

53. Цикин В. А. Проблема смены гносеологической парадигмы / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 162–166.
54. Орлов И. Б. «Новые истории»: от междисциплинарности к претензиям на статус парадигмы / И. Б. Орлов // Харківський історіографічний збірник. – 2010. – Вип. 10. – С. 85–96.
55. Кузеванов Л. И. Методология исторического познания : академизм и постмодернизм : моногр. /Л. И. Кузеванов. – М. : НЭИ «Российская историография», 2012. – 237 с.
56. Николаева И. Ю. Полидисциплинарный синтез и верификация в истории / И. Ю. Николаева. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. – 410 с.
57. Дмитриев В. Е. Коммуитарный поворот в философии истории : об историчности философских концептуализаций истории / В. Е. Дмитриев, И. А. Дмитриева // Способы постижения прошлого : методология и история исторической науки / отв. ред. М. А. Кукарцева. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 278–297.
58. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; пер. с нем. А. Антоновского. – М. : Логос, 2004. – 232 с.
59. Космина В. Г. Цивілізаційний аналіз історії в світлі системної теорії Н. Лумана / В. Г. Космина // Український історичний журнал. – 2010. – № 1. – С. 165–178.
60. Космина В. Г. Проблеми методології цивілізаційного аналізу історичного процесу : монографія / В. Г. Космина. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 310 с.

Космина В. Г. Методология истории: этапы становления и нерешенные проблемы

В статье описываются тенденции развития методологии истории в XIX–XX вв. Основные этапы этого процесса отражают периоды развития науки: классический, неклассический, постнеклассический. Была и остается нерешенной методологическая проблема анализа истории как связного процесса. Автор считает, что системная теория Н.Лумана позволяет решить эту проблему.

Ключевые слова: методология истории, классическая, неклассическая и постнеклассическая наука, исторические факты, исторические источники, связность исторического процесса, системная теория

Kosmyna V. G. Methodology of history: stages of formation and unsolved problem

The article outlines the trends in evolution of the methodology of history in the nineteenth and twentieth centuries. The main stages of this process reflect periods of science: classical, nonclassical, postnonclassical. The methodological problem of analysis of history as a coherent process was and remains unresolved. The author believes, that the N.Luhmann's system theory allows to solve it.

Keywords: methodology of history, classical, nonclassical and postnonclassical science, historical facts, historical sources, coherence of the historical process, system theory.

УДК: 372.894:159.955

С. О. Терно

РОЗВИТОК ПОНЯТІЙНИХ ФОРМ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ У МЕТОДИЧНІЙ НАУЦІ 60–80–х років ХХ ст.

У статті відзначається, що актуальними положеннями є принципи проблемного навчання і впровадження системи розвивальних задач з метою підвищення теоретичного рівня історичної освіти. Для засвоєння історичних понять важливо піклуватися про оволодіння учнями системою розумових операцій, а не просто повідомляти учням ознаки понять. Закономірності історичного періоду слід розкривати на вступному уроці, тобто розпочинати вивчення епохи із створення "моделі" розвитку суспільства.

Ключові слова: поняття, історичне мислення, методика викладання історії, навчання історії в школі.

Розвиток мислення є провідною метою навчання історії. Методисти активно працюють над забезпеченням розвитку пізнавальних здібностей школярів шляхом впровадження дуже популярної віднедавна педагогічної новації – "критичного мислення". Не будемо тут зупинятися на висвітленні всіх суперечностей процесу щодо втілення цієї новації, лише зазначимо: під розвитком критичного мислення у нас здебільшого розуміють "екзотичні" прийоми навчання, жорстку структуру уроку, певні форми роботи в класі тощо. Але при цьому губиться саме мислення. Нерідко трапляється, що під маркою розвитку мислення в нашій реальності відбувається зовсім протилежний процес – його уповільнення і деградування. Саме тому важливого значення набуває узагальнення методичних напрацювань минулого: які досягнення маємо в цій галузі? Чи є "критичне мислення" для нас абсолютно новим? Що корисного в досвіді минулого можна взяти із собою в майбутнє? В даній статті розглянемо методичний доробок 60–80–х років ХХ ст., виділимо основні риси періоду, з'ясуємо актуальний на сьогодні досвід. Предметом нашого аналізу стануть праці методистів О. Вагіна, М. Винокурової, П. Гори, Ф. Гореліка, Н. Дайрі, В. Демиденка, Г. Донського, В. Пунського, Є. Головкиної та ін.

На початок 60–х років ХХ ст. для методистів стало очевидним, що процес формування понять на уроках історії має певні недоліки: 1) переважаність навчальних курсів фактичним матеріалом без відповідних узагальнень призводила до змішання явищ і невірних пояснень причин; 2) низький теоретичний рівень навчання (учні засвоювали переважним чином емпіричні поняття, що утворювалися на узагальненні зовнішніх, часто несуттєвих ознак). Перед методичною наукою постало завдання підвищити теоретичний

рівень історичної освіти. Якісно новий етап у дослідженні проблеми формування наукових понять в учнів на уроках історії розпочинається у другій половині 60-х років і триває до кінця 80-х років ХХ ст. У цей період відбувається дискусія навколо питань про підвищення теоретичного змісту шкільного курсу історії, наголошується на необхідності висвітлення загальноісторичних законів, робляться спроби створити систему та послідовність розкриття історичних понять і закономірностей у шкільному курсі історії.

Проведений аналіз методичних публікацій дозволив виділити такі характерні риси цього періоду: 1) спостерігається тенденція перенести пояснення загальних понять, законів "униз", тобто вводити їх якомога раніше; 2) робляться спроби розробити систему задач до історичних курсів з метою підвищення усвідомленості знань та умінь їх застосовувати; 3) з'являються перші напрацювання з методики засвоєння понять на теоретичному рівні узагальнення (І. Лернер); 4) домінують методичні рекомендації, що сприяють утворенню емпіричних узагальнень; 5) в методичних рекомендаціях превалює індуктивний шлях введення понять, хоча деякі автори вважають за необхідне застосовувати дедуктивний у старшій ланці; 6) основою для утворення понять вважаються історичні уявлення, на базі яких шляхом порівняння утворюються поняття; 7) процес формування історичних понять відзначається аморфністю; 8) поняття формуються за схемою: "сприймання – уявлення – поняття".

На даному етапі особливістю дослідження проблеми формування понять є поєднання двох протилежних тенденцій: з одного боку, робляться спроби підвищити теоретичний рівень навчання, розробляються певні рекомендації, з іншого – панують старі позиції щодо засвоєння понять: емпіричний рівень узагальнення, нечіткість методичних порад, індуктивний шлях введення тощо. Варто відзначити, що рекомендації методистів стосовно підвищення теоретичного рівня освіти знайшли певне відбиття у навчальному процесі: у підручниках з'явилися визначення, навіть у середній ланці; пропонувались певні вправи на визначення понять, але переважним чином на окремоісторичні поняття. Проте, формально-логічна схема формування понять лишається домінуючою.

В методичній літературі другої половини 60-х років найбільше уваги приділялося питанню про розкриття перед учнями "соціологічних" закономірностей [1-5]. Методисти обґрунтовують положення про необхідність висвітлювати соціологічні поняття і загальні закономірності уже на конкретному матеріалі курсу історії, не перекладаючи вирішення цього завдання лише на уроки суспільствознавства. У статті "Озброювати учнів знаннями законів суспільного розвитку" В. Пунський висловлює аргументи щодо розкриття історичних законів безпосередньо в курсі історії, а не після його вивчення: а) в курсі історії дія законів показується на значно ширшому конкретно-історичному матеріалі; б) знання учнів про закони можуть формуватися, закріплюватися, розвиватися поступово на багатьох уроках; в) у процесі вивчення історії наявні широкі можливості для навчання школярів умінню застосовувати знання про закони розвитку суспільства для аналізу та узагальнення історичних подій [1, с. 66].

В. Пунський вважав за можливе в старших класах вивчення таких законів: 1) виробництво – основа життя суспільства; 2) розвиток продуктивних сил – основна причина прогресивного розвитку суспільства; 3) класова боротьба – рушійна сила розвитку будь-якого експлуататорського суспільства; 4) народні маси – творці історії [1, с. 66]. Ці положення методист пропонував висвітлювати під час вивчення теми "Виникнення наукового комунізму" у 9-му класі (за програмою 11-річної школи) і саме на цих уроках вводити та визначати поняття "закони розвитку суспільства". У наступних статтях [2-3] він пропонує узагальнювати закономірності зміни соціально-економічної формації у ході вступного повторення у 8 класі, перед вивченням курсу нової історії; в цей же час вважає за необхідне пояснити в елементарній формі поняття про спосіб виробництва, про продуктивні сили та виробничі відносини; а також розтлумачити закон "відповідності виробничих відносин характеру продуктивних сил" таким формулюванням: будь-який суспільний лад, що стає гальмом розвитку продуктивних сил, неминуче гине, а йому на зміну приходить новий, більш прогресивний лад. Суттєвим досягненням досліджень В. Пунського є положення про висвітлення закономірностей періоду на вступному уроці, створення "моделі" розвитку історичного періоду, що повинна виступати знаряддям для вивчення подальшого матеріалу.

В 1966 р. вийшла в світ монографія Н. Дайрі "Навчання історії у старших класах середньої школи: пізнавальна активність учнів та ефективність навчання" [7]. Автор порушив серйозну проблему підвищення активності учнів, він виступав проти уроку історії, що спрямований на передачу готових знань. Н. Дайрі вважає, що учні повинні самостійно доходити до сутності явищ та процесів, тобто засвоювати історичні поняття. Для цього необхідно створити системи завдань для самостійної роботи, які б охоплювали декілька курсів або всі курси історії та формували знання і переконання в галузі основних понять, ідей, закономірностей. Автор ставить завдання перед методичною наукою: 1) визначити, скільки разів необхідно звертатися до тих чи інших важливих понять, щоб вони були всебічно висвітлені та достатньо засвоєні; 2) який характер повинна мати самостійна робота по їх засвоєнню; 3) через які проміжки часу ця робота повинна повторюватися.

Дана робота започатковує активне впровадження системи розвивального навчання у процес викладання історії. Автор виступає прибічником самостійного визначення учнями суті й значення історичних явищ та процесів, тобто опанування історичними поняттями; а також за те, щоб значно раніше вводити загальні поняття. Така позиція сприяла підвищенню розвивального ефекту в навчанні, але поняття не завжди можливо сформулювати у такий спосіб, не завжди це доцільно. Наукові поняття є результатом тривалого суспільно-історичного пізнання, тому підхід Н. Дайрі можливо застосовувати лише до найважливіших узагальнень. Розкриття всіх понять шляхом "самостійного відкриття" потребує значного часу, і його неможливо реалізувати в навчальному процесі.

На противагу рекомендаціям Н. Дайрі виступає позиція І. Лернера, який пропонує кожного разу під час підготовки до уроку визначити основні ідеї теми, поділивши їх на дві групи: 1) ідеї, поняття, що будуть викладені в тій або іншій формі вчителем; 2) ідеї, поняття, що учні здобудуть самостійно в процесі вивчення теми [8, с. 41]. Вчитель повинен побудувати дослідницькі задачі таким чином, щоб перша група ідей та понять виступала в задачах як засіб, інструмент, як об'єкт застосування, а друга – наслідком розв'язування задач, результатом процесу пізнання.

Дослідження І. Сукневич, опубліковане в 1968 році, показало, "що проблемно-пізнавальні задачі з повною підставою слід вважати засобом, за допомогою якого можливо найбільш ефективно спрямовувати пізнавальну діяльність учнів на формування уявлень та понять під час вивчення суспільно-історичного матеріалу" [9, с. 157]. Авторка наводить приклади організації роботи над поняттями, зокрема над поняттям монголо-татарське ярмо. Аналізує якість засвоєння даного поняття учнями експериментальних класів, які розв'язували проблемно-пізнавальні задачі, та контрольних класів, які завдання не розв'язували. На підставі порівняльного аналізу авторка робить висновок, що, з одного боку, створення проблемних ситуацій та постановка проблемних завдань дають кращі результати у засвоєнні, з іншого – знання учнів, набуті у наслідок розв'язування пізнавальних завдань, відрізняються найбільшою міцністю та усвідомленістю.

В 1968 році з'являється серія публікацій стосовно методики формування так званих соціологічних понять (маються на увазі поняття високого ступеня узагальнення). Г. Залеський звернув увагу методистів та вчителів на те, що формування історичних понять, ідей, закономірностей не пов'язується необхідною мірою з формуванням у школярів відповідної системи розумових операцій [10, с. 198]. Він зазначає, що учні начебто мають достатній фонд знань, але не володіють загальними способами та прийомами аналізу та оцінки суспільних явищ. "А тому, – стверджує автор, – самостійно аналізуючи історичні події, вони (учні – С.Т.) оцінюють їх емпірично, на підставі житейських уявлень та особистого ставлення" [10, с. 198]. Подолати такий стан речей Г. Залеський пропонує шляхом навчання школярів прийомам розумової діяльності, а для формування відповідних умінь вважає за необхідне включити задачі у підручники. Г. Залеський звернув увагу освітян на важливе значення у процесі засвоєння історичних понять системи розумових операцій (аналіз, без якого неможливо з'ясувати суть явищ; узагальнення, що дозволяє зробити висновок та утворити поняття тощо). Автор продемонстрував формалізм знань, які засвоюються без використання найважливішого засобу їх утворення – розумових операцій.

Найбільш ґрунтовно за колом розглянутих питань, аналізом діючої системи навчання та постановкою завдань перед методикою була стаття Г. Кревера "До питання про висвітлення соціологічних понять" [4]. "За умов існуючої системи навчання, – стверджує автор, – ми відтягуємо час уведення загальних понять та термінів, що їх позначають, до Х класу і тим самим ускладнюємо абстрактне мислення школярів у попередній час" [4, с. 69]. Автор зазначає, що методисти, педагоги апріорно вважають, що абстрактне мислення перевищує вікові можливості школярів, тому навіть не робиться спроб систематично навчати абстрактного мислення. Усе це призводить до зменшення зацікавленості історією, гіршого запам'ятовування історичних фактів. Саме тому Г. Кревер вважає за необхідне якомога раніше вводити в історичні курси загальні поняття та закономірності розвитку суспільства. Як аргумент він наводить дослідження психологів, що переконаливо довели: "розумовий розвиток школярів у решті решт визначається змістом засвоєних ними знань".

Стосовно способу введення соціологічних понять Г. Кревер дотримується такої позиції: найкраще вводити соціологічні поняття індуктивно, коли вже накопичений необхідний матеріал для узагальнення, але під час зустрічі з наступними аналогічними фактами слід застосовувати дедукцію. В статті йдеться про необхідність розробити систему введення понять та розкриття закономірностей розвитку суспільства у підручниках, оскільки методисти дослідили лише проблеми введення п'ятнадцяти – двадцяти історичних понять, а решта (приблизно три сотні) не досліджені. Так, приміром, аналізуються підручники, що висвітлюють "дожовтневий період" та містять близько сімдесяти понять. Автор відзначає: ці поняття пояснюються в тексті, але не супроводжуються чітко виділеним визначенням. Близько 80 термінів, що позначають важливі поняття, вживаються у підручниках без будь-якого пояснення. Трапляються й інші випадки, коли поняття по суті введено, зміст його ґрунтовно розкритий, але воно не позначається науковим терміном. "Загальний закон про вплив удосконалення знарядь праці на життя суспільства, – стверджує автор, – не сформульований" [4, с. 73].

"У жодному підручнику, – продовжує Г. Кревер, – немає завершеного визначення капіталістичного ладу (до речі, в жодному підручнику не пояснюється, що взагалі входить до поняття "суспільний лад", а це необхідно)" [4, с. 74]. Відсутнє і визначення такого часто вживаного поняття як "революція". Проаналізувавши якість засвоєння історичних понять учнями, Г. Кревер дійшов висновку: 1) більша частина понять та основних законів суспільства повинна вивчатися в курсах історії; 2) необхідно розробити систему введення загальних понять; 3) дотримуватися таких вимог до підручників: а) кожне поняття, що вводиться, повинно називатися відповідним терміном; б) кожний термін, що вживається у підручнику, повинен бути визначеним; в) визначення нових понять повинні подаватися обов'язковим шрифтовим позначенням; 4) необхідність експериментальної перевірки об'єму, місця та способу введення соціологічних понять. В статті Г. Кревера вперше був здійснений ґрунтовний аналіз процесу формування історичних понять у середній школі. Проведений аналіз дозволив визначити шляхи подолання емпіричного рівня викладання, мав велике практичне значення для підвищення теоретичного рівня історичної освіти. Однак поставлені перед методикою завдання не були виконані у повному обсязі.

В шостому номері журналу "Викладання історії в школі" за 1968 р. була опублікована стаття М. Винокурової [5], в якій авторка розглядає проблему засвоєння понять "продуктивні сили" та "виробничі відносини". Вона наводить результати експериментального дослідження 1966-1968 років у школах

м. Москви, пропонує схему роботи над цими поняттями: 1) пояснення; 2) виконання завдань на застосування знань під час вивчення нових історичних явищ. Зазначається про необхідність знайомити учнів із цими поняттями під час вступного уроку в 8-му класі. Результати проведеного експерименту поряд із підвищенням рівня засвоєння свідчать про певні недоліки в знаннях учнів: 25% учнів не використовують поняття без вимоги вчителя (тобто ці поняття не стали засобом пізнання); не всі важливі зв'язки засвоєні (лише 40-50% учнів називають товарне господарство як важливу рису капіталістичного способу виробництва) та ін. Спроєктована М. Винокуровою методика була кроком вперед у розробленні проблеми формування історичних понять на уроках історії, однак якість засвоєння понять страждала через відсутність системи завдань, постійного зворотного зв'язку, проблемного характеру завдань (завдання обмежувалися конкретизацією понять) та мотиваційного забезпечення.

У напрямку розроблення й застосування у навчальному процесі пізнавальних задач та розвитку історичного мислення працював у 60-90-ті роки І. Лернер. Він зазначав, що знання учнів переважним чином мають формальний характер, тобто учні не вміють застосовувати їх у новій ситуації, використовувати теоретичні узагальнені знання для пояснення конкретних фактів та явищ [11, с. 5]. Таким чином, була поставлена інша проблема: необхідність навчити учнів використовувати набуті теоретичні знання для пізнання нових конкретних історичних фактів та явищ. Автор звернув увагу на те, що введення загальних понять у навчальний процес є недостатнім заходом для підвищення теоретичного рівня освіти. На думку І. Лернера, якщо не навчити учнів застосовувати набуті теоретичні знання для пізнання нових історичних явищ, то неможливо забезпечити підвищення теоретичного рівня історичної освіти. Це була принципово нова позиція, оскільки необхідно було не лише конкретизувати історичні поняття, а й застосовувати їх для пізнання нового історичного матеріалу.

Автор пропонує створити систему навчально-пізнавальних задач, в яких обов'язково повинна бути наявною проблема та її доведений розв'язок [11, с. 13]. Вагомим внеском І. Лернера у методику формування історичних понять було визначення рівнів складності в застосуванні знань і розроблення відповідних цим рівням різновидів задач. Перша група задач мала на меті навчити підводити факти під поняття та конкретизувати узагальнення, друга передбачала узагальнення явищ й утворення поняття.

Таким чином, задачі першого роду полягали у підведенні під поняття та конкретизації, вони не призводили до нових знань, але потребували створення способу розв'язання; задачі другого роду приводили до нових знань. "Створюючи задачі із заздалегідь відомою структурою їх розв'язання, – справедливо зазначав І. Лернер, – ми отримуємо можливість спрямовувати діяльність учнів..." [11, с. 17]. Автор праці поставив завдання перед освітянами створити систему задач для учнів середньої школи, пропонував започатковувати вчителям дослідницькі майданчики у школах. Найбільш ґрунтовне висвітлення проблеми розроблення й застосування навчально-пізнавальних задач було здійснене І. Лернером у його монографії "Розвиток мислення учнів у процесі вивчення історії" [12].

Таким чином, був започаткований найбільш ефективний напрям розвитку методики викладання історії – впровадження системи навчально-розвивальних задач. Саме робота в цьому напрямі дозволила б створити більш ефективну систему навчання історії, сприяла б розвитку історичного мислення. Рекомендації І. Лернера були спрямовані на впровадження проблемного навчання у шкільну практику, однак реалізація цієї ідеї наштовхнулася на серйозні перешкоди. Значна кількість вчителів не володіла методикою активного навчання, до того ж традиційна побудова шкільних курсів перешкоджала переходу від інформативного до розвивального навчання. Впровадження пропозицій І. Лернера потребувало значно більшого часу на проходження програми, яка була обов'язковою до виконання. Саме тому навчання якщо і набуло проблемного характеру, то лише незначною мірою [13].

Публікації 70-х – початку 80-х років ХХ ст. характеризуються методичними рекомендаціями, що проєктують емпіричний рівень узагальнення, індуктивний шлях уведення понять, мають низьку технологічність (відсутній перелік процедур) [14-18]. Інколи зустрічається чіткий механізм формування поняття, але він забезпечує емпіричний рівень узагальнення, наприклад, це притаманно роботам О. Вагіна [19-20]. В методичній літературі цього періоду переважним чином не розрізняються емпіричні й теоретичні поняття в процесі засвоєння історії, а якщо і констатується наявність теоретичних понять, то не вказується методика їх формування. Зазначається лише, що історичні поняття відбивають суттєві ознаки й зв'язки історичних фактів, мають бути певними, однаковими у всіх учнів [18, с. 90], відображають об'єктивні зв'язки і закономірності історичного розвитку [15, с. 82]. Але ігнорування суттєвих відмінностей між теоретичними та емпіричними поняттями призводило до ототожнення наукових понять з емпіричними поняттями, що в решті решт не створювало достатніх можливостей для засвоєння учнями власне теоретичних узагальнень, не забезпечувало розвитку наукового теоретичного мислення школярів. Як правило, у школі засвоєвалися емпіричні знання. В той час як середня шкільна освіта покликана давати учням справжні наукові поняття, розвивати у них наукове мислення, здібності до подальшого самостійного опанування зростаючою кількістю наукових знань.

Проаналізуємо способи формування історичних понять, що пропонує методична література того часу. У навчальному посібнику О. Вагіна пропонується різноманітні способи формування історичних понять: "класичний" (формування історичного поняття через вичленовування ознак на підставі цілісного уявлення із уведенням терміну); опис явища; перерахування явищ, що охоплюються даним поняттям; приклад; стисле пояснення; введення історичних понять з поступовим уточненням і закріпленням у терміні [19, с. 329-364]. Вибір вищезазначених способів формування історичних понять, за О. Вагіним, залежать від ступеня складності явищ та процесів, що узагальнюються. "Класичний" спосіб використовується для засвоєння понять середньої складності, інші способи використовуються для спрощення процесу формування понять. Так,

наприклад, опис передбачає послідовне викладення ознак або особливостей історичного явища; формування понять способом перерахування означає повідомлення про історичні явища, що охоплюються даним поняттям; приклад являє собою ілюстрацію до певного терміну; стисле пояснення передбачає тлумачення терміну. О. Вагін наголошує, що поняття мають становити систему, але жоден з запропонованих способів у його трактуванні не передбачає аналізу й узагальнення явища у його зв'язках з іншими явищами, хоча й говориться про необхідність поглиблення історичного поняття новими ознаками в процесі подальшого навчання.

Приміром, формування поняття "мануфактура" передбачає роботу з наочністю шляхом бесіди й інших прийомів, внаслідок яких виявляються і формулюються ознаки нового явища: 1) порівняйте розміри цієї майстерні (за кількістю робітників) із майстерною ремісника; 2) чим відрізняється виробництво в цій майстерні від роботи ремісника? (з'ясується ознака: розподіл праці); 3) встановлення ручного характеру техніки; 4) встановлення того факту, що сам власник безпосередньо не працює в майстерні, як ремісник; 5) встановлення ознаки – вільнонаймана праця за гроші; 6) введення визначення поняття "мануфактура" (велике капіталістичне виробництво з ручними знаряддями і розподілом праці...) [19, с. 354].

За такою схемою пропонує формувати історичні поняття і навчальний посібник із методики викладання історії С. Єжової та інших [18, с. 98]. Ознаки поняття, за рекомендаціями І. Лебедевої, мають розкриватися на основі роботи з навчальною картиною "На англійській мануфактурі XVI ст.". Авторка дещо модернізує процес формування поняття "мануфактура", намагаючись наблизити його до теоретичного узагальнення. Порядок роботи доповнюється, на відміну від схеми О. Вагіна, нагадуванням причин виникнення мануфактури (підвищення попиту на англійську вовну). Сам процес формування поняття набуває більшої чіткості за рахунок заповнення учнями поряд із поясненнями вчителя порівняльної таблиці, в якій майстерня ремісника зіставляється з мануфактурою за ознаками розміру, ролі у виробництві власника, характеру праці та відносин у процесі виробництва.

Способи формування поняття "мануфактура" у методичній літературі цього періоду не відбивають справжні причини виникнення мануфактури, її значення, роль у розвитку суспільства. Таким чином, сформоване поняття у такий спосіб є суто емпіричним, що вбирає в себе лише зовнішні властивості предмета і повністю спирається на наочні уявлення. Засвоєння емпіричного поняття відіграє свою позитивну роль: учні чітко засвоюють різницю між майстернею ремісника (що було) та мануфактурою (новим явищем). Але за межами такого поняття лишається перехід від майстерні ремісника до мануфактурного виробництва; головна суперечність, вирішення якої і була поява мануфактур (причинно-наслідкові зв'язки). Таке поняття не пояснює ролі й значення мануфактури у житті тогочасного суспільства, її впливу на суспільні відносини. Таким чином, мануфактура виступає у свідомості учня сама по собі, без аналізу й розуміння численних зв'язків з іншими історичними явищами та процесами, тобто засвоєне знання в даному випадку позбавлене важливих якостей, а саме: системності, глибини, повноти. У такий спосіб формування понять не розвивається діалектичне мислення учнів, розуміння суперечностей, що рухають історичний процес (у даному випадку – підвищений попит на товари, пов'язаний із збільшенням населення, переселенськими рухами та чисельними експедиціями; і застарілий спосіб виробництва, який не задовольняв зростаючі потреби у промислових товарах). В той час як "ставлення до суперечності, – стверджує Е. Ільєнков, – є найточнішим критерієм культури розуму, уміння мислити. Навіть показником його наявності або відсутності" [21, с. 48].

У 1970 р. у видавництві "Просвещение" вийшов друком посібник для вчителів "Методика навчання історії стародавнього світу та середніх віків у V–VI класах" за редакцією Ф. Коровкіна і Н. Запорожець [22]. Розділ, присвячений методиці формування історичних уявлень та понять, був написаний А. Янко-Триницькою. Авторка наголошує, що формування історичних уявлень та понять пов'язані між собою як за змістом знань, так і за методикою формування [22, с. 191]. Таке твердження характеризує позицію авторки, згідно якої можливо сформувати лише емпіричні поняття (оскільки теоретичні поняття виходять за межі наочних уявлень). Основний метод формування історичних понять – "розмірковувальне" пояснення основних ознак, зв'язків та відносин між історичними явищами. "Глибина та міцність понять у школярів, – зазначає А. Янко-Триницька, – залежить в основному від того, як учитель зможе збудити розумову діяльність учнів та керувати нею". Авторка виступає прибічницею індуктивного шляху введення історичних понять, визначає етапи в їх опануванні: 1) створення яскравих історичних уявлень; 2) виділення необхідних ознак; 3) формулювання визначення; 4) оперування знайомим поняттям під час вивчення нового матеріалу. У методичних рекомендаціях пропонується систематично включати питання на визначення понять в усне та письмове опитування, а також використовувати завдання на підведення одиничних фактів під поняття, підведення видового поняття під родові. Подані А. Янко-Триницькою поради сприяють міцному засвоєнню історичних понять, передбачають необхідну діяльність із боку учнів та вчителя, але не виходять за межі емпіричного рівня узагальнення.

Помітною роботою у 70-ті роки ХХ ст. була праця В. Демиденка "Психологічні основи засвоєння історії учнями" [23], IV розділ якої присвячувався аналізу засвоєння історичних понять. Автор справедливо вважає, що історичне поняття – це відображення історичних подій і явищ у їх найістотніших зв'язках і відношеннях, а засвоїти поняття означає, хоч і не виключно, засвоїти його відмінні ознаки [23, с. 112]. У межах існуючої системи навчання В. Демиденко виділяє ступені засвоєння понять: 1) оволодіння ознаками, що доступні чуттєвому сприйняттю; 2) проникнення у внутрішні зв'язки предмета, засвоєння ознак, властивих й іншим однорідним предметам; 3) уточнення та конкретизація раніше засвоєних загальних ознак, внаслідок чого відбувається їх диференціація. В роботі аналізується стог засвоєння таких понять як "раб", "рабовласник", "рабовласницький лад", "кріпак", "феодал", "феодальний лад", "селянин", "пролетар", "капіталіст", "капіталістичний лад". На основі отриманих експериментальних даних дослідник робить висновки про необхідність

не лише заучування ознак, а піклування про розумовий розвиток школярів. На думку В. Демиденка, основні труднощі процесу засвоєння понять полягають у невмінні учнів порівнювати певні факти, аналізувати їх, знаходити в них загальне і відмінне, групувати їх, відрізнити більш істотне від менш істотного, робити певні висновки й узагальнення. "Саме на це, – зазначає автор, – слід звернути серйозну увагу вчителів історії у процесі його практичної діяльності".

В 1972 році було опубліковано дослідження Є. Головкиної "Розвиток мислення учнів у процесі засвоєння ними деяких історичних понять" [24]. У своїй роботі авторка робить висновок, що невміння учнів застосувати поняття (відносити Карла Великого або Батия до феодалів) зумовлено змістом та якістю викладання, а не віковими особливостями [24, с. 90]. Дане положення має важливе значення для розроблення теоретичних основ формування системи наукових понять. Такий висновок Є. Головкиної вказав на необхідність розвитку методики формування понять у напрямку перегляду змісту та вдосконалення діяльності учнів на уроці історії.

В цей період методика формування історичних понять також розглядалася на сторінках наукового збірника "Проблеми шкільного підручника" [25-26]. В своїх публікаціях Г. Донської зазначає, що зв'язки й відношення між поняттями визначають логічну структуру навчального матеріалу, завдяки цим зв'язкам можливий перехід від одного поняття до іншого [25, с. 31]. З метою впорядкованості матеріалу підручника автор пропонує створити логічну схему (модель) вивчення курсу, теми або проблеми, яка базувалася б на розробленні системи понять. Для цього, на думку автора, необхідно класифікувати поняття, виділити головні та підпорядковані, визначити логічні зв'язки між поняттями, визначити місце їх введення [25, с. 38].

У статті "Деякі методичні принципи відбору теоретичних знань у підручниках історії" Г. Донської відзначає наявність виправданої тенденції до перенесення загальних понять, законів "униз", тобто введення їх якомога раніше. Під час реалізації таких спроб автор вважає за необхідне здійснювати методологічний аналіз поняття, з одного боку, з точки зору його сфери дії, з іншого – змісту даного курсу історії. Автор виявив залежність між психолого-педагогічною концепцією авторів підручників та визначенням логічної структури курсу (системи понять); закликав комплексно враховувати фактори, що визначають доступність: рівень розроблення методики пояснення понять, об'єктивна складність матеріалу та пізнавальні можливості учнів. В своїх роботах Г. Донської вказав на важливу проблему формування змісту навчання історії взагалі та окремих історичних курсів зокрема. На його думку, визначення змісту повинно базуватися на створенні логічної структури курсу (системи понять), узагальнення слід вводити якомога раніше у тих випадках, коли це виправдано й можливо зробити.

Посібники для вчителів "Методика навчання історії у середній школі" 1978 р. та "Актуальні питання методики навчання історії у середній школі" 1984 р. характеризуються відсутністю чітких порад щодо формування понять, хоча при цьому містять корисні рекомендації. У "Методиці навчання історії у середній школі" зазначається, що поняття є усвідомлені знання про зв'язки, відносини та суттєві ознаки явищ [16, с. 84]. Наводяться два шляхи пізнання суті історичних явищ: 1) мислення учнів прямує за поясненням сутності історичних фактів учителем або підручником; 2) самостійне з'ясування сутності явищ учнями за допомогою вчителя. Важливим положенням у даній роботі є твердження про необхідність обов'язкової розумової роботи учнів під час формування понять [16, с. 84]. Однак у посібнику відсутні приклади і перелік процедур, що дозволило б відтворити цей процес у шкільній практиці. Засвоєння системи історичних понять, на думку авторів, повинно відбуватися само по собі: "У свідомості учнів формуються так звані ієрархії понять, що вміщують у собі загальні та окремі пов'язані поняття" [16, с. 86]. Зазначається необхідність одночасного введення терміну з формуванням поняття.

В книзі "Актуальні питання методики навчання історії у середній школі" розділ "Методика формування основних понять" був написаний Г. Клоковою [17]. Авторка висвітлює основні методологічні підходи до процесу формування понять: 1) принцип "раннього диференціювання" – виділення спільних та відмінних ознак шляхом порівняння цих ознак та шляхом порівняння явищ; 2) "розчленовуюча абстракція" – прийом протиставлення суттєвих ознак несуттєвим; 3) теоретичний шлях – вивчення починається з вихідної "клітини", тобто спочатку даються орієнтири, в яких втілена сутність поняття, а потім здійснюється застосування поняття". Авторка виступає прихильницею дедуктивного шляху введення узагальнень, оскільки він "відкриває більші можливості для застосування понять, для постійного й самостійного оперування ними" [17, с. 36].

Г. Клокова пропонує у процесі навчання дотримуватися таких умов: формування понять повинно базуватися на засвоєнні фактів; етапність формування понять; опертя на історичні уявлення та типові образи; необхідність більш раннього введення терміна та ознак поняття у навчальний матеріал; розкриття системи понять; постійне оперування поняттями, формування понять повинно базуватися на систематизації не окремих частин, а структури, що поступово ускладнюється тощо. Подані рекомендації сприяли подальшому вдосконаленню методики формування понять, представляли собою систематизацію наявних знань із цієї проблеми на той час.

У 80-х роках ХХ ст. проблема засвоєння історичних понять розглядалася на сторінках журналу "Викладання історії в школі". Цьому питанню присвятили свої статті Т. Абалмасова [27] та Г. Клокова [28]. Авторки виступали за поширення дедуктивного способу введення історичних понять, за використання задач на застосування понять у подальшому процесі пізнання історичних явищ; за формування понять на основі систематизації не окремих частин, а структури, що поступово ускладнюється. В 1988 році була опублікована монографія П. Гори "Підвищення ефективності навчання історії в середній школі" [29]. Розглядаючи прийоми та засоби викладання теоретичного матеріалу, автор зазначає про необхідність використовувати пояснення, розмірковувальний виклад, узагальнювальні характеристики; закликає частіше застосовувати дедуктивний підхід. П. Гора, аналізуючи передовий педагогічний досвід, пропонує застосовувати узагальнені ха-

характеристики для аналізу нових історичних фактів, аналогічних тем. Ці рекомендації сприяли підвищенню якості навчання історії, самостійності учнів в пізнавальній діяльності. Але при цьому автор констатував: "У викладанні теоретичного матеріалу в багатьох випадках превалює викладення готових, максимально розтлумачених історичних знань. Самостійна пізнавальна діяльність пошукового характеру в шкільну практику впроваджується повільно, хоча освітньо-виховні переваги її давно та переконливо доведені психологами, дидактами та методистами, а також практикою передових вчителів".

Спосіб формування історичних понять, що проектувався методичною літературою даного періоду, сприяв розвитку переважним чином емпіричного мислення, яке має справу з предметом у спокої, воно розчленовує, описує й класифікує результати чуттєвого досвіду. Таке мислення не проникає в суть явища, породжує певний догматизм та негнучкість знань. Теоретичне мислення навпаки розглядає явище у розвитку, у русі через суперечності, що визначає всезагальний спосіб існування явища, тобто його сутність. Усвідомлення історичного явища в системі інших явищ здійснюється завдяки теоретичному узагальненню (теоретичному поняттю). Таким чином, ми можемо зробити висновок, що домінуюча в методичній літературі позиція стосовно формування історичних понять сприяла розвитку розсудливо-емпіричного мислення й емпіричних понять, тобто наукові теоретичні поняття неможливо сформулювати у такий спосіб. Разом із тим найвагомішими досягненнями методичної науки в цей час слід визнати: 1) спроби впровадити проблемне навчання історії шляхом розроблення системи задач з метою підвищення теоретичного рівня історичної освіти (Н. Дайрі, І. Лернер), відзначимо – проблемність є ключовим елементом сучасної новації – методики розвитку критичного мислення; 2) наголошення на необхідності під час засвоєння історичних понять дбати про опанування учнями системою розумових операцій (Г. Залеський), що в методиці критичного мислення виступає одним з головних завдань; 3) обґрунтування положення про необхідність розкривати закономірності історичного періоду на вступному уроці, тобто починати вивчення епохи зі створення "моделі" розвитку суспільства, що повинна виступати знаряддям для вивчення подальшого матеріалу (В. Пунський). Отже, у навчанні історії важливо попіклуватись про наявність гідних проблем, опанування учнями логічних операцій мислення, організацію міркування над закономірностями історичного процесу тощо. Навчаючи поняттям, необхідно перейматися не лише засвоєнням їх змісту, але й опануванням логічних операцій мислення, які дозволяють ці поняття утворити та застосовувати.

Джерела та література

1. Пунский В. О. Вооружать учащихся знанием законов общественного развития / Пунский В. О. // Преподавание истории в школе. – 1965. – № 1. – С. 65-72.
2. Пунский В. О. Формирование убеждения в закономерности гибели капиталистического строя (при изучении первого периода новой истории) / Пунский В. О. // Преподавание истории в школе. – 1966. – № 2. – С. 61-70.
3. Пунский В. О. Формирование убеждения в закономерности гибели капиталистического строя (при изучении второго периода новой истории) / Пунский В. О. // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 5. – С. 66-77.
4. Кревер Г. А. К вопросу о раскрытии социологических понятий / Кревер Г. А. // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 2. – С. 67-79.
5. Винокурова М. М. К методике формирования понятий "производительные силы" и "производственные отношения" (из опыта преподавания новой истории) / Винокурова М. М. // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 6. – С. 31-43.
6. Горелик Ф. Б. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории / Горелик Ф. Б. – М. : Просвещение, 1969. – 207 с.
7. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Дайри Н. Г. – М. : Просвещение, 1966. – 437 с.
8. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
9. Сукневич И. И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся IV классов / Сукневич И. И. – М. : Просвещение, 1968. – 159 с.
10. Залесский Г. Е. Формирование приемов научной оценки явлений как путь изучения убеждений школьников / Залесский Г. Е. // Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Просвещение, 1968. – С. 152-207.
11. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей) / Лернер И. Я. – М. : Просвещение, 1968. – 94 с.
12. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : [пособие для учителей] / Лернер И. Я. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
13. Гурвич И. Эмигранты и американская школа / Гурвич И. // Зеркало недели. – 1995. – 24 июня. – С. 16.
14. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. Вопросы преемственности : [пособие для учителей]. – М. : Просвещение, 1970. – 351 с.
15. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Мельник Л. Г. – К. : Вища школа, 1974. – 222 с.
16. Методика обучения истории в средней школе : [пособие для учителей] / отв. ред. Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1978. – Ч. 1. – 288 с.
17. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : [пособие для учителя] / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгуб и др. / под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
18. Методика преподавания истории в средней школе : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2108 "История"] / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
19. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / Вагин А. А. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.
20. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / Вагин А. А. – М. : Просвещение. – 1972. – 351 с.
21. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.

22. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V–VI классах : [пособие для учителей] / под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. – М. : Просвещение, 1970. – 400 с.
23. Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / Демиденко В. К. – К. : Радянська школа, 1970. – 127 с.
24. Головкина Е. Ф. Развитие мышления учащихся в процессе усвоения ими некоторых исторических понятий : [учебно-методическое пособие] / Головкина Е. Ф. – М. : МОПИ, 1972. – 103 с.
25. Донской Г. М. Некоторые проблемы структуры учебника истории / Донской Г. М. // Проблемы школьного учебника. – [вып. 3]. – М. : Просвещение, 1975. – С. 30–45.
26. Донской Г. М. Некоторые методические принципы отбора теоретических знаний в учебниках истории / Донской Г. М. // Проблемы школьного учебника. – [вып. 7]. – М. : Просвещение, 1979. – С. 71–90.
27. Абалмасова Т. С. Формирование понятия "феодальный строй" (VII класс) / Абалмасова Т. С. // Преподавание истории в школе. – 1982. – № 6. – С. 44–48.
28. Клокова Г. В. Основные методические условия формирования понятий / Клокова Г. В. // Преподавание истории в школе. – 1984. – № 3. – С. 37–44.
29. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / Гора П. В. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

Терно С. А. Развитие понятийных форм исторического мышления учащихся в методической науке 60-80-х годов XX в.

В статье отмечается, что актуальными положениями являются принципы проблемного обучения и внедрение системы развивающих задач с целью повышения теоретического уровня исторического образования. Для усвоения исторических понятий важно заботиться об овладении учащимися системой умственных операций, а не просто сообщать им признаки понятий. Закономерности исторического периода следует раскрывать на вступительном уроке, то есть начинать изучение эпохи с создания "модели" развития общества.

Ключевые слова: понятие, историческое мышление, методика преподавания истории, обучение истории в школе.

Terno S. O. Development of Students' Historical Thinking Concept Forms in the Methodology in 1960-1980.

Author marks in the article, that actual positions are the problem teaching principles and developing tasks system in History education. That's significant for theoretical level increase. For historical concepts mastering it is important to care about mental operations system adoption by students, but not only concepts signs acquaintance. The historical period regularities must be learned in introductory lesson, i.e. the epochs' study would begin from society development "model" in that period.

Keywords: concept, historical thinking, history teaching methods, History teaching in school.

УДК: 930.1:165.422(477)

Ю. О. Іріюглу

ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТИВНОСТІ УСНО-ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

У статті подається погляд на ключову проблем усно-історичних досліджень – питання суб'єктивності усно-історичних джерел. Автором, на прикладі опрацювання усних оповідань болгар Північного Приазов'я, запропоновано напрямки аналізу питання суб'єктивності та вірогідні шляхи розв'язання заданої проблеми в процесі дослідницької діяльності із широким залученням усно-історичних джерел.

Ключові слова: усна історія, історичне джерело, суб'єктивізм.

Незважаючи на інституалізацію усно-історичної методики в історичній науці світу та України все ще залишаються нерозв'язаними низка питань, одним з яких є проблема суб'єктивності, що зумовлена, перш за все, специфікою структури процесу «створення» усно-історичного джерела – інтерв'ювання. Процес інтерв'ювання проходить за підготовлених дослідником умов, за приблизно визначеною схемою та певними соціокультурними іманентними установками інтерв'юєра та респондента, що в свою чергу, зумовлює в середовищі «письмових» істориків появу вкрай скептичного ставлення до усно-історичних джерел. Головною лінією звинувачення з їхнього боку є саме яскраво виражена суб'єктивність. Проблема суб'єктивності переслідувала усно-історичні дослідження протягом усього періоду їх становлення та певним чином зумовлювала навіть напрямки теоретико-методологічних пошуків у цій царині [1, с. 42; 2, с. 35–36; 3, с. 16–17].

Ще на початку становлення усно-історичних досліджень західні історики приділяли поняттю суб'єктивності велику увагу, що було пов'язано з процесом укорінення мікроісторичного підходу з притаманним йому інтересом до повсякденного життя людей та внутрішньо соціальних культурних контактів. Одним із перших, хто започаткував вивчення усних історій з точки зору джерелознавчого аналізу, можемо назвати американського історика Р. Гріла, який сформулював принципове питання відносно характеру усного повідомлення як джерела, що потребує подальшого детального дослідження чи вже готової інтерпретації,