

Розвиткові лінгводидактичних стратегій та технології їх реалізації активно сприяють наукові школи доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Є.Голобородко та доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України М.Пентилюк, результати досліджень яких відомі не тільки в нашій державі, а й за її межами.

На цей процес активно впливає й функціонування (з 2002 р.) спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 (українська мова, російська мова), а з 2008 р. – докторських.

У результаті наукових пошуків досліджено й апробовано окремі стратегії й технології навчання державної та інших мов у загальноосвітній і профільній школах з українською та російською мовами викладання, у ВНЗ філологічного й нефілологічного профілів.

Отримані результати свідчать, що навчання рідної та державної мов в Україні, зокрема південно-східному регіоні стає ефективнішим за умов:

- розробки технологічно досконалого змісту навчання мови в школі і ВНЗ (варіативних, уточнювальних, авторських програм);
- активного мовленнєвого розвитку учнів і студентів, що забезпечується створеними в процесі дослідження методичними системами;
- застосування модульних та інтерактивних технологій у навчальному процесі середньої школи;
- застосування нових технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника;
- формування мовної особистості учня й студента із позитивною стійкою мотивацією оволодіння й користування рідною й державною та іншими мовами;
- методичного забезпечення навчального процесу новими підручниками, посібниками та іншими засобами навчання.

Експериментальна перевірка результатів досліджень, їх апробація й популяризація через наукові конференції, публікації статей у наукових збірках, видання підручників і посібників розширює уявлення вчителів і викладачів ВНЗ про лінгводидактику як науку та технології навчання мов у середній і вищій школі й шляхи удосконалення комунікативної компетенції учнів і студентів, є важливим внеском у забезпечення поступального розвитку освіти на Херсонщині.

УДК 37.02

О.І. Пометун

ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ

У статті подано розуміння автором сутності використання діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання історії у середній школі. Висвітлені вимоги до структури і змісту сучасного підручника у контексті названих підходів.

The article considers author's understanding the "activity and competence" approach at the modern school history teaching and learning. The requirements to the secondary school history text book in connecting with this approach are presented.

Ще у середині 19-го століття засновником педагогічної антропології К.Д. Ушинським була сформульована ідея вільної діяльності як підґрунтя ефективної освіти: "Вільна, улюблена діяльність одна здатна задовольнити вимоги душі людської й дати їй той світ, якого вона так прагне".

І сьогодні особливе значення для забезпечення високої якості освіти має застосування вчителем на уроках історії *діяльнісного підходу*, що складає основу сучасної педагогічної теорії й практики. Головним принциповим положенням його є те, що психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Відповідно навчання є активним процесом діяльності людини, що забезпечує розвиток її особистості і здійснюється у спілкуванні з іншими людьми. Педагогічний вплив викликає, обумовлює діяльність дитини, спрямовану на певні навчальні завдання, і тільки в результаті такої діяльності самої дитини відбувається оволодіння нею знаннями, уміннями, розвиток її здібностей тощо.

Підхід до процесу навчання як діяльності, і насамперед, діяльності учнів, потребує змін у поглядах на роль і співвідношення знань і умінь. Два традиційні завдання педагогіки: передання знань і формування умінь їх застосовувати, що мали вирішуватись, послідовно, замінюються одним. Знання і уміння (дії учня, в яких ці уміння реалізуються) розглядаються тепер в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дії.

Будь-яке навчання основам наук водночас є і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення і пояснення, до більш складних, тобто застосування знань, і до найбільш складних, якими є аналіз, синтез і оцінка. З іншого боку, формування будь-якої розумової дії неможливе без засвоєння певних знань.

При цьому, первинними з точки зору цілей навчання є способи діяльності, що вимагає перегляду поглядів на зміст навчання. Зміст навчання має складати не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують освоєння цієї системи.

Зауважимо, що дієслова “знати” і “пам'ятати” у традиційній парадигмі навчання часто ототожнюються. Проте, сьогодні знати – означає не просто пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Засвоєне знання – це не те, яке учень запам'ятав, а те, яке перетворилося в нього на розумові дії, уміння розв'язувати завдання, діяти поза навчальним процесом у житті.

Отже, знання в цій парадигмі – це не мета навчання, а його засіб. Вони засвоюються для того, щоб з їх допомогою виконувати дії, вирішувати завдання, ефективно діяти певними способами, а не для того, щоб їх запам'ятати і підвищити ерудицію.

Діяльнісний підхід у навчанні апелює до внутрішньої активності дитини, що викликана не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту і методами освіти. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитиною була усвідомлена особистісна значимість навчання.

Народжувану у діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації, можна позначити як нове явище, психологічне новоутворення, яке сьогодні позначається словом “компетентність”. Поняття “компетентності”, *компетентного підходу у навчанні* є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів. Для компетентного підходу основною категорією виступає “компетентність”. Англійське слово “competent” (з лат. competent – бути підходящим) або “компетентний” має такі значення [7: 27]: 1) той (такий), що підходить; підходящий; 2) такий, що має відповідні дані або адекватні характеристики (якості), тобто – підходить, годиться (наприклад, “придатний робітник”, “придатний і добре побудований будинок”); 3) той, хто правильно (належним чином, відповідно) ставиться до справи; 4) легально кваліфікований чи здатний (наприклад, свідок у суд. справі); 5) той, хто здатен функціонувати чи розвиватися певним чином (наприклад, має здатність реагувати виробленням антитіл), здатний, достатній.

Більшість українських педагогів погодилась з трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном “компетенція” розуміється, в першу чергу, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї *компетенції* особа може бути компетентною або не компетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки мова йде про процес

навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору *компетентностей*, що є необхідними для діяльності у різних сферах суспільного життя [3: 59].

Під поняттям *компетентнісний підхід* розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика повинна бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3: 40].

Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що виконуються людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе *компетентність* в тій чи іншій сфері життя. Очевидно, що поняття компетентності охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Вона містить, крім традиційних результатів навчання (знання, вміння, навички), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Це дає можливість визначити *компетентність людини у певній сфері* як спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання [3: 15].

За компетентнісним підходом результатом навчання має стати формування в учня певної сукупності компетентностей ключових (міжпредметних), галузевих, предметних. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, мова йде про так звані “ключові” чи життєві *компетентності* [6: 22]. Якщо ж компетентність розповсюджується на більш вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про *предметну чи галузеву компетентність* [2].

Якщо визначати характеристики історичної предметної компетентності випускника середньої школи, то цей перелік може виглядати наступним чином: *хронологічна і просторова* – передбачають уміння учнів орієнтуватися в історичному часі та просторі, тобто співвідносити історичні події з певними періодами, з географічним положенням країн та природними умовами; *інформаційна* – передбачає уміння учнів працювати з історичними джерелами, тобто самостійно шукати інформацію, систематизувати її, інтерпретувати зміст джерел, виявляючи різні точки зору, критично аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію; *мовленнєва* – передбачає уміння учнів викладати історичний матеріал в усній та письмовій формі, реконструювати образи минулого у словесній формі, викладати історичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку; *логічна* – передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів; *аксіологічна* – передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху і розвитку [2].

Організація діяльнісного і компетентнісно орієнтованого навчання починається з чіткого усвідомлення вчителем результату навчання для кожного уроку, кількох уроків за темою, для навчального курсу. Цей результат буде, зокрема і певним рівнем сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти. Без цього ефективно застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе.

Результатом навчання завжди є те, чого ми навчили наших учнів, для формування і розвитку чого було створено умови під час навчання. Це завжди відповіді на запитання: навіщо потрібно учням те, що ми зараз вивчаємо? Що з цього вони будуть знати і застосовувати через 45 хвилин, через місяць, через рік? Чого вони повинні навчитись? Як можна сформулювати у них усвідомлення важливості цих знань і умінь? Чи будуть вони тепер після уроку мати власну думку, власне ставлення до тих чи інших історичних подій, явищ,

людей? [4]. На ці ж питання має сьогодні відповідати і підручник як основний засіб навчання.

Сьогодні підручнику властиві зовсім нові функції. Він має допомогти учню та учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, перетворюючи кожний параграф на певний завершений цикл навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до отримання і перевірки їх. Крім того, він має забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів (знання, уміння і навички, ставлення до подій і процесів), а отже, і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

Зміна функцій підручника передбачає нову його структуру, зміни у його **текстовій** та **позатекстовій (методичний апарат)** складових [5]. Розглянемо ці зміни ґрунтовніше.

Як відомо текст підручника складається з кількох видів.

1. *Основний* текст буває вступний та інформаційний (навчальний).

Вступний текст містить опис основних його елементів (текстового та позатекстового) з короткими рекомендаціями для учнів щодо використання того чи іншого елемента. *Інформаційний* (навчальний) текст підручника з історії – це основні відомості про минуле рідної країни чи країни зарубіжжя, оформлений у розділи, глави і параграфи, кожна тема (параграф) – на підпункти. *Основний* текст викладається логічно і коротко, з мінімальною, але достатньою для розуміння учнями сутності, кількістю фактів.

2. Так званий *додатковий текст* не відразу відвоював собі право на існування у методиці історії. Серйозним досягненням радянської методики 60-х р. можна вважати публікації у підручниках фрагментів історичних документів, що перетворило їх у більш активний інструмент пізнання. Сьогодні функції додаткового тексту повинні істотно розширюватись. Підручник має містити достатню кількість документів: у середньому (1-2 на кожний підпункт). Вони не ілюструють основний текст, а відіграють у підручнику свою окрему важливу роль. За допомогою документів автори забезпечують альтернативність та багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ.

Використовуються у додаткових текстах фрагменти художніх творів, наприклад, твори народного фольклору або вірші українських поетів часів національної революції, уривки з науково-популярних текстів і навіть з підручників минулих років. Цільове використання цих елементів тексту дозволяє вчителю формувати в учнів найважливіше серед умінь учнів – уміння аналізувати інтерпретації історичної дійсності.

Як додатковий текст у підручнику мають наводитись також політичні біографії видатних діячів української історії, які допомагають учням “олюднювати історію”, співвідносити історичні події та тих, хто їх здійснював, аналізувати людські мотиви, цілі, вчинки.

3. *Пояснювальний текст* необхідний для роз’яснення незрозумілих слів, уживаних в основному тексті, і для коментарів до ілюстрацій. Найбільш ефективно потенціал пояснювального тексту використовується тоді, коли він складається з відомостей про назву й автора, опису місця його створення чи знахідки, характеру, сюжету, ідеї зображення і т.п. У таких випадках ілюстрації підручника стають оригінальними джерелами додаткової інформації і пізнавальних завдань. Активізації документальних матеріалів служить коротка попередня інформація про час, автора і цілях створення документа. На жаль, у цій ролі пояснювальний текст у підручниках з історії виступає поки що достатньо рідко.

4. Серед **позатекстових компонентів** першими увагу притягують *ілюстративні матеріали*. Сторінки історії можуть оживати у малюнках сучасних авторів, створених на сюжети параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях. Умовно-графічна наочність у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць і т.п. допомагає школярам проникнути в суть фактів, що вивчаються, усвідомити теоретичні висновки.

Залежно від вікових пізнавальних можливостей своїх читачів автори підручників намагаються знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, віддати перевагу навчальним малюнкам чи документальним зображенням.

Сучасні поліграфічні можливості дозволяють забезпечити школярів яскравими, барвистими підручниками з історії, але проблему логічного зв'язку і взаємодії між основним текстом і ілюстраціями підручника дотепер не можна вважати вирішеною.

Відповідно до вікових особливостей старшокласників треба використовувати зображувальну наочність у вигляді документальних фотографій, які не дублюють, а доповнюють, конкретизують текст. На відміну від попередніх підручників до кожної фотографії поданий пояснювальний текст з відомостями про зображені події та завдання до фотодокумента. Часто учням пропонується на основі фотографій висловити свої власні міркування, ставлення до подій, проаналізувати настрій учасників тощо.

5. Сьогодні шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до матеріалів параграфів. Однак ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися без *методичного апарату*. Протягом наступних років був накопичений величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів. Така система передбачає, що:

по-перше, питання і завдання можуть випереджати теми і параграфи, вміщатися в основний текст (так звані “внутрішні питання”), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, повторюючи, систематизуючи, узагальнюючи матеріали усе більш великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

по-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі, образні і проблемні. Співвідношення цих видів стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

На нашу думку, автори мають використовувати якомога більше різних підходів до розташування і застосування питань і завдань. Це дозволяє вчителю значно урізноманітнювати методику навчання, передбачати різні форми та методи.

Бажаним є розробити наскрізну мережу питань і завдань, за допомогою якої підтримується постійний зв'язок авторів з читачами, і за таких умов процес читання підручника стає керованим. З цією метою використані насамперед випереджальні питання до кожного з підпунктів, які передують параграфу. Вони є інформаційними відтворюючими за характером, на них можна знайти відповідь, пригадуючи засвоєне раніше. Засвоєння учнями матеріалу теми за допомогою цієї рубрики забезпечує актуалізацію опорних знань і уявлень учнів.

Внутрішні питання, які містить основний текст теми, можуть бути розташовані після кожного підпункту. Вони допомагають розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, слідкувати за логікою викладення та вступати в діалог з авторами з приводу оцінки того чи іншого факту або події. Ці питання і завдання в основному відповідають середньому і достатньому рівню навчальних досягнень школярів.

Наприкінці кожної теми можуть міститись завдання, за якими можна оцінити, наскільки засвоєно даний матеріал, узагальнюючі, підсумкові питання за темою, орієнтовані на достатній і високий рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т.п.

Більшість з них є проблемними або такими, які потребують формулювання і висловлення власної позиції учня. З цих питань можуть також проводитися дискусії, групові обговорення або дебати.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню у названому підручнику наприкінці кожного розділу бажано мати завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю і самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття.

Додамо ще декілька слів щодо змісту та формулювання самих завдань. Якщо в підручниках попереднього покоління панували питання і завдання типу “чому”, “навіщо”, “поясни”, “порівняй”, “доведи, що...” і т.п., то сьогодні автори більше прагнуть до

рівноправного діалогу з читачами і тому пропонують поруч з традиційними такі завдання як “відновить картину”, “висловіть думку”, “оціни поведінку” тощо. Фактично питання і завдання складені до всіх структурних компонентів підручника, включаючи апарат орієнтування.

У методичний апарат підручника нового покоління, крім питань і завдань, можуть входити різноманітні текстові таблиці: хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі. Їхні назви вказують на можливі операції з навчальним історичним матеріалом як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях вивчення історії. Але поки що ці елементи можна зустріти рідко.

Нарешті, у вітчизняних підручниках ще не стали звичними, хоча й подекуди зустрічаються окремі опорні схеми до глави чи параграфа, плани-схеми для організації самостійної роботи з підручником, пам’ятки-алгоритми для виконання пізнавальних завдань, тести самоконтролю і т.п. Вони можуть істотно підсилити розвиваючі функції підручника і зрушити сформований стереотип роботи з ним.

Зауважимо також на ролі ще одного компонента сучасного підручника, який до цього часу не привертав достатньої уваги авторів як будь-яка структура, призначена для обслуговування інших. Він продовжує залишатись в тіні, оскільки мало знайомий непрофесіоналам. Йдеться про *апарат орієнтування*.

Якщо придивитися уважніше до його “службової функції”, можна помітити, як багато залежить від нього у забезпеченні чіткої і злагодженої роботи інших елементів підручника. Розташований на початку книги (чи наприкінці, що вважається менш вдалим) зміст знайомить зі структурою, складовими підручника, допомагає швидко знайти потрібні факти і матеріали.

Прискорюють орієнтування учнів рубрикація і тематичні символи, за допомогою яких школярі можуть розділити курс на кілька історичних періодів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового етапу історичного минулого.

Сигнали-символи, представлені в колишніх підручниках поодинокими зірочками, поповнилися новими позначеннями текстів і завдань підвищеної складності, матеріалів для додаткового читання, застосуванням різних шрифтів (курсив, жирний, петит). Вони також підсилюють емоційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію. У наведеному нами прикладі автори доповнюють апарат орієнтування новим елементом – планом викладу, який розташовується після кожної назви теми, переліком основних термінів та понять, що допомагає учням під час читання звертати увагу на їхній зміст та визначення.

Новою складовою апарату орієнтування в цьому підручнику є також те, що різні компоненти посібника виокремлені невеличкими малюнками – піктограмами, перелік яких та зміст поданий у вступному тексті. Автори також вдало використовують шмуцтитули, які оформлені у вигляді фотоколажів з документів відповідних років.

Перетворенню шкільного підручника з книги, яку потрібно вивчити “від цього слова до того”, у практичний засіб навчання сприяють різні довідкові служби: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, генеалогічні і метричні таблиці, списки літератури тощо. Крім додатка, ці матеріали можуть розташовуватися на форзацах підручника, раціонально використовуючи всю площу навчальної книги

Природно, що вищевикладені підходи кардинально змінюють не тільки статус навчальної книги, але й можливості працювати з нею на уроках і вдома. Підручник перестав бути “центром Всесвіту”, єдиним і беззастережно правильним у своїх висловлюваннях. Сьогодні він стає *одним* із засобів навчання, що має *авторський характер*. Змінилися *взаємовідносини* автора та учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації і коментування фактів, учень “сприймає себе” почасти співавтором, вступає в діалог і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію.

Якщо в колишній парадигмі навчання на першому місці стояли прийоми коментованого читання і переказу, складання планів і таблиць, відтворюючих авторський

виклад, то сучасні умови вимагають навчити школяра діям іншого характеру: аналізувати та сприймати інформацію з різноманітних джерел і класифікувати її за ступенем значущості; розрізняти в навчальному тексті об'єктивні факти і суб'єктивні інтерпретації; порівнювати різні джерела, виявляти оціночні позиції їхніх авторів і пояснювати причини розбіжності; ефективно використовувати навчальні матеріали для складання достовірного представлення і формулювання певних висновків, а також аргументації власної позиції чи підтримки іншої точки зору.

Адже відомо, що в методичному арсеналі підручників нового покоління з історії повинні бути питання і завдання типу: “Чим мотивоване твердження авторів підручника, що...? Чи згодні ви з такою точкою зору?” або “У тексті автори розкривають причини ... Сформулюйте їх у вигляді короткого переліку, а у разі незгоди з авторами висловіть власну думку щодо таких причин”; або “Історики оцінюють ситуацію ... як... Складіть образний план до підпункту параграфа, що описує ці події. До якого висновку підводять автори підручника? До якої думки схиляється ви?” і т.п.

Поки ж серед “відкритих” питань і завдань у підручниках подібні варіанти зустрічаються вкрай рідко.

Таким чином, аналіз досвіду сучасного українського підручникотворення свідчить про виникнення сьогодні реальних підстав для створення підручників, які з повним правом можуть бути характеризовані як підручники, що відповідають вимогам діяльнісного і компетентнісного підходів. Але завершенню цього процесу має передувати клопітка та виважена теоретична і практична робота науковців-істориків, методистів та вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К: А.С.К., 2007.
2. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті// Історія в школах України. – № 6. – 2007.
3. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/Під заг. ред. О.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004.
4. Пометун О.І. Після вашого уроку учні зможуть або Поговоримо про результати навчання // Історія в школах України. – № 6. – 2004.
5. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління / Зб. наук. пр. Вип.4. – К., 2003.
6. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice, p.42.
7. Webster's new Collegiate Dictionary, 8th ed.1981, G&C. Merriam Co. Springfield, Massachusetts, USA. 1534 p.

УДК 373.51:930.85

А.В. Алексєєва

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “КУЛЬТУРА” У ПІДРУЧНИКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

У статті представлена спроба показати важливість системного та глибокого вивчення питань культури в шкільних курсах всесвітньої історії основної школи. Автор досліджує виникнення поняття культури, розвиток та наповнення його у сучасній науці, доводить актуальність та необхідність більш досконалого і ширшого вивчення питань культури в шкільній історичній освіті.

The article represents an attempt to show the importance of systematic and deep studying the problems of culture in secondary school's course of the world history. The author investigates the appearance of the notion of culture, its development and filling in the modern science, proves the actuality and necessity of wider and more perfect studying of the problems of culture in school historic education.