
10. Знайдіть спільне та відмінне у гардеробі різних поколінь.
11. Що з гардеробу людей досліджуваної Вами епохи Ви вважаєте красивим, зручним і хотіли б мати у власному гардеробі і чому?

**Джерело:** Лейбова Е.К. Одежда как источник изучения истории повседневности XX в. *ПИОШ*. 2012. № 9.

**«Ідеальний вчитель» та урок з історії очима учнів  
(дослідження проведено серед учнів 5-11 класів  
м. Архангельськ, Російська Федерація)**

| <b>ПРОПО-<br/>НОВАНЕ<br/>ПИТАННЯ</b>                        | <b>СТАТИСТИКА ВІДПОВІДЕЙ</b>   |
|---|--|
| <b>Які особистісні риси вчителя є найбільш важливими?</b>   | Добрий – 64%; справедливий – 38%; розумний, ерудований, освічений – 18%; цікавий, приємний у спілкуванні – 17%; розуміючий – 12%; веселий, з хорошим почуттям гумору – 9%; терплячий і чесний – по 6%; розважливий, з твердим характером, відповідальний – по 4%; інше (серйозний, сміливий, працелюбний, інтелегентний) – по 1-2%.  |
| <b>Які найважливіші професійні якості вчителя?</b>          | Досконале знання свого предмету – 36%; зрозумілий і доступний виклад матеріалу – 30%; культура мовлення – 28%; об'єктивність, рівне ставлення до всіх учнів – 17%; вміння зацікавити предметом, цікавий виклад навчального матеріалу – 13%; індивідуальний підхід – 4%; інше (вміння знайти спільну мову з учнями, досвід роботи) – по 1-2%.   |
| <b>Яким має бути зовнішній вигляд учителя?</b>              | Все одно як виглядає – 33%; акуратний, чистий, приємний зовнішній вигляд – 31%; сучасний, стильний, модний зовнішній вигляд – 10%; строгий, діловий костюм – 9%; скромний зовнішній вигляд, відсутність яскравого макіяжу – 7%; все одно як виглядає, тільки щоб був у хорошому настрої – 3%.  |
| <b>Що приваблює найбільше на уроці історії?</b>             | Цікава розповідь учителя з доповненнями не з підручника – 19%; історія як предмет, можливість дізнатися про минуле – 10%; нічого не приваблює – 10%; все приваблює – 9%; нові знання – 6%; доступне і зрозуміле пояснення, можливість спокійно працювати на уроці без довготривалих опитувань, складних контрольних робіт, об'ємних домашніх завдань – по 4%; зарубіжна історія – 3%; інше (різноманітні ігрові форми роботи на уроці, життя знаменитих людей, культурне життя людей) – по 1-2%.   |
| <b>Які Ваші пропозиції щодо змін у навчальному процесі?</b> | Зменшити кількість контрольних і самостійних робіт та об'ємів домашнього завдання по історії – 31%; нічого не змінювати, залишити все як є – 28%; застосувати на уроках різні форми навчальної роботи (ігри, перегляд фільмів, фронтальне опитування, робота з ІКТ), змінити методи викладу матеріалу – 12%; змінити вчителя історії – 9%; збільшити кількість уроків з історії на тиждень і об'ємів домашнього завдання з історії – 3%; інше (скасувати виставлення оцінок за поведінку, збільшити кількість практикантів у школі, скасувати заняття у суботу) – по 1-2%. |

**Джерело:** Овчинников Н., Половенская П. Профессиональный портрет учителя истории: теоретический и практический аспекты. *ПІОШ*. 2008. № 5. С. 52-58.

## Система оцінювання знань у зарубіжній школі

| ОЦІНКА                               | РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ УСПІХІВ  | КРАЇНИ  |
|--------------------------------------|--|---|
| п'яти-<br>бальна<br>1 – 5            | 5 – «відмінно»,<br>1 – «погано»  | Норвегія<br>(початко-<br>ва школа),<br>Росія, Чехія.  |
| A – F                                | A – «відмінно», F – «погано»<br>У кількісному вираженні для виведення<br>середньої оцінки у США використовують<br>таку шкалу: A – 4; B – 3; C – 2; D – 1; F – 0.   | США,<br>Австралія                                     |
| E – U                                | E – відмінно; G – добре; S – задовільно; N –<br>потребує покращення; U – незадовільно.   | США   |
| шести-<br>бальна<br>1 – 6            | Для вищого ступеня гімназії: 1 – «дуже<br>добре», якщо успішність відповідає най-<br>вищим вимогам. 6 – «незадовільно», якщо<br>успішність не відповідає вимогам.  | ФРН   |
| A – F                                | A – «відмінно», B – «значно вище від очіку-<br>ваного рівня», C – «добре» (рівень – досягну-<br>тий більшістю), D – вище від встановленого<br>рівня, E – зараховано, F – не зараховано.  | Швеція  |
| семи-<br>бальна<br>0 – 6<br>A – G    | 6-5 – вище середнього, 4-3 – середньо,<br>2-1 – нижче середнього, 0 – досягнен-<br>ня певного рівня неможливе. A – «відмін-<br>но», G – «мінімальний» стандарт для отри-<br>мання свідчення про середню освіту.  | Норвегія<br>(старша<br>школа),<br>Велико-<br>британія |
| десяти-<br>бальна<br>0 – 10          | 10 – «відмінно»,<br>0 – «дуже погано»  | Італія, Лаос,<br>Мексика                              |
| тринад-<br>цяти-<br>бальна<br>0 – 13 | 13-12 – надзвичайно незалежна та відмін-<br>на відповідь, 11 – напівзалежна та відмінна<br>відповідь, 10 – відмінна, але не зовсім не-<br>залежна відповідь, 9 – хороша відповідь,<br>трохи вища за середню, 8 – середня від-<br>повідь, 7 – відповідь, трохи нижча за се-<br>редню, 6 – здав, 5 – невпевнена та неза-<br>довільна відповідь, 4-2 – дуже невпевне-<br>на та дуже незадовільна відповідь, 0 – по-<br>вністю неприйнятна відповідь | Данія   |
| двадця-<br>тибаль-<br>на<br>0 – 20   | 15-20 – «відмінно», 10-15 – «добре», 5-10 –<br>задовільно, до 5 – погано.<br>Застосовується система коефіцієнтів для<br>профільних дисциплін.  | Франція,<br>Іран, Малі,<br>Сенегал,<br>Алжир          |
| стовід-<br>соткова<br>0 – 100        | 90-100 – найвища, 85-80 – вища серед-<br>ньої, 75-70 – середня, 65 – нижча серед-<br>ньої але перевідна, нижче 65 – провал.  | США   |

**Джерело:** Єгоров Г., Мельниченко Б., Василенко Н. Оцінювання і контроль знань учнів в зарубіжній школі. III. 2000. №8. С. 8-12.

**Позитиви та негативи закритих і відкритих  
запитань при оцінюванні знань,  
умінь та навичок учнів**

| <b>ЗАКРИТІ ЗАПИТАННЯ</b>  |   |
|---|---|
| <b>Сильні сторони</b>   | <b>Слабкі сторони</b>   |
| швидке оцінювання   | власна розробка запитань і варіантів відповідей є досить тривалою справою |
| охоплення великого обсягу навчального матеріалу   | ризик угадування учнями правильних відповідей                             |
| об'єктивність оцінювання  | учні не можуть повністю продемонструвати своє знання змісту теми          |
| <b>ВІДКРИТІ ЗАПИТАННЯ</b>   |   |
| <b>Сильні сторони</b>   | <b>Слабкі сторони</b>   |
| аргументація учнем своєї відповіді  | учитель може суб'єктивно оцінити відповідь учня                           |
| можливість охопити за допомогою запитань ефективність сформованих умінь та навичок (причинно-наслідкові зв'язки, особисте ставлення, учні можуть продемонструвати ознайомлення зі змістом теми) | перевірка займає багато часу  |
| розробка запитань є нескладною процедурою   | запитання не зачіпають значного обсягу теми, що вивчається                |

**Джерело:** Мокрогуз О. Оцінювання в контексті перевірки навчальних досягнень учнів з історії. *III*. 2003. №4. С. 41-46.

**Вивчення історичних дисциплін  
в окремих країнах Європи**

| <b>Країна</b>    | <b>Рівень навчання</b>               | <b>Назва дисципліни</b>                    | <b>Кількість годин</b>  | <b>Примітки</b>   |
|------------------|--------------------------------------|--|---|---|
| <b>Австрія</b>   | <i>МСКО 1:</i>                       | Соціальні та природничі науки              |   |   |
|                  | <i>МСКО 2:<br/>(1-4 класи)</i>       | Історія / Громадянська освіта              | 1-й клас – 0 год./ тиждень<br>2-4-й клас – 2 год./ тиждень                            |   |
|                  | <i>МСКО 3:<br/>(5-8 класи)</i>       | Історія / Громадянська освіта              | 5-й клас – 1 год./ тиждень<br>6-8 клас – 2 год./ тиждень                              | Історія серед обов'язкових вибіркових дисциплін                         |
| <b>Фінляндія</b> | <i>МСКО 1:</i>                       | Історія / Громадянська освіта              | 286 год. на рік<br>1 год./ тиждень  |   |
|                  | <i>МСКО 2:</i>                       |  |   |   |
|                  | <i>МСКО 3:</i>                       | Історія                                    | 144 год. – 3 роки<br>1,33 год. на тиждень   |   |
| <b>Італія</b>    | <i>МСКО 1:</i>                       |  | На початковому рівні школа сама визначає дисципліни і кількість годин для їх вивчення |   |
|                  | <i>МСКО 2:</i>                       |  | 9 год. на тиждень /<br>287 год. на рік  | Історію вивчають при викладанні дисциплін: Італійська мова та Географія |
|                  | <i>МСКО 3:<br/>(5 років)</i>         | Історія (3-5 н.р.)                         | 99 год. на рік  | 1-2-й н.р. разом з Географією   |
|                  | <i>Технічна та професійна освіта</i> | Історія                                    | 66 год. на рік  |   |
| <b>Іспанія</b>   | <i>МСКО 1:<br/>(6-10 років)</i>      | Природне, соціальне і культурне середовище | 1-2-й н.р. – 175 год.<br>3-й н.р. – 170 год.  | I-II – 6-10 років,<br>III – 10-12 років                                 |



Продовження додатку У

|                |                                  |                                       |  |  |
|----------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|--|
|                | <i>МСКО 2:<br/>(11-15 років)</i> | Соціальні науки, географія та історія | 70 год. на рік – 4 роки  |  |
|                | <i>МСКО 3:<br/>(16-18 років)</i> | Історія Італії, Історія філософії     | 70 год. на рік для обох предметів – 2 год. на тиждень  |  |
| <b>Литва</b>   | <i>МСКО 1:<br/>(1-6 класи)</i>   | Історія (6 клас)                      | 2 уроки на тиждень, 1 урок триває 40 хв., 35 тиж. = 46,7 год./рік  | У 1-5 класі Історія вивчається в курсі «Соціальні науки» |
|                | <i>МСКО 2:<br/>(7-9 класи)</i>   | Історія                               | 7-8 клас – 2 уроки на тиждень, 35 тижнів = 46,7 годин на рік<br>9 клас – 2 уроки на тиждень, 37 тижнів = 49,3 год. на рік  | Загалом 142,6 год. на рік                                |
|                | <i>МСКО 3:<br/>(10-12 класи)</i> | Історія                               | 10-11 клас – 2 год. на тиждень (35 тижнів = 46,7 год. на рік)<br>12 клас – 2 год. на тиждень, 38 тижнів = 50,7 год. на рік | Загалом 144 год. на рік                                  |
| <b>Естонія</b> | <i>МСКО 1-2<br/>(1-9 класи)</i>  | Історія                               | 4-6 клас – 3 год. тиждень (в середньому по 1 год. на тиждень у кожному класі)  | Загалом 257 год. у початковій школі (79+158 год.)        |
|                |                                  |                                       | 7-9 клас – 6 год. на тиждень (в середньому по 2 год. на тиждень у кожному класі)   |  |
|                | <i>МСКО 3<br/>(10-12 класи)</i>  | Історія                               | 6 год. на тиждень (в середньому по 2 год. на тиждень у кожному класі)  | Загалом 158 год. загальноосвітній школі                  |

Продовження додатку У

|               |  |         |   |  |
|---------------|--|---------|---|--|
| <b>Англія</b> | <i>МСКО 1 (Початкова школа):<br/>Етап 1-2 (5-11 років)</i>         | Історія | Кожна школа самостійно вирішує яку кількість годин виділяти на кожен з предметів, освітня програма визначає:  | Обов'язковий навчальний предмет  |
|               | <i>МСКО 2 (Середня школа I ступеня):<br/>Етап 3 (11-14 років)</i>  | Історія | (а) навчальні предмети; (б) очікувані результати в рамках вивчення кожного предмета (що учні повинні знати та вміти) та (с) загальну кількість годин на вивчення всіх предметів на рік.   | Обов'язковий навчальний предмет  |
|               | <i>МСКО 3 (Середня школа II ступеня):<br/>Етап 4 (14-16 років)</i> | Історія |   | Вибіркова дисципліна поруч з географією  |
|               | <i>Загальна середня освіта<br/>Етап 5 (16-18 років)</i>            | Історія |   | Необов'язковий факультативний предмет  |
| <b>Швеція</b> | <i>МСКО 1-2: (1-9 класи)</i>                                       |         | Національний навчальний план виділяє 985 год. на 9 років навчання для вивчення визначених дисциплін   | У групі суспільних дисциплін: історія, географія, громадянська освіта, релігія |
|               | <i>ОМСК 3: (10-12 класи)</i>                                       | Історія | Незалежно від профілю вивчається 9 предметів, серед яких зокрема Історія. Кожний навчальний предмет складається з блоків, що містять 50,100,150 чи 200 пунктів. Переведення пунктів у навчальні години здійснюється на рівні школи.<br>Кожен учень повинен здати 2500 пунктів: основні предмети – 1350; вибіркові предмети – 300; шведська мова – 200; математика, англійська мова, історія, громадянська освіта, фізичне виховання – по 100 пунктів на кожний предмет; природознавство, релігієзнавство, мистецтвознавство – по 50 балів на кожний предмет |  |

Продовження додатку У

|  |                                 |                      |   |  |
|--|---------------------------------|----------------------|---|--|
| <b>Угорщина</b>                                    | <i>МСКО 1:<br/>(1-4 класи)</i>  | Людина і суспільство |   |  |
|  | <i>МСКО 2:<br/>(5-8 класи)</i>  | Історія              | 55,5 год. на рік  |  |
|  | <i>МСКО 3:<br/>(9-12 класи)</i> | Історія              | Середня загальноосвітня школа (гімназія):<br>9 кл. – 55,5 год.;<br>10 кл. – 41,6 год.;<br>11 кл. – 83 год.;<br>12 кл. – 72 год.<br>Середня загальноосвітня школа:<br>9 кл. – 55,5 год.;<br>10 кл. – 55,5 год.;<br>11 кл. – 55,5 год.;<br>12 кл. – 72 год.<br>Професійна школа:<br>9 кл. – 55,5 год.;<br>10 кл. – 55,5 год.;<br>11 кл. – не вказано;<br>12 кл. – не вказано. |  |
| * МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти |                                 |                      |   |  |

**Джерело:** Smoczyńska A., Górowska-Fells M., Chojnacki M. Wymiar nauczania historii w wybranych krajach Europy. Warszawa, 2012. URL: <https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/historia.pdf> (дата звернення: 10.07.2019).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдулаев Э.Н. Школьные учебники как инструмент гражданской социализации: зарубежный опыт. *Преподавание истории в школе (далі – ПИШ)*. 2009. № 4. С. 18-21.
2. Абдулаев Э.Н., Морозов А.Ю. Виды обобщения в обучении истории. практический аспект. *ПИШ*. 2017. № 10. С. 3-15.
3. Абдулаева Н.А. Использование вещественных и визуальных источников на уроках истории. *Преподавание истории и обществознания в школе (далі – ПИОШ)*. 2011. № 3. С. 57-59.
4. Агафонов С.В. Как вытащить детей из кроличьей норы интернета в реальный мир. *ПИШ*. 2017. № 6. С. 53-55.
5. Агафонов С.В. Реализация воспитательной функции при изучении военной истории «сетевым» методом представления содержания. *ПИОШ*. 2020. № 4. С. 24-28.
6. Акіншева І. Вивчення соціальної історії в школах європейських країн. *Рідна школа*. 2004. № 9. С. 71-73.
7. Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч. 1 / под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 107 с.
8. Александрова С.В. Фотодокументы как средство развития визуальной грамотности школьников при изучении темы Холокоста. *ПИШ*. 2019. № 5. С. 39-44.
9. Алексашкина Л.Н. Об актуальных аспектах реализации индивидуального подхода при изучении истории школьниками. *ПИШ*. 2020. № 6. С. 70-75.
10. Алексашкина Л.Н. Использование познавательного потенциала хронологии при изучении истории школьниками. *ПИОШ*. 2019. № 1. С. 16-24.
11. Алексашкина Л.Н. О типологии учебников истории для основной старшей школы. *ПИОШ*. 2004. № 9. С. 21-30.
12. Алексашкина Л.Н. Раскрытие линии «Человек в истории» как познавательный ресурс школьного курса. *ПИШ*. 2020. № 1. С. 10-17.
13. Алексашкина Л.Н. Формирование представлений о человеке на войне при изучении школьниками истории: содержательные и деятельностные аспекты. *ПИОШ*. 2020. № 4. С. 3-12.
14. Алексашкина Л.Н. Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990-2010-е гг.). *ПИОШ*. 2016. № 4. С. 20-32.
15. Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И. Учебные проекты по истории в основной школе. *ПИОШ*. 2012. № 10. С. 23-29.
16. Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И. Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике. *ПИОШ*. 2017. № 2. С. 28-38.

17. Амбарцумова Э.М. Современные формы контроля и оценки образовательных достижений школьников. *ПИОШ*. 2020. № 1. С. 51-59.
18. Андреев И.А. Учебник истории как пространство для размышления. *ПИОШ*. 2019. № 8. С. 7-11.
19. Артамонов М.А. Приемы мотивации учащихся на уроках истории. *ПИШ*. 2019. № 8. С. 54-56.
20. Артамонов М.А. Формирование у учащихся межкурсовых причинно-следственных связей на уроках истории через работу с историческим источником. *ПИШ*. 2020. № 2. С. 31-33.
21. Аствацатуров Г.О. Особенности модульного обучения на уроках истории. *ПИШ*. 2003. № 3. С. 46-51.
22. Байбородова Л.В. Повышение воспитательных возможностей уроков истории. *ПИОШ*. 2010. №1. С. 27-32.
23. Баранов П.П. Профильное обучение истории: характер, объекты, содержание внутришкольного контроля. *ПИОШ*. 2010. № 2. С. 41-48.
24. Барыкина И.Е. Формирование опыта исторического мышления у современных школьников: задачи, проблемы и пути их решения. *ПИОШ*. 2019. № 5. С. 15-23.
25. Баханов К. Класифікаційні ознаки технології навчання історії в школі. *Історія в школі (далі – ІШ)*. 2001. № 3-4. С. 18-19.
26. Баханов К. Модель навчання у грі. *ІШ*. 2000. № 10. С. 12-17.
27. Баханов К. Навчання історії без підручника за технологією Троїцького. *ІШ*. 2000. № 7. С. 28-31.
28. Баханов К. Навчання історії за системою С. Френе. *ІШ*. 2002. № 2. С. 14-17.
29. Баханов К. Навчання історії у Вальфдорфській школі. *ІШ*. 2000. № 8. С. 13-20.
30. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
31. Баханов К. Орієнтуватись на результат навчання (За матеріалами установчого семінару «Навчальні програми для 12-річної школи»). *Історія в школах України (далі – ІШУ)*. 2004. № 1. С. 4-5.
32. Баханов К. Проблема мети і завдання шкільної історичної освіти в сучасній російській дидактичній літературі. *ІШ*. 2001. № 5. С. 28-29.
33. Бахмутова А.С., Карпов Б.С. Использование электронных средств обучения при изучении истории. *ПИОШ*. 2019. № 6. С. 35-41.
34. Белгородская Л.В., Барсукова Н.В. Фотография девять на двенадцать с наивной подписью «на память»... как историку научить понимать смысл фотографий. *ПИШ*. 2018. № 8. С. 36-43.
35. Белгородская Л.В., Новосельцев Н.Р. От визуального поворота в науке – к визуальному повороту в школьных курсах, или «любите ли вы книги с картинками?». *ПИШ*. 2018. № 6. С. 40-45.
36. Белицкая И.В., Волосович Л.В., Майорова И.И. Образование в современной Канаде: монография. Южно-Сахалинск, 2010. 123 с.
37. Бергманн Х. Німецька історія в американських школах: Перша і Друга світові війни. *Світ*. 2010. 5 січня. С. 32-44.

38. Бехер У. Держава і суспільство як конкуруючі мотиви національного історичного бачення в німецьких підручниках з історії. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 72-91.
39. Бикшеев М.А. О сущности и содержании регионального компонента в школьном образовании. *ПІОШ*. 2014. № 8. С. 59-60.
40. Биткина А.Н. Развитие коммуникативных умений старшеклассников в процессе работы с источниками личного происхождения на уроках истории России. *ПІШ*. 2020. № 3. С. 39-45.
41. Блохин В.В. Исследовательская деятельность учащихся: от проблемного обучения к исследовательской работе. *ПІШ*. 2017. № 3. С. 3-7.
42. Бобрик И.Е. Прием «буквенный портрет» в обучении истории как дидактический инструмент. *ПІШ*. 2017. № 8. С. 55-60.
43. Борзова А.П. Тренинг на начальном этапе обучения истории. *ПІОШ*. 2005. №4. С. 18-22.
44. Боровець Д. Використання методики Боно на уроках історії (на прикладі теми «Реформи Рональда Рейгана»). *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук.ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 154-159.
45. Боровець І. Контroversні проблеми національної історії у європейських шкільних підручниках. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 113-122.
46. Боровець І. Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 5. С. 138-150.
47. Боровець І. Викладання історії у середній школі Словачької Республіки. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 170-187.
48. Боровець І. Історія у середній школі Франції на рубежі ХХ-ХХІ ст. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 9. С. 165-176.
49. Боровець І., Грачов А. Викладання історії у середній школі Великої Британії на межі ХХ-ХХІ ст. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 10. С. 115-131.
50. Брандт М.Ю. Стандарты и утопии. *ПІОШ*. 2002. № 10. С. 33-35.

51. Бьков А.В. Программа по историческому моделированию, реконструкции и ролевым играм. *ПИШ*. 2001. № 7. С. 59-64.
52. Бычкова Л.В. Системно-деятельностный подход в преподавании истории и обществознания: методический аспект. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г.* [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 55-60.
53. Ваганов В.Ю. Как развивать интерес к истории. *ПИОШ*. 2003. №1. С. 74-76.
54. Ван дер Леу-Рорд Й. Преподавание спорных вопросов/ тем истории как вызов для европейских учителей истории. *История – это не только прошлое, прошлое – это еще не история. Книга для учителей истории*. Eesti Ajaloopetajate Selts, 2004. С. 8-15.
55. Ван дер Лью Роорд Й. Європейські обрії історичної освіти. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/all.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/all.html) (дата звернення : 03.08.2019).
56. Ван дер Лью-Роорд Й. EUROCLIO – 10 років роботи над вивченням і викладанням історії. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/roord.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/roord.html) (дата звернення: 03.08.2019).
57. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Учебный комплект по истории для общеобразовательных школ Великобритании. *ПИШ*. 2020. № 7. С. 68-73.
58. Вегер Г. Змінений погляд на власне минуле: ХХ століття в найновіших чеських підручниках з історії. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 42-56.
59. Ведюшкін В. Історія середніх віків у російських шкільних підручниках: учора, сьогодні і завтра. *ІШУ*. 2005. № 2. С. 27-29.
60. Виноградова М.В. Облачные технологии в работе учителя истории. *ПИШ*. 2018. № 7. С. 44-49.
61. Виноградова М.В. «Эффект белой простыни» или современные методические средства в работе учителя истории. *ПИШ*. 2017. № 1. С. 10-13.
62. Вільчковський Е. Система підготовки вчителів історії у західноєвропейських вищих навчальних закладах. *ІШ*. 2002. № 2. С. 11-14.
63. Волгин О.А. Споры о природе документального снимка и их значение для методики обучения истории. *ПИШ*. 2016. № 10. С. 65-69.
64. Володина Т.А. История в американской школе: проблемы исторической науки и национального сознания. *ПИШ*. 2002. № 6. С. 64-74.
65. Волинець А. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 1 (15). С. 69-75.
66. Волш Б. Використання нових інформаційних технологій у викладанні історії в основній та старшій профільній школі на при-

- кладі Великої Британії. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/walsh.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/walsh.html) (дата звернення: 02.08.2019).
67. Ворожейкина Н.И. Использование электронных форм учебников в работе с картографическим материалом на уроках истории. *ПИОШ*. 2018. № 4. С. 55-59.
  68. Ворожейкина Н.И. Использование электронных форм учебников в учебном процессе: по результатам анкетирования учителей истории и обществознания. *ПИОШ*. 2017. № 6. С. 27-32.
  69. Ворожейкина Н.И. Характеристики исторических личностей в современных учебниках истории. *ПИОШ*. 2019. № 5. С. 54-58.
  70. Ворожейкина Н.И. Хрестоматия как часть УМК по истории: педагогические требования, методические рекомендации. *ПИОШ*. 2017. № 4. С. 26-33.
  71. Ворожейкина Н.И. Школьные программы по истории (1989-2012): тенденции развития. *ПИОШ*. 2016. № 5-6. С. 51-58; 19-28.
  72. Вяземский Е. Актуальные проблемы школьного исторического образования на конференциях и семинарах совета Европы. *ПИОШ*. 2004. № 9. С. 73-78.
  73. Вяземский Е.Е. Вызовы XXI века и задачи подготовки учителя истории для современной школы. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю.Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 7-19.
  74. Вяземский Е.Е. О реализации концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. *ПИОШ*. 2018. № 6. С. 25-36.
  75. Вяземский Е.Е. Проблемы школьного учебника: международный опыт. *ПИОШ*. 2002. № 4. С. 29-33.
  76. Вяземский Е.Е. Стратегические приоритеты, ключевые проблемы и ведущие тенденции развития школьного исторического образования в современной России. *ПИОШ*. 2019. № 4. С. 3-13.
  77. Вяземский Е.Е. Тенденции развития методического аппарата школьных учебников истории в современной школе. *ПИОШ*. 2011. № 4. С. 38-44.
  78. Вяземский Е.Е. Учебник истории в современной России: традиции и перспективы развития жанра в социокультурном контексте. *ПИОШ*. 2019. № 2. С. 56-64.
  79. Вяземский Е.Е., Алексашкина Н.А., Хлытина О.М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе. *ПИОШ*. 2018. № 8. С. 3-14.
  80. Вяземский Е.Е., Болотина Т.В. Проблемы обновления содержания и структуры исторического образования в российской школе: обсуждение в российской академии образования. *ПИОШ*. 2017. № 7. С. 35-42.
  81. Вяземский Е.Е., Синельников И.Ю. О воспитательном потенциале школьного исторически-обществоведческого образования: основные подходы к пониманию и реализации. *ПИОШ*. 2014. № 10. С. 32-38.



82. Гайнеке С. Національне самоусвідомлення Франції та висвітлення теми «Нація і Друга світова війна» у французьких підручниках з історії. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 184-209.
83. Галлагер К. Викладання історії в дусі сприяння демократичним цінностям і терпимості. Посібник для вчителів, 2001. Переклад здійснено за виданням: Carmel Gallagher. *History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance: A Handbook for Teachers*. Strasbourg : Council of Europe, 1996. URL: [www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../Handbook\\_uk.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../Handbook_uk.pdf) (дата звернення: 08.10.2018).
84. Гаммер Дж. Як вміння та навички учнів повинні відображатися у навчальних програмах з історії (на прикладі Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії). URL: [www.novadoba.org.ua/history/?c=development](http://www.novadoba.org.ua/history/?c=development) (дата звернення: 27.07.2019).
85. Ганаба С. Історична освіта у контексті викликів сучасності. *Проблеми дидактики історії*: збірник наукових праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Випуск 1. С. 30-35.
86. Гевуркова Г.Е., Крючкова Е.А. Формирование метапредметных умений работать с источниками в курсах истории. *ПІОШ*. 2016. № 7. С. 33-40.
87. Гирич І. Огляд польських підручників з історії XIX – початку XX ст. у контексті висвітлення подій української історії. *Історія в рідній школі*. 2016. № 2. С. 15-20.
88. Глушко О.З. Реформування освіти у Польщі: виклики для вчителів. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712184/1/tezu%20Glushko%202018-converted.pdf> (дата звернення: 14.10.2020).
89. Гольденберг М.Л. Историзация школьной истории или интегрирование в исследовательской деятельности учащихся. *ПІШ*. 2002. № 7. С. 45-48.
90. Гонатарь С.А., Агафонов С.В. Методический аппарат и иллюстративный ряд современного учебника истории для повышения эффективности образовательного процесса. *ПІШ*. 2018. № 6. С. 12-17.
91. Гончаров В.В. Роль визуальной коммуникации в формировании политического мировоззрения посредством школьных учебников (на примере учебника «Вчера и сегодня» в Республике Польша. *ПІШ*. 2020. № 1. С. 33-37.
92. Горохівський П.І. Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі: Курс лекцій: Навчальний посібник для магістрантів денної та заочної форми навчання. Умань: ПП Жовтий О., 2012. 256 с.
93. Горохова О.А. Развитие коммуникативных умений учащихся на уроках истории. *ПІШ*. 2020. № 6. С. 10-14.
94. Горохова О.А. Ролевая игра как инструмент активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории. *ПІОШ*. 2020. № 1. С. 60-65.

95. Горский В.В. Как написать историческое сочинение на ЕГЭ: алгоритм эффективной работы. *ПИОШ*. 2016. № 9-10. С. 33-41.
96. Господарик Ю.П. Возможности дистанционного обучения истории на профильном уровне. *ПИОШ*. 2005. № 9. С. 39-46.
97. Господарик Ю.П. Проблемы использования интернет-ресурсов в обучении истории. *ПИОШ*. 2014. № 8. С. 12-16.
98. Грибан И.В., Антропов А.В. Советско-финляндская война 1939-1940 годов на страницах школьных учебников истории современной России: эволюция подходов. *ПИШ*. 2017. № 3. С. 42-49.
99. Грибан И.В., Грибан О.Н. Играя в прошлое: репрезентация Второй мировой войны в компьютерных играх и проблема сохранения исторической памяти. *ПИШ*. 2020. № 5. С. 41-47.
100. Гугнина О.В. К вопросу о формировании универсальных учебных действий на уроке истории. *ПИШ*. 2019. № 4. С. 55-63.
101. Гугнина О.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо в преподавании истории. *ПИШ*. 2018. № 3. С. 51-55.
102. Гулин А.С. Использование современных ИКТ и интернет ресурсов на уроках истории. *ПИШ*. 2017. № 1. С. 27-29.
103. Гулин А.С. Современная форма обучения с использованием ИК-технологий. *ПИШ*. 2014. № 9. С. 24-28.
104. Данилов А.А. История в новом стандарте среднего (полного) общего образования: дискуссии и перспективы. *ПИШ*. 2011. № 2. С. 3-6.
105. Дел Морал К. Як упоратися із суперечливими та вразливими питаннями з методики викладання національної і всевітньої історії у середній та старшій профільній школі. Приклад Іспанії. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/moral.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/moral.html) (дата звернення: 19.04.2019).
106. Демьянов Н.Ю. Работа с биографическими материалами на уроках истории. *ПИОШ*. 2008. № 8. С. 20-25.
107. Дербенев Е.В. Организация игровой деятельности учащихся по истории во внеурочной работе. *ПИОШ*. 2020. № 5. С. 58-65.
108. Деревицкий М.В. Работа с фальшивыми монетами на уроке, как пример взаимодействия истории и химии. *ПИШ*. 2017. № 10. С. 52-54.
109. Десятков Д. Використання соціальних сервісів інтернету на уроках історії. *ШІ*. 2008. № 3. С. 43-48.
110. Дикая Ю.В. Адаптация письменных исторических источников для дистанционной формы обучения. *ПИШ*. 2020. № 7. С. 16-19.
111. Динерштейн Е.Е. Проблема систематизации преподавания истории в школе. *ПИШ*. 2002. № 8. С. 42-45.
112. Долець Г. Офіційні навчальні цілі при вивченні теми «Національна держава» предмета «історія» у Франції, Німеччині та Чехії. Порівняльний аналіз. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 19-29.
113. Донская О.А. В поисках цели – опыт конструирования проблемной ситуации от исторического источника. *ПИШ*. 2018. № 9. С. 51-57.

114. Донская О.А. Развивающие возможности дидактической разработки «история в кармане». *ПИШ*. 2018. № 2. С. 47-53.
115. Дробна (Паур) І. Місце історичної освіти в навчальних програмах країн ЄС та СНД. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць* / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук.ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. Вип. 2. С. 127-140.
116. Дробна (Паур) І. Навчання історії в зарубіжній школі: європейський аспект. Кваліфікаційна робота на здобуття спеціальності «магістр історії». Кам'янець-Подільський, 2008. 147 с. + Додатки.
117. Дробна (Паур) І. Новий підручник з історії: обговорення проблеми українськими та російськими науковцями. *Проблеми дидактики історії: зб. наук. праць* / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 1. С. 140-146.
118. Дробна (Паур) І. Європейський досвід підготовки вчителів історії. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць* / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 3. С. 60-65.
119. Дударев М.И., Швынденкова О.И. Аудиальные средства обучения истории: возможности использования и разработки. *ПНУШ*. 2014. №9.
120. Евгеньев В.Е. Семинар под эгидой Совета Европы. *ПИШ*. 2006. № 4. С. 65-68.
121. Егоров А.Н. Неудобные вопросы русско-ордынских отношений и ответы на них учителя истории. *ПИШ*. 2016. № 10. С. 61-64.
122. Егорова О.А. Модульная технология обучения. *ПИШ*. 2003. № 7. С. 51-55.
123. Единый учебник истории: обсуждение в РАО. *ПНУШ*. 2013. № 8.
124. Елисеева Н.В. Некоторые теоретико-методологические вопросы изучения истории современной России. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание]* / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 28-38.
125. Еремина Т.Ю. Анализ учебников по истории России на соответствие концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории *ПНУШ*. 2016. № 7. С. 41-47.
126. Ермаков А.М. История нацистской Германии в школьных учебниках ФРГ. *ПНУШ*. 2010. № 10. С. 35-44.
127. Ерохин В.Н. Британская идентичность в общественном мнении и научно-исторической и учебной литературе. *ПНУШ*. 2013. № 5. С. 61-66.

- 128.Ерохина М.С. Формирование исторической эмпатии на школьных уроках. *ПИШ*. 2004. № 5. С. 61-63.
- 129.Євтушенко Р. Нові підходи у вивченні історії ХХ століття. Матеріали міжнародного семінару (28 лютого – 1 березня 2003 року, Львів). *ІШУ*. 2003. № 3. С. 2-6.
- 130.Єгоров Г. «Європейський вимір» у викладанні історії. *ІШ*. 1998. № 9. С. 14-16.
- 131.Єгоров Г. Друга світова війна у підручниках історії Франції. *ІШ*. 2009. № 11-12. С. 31-33.
- 132.Єгоров Г. Експерти Ради Європи про форми та методи викладання історії. *ІШ*. 2000. № 10. С. 8-11.
- 133.Єгоров Г. Організація профільного навчання в зарубіжній школі: досвід Франції. *ІШ*. 2004. № 2. С. 5-8.
- 134.Єгоров Г. Стратегія реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського союзу. *ІШ*. 2008. № 4. С. 1-6.
- 135.Єгоров Г., Мельниченко Б., Василенко Н. Оцінювання і контроль знань учнів в зарубіжній школі. *ІШ*. 2000. №8. С. 8-12.
- 136.Жиронкина Л.Н. Использование газетных публикаций в преподавании истории. *ПИШ*. 2005. № 9. С. 30-31.
- 137.Жуков Д.С., Лямин С.К. Визуализация метафоры в преподавании истории и проблемы индивидуальной информационной безопасности. *ПИШ*. 2012. № 10. С. 16-19.
- 138.Журавлев О.Н. Изучение цивилизационного наследия и основ духовно-нравственной культуры народов России: методический потенциал современных школьных учебных пособий. *ПИШ*. 2020. № 5. С. 19-23.
- 139.Закиров О.А. Организация внеурочной работы учителей истории и обществознания в условиях дистанционного обучения. *ПИШ*. 2020. № 5. С. 53-58.
- 140.Закиров О.А., Купалов Г.С. Познавательный интерес школьников к истории. *ПИОШ*. 2019. № 8. С. 57-63.
- 141.Захарова Н. Насамперед – особисте ставлення (Вимоги до програми з курсу історії стародавнього світу: європейський контекст). *ІШУ*. 2005. № 2. С. 13-15.
- 142.Захсе М. Нові підходи до викладання історії: Вивчення історії у старшій профільній школі на прикладі Німеччини. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/zahse.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/zahse.html) (дата звернення: 05.09.2016).
- 143.Зая З.И. Древние литературные памятники в изучении ранних цивилизаций на занятиях по всеобщей истории. *ПИШ*. 2020. № 5. С. 71-75.
- 144.Зверева К.Е., Хальгина О.М., Бехтенова Е.Ф. Экспонаты краеведческих музеев как основа историко-познавательной деятельности школьников. *ПИОШ*. 2012. № 6. С. 20-30.
- 145.Земляничин В.А., Искровская Л.В. Современные школьные учебники по истории Средних веков: проблемы отбора содержания и методического аппарата. *ПИОШ*. 2019. № 5. С. 37-43.
- 146.Зиновьева Е.А. Роль условно-графической наглядности в систематизации знаний учащихся и формировании межпредметных компетенций. *ПИШ*. 2019. № 4. С. 64-70.

- 147.Зубкова И.А. Концептуальные основы методики преподавания истории в школах Великобритании: дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: спец. 13.00.02. Екатеринбург, 2002. 290 с.
- 148.Зязюн Л. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70-74.
- 149.Идриш М.-Х. Школьное историческое образование в Марокко. *ПИОШ*. 2007. № 4. С. 52-58.
- 150.Иоффе А.Н. Историко-обществоведческие концепции: теоретические и практические аспекты школьного преподавания (на примере понятий фашизм, марксизм и либерализм). *ПИШ*. 2017. № 7. С. 3-25.
- 151.Иоффе А.Н. Основные стратегии преподавания. *ПИШ*. 2005. № 7. С. 25-30.
- 152.Иоффе А.Н. Проблема оценивания в общественных дисциплинах. *ПДОШ*. 2005. № 5. С. 37-40.
- 153.Иоффе А.Н. Цивилизационная карта как системный подход к пониманию учащимися смысла исторических событий. *ПИШ*. 2016. № 9. С. 34-45.
- 154.Иванов О.В., Андреев А.А. Проблемы формирования картографических умений у школьников на уроках истории. *ПИШ*. 2020. № 3. С. 3-10.
- 155.Иванюк І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи. *Шлях освіти*. 2004. № 2. С. 19-23.
- 156.Кан А.С. Преподавание истории в гимназиях современной Норвегии. *ПИШ*. 2005. № 8. С. 37-44.
- 157.Клокова Г.В. Формирование толерантного сознания школьников в процессе обучения истории. *ПДОШ*. 2004. № 1. С. 18-25.
- 158.Ковалев А.В. Идеёное наследие просвещения в учебниках всеобщей истории. *ПИШ*. 2020. № 1. С. 28-32.
- 159.Коваль Т. Роль британского предметного журнала в методике преподавания истории. Журнал «HINDSIGHT» как учебное пособие. *ПДОШ*. 2011. № 7. С. 58-62.
- 160.Ковешникова О.Т. Контурная карта как средство формирования знаний и умений у учащихся в обучении истории. *ПИШ*. 2020. № 3. С. 11-15.
- 161.Колесник М.Ю. Профильная школа в Германии: аспекты развития. *ПДОШ*. 2005. № 4. С. 38-43.
- 162.Коломойцев В.Ф. Заметки о преподавании истории во Франции и США. *ПИШ*. 1993. № 6. С. 42-43.
- 163.Кон А.С. Преподавание истории в гимназиях современной Норвегии. *ПИШ*. 2005. № 9. С. 22-30.
- 164.Копица М.Н. Обзор учебников истории России для IX классов: что выбрать учителю? *ПИШ*. 2020. № 5. С. 12-18.
- 165.Короткова М.В. Методика применения интерактивного обучения на уроках истории в музее и школе. *ПИШ*. 2017. № 1. С. 3-9.
- 166.Короткова М.В. Познавательная деятельность и технология кейсов на уроках истории. *ПДОШ*. 2020. № 2. С. 51-57.
- 167.Короткова М.В. Современный школьный урок в контексте развития методики преподавания истории. *ПИШ*. 2019. № 4. С. 14-20.

168. Котенев В.А., Кузьмин А.В. Особенности перехода на линейную систему школьного исторического образования в условиях реализации требований историко-культурного стандарта. *Ученые записки Тамбовского отделения РСОМУ*. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perehoda-na-lineynuyu-sistemu-shkolnogo-istoricheskogo-obrazovaniya-v-usloviyah-realizatsii-trebovaniy-istoriko> (дата обращения: 14.10.2020).
169. Котун К. Загальна характеристика системи освіти Фінляндії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 27. Т.1: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 202-209.
170. Кошнен Ж.Б. Герои истории и уроки истории: опыт французской школы. *ПІОШ*. 2004. № 1. С. 57-62.
171. Кропив'янский С. Модернізація змісту шкільної історичної освіти в Республіці Білорусь. *Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.)*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. С. 84-85.
172. Крутова И.В. Использование аудиовизуальных документов при изучении истории XX века в школе. *ПІШ*. 2019. № 8. С. 49-53.
173. Крутова И.В. Методические рекомендации для начинающего учителя истории. *ПІШ*. 2019. № 7-1. С. 52-58.
174. Крутова И.В. Учебник истории как средство обучения в современной школе. *ПІОШ*. 2019. № 3. С. 40-45.
175. Крючкова Е.А. Основные подходы к исследовательской деятельности учащихся при изучении истории. *ПІШ*. 2017. № 3. С. 16-19.
176. Крючкова Е.А. Особенности организации познавательной деятельности учащихся на уроках истории в условиях современной информационной среды. *ПІОШ*. 2020. № 1. С. 44-50.
177. Крючкова Е.А. Типологические особенности современного школьного учебника истории в свете модернизации исторического образования. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 46-52.
178. Крючкова Е.А. Формирование у школьников умений работать с историческими текстами. *ПІОШ*. 2019. № 4. С. 14-20.
179. Кузнецов В.М. Модели историко-краеведческого образования в школе. *ПІШ*. 2016. №7. С. 58-67.
180. Курапина Е.В. Историческая реконструкция как социально-культурный феномен. *ПІШ*. 2020. № 2. С. 21-24.

181. Курдюкова Х.П. Ассоциации на уроке истории как способ реализации практико-ориентированного обучения. *ПИИШ*. 2017. № 5. С. 57-59.
182. Курилів В. Методика викладання історії: навч. посібник. Харків; Торонто: ТОВ Вид-во «Ранок», 2008. 256 с.
183. Кучерук И.В. Интервью как вид творческой деятельности учащихся на уроках истории в старшей школе. *ПИИШ*. 2017. № 2. С. 55-57.
184. Кушева Р. Диалог в истории: новое поколение учебников для средней школы в Болгарии. *ПИОШ*. № 6. 2011. С. 50-56.
185. Кушева Р. Модернизация исторического образования в Болгарии. *ПИОШ*. 2006. № 5. С. 57-63.
186. Кушнерева Ю.В. Шотландская система исторического образования. *ПИОШ*. 2009 № 9. С. 47-53.
187. Лазебникова А.Ю., Кузнецова М.И. Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии. *ПИОШ*. 2017. № 1. С. 23-29.
188. Лазукова Н.Н. Проектирование процесса развития межпредметных умений в обучении истории. *ПИИШ*. 2020. № 1. С. 3-9.
189. Ларина Л.И. Элективные курсы по истории в профильной школе. *ПИОШ*. 2008. № 9. С. 9-16.
190. Лебедев А.М. История в информационных потоках современного общества. *ПИОШ*. 2011. № 6. С. 34-37.
191. Лейбова Е.К. Одежда как источник изучения истории повседневности XX в. *ПИОШ*. 2012. №9. С. 266-274.
192. Лещинер В. Нормы и стандарты исторического образования в англоязычных странах. *ПИИШ*. 1993. № 6. С. 35-41.
193. Лінднер Р. Історія на службі держави. Історіографія шкільних підручників у Білорусі. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 107-139.
194. Лозовий В.С. Європейський досвід втілення історичної політики як політичної технології міжнаціонального примирення. *Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2016. Т. 23: Присвячено 150-річчю від дня народження М.С. Грушевського*. С. 170-177.
195. Лозовий В.С. Історична наука в країнах європейського союзу як чинник політики консолідації суспільства та примирення народів: досвід для України у контексті євроінтеграційних процесів. URL: [http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways\\_of\\_development\\_of\\_Ukrainian\\_science/article/16064.017.pdf](http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/article/16064.017.pdf) (дата звернення: 14.07.2019).
196. Лозовий В.С. Історична політика в країнах Європейського Союзу як чинник консолідації суспільства та примирення народів: досвід для України. *Стратегічна панорама*. 2017. № 1. С. 30-35.
197. Лозовий В., Карпенко М. Роль історичної освіти у формуванні української національної ідентичності та подоланні деструк-

- тивного впливу російської гуманітарної експансії. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 10. С. 22-28.
198. Локшина О. Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії. *ШУ*. 2001. №3. С. 49-52.
  199. Локшина О. Система шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. *ШУ*. 2001. № 7. С. 23-27.
  200. Лосев С.А. Использование видеоматериалов на уроках отечественной истории. *ПИШ*. 2008. № 6. С. 64-68.
  201. Лосев С.А., Шелковская С.В. Изучение политической идеологии в школьных курсах обществознания и истории. *ПИШ*. 2017. № 7. С. 26-34.
  202. Лукашева Т.Я. Первые страницы истории (из опыта работы). *ПИШ*. 2000. № 3. С. 54-61.
  203. Майборода О. Вчитися історії (проблеми викладання і осмислення предмета). *ШУ*. 2004. № 7. С. 2-6.
  204. Майер Р. Роль учебников на уроках истории в современной Европе. *ПИШ*. 2000. № 8. С. 53-56.
  205. Манданова Е.С. Методические аспекты изучения исторических источников в курсе истории Древнего мира и Средних веков. *ПИШ*. 2020. № 7. С. 11-15.
  206. Манданова Е.С. Методические приемы активизации познавательной деятельности школьников при изучении исторических источников в V-VI кл. *ПИОШ*. 2016. № 5. С. 26-31.
  207. Мареш Т. Подготовка и повышение квалификации учителей истории в Польше. *ПИОШ*. 2008. № 6. С. 60-64.
  208. Мареш Т. Система школьного исторического образования в современной Польше. *ПИОШ*. 2005. № 8. С. 61-68.
  209. Мачехина О.Н. Педагогические модели обучения истории в условиях глобализации: опыт анализа. *ПИШ*. 2017. № 8. С. 32-25.
  210. Мачехина О.Н. Преподавание истории в условиях диджитализации. *ПИШ*. 2018. № 3. С. 56-59.
  211. Международный семинар в Институте средств обучения. *ПИШ*. 1993. №6. С. 43-44.
  212. Мельниченко Б. Громадянське виховання учнів 4-5 класів у процесі вивчення курсу краєзнавства в основній загальноосвітній школі Чеської республіки. *ШУ*. 2009. № 7-8. С. 15-17.
  213. Мельниченко Б. Друга світова війна у навчальних планах з історії в середній школі ФРН. *ШУ*. 2000. № 5-6. (травень-червень). С. 27-32.
  214. Мельниченко Б. Нормативно-педагогічне забезпечення змісту суспільствознавчої освіти у 4-річних гімназіях Чеської республіки. *ШУ*. 2007. № 11-12. С. 12-16.
  215. Мельниченко Б. Світоглядні проблеми сучасного змісту громадянознавства в процесі навчання історії в Чеській та Словацькій республіках. *ШУ*. 2008. № 4. С. 6-11.
  216. Мельниченко Б. Стратегія реформування ІСО в країнах Європейського Союзу. Чехія і Словаччина. *ШУ*. 2008. № 4. С. 6-12.



217. Митрохович О.А. Уроки по современной истории России в старшей школе. *ПИШ*. 2006. № 5. С. 58-67.
218. Мицик Ю. Нове чи призабуте старе: міркування про книжку шкільна історія очима істориків-науковців. *Проблеми дидактики історії*: збірник наукових праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук.ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 1. С. 95-103.
219. Могилевский Н.А. Революция 1917 года в школьных учебниках 1990-х годов. *ПИШ*. 2017. № 9. С. 7-11.
220. Моисеев М.В. «История, вооруженная лопатой» – интерактивно-образовательная экскурсия музея археологии Москвы. *ПИШ*. 2017. № 3. С. 5-54.
221. Мокрогуз О. Оцінювання в контексті перевірки навчальних досягнень учнів з історії. *ІШ*. 2003. №4. С. 41-46.
222. Морозов А.Ю. Альтернативная примерная программа по истории. *ПИШ*. 2011. № 2. С. 42-48.
223. Мулюкова А.Г. Комплекс исторической информации как средство развития аналитических умений старшеклассников. *ПИШ*. 2019. № 1. С. 48-53.
224. Муценко Я. Шкільний підручник з історії: європейське бачення. *ІШУ*. 2003. № 6. С. 39-43.
225. Наве А. О преподавании истории в Израиле. *ПИШ*. 2004. № 3. С. 59-63.
226. Нагорная О.С. Интернет-ресурсы по обучению истории в Германии: опыт немецкой дидактики в условиях цифровизации. *ПИОШ*. 2020. № 6. С. 55-61.
227. Найденова И.С. Современные стандарты обучения истории в школах США. *ПИШ*. 2009. №5. С. 61-64.
228. Несмелова М.Н. Применение интерактивных педагогических технологий и приемов на современном уроке истории. *ПИШ*. 2017. № 1. С. 17-22.
229. Нестеренко Л. Уроки політичної історії Середньовіччя. *ІШУ*. 2005. № 2. С. 46-49.
230. Никифоров Ю.С. Кинокартина «из жизни Федора Кузькина» С.И. Росточкого как источник для изучения исторической памяти о советской провинции: дидактический потенциал для средней школы. *ПИШ*. 2018. № 6. С. 21-27.
231. Николаенко С.В. Методика формирования исторических понятий на уроках истории. *ПИШ*. 2016. № 8. С. 62-67.
232. Никорук С.Н. Киноурок по истории Великой Отечественной Войны. *ПИОШ*. 2020. № 4. С. 29-32.
233. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие. Калининград: Калининградский ун-т, 2000. 95 с.
234. Нильсен Х.С. Викладання історії в Данії. *ІШУ*. 1996. № 1. С. 39-40.
235. Новиков М.В. «История Латвии»: содержательные и методические аспекты школьного учебника. *ПИШ*. 2005. № 1. С. 29-32.

- 236.Новиков М.В. Новые учебники по истории: рекомендации международного сообщества профессионалов. *ПИИШ*. 2001. № 5. С. 60-68.
- 237.Овчинникова Н., Половенская П. Профессиональный портрет учителя истории: теоретический и практический аспекты. *ПИОШ*. 2008. №5. С. 52-58.
- 238.Омельченко Е.А. Дети из семей мигрантов на уроках истории: подходы к обучению и социокультурной адаптации. *ПИИШ*. 2018. № 7. С. 50-57.
- 239.Онуфрієнко Н. Загально-європейські цінності у професійній діяльності вчителів суспільствознавчих дисциплін. *Історія в рідній школі*. 2017. № 2 (186). Лютий. С. 8-12.
- 240.Осипова М.С. Дети на страницах школьных учебников истории. *ПИОШ*. 2011. № 1. С. 34-38.
- 241.Павлова Ю. В. Развитие школьного исторического образования в странах Европы (XVIII-XIX вв.). *Молодой ученый*. 2015. №15. С. 537-539. URL: <https://moluch.ru/archive/95/21371/> (дата звернення: 10.07.2019).
- 242.Пазин Р.В. Структура современного школьного исторического образования: противоречия и варианты их решения. *ПИИШ*. 2017. № 8. С. 43-51.
- 243.Пазин Р.В., Крутова И.В. Системный подход в формировании умений школьников на примере обучения истории. *ПИИШ*. 2018. № 3. С. 43-50.
- 244.Панченко Н., Боровець І. Особливості шкільної історичної освіти в Італійській Республіці. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 10. С. 106-114.*
- 245.Пасічник В. Викладання предметів «Історія» та «Суспільство» у світлі реформи освіти у Польщі. *ІІІ*. 2000. № 8. С. 10-12.
- 246.Пасічник В. Модернізація змісту підготовки вчителів історії у вузах Польщі. *ІІІУ*. 2001. № 1. С. 53-54.
- 247.Петрович В.Г. Региональная история: быть или не быть. *ПИИШ*. 2016. № 7. С. 32-36.
- 248.Петрушкина О.С. Использование потенциала школьного музея в образовательном процессе. *ПИОШ*. 2020. № 6. С. 62-68.
- 249.Поднебесных Е.Л. Об изучении темы «Холокост» за рубежом и в школах России. *ПИОШ*. 2013. №8. С. 37-39.
- 250.Полторац Д.І. Зарубежні нормативні документи о цілях історического образования. *ПИОШ*. 2010. № 10. С. 54-60.
- 251.Полторац Д.І. Содержаніе історического образования в зарубежній школі. *ПИОШ*. 2008. №9. С. 60-68.
- 252.Полторац Д.І. Стандарти образования по истории и международный опыт. *ПИОШ*. 2002. № 10. С. 35-39.
- 253.Полторац Д.І. Лещинер В.Р. Дидактические аспекты современных зарубежных учебников истории. *ПИОШ*. 2013. № 1. С. 55-67.

254. Поляков В.Е. Ономастика на уроках истории в школе. *ПИШ*. 2019. № 10. С. 78-81.
255. Полянський П. Міжнародний семінар з проблем викладання історії. *ШУ*. 1999. № 3. С. 37.
256. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії. *ШУ*. 2002. № 6. С. 13-17.
257. Поночевный М.А. Оживляя древности: учебная настольная игра как эффективное образовательное средство на современном уроке истории. *ПИШ*. 2018. № 2. С. 42-46.
258. Поночевный М.А. Опыт школьного исторического журнала как творческого проекта и комплексного средства формирования компетенций. *ПИШ*. 2019. № 6. С. 29-35.
259. Поночевный М.А. Формула истории: исторический междисциплинарный урок в теории и на практике. *ПИШ*. 2018. № 6. С. 62-66.
260. Постников П.Г. Историческое сознание как цель, ценность и результат образования. *ПИОШ*. 2003. № 8. С. 59-64.
261. Построение курса зарубежной истории в основной школе. *ПИШ*. 2000. № 5. С. 51-61.
262. Преподавание новейшей истории России в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов, молодых специалистов-учителей истории, слушателей системы повышения квалификации / авторы-составители: Ю.А. Никифоров, Е.Е. Вяземский, А.Н. Иоффе и др.; под общей редакцией д.п.н. В.Д. Нечаев. Москва, 2012. 2016 с.
263. Примерная программа по истории для общеобразовательных заведений. 10-11 классы: профильный уровень. Проект. *ПИОШ*. 2011. № 1. С. 44-53.
264. Про А. Двенадцать уроков по истории. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. 336 с.
265. Пучков П.А. Другая школьная история. *ПИШ*. 2020. № 4. С. 9-17.
266. Пучков П.А. История в системе школьного образования Великобритании. *ПИШ*. 2007. № 2. С. 37-41.
267. Рафикова С.А. Изучение истории и культуры повседневности: опыт интеграции научной и преподавательской деятельности. *ПИШ*. 2011. № 2. С. 16-20.
268. Рейд Е. Ефективні програми для результативного навчання історії в багатокультурному суспільстві: на прикладі Великобританії. Думка міжнародного експерта. *Історія в рідній школі*. 2016. № 3.
269. Рекомендації Res (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. URL: <http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9rationculturelle/Education/L'enseignementdel'histoire/Histoiredu20e/Recommandation/RecommandationUkr.asp> (дата звернення: 17.04.2010).
270. Ренхэм Дж. Преподавание новейшей истории в старших классах (опыт школы Шилли, США). *ПИОШ*. 2004. № 9. С. 44-46.

271. Розенбаум С. Національні аспекти в сучасних польських навчальних програмах з історії. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 30-41.
272. Руснак І. Особливості децентралізованої системи управління шкільною освітою Канади. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 2. С. 23-30.
273. Рурд Й. О содержании школьного исторического образования. *ПІОШ*. 2009. № 9. С. 34-56.
274. Рухневич К. Польські підручники з історії та політика. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 57-71.
275. Рябцев О.Ю. О критериях качества школьного учебника истории. *ПІОШ*. 2017. № 7. С. 37-41.
276. Рябцев Ю.С. О наглядности в преподавании истории *ПІОШ*. 2017. № 2. С. 39-44.
277. Рябцев Ю.С. Новый учебник истории – каким ему быть. *ПІОШ*. 2013. № 10. С. 60-63.
278. Саксе М. Подготовка учителей истории в Германии. *ПІОШ*. 2008. № 5. С. 59-65.
279. Сакулина М.Ю. Коммуникативная деятельность на уроках истории в условиях самоизоляции: метод проблемного диалога. *ПІШ*. 2020. № 6. С. 21-24.
280. Свиридов О.В. Особливості полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 626-630.
281. Свист Н.Ю. Применение метода Эдварда де Боно на уроке истории. *ПІШ*. 2010. № 5. С. 51-53.
282. Сергеева А.И. Методические аспекты преподавания истории в школе в эпоху борьбы с коронавирусом. *ПІШ*. 2020. № 6. С. 15-20.
283. Серова Г. Концептуальні підходи до конструювання змісту шкільної історичної освіти: сучасний погляд. *ІШ*. 2004. № 4. С. 6-9.
284. Серова Г. Творимо цивілізаційні підходи. *ІШУ*. 2004. № 1. С. 5.
285. Сивов А.Н. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории как методологическая, научно-историческая и педагогическая основа для реализации современных требований к преподаванию истории. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 52-55.
286. Синельников И.Ю. Поиск новых методических подходов к преподаванию военной проблематики в рамках школьного

- предмета «история»: проблемы, риски, решения. *ПИШ*. 2019. № 8. С. 16-23.
287. Синельников И.Ю. Практика обучения истории в школе и степень ее готовности к реализации требований ФГОС по формированию у обучающихся предметных, метапредметных и личностных компетенций. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 60-67.
288. Слуцкий А.Г. Какой учебник нам нужен. *ПИОШ*. 2010. № 2. С. 55-57.
289. Совещение по проблемам преподавания в школе истории XX-XXI в. *ПИОШ*. 2012. № 7.
290. Современные методы в современном преподавании (материалы конференции). *ПИШ*. 2003. № 9. С. 35-50.
291. Соколов А.Б. Историческое образование в школе: современные вызовы и стратегия развития. *ПИОШ*. 2010. № 2. С. 61-68.
292. Соколов А.Б. Национальная идентичность как фактор исторического образования. *ПИОШ*. 2018. № 2. С. 17-26.
293. Соколов А.Б. Нормандское завоевание Англии в британских школьных учебниках. *ПИШ*. 2016. № 10. С. 35-43.
294. Соколов А.Б. Методология истории и практическое обучение в школе. *ПИОШ*. 2008. № 5. С. 43-51.
295. Соколов А.Б. Современный зарубежный опыт преподавания истории в школе. *ПИОШ*. 2010. № 6. С. 63-71.
296. Соколов А.Б. Трудные вопросы в преподавании истории и общественнознания: зарубежный опыт. *ПИШ*. 2018. № 2. С. 16-24.
297. Соколов А.Б. Эволюция английского учебника истории (вторая половина XIX – начало XXI в.). *ПИОШ*. 2019. № 4. С. 32-43.
298. Соколов М.Б. О проблемах обучения истории в старших классах школ Великобритании. *ПИОШ*. 2006. № 10. С. 56-62.
299. Соколов М.Б. Реформирование школьного исторического образования в контексте международного опыта. *ПИОШ*. 2005. № 7. С. 58-63.
300. Соколова Л.А. О новой линии учебников по отечественной истории под редакцией А.В. Торкунова. *ПИОШ*. 2016. № 1. С. 17-20.
301. Соколова М.В. Работа с вещественными источниками на уроках истории. *ПИОШ*. 2006. № 6. С. 19-24.
302. Соловьев Я.В. Анализ результатов Единого государственного экзамена 2009 года по истории. *ПИШ*. 2009. № 10. С. 6-11.
303. Соловьев Я.В. Гендерный подход в учебниках по истории России для старших классов: опыт сравнительного изучения. *ПИОШ*. 2011. № 1. С. 39-45.
304. Стандарты второго поколения. Примерная программа основного общего образования по истории. *ПИОШ*. 2010. № 2. С. 11-19.

305. Старобинская Г.И. Пословицы, поговорки на уроке истории. *ПИОШ*. 2013. № 4. С. 23-27.
306. Степанков В. Руйнація методологічних засад сучасної шкільної історичної освіти: дискусійні нотатки з приводу проекту нової концепції викладання історії України. *Проблеми дидактики історії*: збірник наукових праць / редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. Випуск 2. С. 63-75.
307. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование. *ПИИШ*. 1995. № 7. С. 35-41.
308. Сторк Э. Интеграция, идентичность и мультиперспективность в преподавании истории в Нидерландах. *ПИОШ*. 2006. № 6. С. 51-54.
309. Сторк Э. Преподавание истории в Нидерландах. *ПИОШ*. 2006. № 5. С. 57-62.
310. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителів. *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*, by Dr Robert Stradling Ukrainian version. URL : [www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../MultiperspectivityUkrainian.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../MultiperspectivityUkrainian.pdf) (дата звернення : 16.06.2016).
311. Страдлінг Р. Проблеми викладання історії у XXI столітті. URL: [www.novadoba.org.ua/history/data/development/stradling.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/stradling.html) (дата звернення: 24.07.2017).
312. Страхова Н.В., Харитоновна Л.А. ФГОС ООО: современный урок истории и обществознания : учебное пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 166 с. (Федеральные государственные образовательные стандарты).
313. Стрелова О.Ю. Воспитание историей как формирование ценностей личности. *ПИОШ*. 2003. № 7. С. 66-70.
314. Стрелова О.Ю. Воспитание исторической памяти в контексте государственной политики модернизации системы общего исторического образования. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации*: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 19-28.
315. Стрелова О.Ю. Европейские модели школьного учебника истории. *ПИОШ*. 2002. № 4. С. 33-36.
316. Стрелова О.Ю. Использование рiса-текстов в обучении истории. *ПИИШ*. 2020. № 6. С. 76-80.
317. Стрелова О.Ю. О личных дневниках и приемах их изучения в школьных курсах истории. *ПИОШ*. 2016. № 8. С. 27-31.
318. Стрелова О.Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе. *ПИОШ*. 2013. №10. С. 9-17.
319. Стрелова О.Ю. Перемены с востока: новая модель регионального учебника истории (на примере пособия «История

- Дальнего Востока России в Древности и Средневековье»). *ПИИШ*. 2020. № 5. С. 24-28.
320. Стрелова О.Ю. Современный урок истории. *ПИОШ*. 2009. №1. С. 48-54.
321. Стрелова О.Ю. Современный урок истории: маркеры прошлого и будущего *ПИОШ*. 2019. № 6. С. 28-34.
322. Стрелова О.Ю. Учебник истории, историю опередивший... *ПИОШ*. 2011. № 7. С. 52-54.
323. Стрелова О.Ю. Учебник истории как ресурс личностного развития ученика. *ПИОШ*. 2019. № 4. С. 26-31.
324. Стрелова О.Ю. Электронный учебник по истории: матрицы перезагрузки. *ПИОШ*. 2016. № 2. С. 45-52.
325. Стрелова О.Ю. Вяземский Е.Е. Профессиональная компетентность учителя истории: базовые педагогические компетентности. *ПИОШ*. 2017. № 4. С. 44-50.
326. Строчковская Т.Е. Вторая мировая война в учебниках истории стран Евросоюза в контексте национальной идентичности. *Историческая психология и социология истории*. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtoraya-mirovaya-voyna-v-uchebnikah-istorii-stran-evrosoyuza-v-kontekste-natsionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 15.10.2020).
327. Суздальцев Е.А. Праздники военно-исторической реконструкции в системе образования и воспитания школьников. *ПИИШ*. 2011. №8. С. 8-9.
328. Сухов В.В. Лес проблем и вариант дороги (Поиск путей обновления школьного исторического образования. *ПИИШ*. 2000. № 1. С. 50-55.
329. Сучасні підходи до історичної освіти. Методичний додаток до навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 р.». Львів : НВФ «Українські технології», 2004. 128 с.
330. Терно С. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати? *ІШУ*. 2004. № 7. С. 17-20.
331. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? *ІШУ*. 2004. № 8. С. 22-26.
332. Тороп В.В. Проблема использования информационных технологий в преподавании предметов социально-гуманитарного цикла. *ПИИШ*. 2007. № 2. С. 4-8.
333. Троицкий Ю.А. Дети пишут историю (инновационная технология исторического образования). *ПИИШ*. 1999. № 1. С. 24-31.
334. Трунова Т.А. Школьные учебники по истории: итальянская модель. *ПИОШ*. 2010. № 1. С. 57-60.
335. Туманс Х. Три кити латвійського стандарту викладання історії. *ІШУ*. 2005. № 2. С. 30-31.
336. Тюляева Т.И. Региональная история: вопросы теории и практики. *ПИОШ*. 2019. № 2. С. 45-55.
337. Тьонсмайер Т. Нація та національна держава у словацьких шкільних підручниках. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у шко-*

- лах Центральної та Східної Європи / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 92-106.
338. Уголев Е.М. Уроки «живой истории». *ПИИШ*. 2011. №5.
339. Удод О. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні (матеріали міжнародного семінару). *ШУ*. 2003. № 6. С. 3-5.
340. Удод О.А. Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті. *Національна та історична пам'ять. Політика пам'яті у культурному просторі*: зб. наук. праць. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2013. Вип. 8. С. 8-13.
341. Урядова А.В. Комиксы на уроках истории и обществоведения. *ПИИШ*. 2016. № 9. С. 46-52.
342. Урядова А.В. Оценка российских учебников истории во франкоязычных публикациях. *ПИИШ*. 2017. № 7. С. 50-55.
343. Файн Т.А. Взаимосвязь трагедии и нравственных уроков Холокоста в публицистической, документальной и художественной литературе. *ПИИШ*. 2019. № 5. С. 31-38.
344. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. Москва: «Высшая школа», 1992. URL: [www/scepsis.ru/library/id\\_914-924.html](http://www/scepsis.ru/library/id_914-924.html) (дата звернення: 26.11.2018).
345. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? *ШУ*. 2004. № 5. С. 2-7.
346. Фішер К. Чи можна писати про історію без героїчного пафосу? Нотатки, нав'язні перевіркою кращих учнівських конкурсних робіт з історії України. URL: [/www.novadoba.org.ua/history/data/development/fisher.html](http://www.novadoba.org.ua/history/data/development/fisher.html) (дата звернення: 14.02.2019).
347. Филатова С.Д. Устная история как ученический проект. *ПИИШ*. 2009. № 9. С. 47-57.
348. Фиц М. Обучение истории в современной Польше. *Проблемы современного образования*. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-istorii-v-sovremennoy-polshe> (дата обращения: 14.10.2020).
349. Фокина С.А. Использование песенного материала на уроках истории и обществознания. *ПИИШ*. 2019. № 3. С. 61-64.
350. Французова О.А. Классический школьный учебник в современной информационно-компьютерной среде: опыт Германии. *ПИОШ*. 2014. №4. С. 67-72.
351. Фрейман Г. Аксиологічні засади предметної компетентності як основа реалізації змісту історичної освіти (на прикладі навчання історії в старших класах). *Ш*. 2007. № 11-12. С. 28-32.
352. Фролова Н.В. Разработка фонда оценочных средств по дисциплине «методика обучения истории» с учетом современных требований. *ПИОШ*. 2020. № 5. С. 30-38.
353. Функ Р.В. Изучение курса истории на углубленном уровне при профильном обучении в современной школе. *ПИОШ*. 2020. № 1. С. 29-36.
354. Функ Р.В. Новый школьный учебник по истории для профильных классов: каким он может быть сегодня? *ПИОШ*. 2019. № 4. С. 21-25.



355. Харлашова Е.В. Работа с источниками на уроках истории. *ПИОШ*. 2003. № 1. С. 71-72.
356. Хлытина О.М. Произведения искусства как визуальные исторические источники и историографические тексты на уроках истории. *ПИШ*. 2011. № 4. С. 37-44.
357. Хлытина О.М., Зверев В.А. Современный учебник региональной истории: содержательные и методические приоритеты. *ПДОШ*. 2019. № 4. С. 44-63.
358. Хлытина О.М., Лейбова Е.К. Устные исторические источники на уроках в старших классах. *ПИШ*. 2008. № 5. С. 24-30.
359. Хлытина О.М., Сидорчук О.Н., Зверева К.Е. Диагностическая работа для проведения исследования предметных и методических компетенций учителей истории: замысел и результаты апробации. *ПДОШ*. 2019. № 6. С. 15-27.
360. Хораськина Р.И., Шувалова Е.М. Теория и методика обучения истории: учебно-методическое пособие. Казань: Казан. ун-т, 2016. 78 с.
361. Хропов Е.С. Новые компьютерные технологии в работе с картой на уроке истории. *ПИШ*. 2008. № 1. С. 28-32.
362. Центковский Е. Реформа школьного исторического образования в Польше. *ПДОШ*. 2006. №3. С. 73-78.
363. Цыренова М.Г., Голавская Н.И., Богомоева Т.А. Развитие у школьников читательской грамотности при работе с текстами на уроках истории: методические акценты. *ПИШ*. 2020. № 7. С. 3-10.
364. Чакрьов Н. Тема «Участие России в Первой мировой войне» в болгарских учебниках истории 1990-2012 гг. *ПДОШ*. 2014. №6. С. 56-60.
365. Чакрьов Н. Исследовательский проект «Русское присутствие в болгарском городе Русе». *ПДОШ*. 2016. №6. С. 53-58.
366. Челнокова Т.А. Метод синектики в преподавании истории и обществознания. *ПИШ*. 2011. № 4. С. 31-36.
367. Шапарина О.Н. Рассмотрение вопросов культуры в современных школьных учебниках по отечественной истории XX века. *ПИШ*. 2020. № 4. С. 39-45.
368. Шапарина О.Н. Реализация требований государственных образовательных стандартов в современных учебниках по отечественной истории. *ПИШ*. 2018. № 9. С. 3-13.
369. Шапарина О.Н. Сочетание игровых заданий и межпредметных связей на современном уроке истории. *ПИШ*. 2020. № 2. С. 34-40.
370. Шапарина О.Н., Карасева А.О. Задания к отрывкам из художественных произведений как один из приемов формирования УУД школьников по истории. *ПИШ*. 2019. № 1. С. 41-47.
371. Шаповал В.В. и др. Мозаика культур / под ред. А.П. Шевырева, Т.Н. Эйдельман. Москва: Локус-Пресс, 2005. 317 с.
372. Шарифжанов И.И. История России в британских школьных учебниках XXI века. *ПИШ*. 2009. № 2. С. 39-47.
373. Шарифжанов И.И. История России в современных школьных учебниках Франции. *ПИШ*. 2010. № 5. С. 39-46.

374. Шарифжанов И.И. История России на страницах школьных учебников США. *ПИШ*. 2002. № 2. С. 69-76.
375. Шарманова Т.В. Методика работы с аудиоматериалами на уроке истории. *ПИШ*. 2017. № 7. С. 58-62.
376. Шарманова Т.В. Формирование устойчивого интереса и внимания на уроках истории посредством восприятия звуковой информации. *ПИШ*. 2017. № 3. С. 59-63.
377. Швынденкова О.И. Формы использования предметной среды обучения истории в школах США. *ПИОШ*. 2012. №9. С. 67-69.
378. Шевченко Н.И. Стандартизация исторического образования: вызовы и поиск ответа. *Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г.* [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 38-46.
379. Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упорядкування та редакція Наталі Яковенко. Київ: Український інститут національної пам'яті, 2008. URL: [www.khrg.org/index.php](http://www.khrg.org/index.php) (дата звернення: 17.03.2019).
380. Щерба И.Н. Технологии развития рефлексивного мышления. *ПИШ*. 2001. № 2. С. 50-53.
381. Юркина Н.Н. Краеведение в системе школьного исторического образования. *ПИОШ*. 2020. № 5. С. 39-43.
382. Юркина Н.Н. Открытие школьного музея: методические рекомендации. *ПИОШ*. 2018. № 6. С. 52-56.
383. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.
384. Dobre praktyki w nauczaniu historii. Raport z badania jakościowego / pod redakcją dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika. Warszawa, 2014. 37 s. URL: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=802](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=802) (дата звернення: 10.07.2019).
385. Fuchs E. Why Teach World History in School: Curriculum Reform in German Secondary Education. URL: [www.historycooperative.org/journals/whc/3.3/fuchs.html](http://www.historycooperative.org/journals/whc/3.3/fuchs.html) (дата звернення: 15.08.2017).
386. Janicki B. Historia z przyszłością. Jak wyjść z epoki kredy, jak nowocześnie i ciekawie uczyć historii *Trendy*. № 2-3. 2016. S. 29-35.
387. Kredátus J. Dejepis v školskom vzdelávacom programe ISCED 3A. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. S. 21-29.
388. Krouford K. History teaching in Serbian and English secondary school: cross-cultural analysis of textbooks. URL: [www.heir-net.org/IJHLTR/journal6/wholejournal.pdf](http://www.heir-net.org/IJHLTR/journal6/wholejournal.pdf) (дата звернення: 24.10.2018).
389. Plumińska-Mieloch A. Program nauczania Historia. Szkoła podstawowa, Klasy 4-8. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2017. 36 s. URL: <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-historia-klasy-4-8/> (дата звернення: 10.07.2019).

390. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia. 2017/2018. URL: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (data звернення: 10.07.2019).
391. Smoczyńska A., Górowska-Fells M., Chojnacki M. Wymiar nauczania historii w wybranych krajach Europy. Warszawa, 2012. URL: <https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/historia.pdf> (data звернення: 10.07.2019).
392. Wojnarowska A. Przygoda z Klio. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo w szkole podstawowej dla II etapu edukacyjnego. Warszawa: ORE, 2013. 67 s. URL: <https://vdocuments.site/przygoda-z-klio-program-nauczania-przedmiotu-historia-i.html> (data звернення: 10.07.2019).

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка

## НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**БОРОВЕЦЬ Іван,**

кандидат історичних наук, доцент кафедри  
всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**ДУБІНСЬКИЙ Володимир,**

кандидат історичних наук, доцент кафедри  
всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**ПАУР Ірина,**

кандидат історичних наук, доцент кафедри  
образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва  
та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка

# НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ

*За редакцією*  
*доктора історичних наук, професора*  
**Сергія Копилова**

---

---

Підписано до друку 10.12.2020 р. Гарнітура «Книжник».  
Папір офсетний. Друк різнографічний. Формат 60x84/16.  
Умовн. друк. арк. 14,3. Обл.-вид. арк. 14,5.  
Тираж 100. Зам. № 916.

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка,  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано у Кам'янець-Подільському національному  
університеті імені Івана Огієнка,  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.