



Дидактика історії

С. О. Терно

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розглядаються проблеми громадянського виховання учнів на уроках історії у контексті викликів сучасного інформаційного суспільства. Відзначається, що засобом громадянського виховання виступає авторська методика розвитку критичного мислення школярів, яка спирається на внутрішні потреби учнів та закономірності функціонування мозку і психіки. Запропоновані рекомендації викладачам щодо організації процесу навчання згідно з положеннями нейропедагогіки. Наголошується, що навчання стане природним і ефективним у разі забезпечення низки умов: вільне навчальне середовище, інтелектуальні й моральні виклики учням щодо пошуку сенсу та закономірностей історичного процесу через емоційно значуще сприйняття минулого за допомогою візуалізацій. Представлена авторська методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії.

Ключові слова: історична освіта, методика навчання історії, нейропедагогіка, методика розвитку критичного мислення.

Навчальний предмет "історія" дає можливість сформувати в учнів базові цінності, які складають основу життя суспільства. Недарма Рада Європи приділяє значну увагу процесу вивчення історії в школах всіх рівнів. Від моменту створення ця організація звернулась до проблем історичної освіти: в одному з провідних документів (Європейській культурній конвенції 1954 р.) було наголошено на важливому значенні поглибленого вивчення історії. Експерти Ради Європи підтримали думку про те, що всі, хто навчаються, повинні були б вивчати історію на всіх етапах отримання освіти, оскільки вона є цінною як жоден інший предмет. Історія, на їх переконання, є "унікальною дисципліною", що по-своєму розвиває мислення і уяву. Фахівці цієї поважної міжнародної організації вважають, що саме історична освіта виховує необхідні якості для життя в сучасному суспільстві: широта мислення та світогляду, толерантність, громадянська сміливість, творча уява тощо. Вивчення історії надає можливість усвідомити себе не лише представником певної країни і регіону, але і громадянином Європи та світу. Саме історична освіта, впевнені експерти Ради Європи, є прямим провідником основної ідеї цієї організації – ідеї прав людини.

В сучасній Європі історична освіта відіграє саме таку роль і сприяє налагодженню міжкультурного діалогу, є засобом виховання толерантності та активної громадянської позиції. Однак так було далеко не завжди. В недавньому минулому історична освіта використовувалась і подекуди продовжує використовуватись зовсім в інших цілях. Не викликає сумнівів той факт, що вивчення історії може обслуговувати абсолютно протилежні цінності: поширювати расизм, ксенофобію, нетерпимість, ідею насильства тощо. Постають питання: як унеможливити маніпулювання свідомістю учнів за допомогою історії? Як організувати навчальний процес, аби він сприяв утвердженню позитивних цінностей в суспільстві? За яких умов вивчення історії стане засобом розвитку особистості учня, а не засобом "зомбування"?

Наша дослідна робота протягом останніх десяти років була присвячена вирішенню саме цих проблем. Нами розроблено й впроваджено методiku розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії [15-24]. Вона представлена у дидактичних посібниках для учнів [21-24], у методичних посібниках для вчителів [15-20], а також у навчальних посібниках для студентів [6]. Всі згадані праці розміщені у вільному доступі на сайті лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету (див. <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>)

Найсуттєвішою рисою навчання виступає розв'язування проблемних задач з історії. Було виділено чотири види проблемних задач: 1) самостійне обґрунтоване розв'язування проблем, що колись вирішували відомі історичні особи; 2) перевірка обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок; 3) вправи із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому); 4) визначення та переформулювання проблем, із якими мали справу у минулому (пошук непомічених проблем, або правильних розв'язань не тих проблем). Приміром, ще у 2006 р., коли в спільному європейському домі навіть натяку не було на якісь негаразди, в експериментальному посібнику учням 11-го класу пропонувалась така задача: "Яка оцінка євроінтеграційних процесів, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Розширення ЄС – це засіб підвищення стандартів життя в усіх європейських

країнах"; 2) "Розширення ЄС – це загроза зниженню стандартів життя у західноєвропейських країнах". Свою відповідь обґрунтуйте" [24, с. 26].

Сьогодні, можливо як ніколи, важливого значення набуває багатофакторний аналіз. Такий аналіз дозволяє виявити суттєві зв'язки в системі суспільних відносин та доцільно вплинути на складні суспільні процеси у бажаному напрямі, щоб, з одного боку, їх оптимізувати та, з іншого – зменшити негативні наслідки. Отже, вивчаючи історію, учні мають засвоїти навик багатофакторного аналізу. Крім того, навчання історії має спиратися на внутрішні потреби учнів та закономірності функціонування мозку і психіки. В нашій методиці ми намагалися дати відповіді як на зовнішні виклики сучасності до молодого покоління, так і на внутрішні потреби школярів. А врахування останніх має не менше значення, а подекуди значно більше, ніж просте пристосування навчального процесу до зовнішньої доцільності. В цій статті спробуємо виділити ці потреби і запропонувати методичні рекомендації щодо організації навчання історії згідно з ними. Наша розвідка спиратиметься на дослідження мотиваційної сфери школярів Г. Зайцева, П. Сімонова та В. Кумаріна. Розгляд пізнавальних потреб і можливостей ґрунтуватиметься на працях Л. Виготського, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Р. Стернберга. Аспекти морального розвитку висвітлюватимуться в контексті напрацювань Г. Крайг, Н. Астапової та П. Підласого.

Непересічного значення сьогодні набуває приведення навчання у відповідність до внутрішніх потреб школяра. "Ядро" особистості, за висловлюванням директора Інституту валеологічної освіти м. Санкт-Петербурга Г. Зайцева, утворюють домінуючі потреби [7, с. 93]. Відповідно, "першим принципом продуктивної теорії виховання, – стверджував академік П. Сімонов, – повинен стати рішучий перехід від навчання одного лише знання норм поведінки до її більш глибоких основ: до формування такого набору і такої ієрархії потреб вихованця, які є найсприятливішими для розвитку суспільства і реалізації особистості в ньому в усьому багатстві її потенційних можливостей" [14, с. 212]. На думку Г. Зайцева, навчальна діяльність в школі побудована на примусових репродуктивних принципах і спрямована на формування в учнів нормативних знань, умінь та навичок. В процесі такого навчання у школярів не задовольняються базові потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні, що актуалізуються відповідно в дитинстві, отрочстві та юнацтві.

Навчання, яке ігнорує базові потреби школяра, перетворює його на невротика. Механізм невротизації відбувається таким чином: домінуюча потреба (як внутрішнє природно обумовлене спонукання) зіштовхується в конфлікті зі ситуативною домінантою (у вигляді примусово поставленого вчителем навчального завдання), внаслідок чого учень змушений зробити складний вибір, що породжує психічне напруження та тривожність [7, с. 194]. Постійний ситуативний конфлікт є сприятливим ґрунтом для посилення тривожності, яка, в свою чергу, призводить до недовіри та ворожості до вчителів, а згодом і до інших людей. Таке навчання породжує невротиків, життєдіяльність яких має руйнівний характер, оскільки їх поведінка підкорена передовсім бажанню витіснити зі своєї свідомості ворожість та тривожність. Але робить це невротик, як правило, за допомогою несумісних засобів, що виключають один одного. Приміром, невротик може виглядати безпомічним, але при цьому прагнути влади над іншими; принижувати людей і одночасно намагатися завоювати їхнє схвалення; більше того, він може цілком свідомо шкодити іншій людині (навіть дуже близькій), при цьому запевняючи у своїй відданості. Така суперечлива активність лише підсилює невротичні нахили людини. Неважко уявити собі поведінку невротика, приміром, у владі або сім'ї.

Невідповідність системи шкільного навчання потребам учнів суттєво деформує їхню мотиваційну сферу, внаслідок чого домінуючими стають не справжні потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні та самовдосконаленні, а помилкові мотиви – отримати позитивну оцінку за будь-яку ціну (навіть шляхом обману); бажання догодити вчителю, аби зберегти з ним гарні стосунки чи, навпаки, "пограти на його нервах", щоб пережити гострі відчуття від такої ризикованої гри. Ціною такої трансформації мотиваційної сфери є відмова від самого себе, що породжує загальну незадоволеність, яка призводить до прийняття наркотиків та іншим асоціальним вчинкам.

Який вихід з цього становища? На думку провідного наукового співробітника Інституту теорії освіти та педагогіки В. Кумаріна (м. Москва), школу врятує педагогіка, але природовідповідна, в якій викладання влаштоване для учнів, а не, як це часто буває, учні для викладання [10, с. 17]. Саме тому край важливо вибудувати процес навчання у відповідності із домінуючими потребами школярів. Які це потреби? В підлітковому віці домінують потреби у свободі, самопізнанні та пошуку сенсу. Отже й провідними стають рефлексивна та смислотворча діяльність, за допомогою яких учень усвідомлює свою індивідуальність. Тому й методика навчання повинна базуватися на проблемних методах, передбачати рефлексивну та смислотворчу діяльність. В старших класах поряд із смислотворчою діяльністю, що передбачає передовсім пошук сенсу життя, у школярів стають домінуючими соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, що виникають на основі відповідних біологічних потреб. Також виникає потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна робити суттєвий акцент на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії, які супроводжують дослідну роботу [7, с. 196-197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та вивчення окремих навчальних предметів зокрема – допомогти дитині вирости (сформуватися) у саму себе. А для цього їй необхідно пройти три етапи: 1) саморозвитку (розвитку власних здібностей); 2) самопізнання (пізнання своїх можливостей); 3) самовизначення – вибору власного життєвого шляху. Задоволення домінуючих потреб учня ми реалізували шляхом впровадження методики розвитку критичного мислення. Наша методика дає поживу потребі у рефлексивній та смислотворчій діяльності, потребі в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потребі в саморегуляції діяльності та творчій активності.

В організації навчання історії обов'язково слід враховувати закономірності розвитку психіки та нейрофізіологічної діяльності мозку. Підлітковий та ранній юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку мислення, зокрема таких його рис, як абстрактність, критичність, творчість, що породжує потребу мати власну точку зору, схильність відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [11, с. 115]. Щоб не втратити можливості сенситивного періоду, наголошує І. Підласий, слід постійно пропонувати учням розв'язувати проблемні задачі, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності тощо [11, с. 115]. В нашій методиці всі завдання спрямовані на розв'язування проблем сучасних та минулих часів, як наукових, так і життєвих. Учням постійно пропонується інтелектуальний виклик на встановлення закономірностей, узагальнення фактів та прикладення загальних знань до конкретної історичної ситуації. Приміром, учням 8-го класу перед вивченням теми "Реформація та Контрреформація" пропонувалось таке контроверсійне запитання:

"Існує думка, що зародження нових суспільно-економічних відносин (капіталізму) породило Реформацію, яка утвердила буржуазний (капіталістичний) світогляд. Поміркуйте над проблемою: що є причиною, а що є наслідком? Зародження капіталізму спричинило Реформацію чи Реформація спричинила виникнення капіталізму? Свою відповідь обґрунтуйте" [22, с. 19].

Розмірковування над цією проблемою навчатиме складному інтелектуальному умінню до багатофакторного аналізу, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу. Тут також оцінюється ступінь впливу цих факторів і з'ясовується значущий фактор та знехтувані. Потім визначаються умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її. Систематично розв'язуючи запропоновані проблемні задачі, учні переходитимуть від простих оцінних суджень до рівня мислення, який дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз. Розмірковуючи над подібними проблемами, учні змушені будуть звертатися до інструментів мислення, що наведені в методологічній частині посібників, тим самим поступово ускладнюючи і збагачуючи своє мислення принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а згодом досягнуть найвищого рівня мислення – самоорганізації цих складових для розв'язання конкретної задачі.

Не менш парадоксальним та несподіваним завданням на багатофакторний аналіз є задача для учнів 9-го класу під час вивчення теми "Велика французька революція":

"Чому події у Франції кінця XVIII ст. називають Великою революцією? Можливо це була "маленька революція"? Що мають на увазі під висловом "Велика революція"? Свою відповідь обґрунтуйте" [22, с. 26].

Розмірковування над цією дилемою, спонукає учнів замислитися над смислами певних слів у різних ситуаціях, що врешті-решт призведе до з'ясування історичного значення цієї події: масштабів її впливу на подальший історичний процес, причому в різних вимірах.

Юнацький вік характеризується виробленням світогляду, переконань, характеру, життєвим самовизначенням, це період самоствердження, бурхливого розвитку самосвідомості. Особливо актуальними стають проблеми морального вибору та підвищується інтерес до етичних проблем, набуває особливої актуальності оцінка діяльності [11, с. 118-120]. З метою задоволення цих потреб в нашій методиці передбачено багато оцінних завдань, приміром, у 10-му класі до теми 4 "Тоталітарні та диктаторські режими" вчителю та учням, враховуючи важливість проблематики, пропонувались такі задачі:

1) *Здійснивши аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великобританія та Франція) вдалося вийти з "Великої депресії", зберігши демократичні режими, в той час як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) з кризи вийшли шляхом утвердження тоталітарних та диктаторських режимів?*

2) *Правильно чи помилково вважати, що "жовтнева революція" 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства". Свою відповідь обґрунтуйте [23, с. 28].*

Перше завдання вимагало порівняльного аналізу соціально-економічних, політичних та культурних розбіжностей, що обумовили різні шляхи розвитку західних країн. А також, що є принципово важливим, визначення умов збереження демократії під час соціальних катаклізмів. Друга задача передбачала встановлення історичного значення "жовтневої революції", причому передбачалася комплексна оцінка цієї події, як історична, так і моральна. Проблема більшовицького перевороту, можливо як жодна інша тема, надає значний ресурс для морального розвитку юнацтва: чого вартує людське життя? Хто має право ним розпоряджатися? Чи припустимим є приношення в жертву людей в боротьбі за "світле майбутнє" тощо?

Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в отрочстві та ранньому юнацтві, тобто мислення набуває умоглядного характеру – вивільняється від рабського "тут і зараз", починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [9, с. 586]. Підлітки проявляють все більшу схильність ставитися до всього, як до одного з варіантів можливого. Цю стадію вслід за Ж. Піаже західні дослідники називають рівнем формальних операцій [9, с. 586; 25, с. 284]. З метою розвитку уміння розглядати можливості нами було передбачено вправи з ретроальтернативістики, приміром: "Побудуйте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради, зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу" [23, с. 30]. Для нас важливо було, щоб учні побудували позитивний сценарій розгортання відомих історичних подій. Але, щоб це здійснити, учням слід було комплексно проаналізувати причини поразки національно-визвольних змагань, встановивши взаємообумовленість зовнішніх та внутрішніх чинників. Однак принципового значення мало усвідомлення учнями тієї тези, що непереможність нації забезпечується її внутрішньою силою, зрілістю і солідарністю. Погодьтеся, дуже актуальний урок. І, якщо наші учні його засвоять, незалежність України поза загрозою.

Дослідження Ж. Піаже започаткували виділення двох рівнів мислення: 1) першого порядку (мислення виявляє та досліджує зв'язки між об'єктами); 2) другого порядку (мислення включає у себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами та маневрування між реальністю та можливістю). Г. Крайг, спираючись на дослідження західних психологів, наводить такі найсуттєвіші властивості підліткового мислення:

- 1) здатність враховувати всі комбінації змінних під час пошуку розв'язку проблеми;
- 2) здатність припускати, який вплив одна змінна здійснить на іншу;
- 3) здатність поєднувати та розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним способом ("Якщо наявний X, то відбудеться Y") [9, с. 587].

Але при цьому вона відзначає, що далеко не всі люди сягають цього рівня. Науковці дискутують, чим саме обумовлюється розвиток другого рівня мислення, але очевидним є, що умовами, зокрема умовами навчання [9, с. 587]. Г. Крайг зауважує, що прихильники інформаційного підходу головно звертають увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням: 1) міркування про думки; 2) формування стратегій; 3) планування. Р. Стернберг виділяє три рівні інтелекту: 1) метаконпоненти – процеси вищого порядку для планування та ухвалення рішень (приміром, вибір стратегії запам'ятовування); 2) компоненти виконання – процеси, що використовуються для розв'язування задачі (приміром, відбір та вилучення релевантної інформації з пам'яті); 3) компоненти набуття (збереження) знань – процеси, що використовуються під час засвоєння нової інформації [28]. По суті метаконпоненти слугують механізмом побудови стратегії, яка перетворює компоненти виконання та компоненти набуття в орієнтовані на розв'язування задачі процедури.

До прикладу, побудови складних стратегій вимагали такі завдання для учнів 11-го класу:

1) *Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишилися традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок, а також суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим – ні? Свою відповідь обґрунтуйте.*

2) *Дві найпотужніші соціалістичні країни – СРСР і Китай – наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося втримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР – ні? Свою відповідь обґрунтуйте [23, с. 33-34].*

Висловимо припущення, що далеко не всі наші історики-науковці зможуть більш-менш ясно відповісти на ці запитання. Отже, нам можуть закинути: "А що, власне, ви хочете від учнів одинадцятого класу?" Наша відповідь буде такою: "Ми хочемо, щоб наші учні сміливо дивились в очі проблемам і принаймні замислювались над ними". Немає нічого страшного, якщо вони не знайдуть вичерпно правильної відповіді, проте (і в цьому в нас сумнівів немає) усвідомлять, як непросто відповісти на ці запитання, як багато факторів необхідно врахувати під час розв'язування подібних задач. А зрештою учні засвоять плідні установки щодо вирішення нагальних життєвих проблем і не будуть хапатися за перші-ліпші прості рішення (ані власні, ані ті, що їм нав'язуватимуть).

В юнацтві також відбуваються зміни в змісті мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї, які починають порівнюватися із реальністю. Зростає інтерес до соціальних, політичних та моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів. Молода людина створює свої переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Тинейджери починають критично переоцінювати й себе відповідно до якогось образу, набувають потребу в рефлексії, необхідності аналізувати власні розумові процеси.

"Юність, – стверджує Г. Крайг, – є періодом інтелектуального оп'яніння. Нові сили думки спрямовані всередину, на власні когнітивні процеси, і назовні, на світ, який несподівано став складнішим" [9, с. 592]. Наша методика розвитку критичного мислення враховує ці закономірності когнітивного розвитку та надає поживу для його повноцінного протікання. Візьмемо для прикладу таке завдання для учнів 11-го класу:

"В 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії була заборонена, так само вчинили інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджуєтесь ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте" [23, с. 36].

Розмірковування над цією задачею мало спонукати учнів до застосування порівняльно-історичного методу стосовно двох політичних режимів, й на цій основі виділення спільних та відмінних рис, а також з'ясування тих підстав, що дозволяли деяким громадським діячам вимагати заборони комуністичної ідеології. В решті-решт розв'язування цієї задачі сприяло формуванню в учнів власної концепції суспільства та його інститутів.

Перед тинейджерами постають серйозні моральні виклики: їм доводиться вирішувати, наскільки важливо добре вчитися, наскільки їм варто пристосовуватися до суспільства, яке місце в їхньому житті посідає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [3]. Цінності являють собою стрижневе утворення особистості, яке втілюється в особистісних установках, властивостях та якостях, що визначають ставлення особистості до суспільства, природи, інших людей, самої себе [4, с. 8, 13].

Саме цінності виступають в суспільстві стратегічними цілями, що спонукають людей до спільних дій та соціального життя. Ціннісна система суспільства складає його базисну структуру. Гуманітарна освіта являє собою духовно-практичне освоєння людиною дійсності; всі інформаційні процеси в ній пов'язані з пошуком сенсу [3]. Саме тому для гуманітарних дисциплін логічний компонент необхідний, але недостатній базис, таким базисом виступають цінності. Якщо немає ціннісного контексту, – стверджує Н. Астапова, – не буде і гуманітарної освіти в справжньому сенсі [3].

Г. Крайг наводить дані досліджень, які свідчать: якщо підліток отримує стимулюючі, але при цьому безпечні можливості розгляду моральних дилем на більш високому рівні, то роки отрочества та юності можуть стати часом значного морального розвитку [9, с. 593]. Приміром, виразне ціннісне забарвлення мають задачі для учнів 9-го класу під час вивчення п'ятої теми (міжнародні відносини в останній третині XIX ст.):

1) *Завдяки чому стали можливими територіальний поділ світу та утворення колоніальних імперій? Яка небезпека одразу ж виникла із поділом світу? Чи можливо було уникнути цих явищ в тих історичних умовах? Свою відповідь обґрунтуйте;*

2) *Які наслідки мало колоніальне панування для залежних країн: позитивні чи негативні? А як можна оцінити наслідки колоніального панування для самих метрополій? Свою відповідь обґрунтуйте;*

3) *Яку роль відіграв робітничий рух в історії: негативне явище, яке призводить до соціальних потрясінь, нестабільності й революцій з мільйонними жертвами; чи робітничий рух – це позитивне явище, яке призводить до встановлення стабільного суспільства, в якому враховуються інтереси як підприємців, так і робітників? [22, с. 28-29].*

Розмірковуючи над цими проблемними задачами, учні змушені будуть зробити певний ціннісний вибір: наскільки припустимим є поневолення інших народів через їхню технічну відсталість або тимчасову слабкість? Як оцінювати протест пригноблених країн або соціальних груп? Яку роль відіграє соціальний протест у розвитку суспільства? За яких умов такий протест слід вважати позитивним, а за яких – негативним? та ін.

Отже, розв'язання багатьох проблем, з якими стикаються юнаки, визначить характер всього їхнього подальшого життя. Вони набувають унікальної здібності розглядати свою поведінку в минулому, інтегрувати з реальністю сьогодення і подумки переноситися у власне майбутнє. Навчання історії, напевно, як жоден інший предмет надає можливість отримати відповідні стимули для розгляду моральних дилем та навчитися їх доцільно розв'язувати. Наша методика розвитку критичного мислення надає учням таку можливість. Між іншим, критичне мислення – це оцінювальне мислення, яке спирається на певні критерії, включаючи й цінності.

Окрім психологічних закономірностей наша методика спирається також на нейрофізіологічні закономірності діяльності мозку, сформульовані американськими нейропедагогами [5, 26, 27]. Розглянемо основні положення нейропедагогіки та запропонуємо методичні прийоми навчання історії згідно з ними:

1. Мозок як паралельний процесор (принцип паралельного процесора). Людський мозок здатний виконувати декілька функцій одночасно. Мислення, емоції, уява та інші складні процеси можуть здійснюватися мозком одночасно із обробкою інформації та соціально-культурною взаємодією з іншими людьми (спілкуванням). Спираючись на цей принцип, **вчителю варто надати широкі можливості учням для різноманітної за змістом і формою навчально-пізнавальної діяльності**. Отже, вкрай потрібно застосовувати різноманітні методи і прийоми навчання. При цьому слід враховувати, що недовантаження мозку, так само як і перевантаження, може негативно вплинути на його розвиток. Що це означає для вчителя історії?

Неправомірно розглядати історію як відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саму форму, як знання про об'єкт у фізиці. Якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й уміння орієнтуватися у соціальному середовищі, проте робить його другорядним). Тоді неможна буде розглядати історію як зовнішню людині сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю рухів планет у Сонячній системі. "Вона, – наголошує російський філософ освіти А. Арсеньєв, – виявиться чимось таким, що людина формує у процесі власного розвитку, що живе у ній, визначаючи її як людину цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, уміннями, навичками, в чому вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому виявляється відповідальною перед майбутнім" [1, с. 73]. Таким чином, історія перетворюється на ту сферу, опановуючи яку, людина стає моральною особистістю.

Історичний процес повинен бути поданий передовсім як поле діянь та долі як окремих особистостей, так й їхніх спільнот. Але й спільноту слід буде показувати не через її абстрактно-соціологічні параметри, а через життя, долю особистостей, через вузлові події, що визначили цю долю. "Це і буде, – стверджує А. Арсеньєв, – найбільш глибокий аналіз історії, що одночасно надає можливість не лише зрозуміти, але й емоційно пережити історичні події" [2, с. 47].

Критичне мислення – це той засіб, що наблизить нас до більш глибокого аналізу історичного процесу, більш цілісного його сприйняття та розуміння. Крім об'єктного погляду на світ існує й суб'єктне розуміння і сприйняття світу як світу людини, особистості. **У процесі вивчення історії слід передбачити не лише засвоєння інформації, а й особистісно-ціннісне ставлення, емоції, переживання, взаємодію**. В світлі цього принципу особливого значення набувають інтерактивні форми навчання історії, оскільки інтеракція створює найсприятливіші умови для функціонування мозку як "паралельного процесора".

2. Учіння і пізнання як природні механізми розвитку мозку. Учіння є таким само природним процесом для організму загалом, і для мозку зокрема, як і процес дихання. Природа наділила людину мозком, здібним до навчання, і тому допитливість і прагнення до пізнання – природні потреби мозку. Педагогіка як наука повинна забезпечувати умови для задоволення цих потреб. Саме тому одним із першорядних завдань є питання про те, як задіяти допитливість та прагнення до пізнання на уроках історії. Найпотужнішим інструментом збудження інтересу є створення проблемних ситуацій, використання парадоксів та проведення несподіваних аналогій. **Перед тим, як чогось навчати, вчителю слід створити інтелектуальний виклик для учнів: вчинити так, аби вони відчули подив, захоплення, можливо навіть, збентеження.** Тут у пригоді стануть проблемні задачі (див. наші посібники для учнів [21-24]). Крім того, слід враховувати, що учіння і пізнання – це енергоємні фізіологічні процеси. Саме тому дуже важливо забезпечити сприятливі умови в процесі навчання з точки зору гігієни і харчування.

3. Опора на колишній досвід і пошук сенсу як уроджені якості мозку. Людський мозок функціонує в режимі зв'язку колишнього досвіду з новою ситуацією. Розуміння і осмислення нової ситуації виникає тоді, коли мозок знаходить опору в колишніх знаннях і уявленнях. Саме тому важливо постійно актуалізувати минулий досвід для оволодіння новими знаннями в процесі навчання. Цей принцип підтверджує концепцію зони актуального і найближчого розвитку Л. Виготського, яка зараз надзвичайно популярна в педагогіці та психології США. Отже, **вчителю історії варто, навчаючи нового матеріалу, постійно ставити питання на встановлення зв'язків із раніше засвоєним: як ці події пов'язані із попередніми? Як попередні події вплинули на подальший перебіг історії? Непересічного значення набуває апелювання до життєвого досвіду учнів: що ви чули або знаєте про тему? Як змінилося ваше розуміння теми після вивчення нового матеріалу? Чому змінилися ваші думки?**

4. Мозок шукає сенс через встановлення закономірностей. Безлад і хаос ускладнюють продуктивну діяльність мозку. У будь-якій сумбурно заданій ситуації мозок намагається відшукати сенс через встановлення закономірностей. Широко відомі психологічні експерименти з дослідження процесів сприйняття, пам'яті й мислення, коли випробовуваному дається завдання, приміром, запам'ятати число 1123581321345589. На перший погляд, для випробовуваного це завдання позбавлене будь-якого сенсу, бо він не бачить закономірності, "прихованої" в цьому величезному числі. У математиці ця числова закономірність має назву чисел Фібоначчі: кожний наступний числовий фрагмент, починаючи зліва, дорівнює сумі двох попередніх чисел. На думку американських учених, навчання, спрямоване на просте запам'ятовування цього числа, шкідливо для мозку, тоді як навчання, спрямоване на пошук закономірності в цьому числовому ряді, корисно. Іншими словами, навчання ефективне тоді, коли людина долає інтелектуальні труднощі в умовах пошуку сенсу через встановлення закономірностей.

Особливо актуально постає проблема закономірностей під час вивчення історії. Якщо за радянських часів опанування історії інколи хвило на надмірну схематизацію, згідно з якою суспільство неминуче і безповоротно рухалось від первісного ладу через рабовласницьку, феодальну, капіталістичну та соціалістичну соціально-економічні формації до комунізму. Історія розглядалась як зовнішня по відношенню до людини сфера, в якій діють закономірності не залежні від волі людини. Почасти це правильно, але лише до певної міри. Для суспільства майже не характерні динамічні закони однозначної детермінації, що діють у системах, де попередні стани однозначно визначають наступні. В розвитку суспільства практично неможливо зустріти однозначну детермінацію, оскільки суспільство є надто складною системою, на яку діє багато чинників. В таких системах попередні становища визначають наступні неоднозначно, тобто тут діють імовірісно-статистичні закони [13]. Прогнозування цих законів має лише імовірнісний характер, зумовлений дією різноманітних випадковостей.

Отже, **учням до розв'язання слід пропонувати такі ситуації, в яких вони традиційно перебільшують значення того чи того фактора, який насправді впливає значно менше, ніж вони думають, або, навпаки, ігнорують той фактор, який при певних умовах здійснює вельми значущу дію** [8, с. 31]. Наведемо приклад із книги І. Пригожина та І. Стенгерс "Час. Хаос. Квант". Автори вважають, що "історія людства не зводиться до основоположних закономірностей або до простої констатації подій. Кожний історик знає, що вивчення виключної ролі окремих особистостей передбачає аналіз соціальних та історичних механізмів, які зробили цю роль можливою. Знає історик і те, що без існування цих особистостей ті ж самі механізми могли породити зовсім іншу історію" [12, с. 48]. Учням з метою розвитку навичок багатфакторного аналізу можна запропонувати таке завдання: визначте, що є причиною, а що є наслідком: 1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів [23, с. 28]. В наших посібниках чимало таких задач, які спрямовуватимуть учнів на пошук закономірностей [21-23].

5. Емоції як необхідний чинник продуктивної діяльності мозку. Здивування, обурення, натхнення, відчуття прекрасного і навіть почуття гумору постійні "супутники" повноцінної інтелектуальної діяльності людини. "Емоції і пізнання нероздільні", – стверджують американські нейропедагоги. Саме тому необхідно створювати сприятливий емоційний фон у процесі навчання. Такий фон виникає, якщо учень розв'язує проблему, суперечність, парадоксальну ситуацію, якщо навчальний процес містить елементи літератури, поезії, музики, гумору тощо. **Навчальний матеріал, засвоєний у сприятливій емоційній атмосфері, запам'ятовується ліпше. До того ж він пов'язується із відповідним емоційним станом. І не менш важливо, що емоційний чинник стимулює мислення і творчий потенціал учнів.**

6. Мозок здатний одночасно аналізувати і синтезувати інформацію оперувати цілим і частиною. Результати нейропсихологічних досліджень показують, що мозок має унікальну здатність "бачити" об'єкт одночасно "в цілому і по частинах", він "уміє" одночасно розчленовувати і збирати його. Іншими словами, виконання взаємно зворотних операцій – це природна здатність мозку. Слід відзначити, що американські психологи віддають належне роботам російської наукової школи С. Рубінштейна, в яких досліджувалась аналітико-синтетична діяльність мозку людини. Аналіз і синтез – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих мисленнєвих процеси під час навчання. Розвинути їх можливо за допомогою адекватних прийомів і методів навчання (див. наші посібники для учнів [21-23]). Одностороннє навчання, спрямоване на формування лише аналітичних умінь, або, як його ще називають, "навчання за частинами", поза сумнівом, блокує природний потенціал мозку, його природну здібність до одночасного аналізу і синтезу. Такої ж помилки припускаються й прихильники "синтетичного" навчання, що ігнорують аналітичні здібності мозку. З огляду на зазначений принцип в **процесі навчання матеріал повинен подаватися в режимі взаємодії цілого і окремого, аналізу і синтезу, індукції та дедукції, прямого і зворотного методів розв'язування задач та доведення, конкретизації та узагальнення тощо.**

7. Мозок здатний сприймати інформацію одночасно в умовах сфокусованої уваги і периферійного сприйняття. Людський мозок може сприймати інформацію не лише у безпосередньому полі уваги, але і поза його межами. Мозок дитини, що знаходиться в класі, вбирає як слова вчителя, так і сторонні звуки за вікном, в коридорі школи тощо. Якщо уміло організувати процес навчання, то **можна використовувати особливості периферійного сприймання дитини як конструктивний чинник навчання.** Так, приміром, кінематографісти використовують фонову музику, щоб глядачі зрозуміли контекст фільму. У той же самий час при ігноруванні цього принципу механізм периферійного сприймання може виступати як деструктивний елемент навчання. Цей принцип важливо враховувати, починаючи від проектування будівлі школи і завершуючи оформленням конкретного кабінету і навчального місця в класі.

8. Процеси свідомості й підсвідомості в мозку учня протікають одночасно. В процесі навчання ми отримуємо значно більше інформації, ніж ми можемо собі це уявити. Тут доречно порівняння із айсбергом. Підводна його частина – це ті процеси, які протікають в навчанні на підсвідомому рівні. Нерідко, приміром, периферійні сигнали (звуки, слова, образи) потрапляють у наш мозок "без дозволу" нашої свідомості, ніби обминувши її "контрольно-пропускний пункт", й спрямовуються в глибинні шари підсвідомості. Опинившись у підсвідомості, ці сигнали можуть з'явитися на рівні свідомості з певною затримкою або ж опосередковано впливати на неї через внутрішні мотиви, неусвідомлені бажання, стани й відчуття. Організуючи процес навчання, цей принцип необхідно брати до уваги в взаємодії з іншими нейрофізіологічними принципами. Отже, **на учня робить вплив не тільки і не стільки те, що сказав учитель, а весь комплекс внутрішніх (колишній досвід, емоційний стан, рівень мотивації, індивідуальні характеристики учня) і зовнішніх (загальна атмосфера в класі, звук, світло) чинників навчального середовища.**

9. Мозок оперує як мінімум, двома системами пам'яті: візуально-просторовою і системою "зубріння". Перша система природніша для функціонування мозку учня. Друга – більш штучна і трудомістка. Приміром, нам не важко пригадати, де і як ми провели вчорашній вечір. Тут не вимагається особливих прийомів запам'ятовування інформації, бо вона розміщується і кодується візуально-просторовою системою пам'яті. Ця система тісно пов'язана з природною здібністю мозку до осмисленого сприйняття і кодування інформації (див. принципи 3 і 4). Друга система пам'яті, умовно названа американськими нейропедагогами системою "зубріння", надає нам допомогу в тих випадках, коли необхідно запам'ятати окремі, не пов'язані між собою фрагменти інформації (дати, номери, імена, числа, фрази). **Що більш відірвані елементи інформації від колишніх знань і досвіду людини, від конкретного контексту, тим більше зусиль потрібно мозку для запам'ятовування цієї інформації.**

Недолік системи "зубріння" очевидний: знання та інформація, що поступили в "сховища" пам'яті через неї, нестійкі й непродуктивні. Вони, як правило, розташовуються в елементах пам'яті хаотично, утворюючи кіпи безсистемної інформації. Що більше такого роду інформації "нагромаджується" в пам'яті, тим важче мозку відшукати її в цих "завалах". Навпаки, візуально-просторова система пам'яті упорядкована таким чином, що вся інформація, як в бібліотеці, зберігається суворо за каталогом відповідно порядкуванню. В цьому випадку зручно не лише "складувати" інформацію, але і швидко знаходити й відтворювати її. Звідси впливає наступний принцип.

10. Людина розуміє і запам'ятовує краще тоді, коли знання і уміння "відображаються" в системі візуально-просторової пам'яті (принцип візуалізації). Під час вивчення історії слід використовувати не лише предметну наочність (зображення історичних подій, архітектурних пам'яток, реконструкцій тощо), але й символічну наочність. **Найкращий спосіб зрозуміти і запам'ятати складні зв'язки у матеріалі – це представити їх графічно.** Графічні організатори інформації – це засоби упорядкування текстової інформації у вигляді логічних схем. Інколи найкращим способом зрозуміти певну тему є представлення інформації у вигляді лінійної послідовності. Інформація, з якою доводиться мати справу, здебільшого складніша, ніж прості лінійні ланцюжки. Тож альтернативний спосіб представлення інформації – зображення її у формі ієрархії, або ієрархічного дерева. Таблиця також виступає свого роду графічним систематизатором історичної інформації. Більш докладно про це йдеться у нашому посібнику для учнів 10-11-х класів [23, с. 18-19].

11. Розвиток мозку стимулюється в умовах свободи творчості й блокується в ситуації тиску, примусу та погрози (принцип свободи творчості). Відомо, що творча особистість не терпить насильства ані над собою, ані над іншими. Американські педагоги вважають, що стати творчою особистістю можна або

під керівництвом іншої творчої особистості, або особи, здатної створити умови для свободи творчості. У випадку, якщо ці умови не створені, йде звичайний процес відтворення "сірої" маси посередностей. Деякі вчителі в гонитві за суворю навчальною дисципліною, самі того не помічаючи, "вбивають" атмосферу творчості. Звісно, це жодною мірою не означає, що дисципліна заважає розвитку творчості. Скоріше навпаки, вирішення проблеми творчості в процесі навчання природним чином знімає проблему дисципліни в класі.

12. Мозок кожної людини унікальний (принцип унікальності). Мозок кожного з нас має свої індивідуальні характеристики щодо обсягу та швидкості обробки інформації, домінування тієї або іншої системи пам'яті, гнучкості розумових процесів тощо. Саме тому кожний з нас має свій індивідуальний стиль учіння, власне розуміння навколишнього світу, оригінальний стиль мислення. **Завдання вчителя – всіляко підтримувати унікальність навчально-пізнавальної діяльності кожного учня:** перебігу розмірковувань і формулювання думок, способу бачення проблеми тощо. Цей принцип лежить в основі філософсько-педагогічного напрямку конструктивізму, який в даний час набуває все більшої популярності в педагогіці США.

Американські нейропедагоги переконані, що навчання без урахування нейропсихологічних принципів – це "сліпе" навчання, яке може призвести до послаблення або порушення природних механізмів діяльності мозку школярів. В цьому випадку відновлення цих механізмів або перенавчання буде відбуватися значно складніше і повільніше, ніж процес "природного" навчання. Підводячи підсумки зазначимо: громадянське виховання на уроках історії відбувається лише за умови розвитку критичного мислення школярів, а це означає: вільне навчальне середовище, інтелектуальні й моральні виклики учням щодо пошуку сенсу та закономірностей історичного процесу через емоційно значуще сприйняття минулого за допомогою візуалізацій. Саме такий сенсопошуковий навчальний процес закладений у нашій методиці розвитку критичного мислення [15-20], в його основі – розв'язування проблемних задач за дидактичними посібниками [21-23].

Джерела та література

1. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания / А. С. Арсеньев // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 67-84.
2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / А. С. Арсеньев // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 35-49.
3. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Н. А. Астапова // Мир образования. Образование в мире. – 2004. – №2. – С. 148-154.
4. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8-13.
5. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М. Чошанов // Педагогика. – 2004. – С. 85-90.
6. Громадянська освіта: Теорія і методика навчання. – К. : ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
7. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Г. Зайцев // Народное образование. – 2002. – №6. – С. 193-200.
8. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / А. Коржуев // Педагогика. – 2000. – №1. – С. 27-32.
9. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Н Крайг; [пер. с англ.]. – [7 изд., междунар.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
10. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природосообразная / В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 10-20.
11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения, 1999. – 576 с.
12. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / И. Стенгерс, И. Пригожин; [пер. с англ.]. – [изд. 5, стереот.], – М. : УРСС, 2003. – 240 с.
13. Рузавин Г. И. Закон / Г. Рузавин // Философский энциклопедический словарь. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 194-195.
14. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 238 с.
15. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6-7 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – №7-8. – С. 12-16.
16. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8—9 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – №9. – С. 7-13.
17. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – №9-10. – С. 3-11.
18. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
19. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 275 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
20. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
21. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / С. О. Терно, З. Б. Коган, І. В. Полтавська. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 20 с.
22. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / С. О. Терно, А. Д. Хінева. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 32 с.

23. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / С. О. Терно. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 40 с.
24. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників: [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.]. – Запоріжжя : Просвіта, 2006. – 32 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
25. Хегенхан Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
26. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / J. T. Bruer. – Cambridge, 1993. – 336 p.
27. Caine R. 12 Brain/Mind Learning Principles in Action – One Author's Personal Journey / R. Caine. – Режим доступу до праці: <http://www.newhorizons.org/neuro/caine%202.htm>
28. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / R. Sternberg. – [In F. R. Link (Ed.)]. – Yale University, 1985. – 35 p.

Терно С. А. Роль критического мышления в гражданском воспитании на уроках истории

В статье рассматриваются проблемы гражданского воспитания учащихся на уроках истории в контексте вызовов современного информационного общества. Отмечается, что в качестве средства гражданского воспитания выступает авторская методика развития критического мышления школьников, которая опирается на внутренние потребности учащихся, закономерности функционирования мозга и психики. Предложены рекомендации преподавателям по организации процесса обучения в соответствии с положениями нейропедагогики. Отмечается, что обучение станет естественным и эффективным при обеспечении ряда условий: свободная среда обучения, интеллектуальные и моральные вызовы учащимся с целью поиска смысла и закономерностей исторического процесса через эмоционально значимое восприятие прошлого с помощью визуализаций. Представлена авторская методика развития критического мышления школьников в процессе обучения истории.

Ключевые слова: историческое образование, методика обучения истории, нейропедагогика, методика развития критического мышления.

Terno S. Role of Critical Thinking in Civic Education on History Lessons

The problems of pupils' civil education at history lessons are considered in the paper in context the modern information society challenges. It is marked, that author's critical thinking development strategy of schoolchildren is civic education instrument. It is based on pupils' internal needs, brain's and mind's functioning regularities. The author offered recommendations for teachers about training process organization according to neuropedagogy's achievements. Pay attention to teaching process becomes natural and effective if to provide several conditions: free educational atmosphere, intellectual and moral challengers for pupils directed to search the historical process sense and laws though emotionally significant perception of the past and visualizations. The author presents development strategy of pupils' critical thinking in history teaching process.

Keywords: historical education, history teaching methods, neuropedagogy, critical thinking development strategy.

УДК 372.382:167.1

О. Є. Сахновський

БАГАТОПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ

Стаття присвячена аналізу багатоперспективності як однієї з ціннісних засад сучасної історичної освіти школярів. Більш характерна для країн Європейського Союзу різноманітність (етнічна, мовна, релігійна, соціокультурна), ніж спільність історичного розвитку зумовили розробку і активне впровадження в практику навчання цього підходу. Його реалізація дозволяє розширити і поглибити історичний аналіз конкретної теми чи явища, а також спонукає учнів поважати багатоманітність і культурні відмінності.

Ключові слова: багатоперспективність, підхід, шкільна освіта, перспектива, джерело, точка зору, викладання історії.

На сьогоднішній день Рада Європи за допомогою своєї надзвичайно активної діяльності продовжує сприяти ідеї багатоперспективного підходу у навчанні історії.

Створення ефективної системи історичної освіти як важливого фактора формування національної ідентичності стало однією з найбільших проблем з часу проголошення незалежної Української держави. Остання через ставлення до минулого окреслює перспективи свого майбутнього [1, с.230]. Як наслідок, процеси, що відбуваються у цій царині, постійно привертають увагу як фахівців, так і громадськості.

У цьому зв'язку особливо гостро постає питання інтеграції вітчизняної шкільної історичної освіти до європейського освітнього та культурного простору, її відповідність визнаним там стандартам. Адже на рубежі XX-XXI ст. для країн Європейського Союзу є характерними кардинальні зміни акцентів і пріоритетів у викладанні шкільного курсу історії. Мова йде про домінування «універсалістської» концепції, яка, втілюючись під різними назвами, помітно витісняє традиційну «націоцентричну». Іншими словами, шкільна історична дидактика відмовляється від зобов'язання формувати національну ідентичність і продовжує свій рух в руслі формування соціально-культурної історії, яка орієнтується на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали. Національно-патріотичні історії тут – минуле, принаймні в їх класичному варіанті.