

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.

Не менш значущою і серйозною є також проблема «втоми від історії», яка, за спостереженням Віталія Власова, останнім часом відчувається в Україні і цілком узгоджується з висновками соціологів про синдром недовіри до всього офіційного в посттоталітарних та деформованих суспільствах, до яких належить український соціум [2, с.3]. Втім, як відзначає авторитетний експерт, задля об'єктивності варто зауважити, що причини «втоми від історії» можна вбачати і в іншому. Зокрема, мова йде про глобальні виклики, зумовлені становленням сучасного суспільства інформаційної доби і викликані ним трансформації освітньої парадигми. В умовах, коли знання архаїзуються раніше, ніж учень встигає засвоїти їх, її традиційна спрямованість втрачає свою привабливість, а історія як «система знань про події, дати, постаті ніби й справді втрачає сенс» [2, с.4].

У сучасній філософії освіти історію цінують через методiku історичного пізнання, що зумовлює, за визначенням Клауса Бергмана - поворот від «історії як предмета знань» до історії як «предмета мислення» [3]. Це означає, що мета уроків історії – плекати історичне мислення, формування якого дає змогу: навчити критично оцінювати інформацію, розрізняти факти і оціночне судження, виявляти загальне й відмінне в порівнюваних об'єктах, пояснювати причини розбіжностей тощо.

Означені зрушення викликали наприкінці ХХ ст. масштабний процес перегляду методологічних засад шкільної історичної дидактики європейських країн. Мова йде, насамперед, про розроблення та активне впровадження в практику навчання ряду новітніх методологічних підходів. У цьому плані на особливу увагу заслуговує багатоперспективний (багаторакурсний) підхід навчання історії в школі.

Метою запропонованої публікації є аналіз місця і ролі багатоперспективності в розвитку сучасної шкільної історичної освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно дати відповідь на наступні питання:

- що ж варто розуміти під багатоперспективністю у процесі навчання історії?
- наскільки актуальною є проблема впровадження багатоперспективного підходу сьогодні?
- яку роль відіграє багатоперспективність у змісті і методиці викладання шкільних курсів історії?

Наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. у західній історичній науці спостерігається помітний спалах інтересу до багатоперспективного підходу. Теоретичне осмислення поняття багатоперспективності та його комплексний аналіз наприкінці ХХ ст. були предметом дослідження таких відомих європейських науковців і дидактів, як Пітер Фріцше, Енн Лоу-Біер, Гіта Штайнер-Хамсі, Клаус Бергман, Бодо фон Борріс. Серед найбільш авторитетних сучасних західних експертів варто виділити: Роберта Страдлінга, Кармел Галлагер, Йоке ван дер Леу-Рорда, Габерта Крюїнса, Роберта Даргі, Крісту Доннемаєр та ін. Слідом за західними вченими у тій чи іншій мірі даної проблематики торкалися у своїх працях й вітчизняні та російські науковці. У цьому зв'язку на увагу заслуговують публікації Віктора Мисана, Віталія Власова, Сергія Терно, Євгена Вяземського та Ольги Стрелової.

Хоча багатоперспективний підхід почав розроблятися і широко застосовуватись в історичній дидактиці порівняно недавно, проте він відразу ж завоював симпатії більшості європейських істориків. Так, знаний експерт Роберт Страдлінг констатує, що до 1990 р. цей термін майже не вживався у контексті шкільної історичної освіти, хоч професор Бодо фон Борріс зазначає, що деякі німецькі історики, і він сам у тому числі, ще в 70-ті роки тлумачили і активно просуvalи це поняття [4, с.8]. Більш широко багатоперспективність почала застосовуватись у Західній Європі на початку 90-х років, особливо на конференціях та семінарах з проблем викладання історії та під час майстер-класів підвищення фахової підготовки вчителів, організованих Радою Європи і EUROCLIO – Європейською постійно діючою конференцією асоціацій учителів історії*. Однак ідеї, що стоять за багатоперспективністю, а можливо й сам термін, як зазначає Страдлінг, мають набагато тривалішу передісторію і закорінені у «товщу трьох нещодавніх напластунів шкільної освіти – зовсім різних, але, безперечно, пов'язаних між собою» [4, с.8].

Першим із цих напластунів, підкреслює відомий дидакт, є так званий «новітньо-історичний» підхід, який виник у Західній Європі на рубежі 70-80-х років ХХ ст. і з того часу справляв зростаючий вплив на історичну освіту решти Європи.

На відміну від попередніх «новітньо-історичний» підхід, не заперечуючи значимості хронології та історичних знань, ставив за мету встановлення кращого співвідношення у викладанні історії між навчанням про минуле і прищепленням учням навичок осягати його з історичної точки зору. Відтак одним із пріоритетних завдань шкільної історичної освіти поставало навчання учнів порівнювати, аналізувати і тлумачити факти, отримані з різноманітних першорядних і другорядних джерел [4, с.8-9].

Другим широким освітнім нашаруванням, яке наприкінці ХХ ст. спричинило підвищену цікавість до багаторакурсності, було визнання того, що в минулому викладання історії зазвичай відбувалось з відверто націоналістичної та етноцентричної точки зору, такої, що виключає, скоріше ніж включає, і базується на припущенні про те, що оповідь національної історії збігається з історією домінуючої національної та культурно-лінгвістичної спільноти. Така ж тенденція була часто помітною і в підходах до академічної історії. Між тим, розвиток академічної освіти на рубежі ХХ-ХХІ ст., особливо в галузі соціальної і антропологічної

* *EUROCLIO заснована 21 квітня 1993 р. в м. Леувардені (Нідерланди). В 2000 р. вона нараховувала більше 60 об'єднань вчителів історії, а також інших організацій, які займалися викладанням історії, з 38 країн Європи (у тому числі з України). EUROCLIO була створена для того, щоб сприяти розвитку викладання історії як важливого предмета в системі освіти молоді. Серед інших цілей – зміцнення позиції викладання історії в шкільній програмі і підтримка інтелектуальної свободи вчителя, а також підтримка європейського виміру, не залишаючи при цьому без уваги глобального, національного і регіонального аспектів.*

історії, історії культур і гендерних студій, допоміг висвітлити історію «невидимок» - тих соціальних категорій і груп, на які раніше не звертали уваги: жінки, біднота, етнічні меншини, діти, сім'ї і мігранти тощо [4, с.9].

Третє з означених напластувань походить від зростаючого визнання, що шкільна освіта має поліпшити підготовку молоді до життя у світі, якому притаманна етнічна, культурна, мовна і релігійна різноманітність. Увага до цих питань зростала разом із зростанням етнічної різноманітності населення країн Західної Європи внаслідок припливу іммігрантів та політичних подій в Центральній, Східній і Південно-Східній Європі після 1989 р. Незабаром у шкільній освіті багатьох європейських країн культурна різноманітність охопила всіх школярів, а не лише учнів з культурних, мовних, етнічних і національних меншин. Як наслідок, в програмах з історії переглянуто зміст ряду, за визначенням Йоке ван дер Леу-Рорда, «спірних тем і розділів, що вимагають особливо чуйного ставлення» [5, с.8]. Відтак, учні, які вивчають, наприклад, хрестові походи, могли розглянути як ісламську, так християнську точки зору, а хто вивчає великі географічні відкриття, імперське минуле своїх країн і епоху деколонізації, водночас довідатись про народи, які було «відкрито», колонізовано, або яким була «дарована» незалежність [4, с.9-10].

Йоке Ван дер Леу-Рорд та Габерт Крюїнс поширення багатоперспективного підходу в дидактичній історії пов'язують також з доступом учнів до широкого спектру інформації: з телебачення, часописів, фільмів, Інтернету, газет, школи, сім'ї, друзів тощо. В результаті учителі нерідко спостерігають у школярів скептицизм щодо політики і суспільства. Складний і багатограний світ, у якому вони живуть, зазначають експерти, може «спокусити їх шукати «легких» рішень і відповідей на складні запитання». Запровадження в історичну освіту багатоперспективного підходу може допомогти їм ширше досягнути історичні і теперішні події, визнати, що можливе існування кількох форм «правди» [6].

Багаторакурсність – це термін, який вживається набагато частіше, ніж тлумачиться чи трактується. Першими спроби описати його основні риси в свій час зробили такі відомі експерти як Пітер Фріцше, Клаус Бергман, Енн Лоу-Біер, Гіта Штайнер-Хамсі, Бодо фон Борріс. Так, Фріцше підкреслює, що під багатоперспективністю розуміє не просто процес або стратегію, а «спроможність і бажання розглядати ситуацію в іншому ракурсі». Передумовами для цього є, насамперед, готовність погодитись із тим, що, крім власного, існують і інші способи бачення світу, і що вони можуть бути такими ж обґрунтованими і такими ж упередженими [Цит. за: 4, с.12].

Німецький дидакт Клаус Бергман ще в 70-ті роки XX століття дав визначення багатоперспективності як «формі викладу історії, де історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше двох, перспектив, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси». У зв'язку з цим він наголошував, що вибір джерел для навчання історії повинен здійснюватись із врахуванням можливості критичного розгляду різних точок зору на минуле. Необхідно також забезпечити школярів знанням фону, на якому і можуть бути «пояснені» суспільно-політичні передумови і умови, і тим самим – шанси історичного здійснення, успіхи і невдачі» [3].

Енн Лоу-Біер – ентузіаст нормативного загальноєвропейського підходу до шкільної історії, переконана, що історія в її багатьох формах найлегше піддається деформації в шкільних класах. У зв'язку з цим, вивчення національної історії в школі, на її думку, має бути «вступом до історії суспільства, в якому мешкають учні, а також плекати історичне мислення». У цьому контексті вона трактує багатоперспективність як процес «дослідження історичних подій у декількох ракурсах» і потребу оцінювати історичні події з різних точок зору. Експерт доводить, що наявність останніх – це «звичне для історії явище, їх потрібно перевіряти фактами, зважати на них у судженнях і висновках» [7].

Професор Колумбійського університету Гіта Штайнер-Хамсі пов'язує багатоперспективність в шкільній історичній дидактиці з «демо-центричним підходом». Традиційний етно-центричний підхід, підкреслює вона, «концентрується на процесі будівництва нації і звернений до тих учнів, у яких є загальне минуле або вдумане минуле». Однак він виключає всі ті групи населення, які не є частиною процесу цього будівництва, або ж, що більш серйозніше, дає уявлення про окремі групи населення як про ворогів і зрадників. Демо-центричний підхід визнає, що різні групи в суспільстві і різні нації по-різному пережили ті чи інші історичні події і по-різному до них ставляться. Використання багатоперспективності, коли «порядк представлені різні підходи і тлумачення, у цьому плані є ключовим моментом» [8].

Сучасні європейські дидакти Хаберт Кріїнс, Роберт Даргі, Кріста Доннемаєр разом з вищезгаданими Ван дер Леу-Рордом і Крюїнсом вважають, що багатоперспективність передбачає не лише існування різних точок зору, але й встановлення зв'язку між різними перспективами. Йдеться не тільки про сприйняття і тлумачення тієї чи іншої точки зору, але й про вміння зрозуміти і «відчути себе на місці історичної особи». Таке явище означається ними як історична емпатія, що веде до кращого розуміння динаміки подій на певному відрізку історії, передбачених і непередбачених наслідків політико-економічних процесів, військових операцій тощо [6]. На їх думку, багатоперспективний підхід можна використовувати не лише, щоб вивчати відмінності, але й наголосити на спільних рисах. Так, воєнна пропаганда часів Першої світової війни звучатиме приблизно однаково з газет Австро-Угорщини, Великої Британії, Франції, Німеччини, Росії чи Сербії. Те ж саме стосується й листів із фронту [6].

Важливо також пам'ятати, наголошують європейські фахівці, що людській особистості властиві різні прояви, що залежать від віку, статі, суспільного становища, стосунків, віросповідання, національності тощо. Тому у межах навіть однієї перспективи можна натрапити на суперечливі почуття і переживання. Це притаманно й свідкам історичної події. Адже вони не лише її описують, але й тлумачать, трактують, пояснюють. Ці тлумачення можуть бути різними навіть у людей, які перебувають поруч один з одним. У цьому плані доречно згадати влучне спостереження сучасного історика Гарві Пітчера, який відзначає, що «те, що ви бачите, важить менше, ніж як ви це бачите (підкр. нами). Один свідок бачить натовп нехлюїв, які викаблучуються на вулицях; інший бачить героїчну народну демонстрацію; тоді як третього понад усе

вражають барви і видовища... Різні свідки мають різні сподівання й упередженість відносно того, що вони бачать» [Цит. за.: 4, с.15]. Відтак свідчення завжди потребують спеціального дешифрування, розкодування, які повинні передувати їх цитатному використанню. Тільки тоді, як зауважив Юрій Лотман, ми «зможемо не лише відрізнити правильні висловлювання від помилкових, але й в самих цих помилках, в характері нерозуміння знаходити джерело цінних свідчень» [9, с. 127].

Роберт Страдлінг – один із найбільш авторитетних експертів у цій галузі, використовує поняття багаторакурсності, яке тотожне багатоперспективності. При цьому «ракурс» – це погляд, обмежений позицією людини, яка його висловлює. Це, звичайно, в рівній мірі стосується як «творців» першоджерел (учасників подій минулого, свідків, літописців, офіційних осіб і укладачів інформації), так й істориків [4, с.13].

Наголошуючи, що прилучення до різноманітних джерел і різних точок зору може бути суттєвою передумовою, але само по собі не гарантує багаторакурсності, Страдлінг пов'язує з цим підходом три основні характеристики (виміри): а) різні позиції спостереження; б) різні точки зору; в) різні джерела інформації. Позиція спостереження залежить від того, що почуто, побачено, сприйнято, наскільки надійним є джерело інформації (хто ця людина, яку роль відігравала, де перебувала на час події, яким чином отримувала інформацію тощо). Розгляд події з різних точок зору передбачає певну логіку, базові засади, важливість інформації, факти, які піддаються перевірці, наявність емоційно забарвлених висловів, стереотипів. Якщо точка зору формується на основі кількох джерел, то варто здійснювати критичний аналіз контекстуальної інформації про кожне джерело [4, с.16].

Загалом експерт підкреслює, що багаторакурсність – це не просто застосування історичного методу. Її призначення – розширити і поглибити історичний аналіз конкретної теми чи явища. Це досягається різними шляхами. Зокрема, можна поставити під сумнів традиційні поняття про те, які точки зору є суттєвими, а які несуттєвими для історичного розуміння конкретних подій чи розвитку. Це може стосуватись, наприклад, груп і соціальних категорій, які часто ігнорувались: жінки, біднота, раби, іммігранти, мовні, релігійні і етнічні меншини тощо. Справа не в тім, що монокультурна чи моноетнічна історія були неправильними, доводить дидакт, а в тому, що їм бракувало «збалансованості». Крістофер Мак Кулах дуже добре пояснює цю відмінність, коли наводить такий приклад: «Якщо я скажу, що моя собака має вухо, око, лапу і хвоста, то в буквальному розумінні це твердження буде істинним. Все це вона має. Але дане твердження не дає об'єктивного зображення моєї собаки, яка має два вуха, двоє очей, чотири лапи і одного хвоста». Справа тут не стільки у правдивості, скільки в об'єктивності – підкреслює Страдлінг [Цит. за: 4, с.18].

Дидакт також наголошує, що багаторакурсність до того ж може розширити історичну оповідь за рахунок дослідження взаємозв'язку різних точок зору – як вони формувалися і впливали одна на одну. Це така складова багаторакурсності, що зосереджує нашу увагу саме на динаміці історичних подій і процесів: на тому, як події, що представляють різні точки зору, взаємодіяли між собою... Він відзначає, що окрім всього іншого, це «додає ще одного виміру історичному нарису. У певному сенсі нарисну форму можна зобразити як низку «а тоді» (тобто, ось це трапилось ... а тоді... це трапилось... а тоді...). Багаторакурсність збагачує цей лінійний процес низкою «між тим», які передають реакцію і подальші дії «важливих інших» [4, с.16].

Обґрунтований західними методистами багатоперспективний підхід посідає сьогодні чільне місце в шкільній історичній дидактиці країн Європейського Союзу. Він постає як складова ціннісних засад сучасної історичної освіти школярів, що живуть в полікультурному і відкритому світі, як педагогічний принцип виховання учнів в дусі толерантності та діалогу, становлення позитивного досвіду міжкультурної взаємодії. Його реалізація пов'язана насамперед з роботою над історичними джерелами (тобто інформаційна взаємодія в шкільній історичній освіті не лише способом синхронії, а й діакронії). Зокрема, більшість європейських підручників з історії, особливо англійські та французькі, пропонують багатоаспектні підходи до історії. Авторський текст у них може займати лише третину обсягу підручника, решта місця відводиться текстам джерел, ілюстраціям, різноманітному методичному апарату. Такий підручник вже не є книгою для читання, це книга для роздумів [10, с.104].

Варто наголосити, що таку роботу витлумачують як засіб формування загальних життєвих компетенцій. Зокрема, Кармен Галлагер у цьому зв'язку зазначає наступне: «Якщо підхід до вивчення проблем з різних позицій стане звичним, це впливатиме на повсякденні думки та вчинки... З часом застосування певних навичок може стати «другою натурою», що передбачає специфічну манеру мислення або ціннісну систему, яку в цілому можна охарактеризувати як пошук правди» [11, с.19].

Вивчення історії сприяє становленню багатоперспективного погляду на світ чи не ефективніше за інші навчальні предмети, оскільки аналіз фактів минулого і сучасності, їх інтерпретації та оцінки походять з різноманітних «пунктів спостереження», «позицій», точок зору. У цьому сенсі, як відзначають Євген Вяземський і Ольга Стрелова, «історичний Текст можна порівняти з «шотландкою», тканиною, в малюнку якої переплітаються нитки найрізноманітніших кольорів. Вивчаючи історію, ми маємо можливість роздивлятися тканину цілком, захоплюватись її вигадливим малюнком, а можемо вибрати нитки одного-двох кольорів і прослідкувати гру їх ліній на шматку матерії» [12].

Серед тих, хто займається питаннями шкільної історичної освіти в Європі, все більше поширюється розуміння того, що вивчення і викладання історії «це дещо більше, ніж національний погляд/точка зору на минуле». Ось як про це пише авторитетний європейський дидакт Йоке ван дер Леу-Рорд: «Важливою складовою сучасної історичної освіти є допомога молоді зрозуміти той світ, в якому вона живе, і познати його з силами, рухами, подіями, які сформували цей світ. Або допомогти дати їм відповідь на питання: як ми опинилися в тій ситуації, в якій зараз знаходимося? Нині все більше поширюється думка, що відповідь на це питання – це відголосок того майбутнього, в якому невдовзі опиниться молодь» [5, с.12]. Леу-Рорд переконана, що чисельні розбіжності у викладанні історії європейських країн породжені

навчальною програмою, яка являє собою «перелік (національних) подій, дат і героїв і в якій не сформульовані цілі навчання історії, не акцентовані найважливіші знання/уявлення (keyconcept) і орієнтовні результати навчання, що важливі для розуміння минулого. Викладання, орієнтоване на результати навчання, зосереджене на ідеї розвитку в учнів розуміння того, що різна трактовка минулого сприяє збереженню різних уявлень про сучасність і впливає на існування різних можливостей/перспектив в майбутньому» [5, с.12].

Подібні висновки можна зустріти й у Роберта Майєра. Він вважає закономірним, що необхідно об'єднати фрагментарні контексти окремих національних історіографій, представити історію «іншого» як рівноправну; необхідно змінити бачення на неупереджене та багатоперспективне і критично поставитися до себе. «Якщо це відбудеться, продовжує він, то уявлення про національну приналежність та окремішність матимуть конкретний історичний вимір, а не розмиватимуться історією. Тоді мотор, який постійно вказує «іншому» на його нібито «відмінність», залишиться без пального. І залишиться менше перешкод перед новим, бажаним процесом творення ідентичності, - я маю на увазі, зокрема, європейський процес» [13, с.14].

На сьогоднішній день Рада Європи за допомогою своєї надзвичайно активної діяльності продовжує сприяти ідеї багатоперспективного підходу у навчанні історії. Зокрема, в її Рекомендаціях щодо «Викладання історії в конфліктних і постконфліктних регіонах» (2009 р.) наголошується: «На сьогодні у світі прийнято вважати, що може існувати багато точок зору та інтерпретацій, що базуються на доказах. Найбільш обґрунтованим є багатоперспективний підхід, який в умовах глобалізації, що поширюється в світі допомагає учням і спонукає їх поважати багатоманітність і культурні відмінності, більше ніж звичайна система викладання, яка може посилювати найбільш негативні аспекти націоналізму» [14]. Значення цього напрямку останніми роками зросло завдяки змінам, що відбулися в Європі, а також соціальним викликам, які виникли в її нових державах. Багато вчителів історії стали прибічниками цього принципу як однієї з можливостей трактування спірних питань, що потребують особливо чуйного ставлення. Він пояснює учням, що різними людьми одні й ті самі факти можуть бути використані з різними цілями, чи для того, щоб підтримати різні трактовки однієї і тієї ж події.

Водночас, не дивлячись на те, що на початку XXI ст. багатоперспективність в країнах Європи лежить в основі більшості навчальних програм, вона, як зауважує сучасний фінський дидакт Стуре Ліндхольм, все ще залишається «порівняно новим явищем» [15, с.21]. Вищезгадана Йоке ван дер Леу-Рорд підтверджує цей висновок, констатуючи нестачу практичного досвіду і грошей для застосування нової стратегії. «Вчителі мають бути підготовлені для того, щоб ці ідеї проникли в шкільну практику, і повинні мати можливість спертися на навчальні посібники, які дозволяють реалізовувати ці принципи через навчання історії. Оглядаючись навколо, ми вимушені визнати, що в Європі зроблено занадто мало для того, щоб теорія втілювалась в практику» [5, с.13].

Варто зазначити, що попри декларативну «правильність» принцип багатоперспективності залишається неоднозначним для практичної реалізації в шкільному курсі історії і є предметом гострої полеміки та дискусій серед дидактів. До аналізу проблем, які можуть обмежувати ступінь багаторакурсності, звертається, зокрема, вищезгадуваний Р.Страдлінг. На думку методиста, багато з них «обертаються навколо проблем часу, місця, вартості, обсягу і гнучкості, які дозволяє програма» [4, с.20]. Інша проблема – існуюча практика написання підручників. Мова йде насамперед про відсутність відповідних матеріалів у традиційному підручнику, в якому автор пропонує учням лише знайти інформацію в джерелі, замість того, щоб піддати її конкретному аналізу в плані ракурсу та тлумачення. Перешкоджає впровадженню принципу багатоперспективності й те, що підліткам важко дається емпатія і вони часто не в змозі поставити себе на місце іншої людини минулого і мислити так, як мислили тоді. Відтак, багато учнів «скокують» до анахронічного мислення, проектуючи на минуле свої сьогоденні моральні принципи, досвід, ставлення, почуття і стереотипи» [4, 22-23].

Нарешті на увагу заслуговує й те, що послідовна реалізація ідей цього підходу сприятиме формуванню постмодерністського та релятивістського погляду на історію, коли ставиться під сумнів звичне, традиційне для історичної науки розуміння історичної істини як цілі пізнання, що призводить до руйнації основ класичної історичної освіти.

Зауважимо, що у шкільному курсі історії в Україні багатоперспективність, за винятком поодинокіх прикладів, практично не використовувалась до 2003 р. [16, с.7]. Інтерес до неї дещо зріс лише останніми роками, коли з'явилися навчальний посібник для 10 класу «Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 - 1939 рр.» та «Історія України» для 10 класу, укладена О.Пометун і Н.Гупан [17; 18]. Перша книга розроблена за ініціатииви Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» та фахівців асоціації EUROCLIO. Проте, загалом, на сьогоднішній день проблемі багатоперспективності вітчизняна навчально-методична література приділяє ще вкрай недостатньо уваги. Вона висвітлюється здебільшого побічно, у контексті використання в практиці навчання історії альтернативних інформаційних джерел. Частково вона порушена в публікаціях, присвячених розвитку критичного мислення. Методична складова багатоперспективності у вітчизняній дидактиці не досліджена і не описана.

Підсумовуючи, варто відзначити, що багатоперспективний підхід дає можливість зрозуміти, що історичний процес розвивається нелінійно, суперечливо, завжди має кілька альтернатив. З дидактичної точки зору він зорієнтований на максимально об'єктивістську оцінку історії і відображає сучасний стан історичної науки. Його застосування дає змогу розвивати історичне і критичне мислення учнів, а також соціальні якості особистості: громадянськість, соціальну справедливість, сприяє вихованню демократичних цінностей тощо. Отже, такий підхід ставить історію радше як предмет для роздумів, ніж текст для заучування, привчаючи учня до критичного аналізу й самостійного формулювання власної позиції.

Джерела та література

1. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / Б. Андерсон. – К. : Критика, 2001. – 406 с.
2. Власов В.С. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати «втому від історії» / В.С. Власов // Історія в школах України. – 2009. – №4. – С. 3-8.
3. Бергман К. Урок истории Текст друкється за виданням: Taschenbuch der Paedagogik. Hrsg. von H.Hierdeis und T.Hug. Bd.3. Gerontagogik - Organisation. 4., vollst. ueberarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler, 1996. [Електронний ресурс] / К.Бергман [Перевод с нем. А.М.Ермакова]. – Режим доступу: www.gcro.ru/ftp/met_cab/history/didakt_ist.doc.
4. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії [Електронний ресурс] / Р. Страдлінг / [Посібник для вчителя]. – Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2004. – 65 с. – Режим доступу: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityUkrainian.pdf>
5. Лей-Рорд ван дер Йокс. Преподавание спорных вопросов/тем истории как вызов для европейских учителей истории / Йокс ван дер Лей-Рорд // История – это не только прошлое. Прошлое – это еще не история. Книга для учителей истории. – Eesti Ajaloopetajate Selts, 2004. – С. 8-16.
6. Хаберт Кріїнс, Лей-Рорд ван дер Йокс. Європейські обрії історичної освіти [Електронний ресурс] / Хаберт Кріїнс, Йокс ван дер Лей-Рорд // Матеріали проекту «Нові шляхи у минуле: Дослідження, версії, ідеї». – Рига : EUROCLIO/Matra, 2000. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/node/69>.
7. Low Beer A. School History, National History and the Issue of National. – Identity [Електронний ресурс] / A. Low Beer // International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. – 2003. – Vol.3. – №1. – Режим доступу: www.heirnet.org/IJHLTR/journal5/Low-Ber.pdf
8. Штайнер-Хамси Гита. Отчет семинара «Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных регионах, Хабаровск, Российская Федерация, 21-23 сентября 1998 г. [Електронний ресурс] / Гита Штайнер-Хамси. – Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2000. – 36 с. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/Khabarovsk1998_ru.pdf
9. Лотман Ю.М. К вопросу об источниковедческом значении высказываний иностранцев о России / Ю.М. Лотман // Сравнительное изучение литературы. – Л., 1976. – С. 125-132.
10. Булда А.А. Нові підходи до відбору і структурування змісту підручника історії України / А.А. Булда // Інформаційний вісник АН ВО України. – 2011. – [75] № 4. – С. 104-107.
11. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості / К. Галлагер. – К. : Право, 1998. – 48 с.
12. Вяземский Е.Е. Как преподавать историю в современной школе: теория и методика. Курс лекций для дистанционного обучения. Лекция 6: Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен // [Електронний ресурс] / Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова // История. – 2007. – №22. – Режим доступу : <http://his.1september.ru/article.php?ID=200602208>
13. Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи [зб. наук. праць / відп. ред. Р.Майер]. – К., 2010. – 288 с.
14. Парламентская Ассамблея Совета Европы. Преподавание истории в конфликтных и постконфликтных регионах. Рекомендация 1880 (2009) [Електронний ресурс] / Сайт Парламентской ассамблеи Совета Европы. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec1880%20%282009%29_ru.pdf
15. Линдхольм Стуре. Мультиперспективность в преподавании истории в Финляндии / Стуре Линдхольм // История – это не только прошлое. Прошлое – это еще не история. Книга для учителей истории. – Eesti Ajaloopetajate Selts, 2004. – С. 21-24.
16. Мисан В.О. Багатоаспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України / В.О. Мисан // Історія в школах України. – 2009. – №9. – С. 3-7.
17. Гупан Н.М. Новітня історія України: 1914 – 1939: [навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. шк.] / Н.М. Гупан, О.І., Пометун. – К. : А.С.К., 2003. – 352 с.
18. Комаров Ю. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках: [навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. шк.] / Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмоловський, С. Білоножко, О. Зайцев. – К. : Генеза, 2004. – 256 с.

Сахновский А. Е. Многоаспектность в преподавании истории

Статья посвящена анализу многоаспектности как одного из ценностных оснований современного исторического образования школьников. Более характерное для стран Европейского Союза многообразие (этническое, языковое, религиозное, социокультурное) чем общность исторического развития определили разработку и активное внедрение в практику обучения этого подхода. Его реализация позволила расширить объемное историческое исследование того или иного события или явления, а также побудит учеников уважать многообразие и культурные различия.

Ключевые слова: многоаспектность, подход, школьное образование, перспектива, источник, точка зрения, преподавание истории.

Sahnovsky O. E. Multiperspectivity in history teaching

Multiperspectivity as one of the foundations of the modern students' historical education is analyzed in the article. Recognition that the European Union is characterized more by its diversity (ethnic, linguistic, religious, social and cultural) than by its shared history and cultural heritage determine the development and active adoption in practical training this approach. Its implementation provides to extend the breadth and scope of the historical analyses of a particular topic or phenomenon, as well as encourages students to respect diversity and cultural difference.

Keywords: multiperspectivity, approach, school education, perspective, source, point of view, history teaching.