

УДК 37.011.33:93/94 «712»

ЩОДО ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ*Олена Козак¹, Наталія Самойленко²*

¹Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
Україна, 36011, м. Полтава, пр. Першотравневий, 24
e-mail: kozak_alenka@mail.ru

²Незалежний дослідник
Україна, 36039, м. Полтава, вул. Шевченко, 116/10
e-mail: NatashaSam5@mail.ru

Зміст історичного знання, як і зміст історичної освіти загалом, постійно оновлюється. Завдяки цьому вдосконалюються дослідницький арсенал і реконструйоване минуле стає більш зрозумілим. Наука за таких обставин здатна адекватно виконувати свої соціальні функції. Загально визнано, що саме історична оповідь відіграє вирішальну роль у здоланні криз історичної свідомості за умов докорінних змін у житті суспільства, які, зокрема, пережили народи на межі XX та XXI ст. при руйнуванні біполярної моделі світу. У цьому зв'язку негайною стала потреба коректив у системі історичної освіти вже з початкової ланки, тобто зі шкільного курсу, який закладає основи самоідентифікації майбутнього громадянина та покликаний готувати особистість до адекватного сприйняття соціальної реальності. Крім того, актуальності набуває питання про знанневий контент історичної освіти. Адже він виступає безпосередньою базою формування життєвих компетентностей молодій людині, яка розвиватиметься в інформаційному суспільстві майбутнього.

Пояснення сучасного світу потребує нових навчальних технологій. Саме базуючись на адекватній інформації про сьогодення та минуле, початкова ланка у системі історичної освіти здатна відповідати сучасним уявленням про вивчення історії, в основі яких лежить формування предметної компетентності. Компетентнісний підхід в освіті, на противагу концепції «засвоєння знань», зумовлює посилення прикладного, практичного характеру освіти і полягає у тому, щоб не збільшувати обсяги інформованості людини у різних предметних галузях, а допомогти їй самостійно вирішувати проблеми у незнайомих ситуаціях [1]. Компетентнісна парадигма поруч з полікультурністю та багатоперспективністю, як базовими принципами освіти, все більш зміцнює свої позиції у сучасному світі [2].

Процеси глобалізації у світі спричиняють

нові виклики, перед якими неминуче опиняються національні системи соціогуманітарної, у тому числі історичної, освіти й актуалізують необхідність їх модернізації. У цьому зв'язку проблема компетентнісної парадигми (як предметної, так й життєвої) в освітньому просторі стала предметом глибокого та різнобічного дослідження, яке проводять міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи й ін. Зокрема, Рекомендації Ради Європи щодо викладання історії у XXI ст. [3] та Додаток до Рекомендацій пріоритетним завданням висувують «підготовку відповідальних активних громадян й виховання поваги до різних видів відмінностей».

У вітчизняній науці на початок XXI ст. сформувався стійкий інтерес до вивчення багатьох проблем оновлення історичної освіти. Зокрема, питання змісту й організації шкільної історичної освіти на основі компетентнісного підходу, формування предметно-історичних компетенцій учнів досліджують К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Турянська, О. Удод та ін. Одним з результатів вивчення й узагальнення досвіду у цій царині стала класифікація предметних компетентностей з історії, які відіграватимуть ключову роль у житті сучасної людини, а також будуть актуальними у майбутньому. У цьому зв'язку О. Пометун і Т. Фрейман виокремлюють наступні компетенції: хронологічна, просторова, інформаційна, мовленнєва, логічна, аксіологічна [4].

Деякі питання методики формування предметних компетенцій учнів розглядаються у працях К. Баханова, О. Кучер, А. Старєвої, І. Родигіної, Г. Фреймана, С. Шишова. Фахівці аналізують зміст та основні компоненти шкільної освіти у царині історії, наголошується на її соціальних і виховних функціях. Поза увагою не залишився і контент історичної освіти у процесі формування компетентностей і проблема його модернізації у зв'язку з оновленням наукового знання [5]. Компетентнісний

підхід все більш активно запроваджується у практику початкової ланки історичної освіти. Проте говорити однозначно про результати його запровадження в Україні поки що передчасно. Попри сталий інтерес українських фахівців до теоретичних проблем компетентнісної моделі у національній історичній освіті у контексті світового досвіду поза увагою дослідників залишилися питання щодо меж запровадження досвіду історичної освіти інших країн з огляду на відмінності у культурно-антропологічній традиції та творчого його засвоєння, співвідношення компетентнісної моделі, притаманної демократичним суспільствам, і знаннево-центристської моделі, поширеної у суспільствах традиційного типу [6], а також питання зв'язку початкової ланки історичної освіти з постійним оновленням змісту історичного знання.

В Україні формування нової ідеології історичної освіти, обумовлене оновленням освіти як суспільного феномену у пострадянській період, передбачає запровадження нових підходів, альтернативних знаннево-центристській концепції, у розвитку початкової ланки історичної освіти. На це спрямована і державна політика щодо історичної освіти. Вочевидь, що її реалізація посилює інтерес до досвіду інших країн у вирішенні проблем, які у тому чи іншому ступені є актуальними для вітчизняної системи історичної освіти. Беззаперечно, що без звернення до нього не визначити, на якому якісному рівні знаходиться розвиток вітчизняної історичної освіти, яке місце вона може займати у загальноєвропейському контексті, у чому виявилися фактори впливу на її зміст і ступінь здатності відповідати суспільним запитам. Звернення до надбань в освітньому просторі зарубіжних країн може бути при нагоді у вирішенні завдань формування предметно-історичних компетенцій за умов імплементації наукового знання, що постійно оновлюється, у шкільний курс історії.

У статті на конкретних прикладах з'ясовуються особливості змісту сучасної історичної освіти різних освітніх систем з огляду на певні проблеми вітчизняної історичної освіти, які не втратили своєї актуальності (профілактика зловживання історією, викривлення як минулого, так й сьогодення з пропагандистською метою, з'ясування меж контраверсійності та толерантності й співвідношення традиційних та інформаційних освітніх технологій у створенні адекватних уявлень про минуле), та її соціальні функції. Зроблено спробу визначити фактори впливу на почат-

кову ланку історичної освіти та її результати.

Загальновідомо, що існує завжди певний розрив у часі між науковими відкриттями у галузі історичної науки та їх залученням в освітній процес. Здоланню його, поза будь-якими сумнівами, сприяють різного роду наукові та науково-практичні форуми, перш за все міжнародні конгреси історичних наук. Останній, XXII, конгрес відбувся у серпні 2015 р. (Китайська Народна Республіка, м. Цзіньян). Робота конгресів безпосередньо не має на меті розгляд питань змісту історичної освіти. Проте без доробку цих поважних зібрань неможливо адекватно відтворювати минуле ані у шкільному, ані в університетському курсі історії, адже дискусії на них поряд з іншими питаннями торкаються і проблем викладання історії.

Програма XXII конгресу зафіксувала поворот історичної науки до глобальних і транснаціональних досліджень, цифрових ресурсів в історичних розвідках. Підтвердженням цього стали, зокрема, чисельні спеціалізовані конференції з обговорення актуальних проблем не тільки власне оновлення історичного знання, але й запровадження наукових відкриттів в освітній простір. Серед них слід згадати конференцію 23 серпня 2015 р., де розвиток історичної освіти усіх рівнів у такий спосіб, щоб вона відповідала вимогам часу, став предметом спеціального обговорення. Учасниками були декани історичних факультетів і члени Комітету з управління шкільною історичною освітою при Міністерстві освіти Китайської Народної Республіки. Сам факт участі представників різних ланок освіти (шкільної та вищої) у конференції свідчить, що історична освіта розглядається як єдина система. Дискусія була надзвичайно жвавою й емоційною. У ході її, так само як і у доповідях, висувалися цілком конкретні пропозиції щодо вдосконалення підготовки фахівців, зокрема поправки до «Національного стандарту якості викладання історії у вищих навчальних закладах». На перше місце у цьому зв'язку заступник директора департаменту вищої освіти Міністерства освіти п. Лю Гюцін разом із підтримкою реформ методів викладання історії висунув завдання вдосконалення професійних якостей викладачів [7].

Як кореспондуються новації у сучасному знанні із історичною освітою? До цього питання неодноразово зверталися й звертаються представники академічних кіл різних країн, у тому числі й учасники конгресу, навіть під час проведення сесій, які тематично не були пов'язані з ним («Міжнародна комісія історич-

них наук та всесвітня історія», «Криза та соціальна репрезентація історії після 1989 р.», «Давні традиції у глобалізованому світі»). Пошуки відповіді на зазначене вище питання, як правило, здійснювалися головним чином через з'ясування міста 1) історичної освіти між кон'юнктурою та історичною реальністю, 2) медіа, інформаційних технологій в освітньому процесі при вивченні минулого. При цьому теоретичні узагальнення тісно кореспондувалися із практичними спостереженнями. Дискусії в академічному співтоваристві, які зафіксували надбання та проблеми національних систем історичної освіти на середину другого десятиліття XXI ст., стосовно змісту історичної освіти беззаперечно свідчать про усвідомлення широким загалом фахівців його важливості і для розвитку науки, і для розвитку тих, хто навчається.

З огляду на актуальні завдання історичної освіти в Україні [8] доцільним є звернення до практики початкової ланки історичної освіти цілком певного кола країн. Попри те, що ці країни мають відмінні культурно-історичні та почасти цивілізаційні традиції, питання навчання історії у школі за умов наявності різних моделей (компетентнісної та знаннево-центристської) виявилось однаково важливим як для тих, які є відносно стабільними (Швейцарія), так й для тих, які зіткнулися з принципово новою ситуацією та нестабільністю (зміна політичного режиму – Південно-Африканська Республіка, зміна державності взагалі у зв'язку із розпадом Соціалістичної Федеративної Республіки Югославії – Хорватія, та Радянського Союзу – Росія), або змушені однією рукою будувати мирне життя, іншою воювати (Ізраїль). Для освіти це означало пошук відповіді на питання: «Що та в який спосіб слід вивчати у минулому, щоб адекватно зрозуміти сьогодення?». Слід зазначити, що практично повсюди суб'єкти освітнього процесу сповнені усвідомлення неминучості та необхідності змін у змісті історичної освіти. Проте здійснювали ці зміни по-різному.

У Південно-Африканській республіці принциповою подією стало падіння режиму апартеїду (1994), якій спирався на відособлення європейського населення від неєвропейського та позбавлення останнього цивільних прав. Для шкільної історичної освіти це означало відмову від ідеології африканерського націоналізму, що обґрунтовував панування білого населення, та заміну надзвичайно заполітизованого знання у шкільному курсі на історію «Нової Південної Африки». Двадцять один рік

вирішення завдань за умов зміни пріоритетів історичної освіти (від формування окремих ідентичностей для білого та небілого населення за умов апартеїду до створення нової історичної пам'яті й історичного нарративу на офіційному рівні, нового націоналізму та пов'язаних з ними нових ідентичностей) свідчать про безсумнівний успіх освітньої політики нової влади у переосмисленні минулого. Цей результат досягався завдяки применшенню жахів апартеїду та приписуванню Нельсону Манделі месіанського статусу.

Крім того, серед усього різноманіття подій і процесів, якими було насичене життя південно-африканського суспільства, на перший план всіляко висувалася єдина політична сила Африканський національний конгрес та акцентувалося на його вирішальній ролі у процесі демократизації країни у 1994 р. При цьому нейтральне ставлення до минулого на сторінках підручників фактично призвело до уникнення контраверсійності. Національна історія виявилася рафінованою: ніяких негідників, лише самі герої. Цей позбавлений ознак суперечностей і конфліктів варіант історичного знання сприяв створенню ідентичності так званої «веселкової нації», тобто нової ідентичності, без спадку апартеїду та расизму. Але ціна за ці досягнення виявилася неоднозначною та викликає занепокоєння. Південноафриканські випускники шкіл, які не вивчають історію в університетах, мають надзвичайно туманні уявлення про минуле країни до 1994 р. Вони радше за все байдужі до політики, що свідчить про брак соціальної компетенції, якої не було набуто у загальноосвітній школі. Отже цілком очевидно, що у порядок денний постало питання про запровадження нової концепції, яка б спиралася на спадок різних спільнот і замінила б ідеї примирення та націотворення, що домінували останні 20 років в освітньому просторі [9].

Якщо історична освіта у Південно-Африканській республіці тривалий період (особливо до 1994 р.) відчувала брак контраверсійності та фактично виступала засобом легітимації режиму апартеїду [10], то у шкільних курсах історії у Російській Федерації ситуація протилежна. Російські дослідники обґрунтовують можливість поліваріантного контенту історичної освіти, апелюючи до ставлення держави до цієї галузі [11]. Державна політика щодо історичної освіти передбачала, що зміст її покликаний стверджувати територіальну та культурно-історичну єдність Російської Федерації, її славетне минуле та спільні цінності.

Внаслідок слабкості демократичних політичних інституцій цей процес цілеспрямовано спирався на культурно-історичне підґрунтя, на ідею «спільної історичної долі».

Проте, як з'ясувалося на практиці, спільноти у національних республіках виявилися не готові «вживати» зазначений загальнофедеральний продукт. Про це свідчить «Історія татарського народу», яка вивчається у школах Татарстану. Навіть більше, підручники із згаданого курсу вступають у гостру дискусію із загальнофедеральними курсами історії з цілої низки гострих і болючих питань. Вони стосуються етногенезу татарського народу як найчисленнішого після росіян етносу у Російській Федерації, історії Золотої Орди, ролі татар в історії Російської Федерації (на думку татарських істориків, вона недооцінюється), долі ісламського фактору та насильницької християнізації підкореного та зруйнованого Казанського ханства (XVI ст.). Рання історія Казанського ханства, яка практично не представлена у федеральних підручниках, романтизується татарськими вченими. У федеральних підручниках практично ігнорується опір татарського етносу Волзької Булгарії монгольському (XIII ст.) нашестю, у той час як татарські підручники героїзують його. Отже безсумнівно, з обох сторін продемонстровано етноцентричний підхід, що веде у глухий кут реконструювання минулого. Вочевидь, така ситуація усвідомлюється, як й усвідомлюється її потенційна небезпека. Російський дослідник В. Шнірельман зазначив про спроби пошуку нової парадигми змісту історичного знання у шкільних підручниках. Її ознаки спостерігаються з 2014 р. та свідчать про зниження конфронтаційного запалу з обох сторін [12].

Фактором, що дозволяє тлумачити минуле у шкільних підручниках, яке об'єднує, але не роз'єднує, може слугувати колективна пам'ять. Цікавий досвід у цьому відношенні представляє освітня практика у Державі Ізраїль. З початку 1990-х зміст навчальних курсів з історії постійно змінювався у державних і національно-релігійних школах в Ізраїлі. Цей процес, за спостереженнями ізраїльського вченого І. Бартеля, голови Ізраїльського історичного товариства [13], базувався на змінах історичного знання на Заході та поляризованого політичного життя у країні. Дискусії розгорталися між прибічниками етноцентризму (лівий фланг ізраїльського політичного життя) та «надмірними» гуманістами, які сповідували універсальні цінності, затіняючи при цьому унікальності історичного шляху єврейського

народу (правий фланг політичного життя). Зокрема, традиційно шкільні підручники не розмежовували історію Держави Ізраїль і сіоністський рух та холокост.

Проте з кінця 1990-х рр. ситуація дещо змінилася. Це особливо стало помітно при обговоренні нової версії навчального посібника з історії для учнів 9-го класу «Світ змін» [14]. У ньому національна історія (1918-1995 рр.) розглядалася у зв'язку із світовою на тлі помітного уникнення акцентів на сіоністському русі. Політики, громадськість, дослідники, залучені до обговорення (і доволі емоційного) тексту зазначеного підручника, усвідомлювали трансформації політичних умов, за яких вплив просіоністських настроїв помітно зменшувався у державних програмах з історії. Критичне мислення та визнання абсолютної суб'єктивності у конструюванні минулого сусідувало зі зростаючим розривом між історичними дослідженнями й ізраїльською колективною пам'яттю. Роль національної колективної пам'яті зменшувалася через постійне піддавання сумнівам її цінності та беззаперечності, проте у такий спосіб старшокласники дізнаються про складні реальності гуманізму та непростого для розуміння суперечливого минулого. Отже дискусії стосовно концепції національної пам'яті у шкільному курсі були фактично спрямовані на пошук місця національної історії у загальносвітових процесах і поки що стверджувати про їх визначений результат зарано.

Пам'ять про минуле у шкільній історичній освіті виявила свій суперечливий вплив й у Хорватії. Особливо актуальною вона стала для з'ясування розвитку хорватської спільноти у зв'язку з подіями, що відбулися за життя сучасного покоління. Зокрема, екстраполяція на шкільну освіту історії війн ХХ ст., у першу чергу війни 1991-1995 рр., стала важливим фактором формування життєвої компетенції випускників шкіл, тобто покоління, яке у ХХІ ст. буде визначати долю країни. І це не дивно, якщо зважити на моральні та матеріальні втрати внаслідок військових дій 1991-1995 рр. та зростання витрат на військові потреби [15]. Як зауважує хорватська дослідниця С. Корен, історія воєн ХХ ст. та їх вивчення у школі виявилися настільки важливими для країни у протистоянні різних політичних сил 2013-2015 рр., що стали принциповими для долі існуючого уряду та перевищили за своєю значущістю проблему здолання економічної кризи, безробіття, проведення вкрай болючих реформ [16]. Адже під «парасолькою» цієї тема-

тики фактично обговорювалося головне для суспільства питання – питання щодо долі країни після вступу до ЄС. Особливо активно на політичній риторичній позначилася війна 1991-1995 рр., яку хорватські дослідники називають вітчизняною та у ході якої країна домоглася незалежності від Соціалістичної Федеративної Республіки Югославії. Ставлення до цієї невимовно трагічної події, трансльованої в історичну пам'ять, через вплив на формування соціальної компетенції особистості, поза будь-якими сумнівами, впливає і на формування майбутнього електорального поля. Впроваджено у практику щорічні семінари для викладачів з історії війни 1991-1995 рр. Міністерство освіти разом з Міністерством ветеранів запропонувало проведення одно-, дводенних екскурсій для дітей 14 років (!) до містечка Вуковар, відомого як місце масової різанини хорватів сербами у листопаді 1991 р. Тимчасово було накладено мораторій на вивчення сучасної історії Хорватії у сербських школах в історико-географічному регіоні Подунав'я, де мешкало декілька, крім хорватів і сербів, етнічних груп та який було реінтегровано у Хорватію у 1998 р. Війна 1991-1995 рр. та її тлумачення у шкільних підручниках розділила суспільство. З'ясувалося, що впровадження плюралістичних підходів надзвичайно проблематично. Прогрес, який був досягнутий у викладанні історії війни в останні роки, знаходиться під постійною загрозою бути анульованим через повсякденне використання інформації про війни у ХХ ст. у політичних іграх. Таким чином, у перспективі цей воєнний конфлікт у шкільному курсі поки що буде вивчатися у рамках безальтернативної «правильної історії».

Історична освіта закладає підґрунтя для сприйняття у подальшому соціальних реалій не тільки у власній країні, але й образу інших спільнот і держав. У цьому зв'язку інтерес представляє розвідка швейцарського фахівця Д. Моузера [17]. Він намагається визначити місце предметно-історичних компетентностей у формуванні іміджу країни, розвиток якої вивчається у шкільному курсі та не є батьківщиною учнів, на прикладі Китаю після проголошення у 1949 р. Китайської Народної Республіки (КНР). Дослідник виокремлює два періоди у цьому процесі – до 1989 р., коли завершився перший етап китайської реформи, та після 1990 р. до 2005 р., аналізуючи підручники, які здебільшого ще використовуються. При цьому враховано фактори впливу на зміст підручників для початкової та середньої школи. Він пі-

докреслює, що попри суттєвий вплив загальнофедеральних мотивів, які визначають їх контент, після 1970 р. ситуація змінилася. У зв'язку із лібералізацією політики кантонів (у тому числі у галузі освіти), масовим поширенням технічних можливостей для використання різних типів підручників, зміст історичної освіти став менш контрольованим з боку держави. Як правило, у підручниках, виданих до 1970 р., КНР згадувалася лише побіжно у зв'язку з потенційними загрозами для Швейцарії, які виходили від дружньої для СРСР країни й яка знаходилася по той бік залізної завіси. Але згодом ситуація змінилася. Простежуючи ці зміни, дослідник відповідає на три питання: 1) наскільки глибоко зміст підручників пов'язаний зі станом наукового знання, 2) якою є їх нарративна структура, 3) якими є нормативні моделі у тлумаченні історії КНР у шкільному підручнику. Найбільш вдалою виявилася нарративна складова, проте суперечливість і контраверсійність наукового знання стосовно сучасного розвитку КНР зафіксували таку ж саме неоднозначність нормативних моделей інтерпретації історії країни на сторінках практично усіх аналізованих підручників [17]. Отже імідж КНР у висвітленні швейцарських підручників змінювався. Ці зміни зафіксували головне в історії країни – шлях від напівколонії до держави з розвиненою економікою. З крахом біполярної моделі світу вона висвітлювалася у більш дружньому тоні.

У світовому академічному співтоваристві завжди усвідомлювали певну спільність проблем імплементації сучасного наукового знання у шкільний курс історії у національних системах освіти [18]. З іншого боку постало питання про зв'язок національної історії зі світовими процесами. Цікавий досвід її розв'язання набутий, зокрема, південнокорейськими викладачами. На XXII Міжнародному конгресі історичних наук він був узагальнений у доповіді Сан Ю Канга «Традиція, культура та історична освіта у глобальному світі» [19]. Виходячи з того, що глобалізація – багатофакторний процес, який охопив економіку, політику, культуру, технологічну сферу, доповідач з'ясував, як взаємодіє набутий етнічною спільнотою історичний досвід (традиція) з модернізацією південнокорейського суспільства у 1950-1980-х рр. У той час серед корейських інтелектуалів набула сталої підтримки ідея, що Захід знаходиться у кризі, а світ врятують цінності Сходу. У цьому зв'язку правлячі режими систематично намагалися створити й організувати вивчення «корейської націона-

льної культури». Зокрема, було проголошено курс «освіта через національність». Освітня система слугувала засобом впровадження традиційних общинних цінностей – відповідальність, обов'язковість, співпраця і таке інше.

Корейський націоналізм в освітній політиці держави всіляко заохочував почуття гордості бути корейцем, при цьому об'єднуючи та мобілізуючи людей на досягнення ефективного економічного результату. На такому тлі було оновлено у 1969 р. навчальні плани та програми. У них була представлена «поновлена корейська суб'єктивність». Останнє означало наступне. Попри те, що Корея певний період своєї історії не мала власної державності (була колонією Японії), а згодом відчула надзвичайний тиск цінностей західної культури, головним стрижнем її існування завжди була наявність корейської ідентичності. На конференції з історичної свідомості у 1978 р. істориками й освітянами було зауважено, що ставлення до західної цивілізації та колоніального періоду залишається найбільш складним у викладанні національної історії. Тоді ж в якості головного завдання вивчення національного минулого висувалося формування розвинутої історичної свідомості. Сан Ю Кан підкреслює, що співіснування західного індивідуалізму та корейської общинної психології у суспільстві як норми поведінки відбувалося надзвичайно складно [19].

Надмірна романтизація національних традицій може спровокувати спалахи етноцентризму та привести до пригноблення «інших». З метою уникнення цього учні мають вивчати міжкультурні взаємини, конфлікти та компроміси, які є неминучими у процесі взаємодії різних традицій. Прикладом досвіду викладання та вивчення історії різних спільнот з позицій консенсусу у відповідності до Рекомендацій Ради Європи щодо викладання історії у XXI ст. представлений у загальноєвропейському проекті, втіленому в електронній книжці «Спільна історія для Європи без роз'єднувальних кордонів» [20]. Проект мав місце впродовж 2010-2014 рр.

Згідно головних завдань Ради Європи у царині викладання історії у XXI ст. його цілями було з'ясувати провідні тенденції у розвитку континенту та створити умови для конструювання нової європейської ідентичності, розробити пропозиції стосовно методів і стратегії усвідомлення змін в європейській історії, визначити зміст і необхідні навички для розуміння спільних тенденцій європейської історії у глобальній перспективі. Цільовою аудиторією

були вчителі, проте дизайн книги дозволяє її використовувати у груповій роботі в європейських школах з учнями різного віку. Книга була видана двома офіційними мовами Європейського Союзу – французькою й англійською, а згодом ще сімома мовами. У проекті концепт «спільна історія» конкретизувався через вивчення 4 головних тем: 1) вплив індустриальної революції, 2) розвиток освіти, 3) права людини та відображення їх в історії мистецтва, 4) Європа та світ. Такий підхід, безсумнівно, буде заохочувати представників різних соціальних груп для спільної співпраці [21].

Отже історичне знання у системі шкільної освіти зіштовхується постійно з викликами часу. Попри те, що ці виклики мають різний характер (політичний, соціальний, ідеологічний), пошуки відповіді на них неминуче ставлять на порядок денний питання про зміни у змісті історичної освіти з метою забезпечити, у першу чергу, формування уявлень про безперервний зв'язок сьогодення з минулим, тобто уникнення ознак кризи в історичній свідомості. Проблеми стосуються того, що саме має бути змістом історії в якості навчальної дисципліни у шкільному курсі за умов існування у світі, що постійно змінюється. Практично в усіх розглянутих випадках є можливим спостерігати наявність провідних тенденцій, типових для сучасної освіти, які відповідно орієнтовані на компетентнісну та знаннево-центристську моделі. Як доводить практика шкільної історичної освіти у різних країнах, освітній процес знаходиться під постійним патронатом держави. Зміст знання у царині історії у школі радше визначається політичною кон'юнктурою, а не тим фактом (цілком усвідомленим, до речі), що дитинство є особливим компонентом людської культури. Спостереження науковців дозволяє зробити висновки щодо плінності ефекту здобутої у школі інформації. Якщо говорити про наслідки історичної освіти у школі, то у часовому просторі у довготерміновій перспективі вони здебільшого виявляють себе за життя одного покоління впродовж близько 15-20 років. Вочевидь, що ця обставина повинна враховуватися при складанні навчальних планів і програм. Зміст історичного знання про сучасність має суттєвий вплив на соціалізацію особистості учнів старшої школи та формування соціальної компетенції. Досвід інших країн є повчальним для конструювання історичного знання про сучасність у системі української національної освіти. Він підтверджує позитивне значення відмови від етноце-

нтричних підходів у довготерміновій перспективі. Він вчить, що за умов політичної нестабільності у країні, ставлення держави до шкільної освіти, у тому числі до знання про недавнє минуле, як правило, є об'єктом деформацій у боротьбі політичних сил за майбутній електорат. Через це реалізація шляхетних закликів до толерантності у вивченні історії, виявляється, може мати і зворотній характер. Протидії такій негативній тенденції сприятимуть принципові зміни у конструюванні минулого, спрямовані на впровадження «нефіктивної громадянської освіти» [22] та створення умов для незворотної реалізації переваг компетентнісної моделі освітнього простору.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Кристопчук Т.Є. Компетентнісний підхід: Європейський вимір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/5.pdf>
2. Вяземский Е.Е. Теоретико-методологические основы повышения квалификации преподавателей истории в Российской Федерации в условиях открытого многокультурного общества [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tataroved.ru/publication/nacobr/13/vazem>
3. Рада Європи. Комітет Міністрів. Рекомендація Rec (2001) 15 Про викладання історії у XXI столітті в Європі (Ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.int/t/t02/legalisations/legalisations/2001/200115.htm>
4. Див. докладно: Пометун О.І., Фрейман Г.О. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). Розроблено за підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» / За ред. О.В. Овчарука. – К., 2004. – С. 104.
5. Вербицька П.В. Європейські підходи до історичної освіти в умовах полікультурного суспільства / П.В. Вербицька // Науковий вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – № 17. – С. 77-81, Задорожна Л.В. Реалізація альтернативно-проблемного підходу в історичній освіті засобами інноваційного навчання / Л.В. Задорожна // Історія та правознавство. – 2016. – № 1-2. – С. 11-16, Маленицька Т. Показники та критерії сформованості історичних знань, що засвоюються учнями у процесі навчання / Т. Маленицька // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 46. – С. 116-122; Скалига В. Урок історії у XXI столітті. Суспільні тенденції модернізують концепції історичної освіти / В. Скалига // Освіта України. – 2013. – № 46. – С. 10; Фідря О. До питання про зміст, структуру та завдання для перевірки рівня сформованості просторової компетентності як однієї зі складових історичної освіти учнів / О. Фідря // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 6-7. – С. 10-14.
6. Вяземский Е.Е. Актуальные проблемы общего исторического образования в современной России: противоречия и тенденции развития исторического образования в контексте мирового опыта / Е.Е. Вяземский [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mpu.pf/wp-content/uploads/2016/10/Prezentatsiya-k-dokladu-E.E.-Vyazemskogo.pdf>
7. Conference of the Committee of Teaching Guidance on History // The 22nd International Congress of Historical Sciences. Bulletin. – 2015. – № 2. – P. 22.
8. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. № 1/9-437 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nvk-fativ.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id
9. Wassermann J. «Well, we know where we're going'. But we don't know where we've been». – History Education for a post-apartheid rainbow nation / Johan Wasserman [E-resources] // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS15. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
10. Wasserman J. Learning About Controversial Issues in School History: The Experiences of Learners in KwaZulu- Natal Schools / Johan Wasserman // Journal of Natal and Zulu History. – 2011. – Vol. 29. – P. 131.
11. Вяземский Е.Е. Система исторического образования. 1992-2012 годы. Становление, итоги, перспективы / Е.Е. Вяземский // Новая и новейшая история. – 2013. – С. 202-203.
12. Shnirelman V. «Mutual past»: a competition between Russian and Tatar textbooks in history [E-resources] / Victor Shnirelman // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS15. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
13. Bartal I. Schoolbooks, Politics of Culture, and the Israeli 'Collective Memory' / I. Bartal [E-resources] // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS15. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
14. Hazony Y. On History and Evasion. A Response to Education Ministry and Prof. Israel Bartal Concerning A World of Chance / Y. Hazony [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.yoramhazony.org/images/stories/textbook%202%20e.pdf>
15. Dunningan J., Bay A. A Quick and Dirty Guide to War. The 3-rd ed. / J. Dunningan, A. Bay. – N.-Y.: Morrow Books, 1996. – P. 168-169.
16. Koren S. Twentieth century wars in history education in history teaching and public memory of present day / Sniezana Koren [E-resources] // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS15. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
17. Moser D. China after 1949 in Swiss history textbooks from 1950 to 2005 / D. Moser [E-resources] // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS15. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
18. 2-nd Annual International Conference on Education. 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://educationconference.co/2016/>
19. Sun Joo Kang. Tradition, Culture and History Education in Global World / Kang Sun Joo [E-resources] // Proceeding of ICSH2015, Jinan. JS13. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
20. Shared history for Europe without dividing lines [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://educacija21.com/en/index.php/shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines>
21. Ecker A. History teaching with Council of Europe's e-Book on «Shared history for Europe without dividing lines» / Alois Ecker // Proceeding of ICSH2015, Jinan. IAO 7. – Jinan: ICSH, 2015. – CD-ROM; 12 cm. – System requirements: Are lacking. – Title on CD case.
22. Клепко С.Ф. Чи існує громадянська освіта в Україні 2015? / С.Ф. Клепко // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 10.

Козак Олена, Самойленко Наталія *Щодо змісту сучасної історичної освіти*

У статті, з огляду на досвід зарубіжних країн, з'ясовується розуміння змісту сучасної історичної освіти. Акцентуючи увагу на інтерпретації актуальної інформації про модерні процеси у різних системах історичної освіти, автор робить висновок щодо зв'язку контенту історичної освіти та ставлення до неї з боку держави.

Ключові слова: теорія історичного знання, історична освіта, міжнародні конгреси історичних наук, соціальні функції історії, історична свідомість, соціальні функції історичного знання

Козак Елена, Самойленко Наталия О содержании современного исторического образования

Учитывая задачи реформирования национальной системы общеобразовательной школы, обращаясь к опыту зарубежных стран, авторы выясняют содержание современного исторического образования в школе. Сделан вывод о связи содержания исторического образования в условиях утверждения компетентностной парадигмы и государственной образовательной политики.

Ключевые слова: теория исторического знания, историческое образование, международные конгрессы исторических наук, историческое сознание, социальные функции исторического знания

Kozak Olena, Samoilenko Nataliya About the content of modern history education

Basing on the experience of foreign countries and the objectives of the secondary school reformation in Ukraine, the article presents the results of the research on the main issues of interpretation of modern history education. The article clarifies the connection between the innovations in modern historical knowledge and history education. The authors refer to the experience of other countries. It's difficult to determine the level and tendencies in the development of the national history education without it. The content of historical knowledge about the present at school education in South African Republic, the Russian Federation, Israel, Croatia, Switzerland, South Korea is regarded. The features of modern history education in view of the social needs of Ukrainian society and the social function of history education are analysed in specific examples. The authors believe the prevention of abuse of history, distortion the past as well as the present for propaganda purposes, the clarifying limits of contraversion and tolerance, interrelation of traditional educational technologies and information educational technologies to create adequate representations of the past are still relevant in Ukraine. The factors influencing on the secondary school history education and their results are determined. Attention is paid to the positive impact of abandonment of ethnocentric approaches in school history education for the further perspective. Concerning actual information about the present-day processes in history education, the conclusion, that there is a dependence on a historical knowledge content and a state education policy, was reached.

Keywords: theory of historical knowledge, history education, international congresses of historical sciences, historical consciousness, social functions of historical knowledge

Рецензенти:

Казьмирчук Г.Д., д.і.н., професор

Тихонов А.К., д.і.н., професор

Надійшла до редакції 18.01.2017 р.