

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ВСТУП
ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Конспект лекції

Укладачі: А.В. Мінаєв, Т.В. Мінаєва



Чернівці

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
2019

УДК 373.016:94](075.8)
В 858

Друкується за ухвалою редакційно-видавничої ради
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Укладачі: А.В. Мінаєв, Т.В. Мінаєва

В 858 Вступ до методики викладання історії в школі : консп. лекції /
уклад. : А.В. Мінаєв, Т.В. Мінаєва. – Чернівці : Чернівецький
нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. – 20 с.

У виданні міститься вступна лекція до навчального курсу
«Методика викладання історії в школі».

Призначено для студентів факультету історії, політології та
міжнародних відносин спеціальностей «Історія та археологія»,
«Середня освіта (історія)», а також для вчителів історії.

УДК 373.016:94](075.8)

© Мінаєв А.В., Мінаєва Т.В., 2019

© Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича, 2019

Вступ до методики викладання історії в школі

1. Методологія дослідження і методика викладання: спільне і відмінне.
2. Учитель-історик і методика викладання історії в сучасному суспільстві та в системі шкільної історичної освіти.
3. Компоненти фахової майстерності вчителя історії.
4. Методика викладання історії: наука чи ремесло.

Рекомендована література

Гончаренко С.У. І насамперед – прикладна наука. – Хмельницький, 2003. – 20 с.

Горохівський П.І. Методика викладання історії: Курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання. – Умань, 2013. – 294 с.

Никулина Н.Ю. Методика преподавания в средней школе. – Калининград, 2000. – 95 с.

Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті // Історія в школах України. – № 6. – 2007. – С. 3-12.

Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – Київ, 2006. – 328 с.

Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя, 2009. – 268 с.

Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. – Харків, 2017. – 324 с.

1. Методологія дослідження і методика викладання: спільне і відмінне

Раніше ми вже стикались із однокорінним словом, коли вивчали методологію історичної науки. Обидві дисципліни (методологія та методика) об'єднані поняттям «метод», яке походить від давньогрецького слова «methodos» (шлях до чогось, спосіб пізнання). У науці методом називають сукупність прийомів для досягнення певної пізнавальної чи практичної діяльності людини.

Студентам молодших курсів властива інколи плутанина: вони не завжди розрізняють методологію дослідження та методику викладання. Дійсно, між ними існує певний зв'язок. Зазначимо, втім, що цей зв'язок досить примарний: він підкреслює однокореневість назв та ту важливу роль, яку

відіграють обидві дисципліни: методологія дослідження – в житті науковця-дослідника і методика викладання – в житті викладача/вчителя. Однак на практиці методологія з методикою радше є двома паралельними галузями знання, які рідко перетинаються (хоча, з філософського погляду, процес дослідження – це частина пізнання, а отже, у певному контексті може розглядатись і як самонавчання дослідника).

Методологія дослідження історії – осмислення наукового пізнання історії. Іншими словами, методологія відповідає на запитання «Що?» і «Як?» (у значенні, що саме/які історичні факти і явища досліджувати і в який спосіб); існує також запитання «Для чого?» (у сенсі передбачуваних результатів дослідження).

Методика викладання історії – осмислення процесу навчання історії. Отже, вона також відповідає на запитання «Що?» і «Як?», однак вже у значенні, що саме/які факти викладати і як це робити оптимальним способом (у методиці викладання так само є запитання «Для чого?», але про нього йтиметься пізніше).

Методика викладання, на відміну від методології, не досліджує історичне пізнання, а також, на відміну від конкретних історичних наук, не вивчає історичні факти, явища та закономірності. Однак вона має свої специфічні завдання:

- відібрати основні результати історичної науки відповідно до мети навчально-виховного процесу в школі та суспільних вимог до шкільної історичної освіти;
- побудувати викладання історії в школі так, щоб учні через історичний зміст отримували оптимальні й ефективні освіти, виховання та розвиток.

Отже, методологія дослідження призначена для формування майбутнього дослідника-науковця. А, методика викладання – для формування майбутнього викладача/вчителя.

Зауважимо, що якщо методологія наукового дослідження народилася з рефлексії науковців над, власне, процесом здійснення наукового дослідження, то методика викладання історії виникла з намагань дати відповідь на практичні запитання про цілі викладання, про відбір конкретного історичного матеріалу для навчання, про прийоми його розкриття для полегшення засвоєння. У різні часи й у різних країнах методика викладання мала різні назви. Наприклад, в

Україні в XVIII–XIX ст. використовувався термін не «методика», а «метода» (наприклад, саме у такому значенні його вживав Г. Сковорода). Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. в СРСР замість «методики викладання» почали використовувати термін «методика навчання» (зокрема під впливом зарубіжних педагогів та психологів та для підкреслення того, що методика охоплює не лише викладання матеріалу вчителем, але й засвоєння його учнем).

Сьогодні ж назви «методика викладання» та «методика навчання» використовуються в Україні паралельно (у різних вищих цей курс має різну назву), хоча й, на думку багатьох педагогів, перевагу варто віддавати останній, яка краще підкреслює особливість процесу навчання як співпраці вчителя й учня.

Поряд із поняттям «методика» інколи вживаються й інші, менш поширені на наших теренах. Як відзначав вітчизняний педагог С. Гончаренко (див.: *Гончаренко С.У. І насамперед – прикладна наука. – Хмельницький, 2003*), починаючи з кінця 90-х – початку 2000-х рр. у літературі трапляється також термін «технологія (навчання чи викладання)». У документах ЮНЕСКО можна знайти поняття «педагогічна технологія» (як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і застосування знань із урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії задля оптимізації форм освіти). Також часом, особливо в зарубіжній (зокрема англійській, німецькій, польській, чеській) літературі замість терміна «методика викладання» вживаються два: «конкретна дидактика» і «конкретна методика». Перша дисципліна розглядає теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого предмета (організацію процесу навчання і виховання, типи і структуру уроків, види навчальних занять, контроль знань учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів тощо). Друга ж розробляє рекомендації до вивчення конкретного навчального матеріалу.

Повертаючись до питання щодо відмінності між методологією дослідження та методикою викладання, зауважимо, що обидві дисципліни можуть в одних аспектах збігатися чи принаймні перетинатися, а в інших – розходитись. Наприклад, дослідник, якщо він одночасно є викладачем у ЗВО, виконує і викладацьку функцію. Однак, на жаль, поєднання в одній особі видатного дослідника та талановитого викладача

вишу – не настільки часто явище, як хотілося б. Людина може бути видатним науковцем та дослідником своєї проблематики і, водночас, – викладачем слабким, нецікавим, на лекціях якого студенти сплять або грають у «морський бій». А може бути успішним, обдарованим викладачем-популяризатором, однак слабким дослідником.

Вчитель же у школі не є дослідником (хіба що це його хобі, або ж вчителювання він сприймає як тимчасове явище, короткий етап перед переходом до науково-дослідної фахової діяльності), однак він організатор пошукової діяльності учнів, яка має певний дослідницький компонент.

При цьому, якщо викладач-науковець може принаймні спробувати «сховати» одну сторону своєї діяльності за іншою, то в учителя такої можливості немає. Якщо вчитель не зможе зацікавити учнів та доступно подати їм навчальну інформацію, то він не лише зазнає фіаско як вчитель, але й завдасть удару по майбутньому своїх учнів.

2. Учитель-історик і методика викладання історії в сучасному суспільстві та в системі шкільної історичної освіти

Учитель історії – центральна постать у системі шкільної історичної освіти. Від його компетентності як історика і педагога, від його, повторимось, уміння зацікавити та доступно подати історичні факти залежить не просто рівень знань учнів, але й формування з них майбутніх громадян (адже викладання історії в школі має величезний виховний компонент). Проблема поглиблюється ще й тим, що сьогодні в українському суспільстві відбувається певна переоцінка ролі вчителя.

З одного боку, недостатній розмір зарплати, матеріально-технічного забезпечення шкіл не стимулює підвищення його професійного рівня, а соціальний статус в суспільстві знижується одночасно зі зростанням інформаційних технологій в житті учнів. Часто це призводить до скептицизму щодо ролі вчителя, або навіть нігілістських тверджень про, мовляв, його «непотрібність» з огляду на «широкі можливості самоосвіти, які надає дітям Інтернет». Це нерідко зумовлює посилення в педпрацівників відчуття *відчуження* від результатів власної праці (а відчуження – надзвичайно важлива проблема в життєдіяльності як учителів шкіл, так і викладачів вишів, про

що один із авторів цього видання писав, зокрема, тут: *Минаев А.В. Проблема отчуждения в современном обществе: предпосылки и проявления (на примере высшей школы Украины) // Исторична панорама: Збірник наукових статей ЧНУ. Спеціальність «Історія». – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Вип. 11. — С. 142–168).*

Однак, з іншого боку, фахівці розуміють, що сьогодні, коли учні мають поглиблений доступ до найрізноманітніших джерел інформації, роль учителя як провідника у бурхливому інформаційному морі лише зростає. В умовах втрати сучасною школою монополії на освіту (а вчителем, відповідно, на монопольний статус носія знань), шкільний учитель, щоб залишитися ключовою фігурою в навчально-виховному процесі, повинен відповідати низці вимог.

Вимоги до сучасного шкільного вчителя історії:

1. наявність таких якостей, як:

- а) чітка громадянська позиція;
- б) система цінностей, до яких входять визнання багатоманітності світу та толерантності до його проявів (окрім жорстокості та насильства);
- в) демократичний стиль роботи, тактовність і справедливість;
- г) висока комунікативна культура, здатність залучати учнів до планування та регулювання освітнього процесу;
- д) науковий світогляд (вчитель не може бути носієм архаїчних ідей та забобонів);
- е) загальна ерудиція, начитаність;
- є) витримка, самовладання;
- ж) акуратність і зовнішня охайність.

2. Володіння міждисциплінарними зв'язками з іншими предметами (суспільствознавством, основами філософії, правом, географією, літературою, культурологією та ін.).

3. Вільне володіння сучасними інформаційними та комунікативними технологіями та їхнє вміле використання на уроках історії.

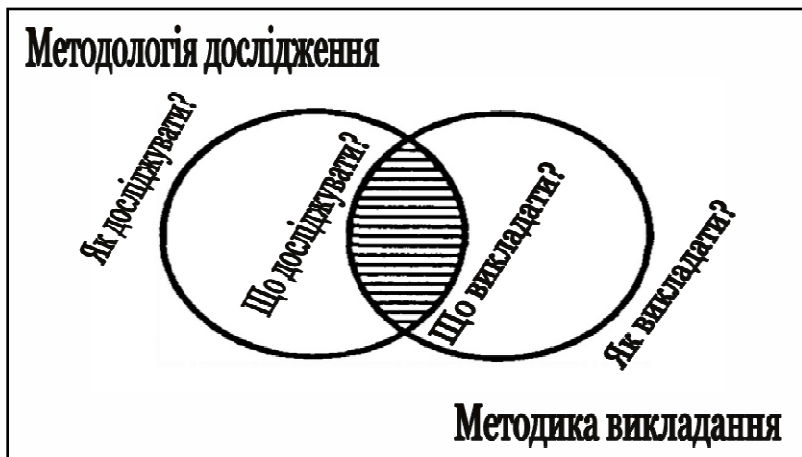
І це далеко не весь перелік вимог, які ставить перед учителем історії сучасне суспільство (повний перелік громадських, психолого-педагогічних, організаційних, виховних та ін. вимог мав би не одну сторінку, див., напр.: *Горохівський П.І. Методика викладання історії: Курс лекцій для студентів*

денної та заочної форм навчання. – Умань, 2013. – С. 220–226;
Яковенко Г.Г. *Методика навчання історії: навчально-методичний посібник.* – Харків, 2017. – С. 239–245).

Як же бути вчителю (особливо вчителю-початківцю), щоб, як вже зазначалося, не зазнати фіаско в педагогічній діяльності, і тим самим не поставити під удар освітньо-виховний процес своїх учнів? Якраз методика викладання – це те, що допомагає вчителю не зазнати на початках невдачі, а навпаки – розвинути надалі свої природні педагогічні здібності. Саме тому методика як галузь знань та навчальна дисципліна тісно пов'язана із низкою інших дисциплін, в яких вона запозичає матеріал, методи та підходи.

Вище нами вже достатньо мовилося про зв'язок між методологією дослідження та методикою викладання. Однак залишилося додати, що перетинаються вони певною мірою хіба що у проблемному півколі «Що?» (див.: *Малюнок 1*), тобто «Що викладати?», при визначенні, які історичні факти мають бути відображені в шкільних підручниках та в повідомленому вчителем навчальному матеріалі.

Малюнок 1. Методологія дослідження і методика викладання



Що це означає для вчителя історії і як впливає на змістове наповнення його уроків? Оскільки він сам не здійснює наукового дослідження, то йому доводиться використовувати наукові доробки дослідників-істориків. Однак учитель не може взяти підручник з історії, призначений для студентів ЗВО, або

наукову монографію і механічно переписати їх у свій конспект уроку. Адже шкільна історія – це не просто зменшена та спрощена копія історії академічної, оскільки відрізняється як відсутністю багатьох розділів історичної науки, так і наявністю своїх власних освітніх цілей. У цьому контексті саме методика викладання і є посередником між академічною та шкільною історією. Вона черпає свій зміст з академічної історії й на основі цього адаптує досягнення історичної науки у процесі викладання в школі, переробляє та пристосовує наукові знання до вимог навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

При цьому між учителем і науковцем є кілька проміжних ланок, поєднаних поняттям «держава», оскільки:

- учитель, як щойно зазначалося, не може подавати науковий матеріал у необробленому, неадаптованому до індивідуальних та вікових особливостей учнів вигляді. Тому наданий науковцями матеріал (наукові статті, монографії тощо) використовується для написання відповідних підручників та навчальних посібників;

- науковець має у своїй діяльності значно більший рівень автономії, ніж учитель, оскільки, на відміну від останнього, може сам обирати тематику дослідження, натомість учитель не може обирати теми для викладання. Звісно, що науковець також дещо обмежений у виборі теми (зокрема науковою та суспільною актуальністю чи державним замовленням), однак учитель змушений працювати все одно у жорсткіших рамках.

Можна це сформулювати так: учитель суттєво обмежений рамками програми в питанні що викладати, однак значно вільніший у питанні як викладати (тобто, у виборі передбачених сучасною методикою методів та прийомів викладання конкретного історичного матеріалу).

Пов'язано це з тим, наголосимо, що завдання викладання історії полягає не лише у наданні історичної освіти, але й вихованні майбутнього громадянина та розвитку людини як особистості (це і є, власне, третє запитання методики викладання – «Для чого?» – про що наголошувалося вище). Тому для того, щоб викладання історії в школі враховувало ці три комплексні та взаємопов'язані завдання (надати освіту, виховати громадянина та розвинути особистість), існують навчальні програми з історії, різні методичні вказівки та

рекомендації, які розробляються відповідними інституціями (формально – для полегшення роботи вчителя, а нерідко, на жаль, для її ускладнення). Поза сумнівами, саме держава і визначає зміст історичної освіти.

Отож, навчання історії в школі – складний процес, який охоплює такі взаємопов’язані компоненти (див. докл: *Никулина Н.Ю. Методика преподавания в средней школе. – Калининград, 2000; Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – Київ, 2006*):

1. *Мета навчання* – попередньо визначені результати освіти, виховання та розвитку школяра.

2. *Зміст навчання* – система знань, умінь і навичок, а також досвід емоційно-чуттєвого ставлення до історичних і соціальних явищ.

3. *Вікові особливості та пізнавальні можливості учнів* – їхні індивідуальні та вікові соціально-психологічні спроможності сприйняття та засвоєння історичного матеріалу.

4. *Організація навчання історії* – форми, методи, методичні прийоми та засоби роботи вчителя та учня.

5. *Результати навчання* – рівень (вже не накреслений, а дійсний) освіти, виховання та розвитку учнів у підсумку навчально-виховного процесу.

Зауважимо, що всі перераховані компоненти мають історичний характер (тобто не є встановленими раз і назавжди, а змінюються у процесі розвитку суспільства). Мета навчання історії відображає зрушення, які відбуваються в соціумі. Зміна мети, відповідно, зумовлює і зміни змісту навчання, на що впливають розвиток історії як науки, а також педагогіки та психології. Разом усе це веде й до змін у методах, засобах, прийомах навчання. Дивно було б, якби сьогодні останнє відбувалося, як у часи Платона з Аристотелем, або ж метою визначалося «формування будівничого комунізму», як це практикувалося в радянській педагогіці. Методика викладання історії також розвивається, враховує зміни компонентів навчального процесу, а також вимог суспільства, відповідно до соціально-економічних, культурних (та, на жаль, нерідко й політичних) потреб держави.

Усі перераховані вище компоненти (мета, зміст, організація, можливості, результати), які у сукупності становлять систему навчання історії, власне і є предметом методики викладання

історії як дисципліни. За визначенням вітчизняних педагогів О. Пометун та Г. Фреймана, це можна сформулювати так: предмет методики викладання історії – це певна система навчання історії, яка містить взаємопов'язані компоненти та закономірні зовнішні та внутрішні зв'язки цієї системи, котрі зумовлюють її функціонування. Об'єктом же методики викладання історії є весь процес навчання як педагогічна взаємодія між вчителем та учнем, спрямований на формування та розвиток особистості школяра засобами історії.

Однак настав час нам поміркувати ось над чим: чи дійсно методика викладання настільки важлива дисципліна, що без її опанування становлення вчителя історії неможливе. Чи, навпаки, вона – не більше, ніж схоластична надбудова над комплексом історичних дисциплін, свого роду п'яте колесо у возі системи історичної освіти?

Це, звісно, крайнощі, навмисно нами загострені для окреслення непростой проблеми. Проте обидва полярні погляди мають прихильників. Перший зазвичай підтримують педагоги, схильні перебільшувати вагу теоретичного компонента в підготовці вчителя, другий – деякі вчителі-предметники з великим практичним досвідом та дещо нігілістичним сприйняттям абстрактних схем, які їм доводилося свого часу вивчати в педагогічних вишах. Утім, істина, як завжди, перебуває посередині. Існує відомий афоризм (авторство якого часто приписують або російському полководцю О. Суворову, або ж російському математику П. Чебишову): *«Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа»*. Цей афоризм найяскравіше ілюструє роль методики викладання в становленні та розвитку шкільного вчителя.

3. Компоненти фахової майстерності вчителя історії

В чому ж полягає секрет успішного вчителя? А полягає він у гармонійному поєднанні низки *компонентів фахової майстерності*, які разом являють собою цілий комплекс фахових знань, умінь і навичок. У сучасній педагогіці це дедалі частіше визначається поняттям *«компетенції»*. Як зазначає О. Пометун (див.: *Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті // Історія в школах України. – № 6. – 2007. – С. 3–12*), під терміном *«компетенція»* розуміється, насамперед, те коло повноважень організації, установи або

особи, у якому реалізується діяльність останніх. У межах своєї компетенції кожна особа може бути компетентною або не компетентною з певних питань, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. Зрозуміло, що вчитель історії повинен володіти особливим набором компетенцій, необхідних для успішної реалізації його професійної діяльності.

Отже, з яких компонентів складається фахова майстерність учителя історії в школі? Із останніх увагу привертають такі (див.: *Малюнок 2*):

- а) володіння конкретним історичним знанням;
- б) розуміння теорії навчально-виховного процесу;
- в) вміння запроваджувати конкретне історичне знання та теорії навчально-виховного процесу в життя, реалізовувати в межах конкретного уроку історії;
- г) набутий практичний досвід;
- д) природні педагогічні здібності;
- є) творчість.

Розглянемо ці компоненти докладніше.

Володіння конкретно-історичним знанням означає, що вчитель глибоко знає і розуміє матеріал тих тем, які він викладає учням на уроках, готовий дати відповідь на будь-яке запитання учнів, володіє загальною та історичною ерудицією.

Жалюгідне враження справляють учителі (часто це практиканти чи початківці), які знають тему уроку на рівні, меншому, ніж написано в підручнику. Жодної поваги не матиме в учнів учитель, який веде урок, не відводячи очей від підручника чи конспекту, чи не може відповісти на запитання учнів, або якого останні постійно ловлять на неточностях чи явних помилках. Тому вчитель має постійно працювати над удосконаленням рівня своїх конкретно-історичних знань, щоб знати більше, ніж подає підручник. І в жодному разі він не повинен приховувати своє незнання матеріалу за брехнею. Це прямий шлях до педагогічного фіаско.

Розуміння теорії навчально-виховного процесу передбачає володіння теоретичним знанням із методики викладання так само як, і з нерозривно пов'язаними з нею психолого-педагогічними дисциплінами (педагогікою, дидактикою, психологією та ін.). Саме ці знання дають можливість учителю-початківцю не ніяковіти перед учнями на початках своєї кар'єри, а, спираючись на них, розпочати шлях професійного

зростання та вдосконалення власної фахової майстерності.

Методика, як вже зазначалося, озброює вчителя історії змістом та засобами навчання, необхідними прийомами для ефективної історичної освіти, виховання та розвитку учнів. Зокрема, розробляючи систему навчання історії, вона допомагає вчителю дати для себе відповідь на такі важливі запитання:

- яку мету потрібно і можна ставити перед уроком та предметом історії в цілому?
- чого саме навчати? (структура курсу та відбір матеріалу);
- якою має бути робота учнів на уроці?
- який тип уроку сприяє досягненню оптимальних результатів?
- як викладати? (які методи та прийоми застосовувати?);
- як враховувати результат навчання та як його вдосконалювати?
- які встановлювати міждисциплінарні зв'язки та ін.

У цьому контексті методика тісно пов'язана із *педагогікою*, предметом якої є дослідження сутності розвитку людини і визначення відповідно до цього загальної теорії навчання і виховання як спеціально організованого процесу. Якщо академічна історія впливає на зміст шкільного курсу історії, то педагогіка визначає обсяг та рівень абстракції історичних знань у шкільній історії. Зокрема, тут дуже важливу роль відіграє така частина педагогіки, як *дидактика* (теорія навчання, від давньогрец. «didaktikos» – «повчальний»). Остання (чию назву запровадив, за одними даними, чеський педагог Ян Амос Коменський, а, за іншими, – німецький педагог Вольфганг Ратке) саме й відповідає на визначальні для методики запитання «Для чого вчити?» (тобто зміст освіти), «Як навчати?» (принципи і методи навчання) та «Як учитись?» (методи і прийоми самоосвіти).

Психологія встановлює об'єктивні закони розвитку, функціонування різних проявів свідомості (наприклад запам'ятовування та забування навчального матеріалу). Якщо навчання відповідає цим об'єктивним законам, то досягається як міцність запам'ятовування, так і успішний розвиток функції пам'яті загалом. І навпаки: історія засвоюватиметься учнями важко, якщо у процесі навчання не будуть дотримані зв'язки між особливостями вікових та пізнавальних можливостей учнів та логікою розкриття історичного процесу. Особливо важливо

для успішного педагога володіти знаннями з *вікової психології*, адже вона дає змогу побудувати структуру уроку, вибрати необхідні методи та прийоми відповідно до пізнавальних можливостей конкретного класу. Наприклад, молодших школярів більше цікавлять конкретні історичні деталі (одяг, звичаї, зброя тощо). Вони потребують не стільки історичної точності, скільки яскравих вражень від пізнання історії. Старшокласники вже не стільки нагромаджують історичні факти, скільки намагаються їх осмислити; зростає значення і кількість знань, отриманих самостійно, частішають уроки-лекції.

Вагоме місце посідає така філософська дисципліна, як *теорія пізнання (гносеологія)*. Остання розглядає формування знань людини не як разовий та одномоментний акт, а як тривалий (фактично безкінечний) процес, який має свої етапи: зміцнення, поглиблення та ін. Отже, опанування історії учнями має базуватися на врахуванні загальних етапів пізнавального процесу.

Нарешті, не зайве для успішного вчителя історії володіти певними знаннями з *логіки, інформатики, політології, соціології, культурології, економічної теорії, релігієзнавства*, ну і, звісно, *фізіології та шкільної гігієни*.

Тут відомі випадки, коли багаторічне ігнорування вимог методики, гносеології та вікової психології в інституційних масштабах справляло руйнівний вплив на систему шкільної історичної освіти. Доцільно назвати два найхарактерніші приклади. Перший із них – розвиток шкільної історичної освіти в СРСР упродовж 1920-х – першої половини 1930-х рр., коли під впливом освітніх експериментів більшовиків відбулося виключення історії з переліку шкільних дисциплін із включенням історичного матеріалу в контекст суспільствознавчого циклу, а також відмова від урочної системи з переходом до лабораторно-бригадного та інших методів. У підсумку ж проведене в середині 30-х рр. обстеження історичних знань в учнів радянських шкіл продемонструвало погане володіння історичними фактами та хронологією, знеособлення історичного процесу, невміння використовувати історичні карти, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків історичних подій та слабе розуміння учнями історичної перспективи, внаслідок чого вони історичні події тлумачили, як сучасні.

Другим характерним прикладом є Франція 70 – 80-х рр. ХХ ст., де мала місце у чомусь подібна (хоча й зовсім інша за причинами та змістом) ситуація. Там, в умовах триумфу в академічній історії наукової школи «Аннали», відбувся невдалий експеримент із запровадження «анналівських» методологічних підходів (зокрема, виведення на перший план «історії без людини» та ігнорування «подієвої історії») у шкільну історичну освіту. Однак наслідки виявилися згубними: викладаючи історію економічних і соціальних структур, колективної ментальності, педагоги зіштовхнулись із тим, що запропоновані учням знання попросту не закріплювалися у їхній пам'яті (школярі не могли зв'язати їх із певним місцем у часі і просторі). Забуття подієвої історії фактично обернулося історичним невіглаством школярів.

Без уміння запроваджувати конкретне історичне знання та теорії навчально-виховного процесу в життя реалізовувати в межах конкретного уроку історії уся ця набута під час отримання спеціальності інформація залишиться мертвим вантажем у голові колишнього студента. Однак рідко в кого таке вміння відчувається зразу, найчастіше воно проявляється з роками, під час практичної діяльності.

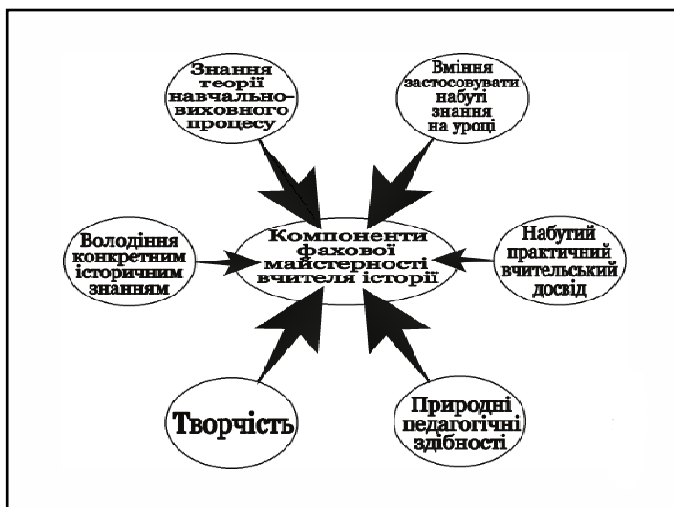
Набутий практичний педагогічний досвід. Як щойно зазначалося, жодна теорія у чистому вигляді ніколи не замінить практичний досвід. Коли автори цього видання були студентами-практикантами, то, зізнаємося, різні класифікації принципів і методів, яких нас навчали на лекціях із педагогіки та методики, не сильно допомогли у проведенні перших у житті уроків. Тому-то (окрім названого вище прислів'я «Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа»), є ще один відповідний афоризм: «*Практика без теорії цінніша, ніж теорія без практики*» (Марк Фабій Квінтіліан). Величезна роль належить набуттю практичного педагогічного досвіду як на практичних заняттях, так і під час педпрактики (часто після останньої студент і приймає остаточне рішення, чи пов'язувати життя із вчителюванням). Однак найцінніший досвід формується лише у процесі багаторічної практичної фахової діяльності під час роботи в школі, адже дає можливість відшліфувати вміння і навички вчителя.

Природні педагогічні здібності. На думку обивателя, робота вчителя нібито не потребує особливих якостей. Однак це

вкрай помилкова думка (навіть якщо не брати до уваги величезний перелік вимог до педагога-практика). Вчитель повинен мати відповідну витримку для роботи з дітьми, а отже, людям зі слабкою нервовою системою працювати в школі не рекомендується. Людина, яка обирає для себе професію вчителя, не повинна боятися виступати перед людьми і, звісно, не має відчувати відразу до дітей (а бажано, взагалі їх любити). До того ж, професія педагога має подібність до актора, а отже, вчитель повинен володіти певним артистизмом, уміти грати інтонаціями (бо монотонна розповідь приспить учнів у кращому разі, або викличе відразу до історії – у гіршому). Інколи (досить зрідка) трапляються природні, «інтуїтивні» педагоги (про них ще кажуть, учитель від Бога), які, навіть не володіючи теорією, інтуїтивно обирають саме ті методи, прийоми та підходи, які допомагають їм домогтися оптимальних результатів.

Творчість. Робота вчителя не терпить рутинності (навіть більше, рутина убиває майстерність учителя, стаючи одним із чинників посилення у педпрацівників почуття відчуження від результатів своєї праці). Як актор не має права монотонно відтарабанити свою роль (бо в нього, мовляв, нежить, чи голова болить, чи просто немає натхнення), так і педагог не має жодного права бути нетворчим. Він повинен постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, застосовувати нові прийоми і методи, вдало комбінувати типи уроків тощо.

Малюнок 2. Компоненти фахової майстерності вчителя історії



Отже, як бачимо, знання з методики викладання з формального погляду – лише один компонент фахової майстерності успішного педагога. Однак, якщо замислитися глибше, то можна дійти обґрунтованого висновку, що без цього компонента можуть розсіпатися всі інші. Можна мати високий рівень конкретно-історичних знань, природну схильність до педагогіки, потяг до педагогічної творчості й артистизм, однак через відсутність знань із методики викладання попросту не знати, куди і як оптимально застосовувати усі ці компоненти. Напевно, хіба що педагоги від Бога не потребують теоретичних знань із методики так конче, як усі інші вчителі-початківці. Однак і педагог від Бога, без відповідних методичних знань може бути приречений щоразу винаходити велосипед, вигадуючи в процесі вчителювання те, що давним давно вже відкрито і розроблено до нього.

4. Методика викладання історії: наука чи ремесло.

Фактично упродовж усієї цієї лекції ми намагалися у різний спосіб дати відповідь на запитання, яке місце посідає дисципліна «Методика викладання історії» у системі історичного та загалом гуманітарного знання, а також у підготовці вчителя-предметника. Ми вже з'ясували, що її роль у становленні майбутнього вчителя дуже важлива, адже, як зазначалося вище, знання з методики дають можливість вчителю-початківцю не розгубитися на початках своєї кар'єри, а, спираючись на ці знання, розпочати шлях власного професійного зростання. Однак ця відповідь буде неповною без спроби зрозуміти, є методика наукою чи чимось іншим. І тут наявні певні складнощі, зумовлені належністю методики до комплексу педагогічних дисциплін. В абсолютній більшості підручників і посібників належність методики до наук не підлягає сумнівам (часто ці підручники навіть починаються параграфом «Методика викладання історії як наука»). Однак ми свідомо уникали досі вживання терміна «наука» щодо цієї навчальної дисципліни, замінивши його нейтральними визначеннями на кшталт «дисципліна» чи «галузь знань». Загальновідомий факт те, що наука народжується з особистої та дисциплінарної *рефлексії* щодо змісту, цілей, завдань, методів і результатів дослідницької діяльності, однак навряд чи вона здатна народитися зі *схоластики*. Нагадаємо, що рефлексією є

здатність людини (чи цілої дисциплінарної галузі) зробити предметом роздумів, власне, результати і висновки розумової діяльності, намагання досягнути їхній смисл та загальні цілі (див., напр.: *Краткий словарь по философии. – 4-е изд. – Москва, 1982. – С. 293*); натомість схоластикою прийнято називати щось украй абстрактне, відірване від реального життя та схильне до безплідного теоретизування (див.: *Там само. – С. 335*).

Неправильно було б стверджувати, що в педагогічних дисциплінах схоластики більше, ніж рефлексії, однак схоластична складова в них нерідко виникає там і тоді, де і коли педагог-теоретик відривається від систематизації живого педагогічного досвіду і поринає у словотворення, вигадуючи нові назви, класифікації, абстрактні схеми, теоретичні обґрунтування та нові складні пояснення для старих, добре відомих освітніх проблем. Так само неправильно було б говорити й про загалом відсутність рефлексії як такої при розробці методики викладання історії. Однак, як влучно зауважила автор російського посібника з методики Н. Нікуліна, *«методика як наука виникає там, де є докази зв'язків між закономірностями пізнання, методикою навчання і досягнутими позитивними результатами, які проявляються через форми навчальної роботи»* (див.: *Никулина Н.Ю. Методика преподавания в средней школе. – Калининград, 2000. – С. 14*). На жаль, у наших умовах перманентного реформування системи шкільної освіти докази такого зв'язку на практиці далеко не завжди очевидні (принаймні тому, що між запровадженням якихось нових підходів та їхнім скасуванням часто не встигає пройти час, достатній для вивчення й осмислення отриманих результатів). Натомість криза в системі пострадянської шкільної освіти зумовлена значною мірою ще й дивовижною живучістю схоластичної (або й просто псевдонаукової, як у випадку зі сумнівними «квантовими» чи «лептонними» теоріями) складової в педагогічних дисциплінах.

Звісно, усе сказане вище аж ніяк не применшує виняткової важливості методики викладання історії у практичному фаховому становленні вчителя-історика. Просто необхідно визнати, що конкретно-практичні компоненти методики викладання значно важливіші за абстрактно-теоретичні побудови та складні визначення. Зрештою, ремонт сантехніки,

комп'ютерних девайсів, транспорту та шляхів сполучення ніхто не відносить до наук, однак без них уся наша сучасна цивілізація попросту б згинула в історично доволі короткі терміни.

Виходячи з цього, здається цілком можливим вважати методику викладання історії допоміжною галуззю професійного (але не наукового) знання, яке реалізується на перетині творчості та стандартизації, до певної міри *ремеслом* (хоча, вочевидь, більшість вітчизняних педагогів, твердо переконаних, що методика – це наука, гнівно й категорично з цим не погодяться). Однак, зауважимо, що таке «ремесло». Тлумачні словники визначають його як *«професійне заняття – виготовлення виробів ручним, кустарним (тобто не фабричним – А.М., Т.М.) способом»* (див., напр.: *Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 26-е изд., испр. и доп. – Москва, 2009. – С. 1001*). Хіба ж не саме так (поступово, за допомогою індивідуального підходу, через взаємодію вчительської майстерності та учнівської зацікавленості) й відбувається процес формування з кожного учня людини і громадянина, озброєного історичними знаннями? Зрештою, випускник школи – це теж в ідеалі свого роду «товар індивідуального виробництва», такий собі «хендмейд», до формування якого педагогам доводиться докладати чимало особистих зусиль і часто – із зовсім протилежним результатом.

І наостанок зазначимо, що як методологія досліджень, вочевидь, не потрібна тому, хто в майбутньому фахово не займатиметься науково-дослідною діяльністю, так і методика викладання історії зайва для того, хто ніколи не працюватиме вчителем чи викладачем. Однак для тих студентів, хто все ж таки обере для себе непростий шлях педагога, володіння знаннями з методики її викладання, як і вміння застосовувати ці знання у практичній педагогічній діяльності мають бути настільки ж природною необхідністю, як і знання з методології для науковця-дослідника.

Зміст

Вступ до методики викладання історії в школі	3
1. Методологія дослідження і методика викладання: спільне і відмінне	3
2. Учитель-історик і методика викладання історії в сучасному суспільстві та в системі шкільної історичної освіти	6
3. Компоненти фахової майстерності вчителя історії.....	11
4. Методика викладання історії: наука чи ремесло	17

Навчальне видання

ВСТУП **до методики викладання історії в школі**

Конспект лекції

Укладачі: ***Мінаєв Андрій В'ячеславович***
Мінаєва Тетяна Василівна

Відповідальний за випуск ***Сич О.І.***

Літературний редактор ***Ряднова В.П.***

Підписано до друку 11.05.2019. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк різнографічний. Ум.-друк. арк. 0,9.
Обл.-вид. арк. 1,0. Тираж 50. Зам. Н-029.

Видавництво та друкарня Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
58002, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2
e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №891 від 08.04.2002 р.