

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕНТРИЧНОЇ СХЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

PROSPECTS OF APPLICATION OF THE CONCENTRIC SCHEME OF STRUCTURING THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION TO THE CONTENT OF EDUCATION OF FUTURE HISTORY TEACHERS

В статті розглядаються перспективи і проблеми методичного та методологічного характеру, які можуть бути викликані застосуванням концентричної схеми структурування курсу історії до змісту навчання майбутніх вчителів історії. В контексті визначених урядом завдань реформування шкільної історичної освіти розглянуто можливості, які надає застосування вказаного підходу. Визначено позитивні та негативні наслідки викладання історії за цією схемою, сформульовані вітчизняними та зарубіжними вченими. Окреслено можливі шляхи подолання цих недоліків та методологічні принципи, що дозволять найкраще реалізувати потенціал цього підходу. Відзначено методологічну неправильність збереження у вищій школі лінійної структури вивчення історії в умовах переходу середньої школи на концентричну структуру курсу історії. Схарактеризовано психолого-педагогічні передумови, на яких може бути заснований концентричний підхід до вищої історичної освіти, зокрема наявність стійкої системи цінностей, світогляду, активного прагнення до пізнання загальних законів, абстрактно-логічного мислення і здатність до розуміння та самостійного виведення наукових понять. Зроблено спробу об'єднання принципів підходів до формування змісту історичної освіти у вищій школі як четвертого, вищого рівня концентричної схеми історичної освіти. В якості перспективних шляхів розкриття всього потенціалу навчання за принципом концентрів запропоновано використати розроблений К. Крахенбулем структурно-експертний підхід та сформульовані П. Сейксом і Т. Мортон принципі опрацювання історичного знання. Окреслено практичні завдання щодо застосування концентричної схеми історії до розробки змісту навчання, зокрема, посилення уваги до теоретичної підготовки майбутніх педагогів, розвитку критичного мислення, формування цілісного історичного світогляду.

Ключові слова: концентрична схема змісту історичної освіти, реформування шкільної історичної освіти, підготовка майбутніх вчителів історії, методологія історичної освіти, дидактика історичної освіти.

The article examines the perspectives and problems of a methodical and methodological nature, which may be caused by the application of a concentric scheme of structuring the history course to the content of the training of future history teachers. In the context of the tasks of reforming school history education defined by the government, the opportunities provided by the application of the specified approach are considered. The positive and negative consequences of teaching history according to the potential of this approach are outlined. The methodological irregularity of the preservation of the linear structure of the study of history in the higher school in the conditions of the transition of the secondary school to the concentric structure of the history course was noted. The psychological and pedagogical prerequisites on which a concentric approach to higher historical education can be based are characterized, in particular, the presence of a stable system of values, worldview, an active desire to learn general laws, abstract-logical thinking and the ability to understand and independently derive scientific concepts. An attempt was made to substantiate the principled approaches to the formation of the content of historical education in higher education as the fourth, highest level of the concentric scheme of historical education. As promising ways to reveal the full potential of learning based on the principle of concentration, it is proposed to use the structural-expert approach developed by K. Krahenbul and the principles of processing historical knowledge formulated by P. Seixas and T. Morton. Practical tasks regarding the application of the concentric scheme of history to the development of educational content are outlined, in particular, increased attention to the theoretical training of future teachers, the development of critical thinking, and the formation of a holistic historical outlook.

Key words: concentric scheme of the content of historical education, reforming of school historical education, training of future teachers of history, methodology of historical education, didactics of historical education.

УДК 37.016:908
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.14>

Шалашна Н.М.,
канд. іст. наук,
доцент кафедри філософії, історії
та соціально-гуманітарних дисциплін
Донбаського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку 2022 навчального року Міністерством освіти і науки України у навчальні програми предметів «Історія України», «Всесвітня історія» для 6–11 класів та інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» (10 клас) було внесено зміни з урахуванням нових історіографічних напрацювань. В 2024 р. Наказом Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30 липня «Про затвердження концептуальних засад реформування історичної

освіти в системі загальної середньої освіти» було чітко сформульовано ціль і задачі цих змін та окреслено напрямки подальших змін. Ці зміни мають насамперед відповісти на виклики, що стоять сьогодні перед українським суспільством і виходять з об'єктивних передумов, пов'язаних із консолідацією української політичної нації та зростанням значення України в світі, технологічними змінами щодо створення, накопичення та поширення інформації, зростанням соціальної

мобільності та посиленням уваги до саморозвитку особистості [1]. В якості основних засад реформування пропонується перехід до єдиного інтегрованого україноцентричного курсу «Історія» та заміна лінійної схеми структурування змісту історичної освіти концентричною схемою.

Засобами забезпечення внутрішньої єдності змісту навчального матеріалу визначаються ширше застосування принципу антропологізації, заснованого на широкому застосуванні поняття «культура», збільшення уваги до історії повсякдення в усіх його проявах, поглиблення аналізу історичних процесів творення ідентичності українців та формування політичної нації. Пропонуються також певні методологічні зміни щодо наявної сьогодні схеми української історії в напрямку активнішого осмислення європейських і всесвітніх історичних процесів та взаємовпливів. Прийняті концептуальні засади реформування історичної освіти [1] є багатоплановим та широким за змістом документом, впровадження якого потребуватиме від педагогічної спільноти значних зусиль. В тому числі необхідно розробити принципи імплементації окреслених реформ в зміст і структуру вищої історико-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематика викладання історії у вищій школі активно розробляється у вітчизняній педагогіці, проте концентрична схема розробки змісту історичної освіти в навчальному процесі останніх десятиліть не застосовувалась, тому фахових наукових праць з цієї проблеми наразі не існує. Водночас в зарубіжній педагогічній науці ця проблематика вивчається досить активно, оскільки саме така схема прийнята у багатьох країнах Європи та Північної Америки. Найбільш повно ця тема розкрита в працях Дж. Дьюї [3], К. Крахенбуля [6], А. Ларкіна [7], Р. Уейда [10] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас згадані вище дослідники приділяють увагу насамперед шкільній історичній освіті, вивчаючи позитивні та негативні наслідки запровадження концентричної схеми історичної освіти. Натомість специфіка використання цього підходу до структурування змісту історичної освіти у вищій школі залишається поза увагою науковців.

Мета статті. Метою даної статті є проаналізувати в теоретичному аспекті проблеми і перспективи застосування концентричної схеми структурування змісту історичної освіти до навчання майбутніх вчителів історії.

Виклад основного матеріалу. Сучасні здобувачі вищої освіти за предметною спеціальністю «Середня освіта. Історія і громадянська освіта» мають опанувати необхідні компетентності для реалізації окреслених реформ. Серед іншого варто приділити увагу принципу концентричного

підходу до навчання/вивчення історії. Розробниками згаданої концепції відзначається, що саме вказаний підхід успішно працює у школах більшості країн Європи та Північної Америки. Хоча така схема структурування змісту історичної освіти деякими дослідниками й практиками піддається критиці і має ряд недоліків, про що йтиметься далі, рішення вже набуло чинності. Відповідно вища історична освіта має також реформуватись в контексті запитів суспільства. Якщо для спеціальності «Історія та археологія» задачі реформування виглядають дещо відтермінованими, то майбутні фахівці спеціальності «Середня освіта. Історія і громадянська освіта» опиняються в ситуації, коли вони мають, по-перше, реалізовувати запропоновані принципи реформування в своїй професійній діяльності, а по-друге, зміст вищої освіти фактично являє собою один із центрів змісту історичної освіти.

Розглянемо обидві ці задачі і спробуємо визначити способи їх реалізації. Отже, цикл дисциплін, які формують предметні і фахові компетентності майбутніх вчителів історії і громадянської освіти, має розроблятися і реалізовуватись у відповідності до специфіки організації шкільної історичної освіти за принципом центрів-етапів. Заплановано, що перший етап бути мати пропедевтичний характер, забезпечуючи вивчення лише елементів історії, завданням другого етапу буде формування просторових, хронологічних, причинно-наслідкових аспектів минулого як цілісного образу, третій етап буде присвячений проблемному викладу та поглибленню історичних знань. При цьому традиційні підходи лінійно-хронологічного та проблемно-тематичного викладу історії залишаються актуальними в рамках кожного з центрів [1].

Виходячи з цих засад, навчальні дисципліни психолого-педагогічного та методичного спрямування в циклі професійної підготовки майбутніх вчителів історії і громадянської освіти мають розроблятися із врахуванням тих проблем і переваг, які властиві концентричній моделі історичної освіти взагалі. Вітчизняні та зарубіжні дослідники вказують на ті причини, які спонукають до переходу на таку модель. Як найперша причина відзначається можливість врахувати за такого підходу відмінності в сприйнятті історичного матеріалу, властиві учням початкової, середньої та старшої школи, забезпечивши належне усвідомлення і розуміння історичних подій [10]. Також як важлива причина акцентується необхідність перетворення історичної освіти (як і освіти взагалі) на безперервний процес, який триває протягом всього життя [2]. У застосуванні до завдань розробки змісту спеціальних фахових дисциплін історико-педагогічної освіти це означає, що слід суттєво посилити увагу до спроможності майбутнього педагога

організувати навчання у відповідності до індивідуального рівня розвитку учня, здатності діагностувати його вікові особливості.

Також слід враховувати, що концентричний підхід передбачає не лише розширення і ускладнення матеріалу на кожному етапі навчання, але й ускладнення форм і методів роботи з історичною інформацією у відповідності до зростання інтелектуальних та когнітивних можливостей учнів. Відповідно в змісті та методах формування спеціальних предметних і фахових компетентностей майбутніх педагогів необхідно передбачити здатність кваліфіковано оцінювати не лише вікові психологічні особливості, але й ступінь сформованості і зміст ціннісних та світоглядних позицій, особливості поколіннєвого та індивідуального життєвого досвіду, рівень соціалізації, структуру вікових соціально-психологічних новоутворень учнів.

Водночас досвід запровадження концентричної структури історичної освіти виявив низку проблем, уникнути яких може допомогти правильна фахова підготовка. Серед цих проблем слід назвати перш за все методологічні помилки в розробці змісту навчання на кожному з етапів, коли відмінність між етапами полягає лише в кількісному збільшенні, а не в якісних змінах. Для успішної реалізації тих переваг, які надає концентричне структурування змісту історичного матеріалу, необхідно чітко усвідомлювати цілі та методи створення нового знання на кожному з етапів. Слід розуміти, що якісно нове знання утворюється не стільки додаванням нових знань, скільки поглибленням розуміння вже відомого, ускладненням структури знань, формуванням якісно нових способів сприйняття і оцінки історичної інформації. Зрозуміло, що молодому педагогу буде надзвичайно складно розробити весь методичний інструментарій, який би забезпечив вирішення вказаних завдань. Тому особливу увагу слід приділити в змісті навчальних дисциплін, які забезпечують опанування методичними вміннями та навичками майбутніх вчителів історії і громадянської освіти не лише власне самим засобам навчання, але й можливостям за допомогою цих засобів формувати й розвивати ті чи інші рівні сприйняття історичного матеріалу від чуттєво-емпіричного рівня до теоретичних узагальнень та глибокого проникнення в сутність процесів та явищ, що вивчаються [9]. Тобто кожна із педагогічних методик, які ми пропонуємо до опанування студентами, має бути чітко визначена щодо тих задач, які вона дає можливість вирішувати на кожному із етапів концентричного навчання.

Концентричний принцип побудови шкільного курсу історії має цілу низку переваг, про які вже йшлося. Водночас дослідники попереджають про небезпеки, які можуть звести позитивний ефект нанівець. Серед цих небезпек головною є те, що історики називають «осучасненням» або

«політизацією» історії. Коли концентрична модель активно запроваджувалась в освітні системи Західної Європи та США, за її основу було взято методологічні принципи, розроблені Дж. Дьюї щодо відповідності навчальної програми рівню розвитку учня [3]. Однак стосовно історичного знання погляди Дж. Дьюї сьогодні не можна сприймати некритично, оскільки він виходив із тієї парадигми, яка була панівною на початку ХХ ст. і вважав, що знання про минуле має значення лише якщо воно стосується сьогодення [3, с. 88]. Відповідно центральною категорією на кожному з етапів концентричної схеми історичної освіти виступає особистість дитини, а не історичний процес. Небезпека такого методологічного підходу полягає в тому, що замість опанування учнем історії як складного процесу розвитку людства відбувається вибіркоче навчання з акцентом на безпосередньому досвіді учня та втрачається глибина і системність уявлень про історичний процес [2]. Намагаючись реалізувати принцип відповідності віковим психологічним особливостям учнів, часто натомість відбувається тривіалізація історичного знання та зниження його інтелектуального потенціалу [4].

Шляхи подолання цього об'єктивного недоліку варто шукати вже на етапі навчання майбутніх педагогів. Безумовно, на рівні Міністерства освіти і науки, педагогічних наукових установ та методичних об'єднань має бути розроблена певна система компонентів обов'язкових програмних знань та умінь школярів, виходячи із якої і буде діяти молодий вчитель історії та громадянської освіти. Проте, як показує досвід, теорія часто не встигає за практикою і конкретні задачі потрібно буде вирішувати безпосередньо в навчальному процесі. Головним інструментом, який допоможе запобігти вказаним вище помилкам, має стати вміння наукового аналізу та ґрунтовне володіння фактографічними знаннями. Чітко усвідомлюючи центральні для певного історичного періоду процеси, розуміючи специфіку їх розгортання на певній території, педагог зможе для себе встановити безумовні пріоритети щодо необхідності тих чи інших знань, умінь, навичок для учнів. А в процесі безпосередньої роботи застосувати конкретні методичні прийоми для засвоєння учнями необхідного матеріалу.

Ще однією проблемою застосування концентричного принципу побудови шкільного курсу історії є небезпека надмірної індивідуалізації, коли учень засвоює лише те, що цікавить його особисто [5]. Підвищуючи пізнавальну активність, такий принцип водночас може призвести до некритичності ставлення до історичних подій, презентизму, ускладнень в організації колективних видів роботи та неспроможності до саморефлексії [7]. Інструменти для запобігання цій проблемі можна знайти в поєднанні різних принципів організації

змісту навчання в рамках концентричного підходу. Поєднання хронологічного, історико-генетичного, проблемно-тематичного та інших методів висвітлення історичних подій дозволить представити матеріал всебічно і допомогти кожному із учнів знайти індивідуально цікавий аспект, не порушуючи внутрішньої єдності та системності змісту. Відповідно під час формування визначених для фахових навчальних дисциплін програмних результатів навчання необхідно передбачити не лише досконале володіння історичними фактами, але й глибинне розуміння ієрархічної структури, внутрішніх системних зв'язків навчального матеріалу, чітке розуміння сутності та відмінностей методологічних підходів та принципів дослідження історичних фактів.

Викладені вище пропозиції, звичайно, не вичерпують всієї проблематики якісних та формальних змін в підготовці вчителів історії та громадянської освіти у зв'язку із сучасними вимогами. Проте це стосується методичних аспектів, які відображають практичні потреби. Натомість значно складніші питання постають, якщо усвідомити, що сама система вищої історико-педагогічної освіти за умови переходу до концентричної системи навчання являтиме собою один із концентрів, вищий етап опрацювання історичного знання. Найперше постає питання про зміст викладу історії, який буде закріпленний за вищою освітою. Передбачається, що основні події історії України та світу на базовому рівні будуть вивчатись в другому циклі базової середньої освіти, а профільна середня освіта має своїм завданням «вивчення історії України та світу через основні явища і процеси від найдавніших часів до сьогодення» [1]. При цьому має бути організована взаємодія єдиного загальноосвітнього та спеціальних профільних курсів. Одразу постає питання про відмінність в рівні знань вступників на освітні програми «Середня освіта. Історія та громадянська освіта», які закінчили профільні та непрофільні класи. В профільних класах історичного профілю планується вдвічі більша кількість навчального часу на історію, відповідно рівень знань може суттєво відрізнятись. Друге питання більш суттєве і стосується безпосередньо змісту навчальних дисциплін, які формують компетентності, пов'язані із володінням фактографічним матеріалом.

Можна зробити припущення, що оскільки вища освіта по відношенню до профільної школи виступає наступним рівнем, то і зміст історичного матеріалу має розроблятись за тим же концентричним принципом. Тобто має бути збільшена кількість і якість цього матеріалу. Це здається цілком логічним, однак історичне знання неосяжне, як неосяжна сама історія людства. За якими критеріями здійснювати відбір матеріалу? На чому акцентувати увагу? Дуже перспективними

підходами видаються запропоновані американським дослідником К. Крахенбулем структурно-експертний підхід (An expertise-oriented framework) [6] та канадськими вченими П. Сейкасом і Т. Муртоном принципи «Великої шістки концепцій історичного мислення» (The big six historical thinking concepts) [8]. Перший із названих підходів визначає, що основний зміст історії, яку необхідно викладати як обов'язкове знання, визначається системою тих знань, які перетворюють людську спільноту на суспільство. Цей зміст являє собою колективну пам'ять як основу громадянської самоідентифікації. Виходячи з цього, пріоритетне значення в університетському курсі, так само як і в шкільному, слід надавати історії України в європейському та загальносвітовому контексті. Саме поглиблення і розширення цього контексту і має бути в основі розбудови змісту предметів історичного циклу для здобувачів вищої освіти на бакалаврській програмі «Середня освіта. Історія та громадянська освіта». Якщо говорити про конкретний зміст, то має бути здійснене суттєве розширення історичної інформації порівняно із шкільною програмою з метою надати здобувачам можливості для розвитку критичного мислення, більш глибокого усвідомлення внутрішніх системних зв'язків в рамках історичного процесу. Чіткі орієнтири для відбору змісту надає вже згадані принципи «Великої шістки концепцій історичного мислення», які включають: встановлення історичного факту, використання первинних історичних джерел, вивчення безперервності та змін, аналіз причин і наслідків, розгляд історичної перспективи, спроби зрозуміти етичний вимір історії [8].

Однак самим лише розширенням історичного матеріалу нова якість історичної освіти у вищій школі не може бути досягнута. Необхідні суттєві якісні зміни в змісті історичного знання. Враховуючи специфіку концентричного підходу до викладання історії, необхідно розробляти вказаний зміст із врахуванням психологічних особливостей та інтелектуальних і когнітивних процесів здобувачів вищої освіти. Оскільки це переважно молодь, варто відзначити суттєве зростання швидкості процесів мислення, розвиток емоційної сфери та орієнтацію особистості на майбутнє. Саме в цьому віці виникає стійка система цінностей, формується світогляд, активно проявляється прагнення до пізнання загальних законів, вже сформоване абстрактно-логічне мислення і здатність до розуміння та самостійного виведення наукових понять [9]. На основі цих особливостей варто розробляти новий за якістю центр історичної освіти, повністю спрямований на формування цілісного системного уявлення про історичні процеси та готовності до активної участі в суспільних процесах.

Головним змістом цього етапу історичної освіти має стати розгляд проблемних питань історичної науки, варіантів інтерпретацій головних історичних подій, опанування дослідницькими навичками в сфері історичного знання. Акцент має бути зміщений з репрезентації історичних подій на їх пояснення. Фактично маємо розробити теоретичний курс, де історичне пізнання відбуватиметься на основі поглибленого фахового аналізу з метою знайти пояснення закономірностям історичних процесів. Це, в свою чергу, вимагає поглибленої роботи з історичними категоріями і поняттями, перехід на новий більш високий рівень методологічної культури, вдосконалення інструментарію критичного осмислення матеріалу [9]. Якщо в шкільній історичній освіті головним змістом був історичний процеси як такий, то у вищій школі маємо переходити до роботи з різноманітними інтерпретаціями, з мета-текстами, вторинними джерелами історичної інформації. Це дозволить майбутньому вчителю в своїй професійній діяльності без проблем використовувати різні методологічні підходи та сформувати свій власний стиль осмислення та викладання історії.

Висновки. Заміна лінійної схеми структурування змісту історичної освіти концентричною схемою має як переваги, так і недоліки. Використання всього потенціалу такого підходу може бути забезпечене за умови продовження його на вищу історичну освіту. Особливу увагу слід приділяти розробці змісту навчальних дисциплін, які формують фахові компетентності майбутніх вчителів історії. З одного боку, випускник педагогічного вищого навчального закладу має бути готовим до реалізації концентричного підходу в рамках єдиного інтегрованого курсу історії в шкільній практиці. З іншого боку, сам погляд на історичну інформацію, зміст та методику викладання історичних дисциплін у вищій школі має відображати внутрішню логіку напрямків реформування

історичної освіти у відповідності з тими вимогами, що стоять перед сучасним українським суспільством. В перспективах подальших досліджень в цьому напрямку вивчення світового досвіду організації вищої історичної освіти в країнах, де в шкільній освіті застосовується концентрична схема вивчення історії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30.07.2024. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/66a/b9c/8cd/66ab9c8cd027a336734100.pdf>
2. Brophy J., Alleman J. A reconceptualized rationale for elementary social studies. *Theory and Research in Social Education*. 2006. № 34 (4). С. 428–454.
3. Dewey J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916. 368 с.
4. Fischer F. The historian as translator: Historical thinking, the Rosetta Stone of history education. *Historically Speaking*. 2011. № 12 (3). С. 15–17.
5. Hirsch E.D. *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2017. 280 с.
6. Krahenbuhl K.S. The problem with the expanding horizons model for history curricula. *Phi Delta Kappan*. 2019. № 100 (6). С. 20–26.
7. Larkins A. G., Hawkins M., Gilmore A. Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory and Research in Social Education*. 1987. № 15 (4). С. 299–311.
8. Seixas P., Morton, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, CA: Nelson, 2013. 218 с.
9. Smets W. Four design principles for student learning of substantive historical concepts – a realistic review study. *History Education Research Journal*. 2024. № 21 (1). С. 4–13.
10. Wade R. Beyond expanding horizons: New curriculum development directions for elementary social studies. *The Elementary School Journal*. 2002. № 103 (2). С. 115–130.