

# ШКІЛЬНИЙ підручник з історії:

## яким йому бути?

ТУРЯНСЬКА О. Ф.

УДК 373.091.64:[37.015.31:17.022.1]

**О**ДНІЄЮ з основних умов побудови ефективного навчально-виховного процесу в школі є вирішення проблеми підвищення якості шкільних підручників. Шкільний підручник як книга, яка є матеріальною основою з організації навчальної діяльності учнів та викладацької діяльності вчителя, головним, схваленим державою засобом (інструментом) навчання, має бути створений за загальними теоретико-методичними засадами, прийнятими і свідомо обраними освітянами (і на рівні теорії, і на рівні практики).

Тому стаття спрямована на виявлення наявних проблем у підручкотворенні, на пошук шляхів їхнього вирішення, на визначення тих пріоритетів, якими автори підручників мають керуватися у процесі творення навчальної книги. Отже, ми шукаємо відповідь на питання: яким має бути сучасний підручник, щоб стати матеріальною основою для духовного розвитку особистості, засобом організації різних видів навчальної діяльності учнів, отже, умовою їхньої успішної самореалізації на уроках, основою для інтеріоризації учнями головних смислів людської та батьківської історії й культури.

У сучасній дидактиці та методиці проблему підручкотворення вирішують у різних концептуальних аспектах і їй присвячені роботи і дидактів, і методистів (В. Безпалько, М. Бурда, Н. Буринська, В. Власов,

Л. Занков, Д. Зуєв, Я. Колдюк, Б. Коротяєв, В. Краєвський, В. Курило, І. Лернер, О. Пометун, О. Сохор, Н. Тализіна, В. Снегірьова, О. Топузов). Особливу увагу науковців привертає компетентнісний підхід до конструювання навчальних текстів, який визначає принципи добору, структурування, презентації навчального матеріалу. Так, О. Пометун визначає: «Розвинена предметна історична компетентність учня передбачає не лише знання дат і фактів, а й уміння працювати з джерелами історичної інформації, аналізувати, описувати, пояснювати, порівнювати історичні версії, презентувати й аргументувати свої погляди, оцінки, ставлення. Сучасний підручник слід розглядати саме з цих позицій» [1, с. 477]. Отже, яким має стати сучасний підручник, щоб вирішити освітянські завдання, задовольнити сподівання учнів та їхніх батьків, створити основу для успішної та ефективної учнівської та педагогічної діяльності?

Проведений нами аналіз шкільних підручників з історії для основної школи надав нам можливість зробити деякі висновки. У сучасному підручкотворенні наявні два головні підходи, що відображають концептуальні позиції їхніх авторів. За першим підходом (енциклопедисти) підручник традиційно розглядають як книгу, що містить основну наукову інформацію з якогось предмета (за державною програмою) та служить для учнів джерелом такої інформації. За другим підходом (функціоналісти) підручник є засобом організації на-

вчальної діяльності учнів і, крім інформаційної функції, виконує й розвивальну (є засобом розвитку базових та предметних компетенцій учнів) [1, с. 478]. Ми ж упевнені, що шкільний підручник має в комплексі виконувати інформаційну, розвивальну й виховну функції навчання. Отже, розглянемо всі три позиції.

Перша позиція (енциклопедисти) відбиває ціннісне ставлення авторів шкільних підручників до самої науки, наукової інформації як головного змісту й головної цінності освіти, а саме це ставлення й диктує вибір кількості та якості навчальної інформації до підручника. Така позиція є природною для науковців, а її прихильники сподіваються створити шкільні навчальні посібники таким чином, щоб вони найповніше відбивали зміст галузей академічної науки. При цьому психологічні здібності й вікові обмеження учнів автори цих підручників беруть до уваги суто умовно. Аналізуючи ситуацію, що склалася з цим у сучасній загальній середній шкільній освіті, українські вчені Б. Коротяєв, В. Курило, В. Третяченко відзначають порушення балансу між «надлишковим» характером *інформаційного блоку* і тим «недостатнім» у структурі особистості, що стосується *пізнавальних потреб* і можливостей учнів» [2, с. 62]. Так, проведений ученими загальний перерахунок кількості сторінок навчальних текстів показав, що, наприклад, для учнів середніх класів кількість таких текстів становить приблизно від 15 до 25 тисяч сторінок за чотири роки навчання [Там само].

Аналіз підручників з історії для середніх класів (базова школа) показав, що їхній інформаційний складник, поданий у текстах параграфів, складається за шкільною програмою й за змістом, підходами і структурою відбиває всі інформаційно-змістовні елементи академічних курсів з історії, що існують, розробляються і викладаються у вищих навчальних закладах. Аналіз практики показує, що студент-історик, навчаючись у вищій школі, іде у вивченні предмета за тією самою логікою, просувається від «незнання» до «знання» за тим самим змістом, з яким він уже ознайомився в школі. Так, якщо порівняти змістовні одиниці з курсу історії Стародавнього Світу у вищій й у

школі, то з'ясується, що за структурою, логікою надання історичного матеріалу, головними фактами вони майже тотожні. Так, історія Римської республіки у вищих навчальних закладах містить такі теми: 1. *Рання Римська Республіка (509 – 265 рр. до н. е.)*. Боротьба плебеїв і патриціїв. Завоювання Римом Італії. 2. *Пізня Римська Республіка (264 – 27 рр. до н. е.)*. Рим стає світовою державою. Перша Пунічна війна. Друга Пунічна війна. Третя Македонська війна. 3. *Падіння республіки та виникнення імперії*. Третя Пунічна війна. Брати Гракхи. Кінець II і початок I століття до н.е. Диктатура Сулли. Повстання Спартака. Рим у 60-х і 50-х рр. Громадянська війна. Гай Юлій Цезарь. Октавіан Август і Марк Антоній. Падіння республіки [див.: [http://homo.fizteh.ru/courses/culture/a\\_4t332j.html](http://homo.fizteh.ru/courses/culture/a_4t332j.html)]. Отже, учень віком 10 – 11 років у шостому класі вивчає з теми «*Давній Рим у 8 – I ст. до н.е.*» майже ті самі питання, що й студент (§35. Природні умови Італії та виникнення міста Рим. §36. Римська республіка V – середини III ст. до н.е. §37. Римська республіка II – I ст. до н.е.) тощо. Але часу на вивчення цих питань учнями 6 класу, вочевидь, недостатньо: лише три академічні години (три уроки), а матеріалу відібрано забагато. Так, зміст лише одного параграфу §37. *Римська республіка II – I ст. до н.е.* включає інформацію за такими питаннями: «Війни Риму з Карфагеном (Друга Пунічна війна (218 – 201 рр. до н.е.). Третя Пунічна війна (149 – 146 рр. до н.е.). Як вплинули війни Риму на господарське й суспільне життя (земельні закони братів Гракхів). Що визначало суспільно-політичне життя Риму в 80 – 60-х роках I ст. до н.е. (диктатура Сулли, повстання Спартака, створення тріумвірату)». З основним текстом, ілюстраціями, завданнями, текстом документів, тощо §37 займає п'ять сторінок у підручнику. Зауважимо, що за такої кількості наданих для засвоєння історичних фактів (у цьому параграфі тільки жирним шрифтом надано чотирнадцять дат) кожен з них не розкритий у комплексі його конкретно-історичних, моральних і естетичних смислів, а, навпаки, навчальна інформація надана прийомом скороченого повідомлен-

ня. Так, інформацію про битву при Каннах представлено авторами у складі двох речень, історію знищення Карфагену у Третій Пунічній війні – у трьох, а «історія» повстання рабів на чолі зі Спартаксом надана у двох реченнях [3, с. 197 – 202].

Отже, проблема, яку ми визначили, аналізуючи тексти шкільних підручників давньої історії, стосується того, що навчальні тексти здебільшого розкривають учневі історію розвитку й занепаду держав і цивілізацій (цивілізаційний підхід), тобто історію «держави і права», історію соціальних процесів у давнину, а не історію, представлену розповідями про людей і їхні вчинки, про яскраві події, що розкривають смисли та цінності людського життя, надають можливість розвинути історичне мислення, розкриваючи історичну подію як процес її розгортання у просторі й часі, починаючи з її причин, переходячи до фактів, що розкривають її суть, закінчуючи її результатами й наслідками, усвідомленням смислів, надаючи учням відчуття розгортання людської, народної, суспільної «долі» (за О. Шпенглером). Вочевидь, життєвий досвід підлітків ще замалий, щоб усвідомлювати життя людей у минулому на узагальнювальному рівні його соціально-економічних процесів. На нашу думку, духовний особистісний розвиток учнів засобами шкільної історичної освіти відбуватиметься за тих умов, якщо до уваги школярів будуть пропонувати ті історичні факти, що розкривають сенси людського буття, що є ключем для розуміння людських вчинків і сьогодні. А надлишкова кількість історичної інформації, що надана в текстах підручнику здебільшого прийомом скороченого повідомлення, тільки суперечить виникненню в учнів інтересу до минулого, прихильності до процесу пізнання, перетворює природне зацікавлене ставлення учнів до подій давньої історії на негативне, відштовхує їх від процесу вивчення історії. Постає запитання: навіщо до відома учнів наводять надлишковий перелік історичних фактів, коли їхні моральний та естетичний смисли не тільки не розкривають, а навпаки, начебто спеціально приховують? Так, у параграфі §37 прибрано

все, що могло б указати на схвальні чи злочинні вчинки людей або на їхні людські якості [Там само], наприклад, відсутні факти, що вказують на військовий талент Ганнібала (етапи битви при Каннах), що вказують на подвиги населення заради захисту Батьківщини (подвиг захисників Карфагену в облозі); на прагнення людей до життя у свободі, на мужність і сміливість повстанців (початок, хід, результати й значення повстання Спартака); на прагнення до самоповаги й добробуту народу (вчинки й доля братів Гракхів, що поплалися життям у боротьбі за землю для народу) тощо [Там само].

Отже, яким чином учневі зрозуміти всі ці факти, а вчителів – розкрити, коли часу на опрацювання головних подій обмаль. Чи можна такі головні події (і з погляду їхньої конкретно-історичної значущості, і з погляду їхньої культурно-сислової наповненості, тобто вагомих щодо виявлення морально-естетичних значень людських дол, прагнень, вчинків, сенсів боротьби та життя взагалі) надавати учням таким шляхом у звичайному переліку й у такій обмежений час? А при цьому вимагати і від учнів, і від учителів «засвоєння програмного матеріалу». Але ж історію не пізнають і не усвідомлюють, і не запам'ятовують як таблицю множення за простим повідомленням або ствердженням: « $2 \times 2 = 4$ ». Пізнання історії потребує роботи розуму й душі, існування «живих картин» в уяві та свідомості підлітка, таких, у яких відбито не тільки обставини життя тих людей, які існували певним чином у минулому, а і смисли їхніх прагнень і вчинків. Це такі «картини», які надають можливість учням відчутти, пережити й усвідомити, що все, про що йдеться на уроці, – це саме про життя людей (а не лише про історичні процеси), про людей, які й зараз такі самі: народжуються, помирають, сподіваються, працюють, закохуються, бажають добробуту й вільного життя. Підручник і надана в його текстах інформація має дати змогу учневі зрозуміти, що йдеться про «історії», тобто факти, події, вчинки, що відбулися з людьми в певні часи, у певному місці, за якихось обставин і що ці історії наповнені людськими смислами,

змістом буття, які учень має зрозуміти як посилення з минулого, як урок на майбутнє. На цьому наполягали й про таке розуміння історії писали М. Бердяєв, П. Сорокін, П. Флоренський та ін.

У зв'язку зі сказаним вище постає питання: навіщо, наприклад, учням знати, що в Римі відбулося повстання рабів-гладіаторів і коли це сталося, якщо вони не відчують, а точніше, за поданим текстом підручника не мають аніякої можливості уявити, усвідомити й відчути людський (існуючий у моральній та естетичній площині і наданий нам у моральних та естетичних почуттях) смисл цього факту з історії Стародавнього Риму. Чому автори підручника не схотіли показати повстання Спартака як безпрецедентну на той час організовану й тривалу боротьбу людей-рабів за власну свободу, за свободу як цінність, як умову суто людського життя? У сучасні часи, коли про рабство й торгівлю людьми відкрито й все частіше говорять як про актуальну соціальну проблему, нам здається дивною позиція й авторів шкільних програм, й авторів шкільних підручників із усе-світньої історії, що відмовляють дитині в можливості познайомитися, «зустрітися» з такими значущими і впливовими подіями минулого, а отже, відчути, емоційно пережити та усвідомити смисли цього минулого, засвоїти «уроки», на які натякає історія.

За таких обставин хочеться нагадати, що в підручнику Я. Гуревича «Історія Греції і Риму (курс систематичний)» (Санкт-Петербург, 1889 р., видавався в царській Росії протягом десятиліття (у 1880 – 1989 рр.) і був удостоєний Петровської премії), надання фактів щодо повстання рабів-гладіаторів розгорнуто на двох сторінках [4, с. 234 – 235], а сам укладач підручника так описує в передмові свої наміри й завдання (надаємо текст мовою оригіналу): «Стараясь возбудить в учениках интерес к предмету изложения и облегчить понимание сущности его, мы избегали слишком сжатого, конспективного изложения, будучи убеждены в том, что особенная краткость изложения ведет обыкновенно к сухости и бесцветности его, и потому требует гораздо больше работы памяти, чем воображения и соображения... Чем более сжато изложение пред-

мета, тем более оно требует усилий для разумного усвоения его и тем быстрее испаряется... Учебник необходимо должен представлять подробное и живое изложение предмета... Мы считаем совершенно достаточным, если ученик вынесет из сознательного чтения руководства (учебника) знание всех главных фактов в их внутренней связи и последовательности, а наиболее выдающиеся явления сохранит в своем представлении и по выходе из школы» [Там само, с. 6 – 7].

У підручнику Ф. Коровкіна «Історія стародавнього світу», який за радянські часи витривав понад 34 видання, тема «Повстання рабів під керівництвом Спартака» розкрита в окремому параграфі (§ 49) і вивчалася на окремому уроці [5, с. 201 – 204].

Таким чином, наведені приклади і проведений аналіз тексту §37. *Римська республіка II – I ст. до н.е.* сучасного підручника з історії Стародавнього світу [3] показав, що інформаційний блок у цьому параграфі й загалом у підручнику є надлишковим для учнів 6 класу, а недостатньою є пізнавальна потреба учнів, актуалізація якої хоча і є основою пізнання, але саме цим текстом підручника аж ніяк не реалізована. Такий текст, що містить науково-предметну інформацію у такий надлишковій кількості (що відбиває позицію енциклопедистів до створення навчальних текстів) і надається учневі у такий спосіб (прийомом простого скороченого повідомлення) не стає основою для актуалізації пізнавальних потреб особистості. При цьому, кожна окрема подія (складний історичний факт) не має тієї необхідної й достатньої інформації, яка б дозволила в комплексі висвітлити, розкрити ті конкретно-історичні, моральні та естетичні смисли, що цей факт природно містить. Отже, ми переконані, що в базовій школі підручник з історії має стати не тільки носієм наукової інформації, а й засобом духовного розвитку особистості, засобом розвитку емоційної сфери підлітків, їхньої здатності до співчуття, переживання смислів «історичного» як «смислів свого власного життя» (за М. Бердяєвим).

Інший підхід (функціоналісти) до підручникотворення відображає розуміння підручника як головного засобу розвитку учнів. Він

відповідає сучасному компетентнісному підходу до організації навчання, а його представники розробляють до текстових і позатекстових компонентів параграфів системи запитань та завдань, спрямованих на організацію навчальної діяльності учнів. Отже, для *функціоналістів* підручник є засобом організації навчальної діяльності учнів і, крім інформаційної функції, виконує й розвивальну (є засобом розвитку базових та предметних компетенцій) [1, с. 478]. Аналіз завдань до тексту §37 за темою «Римська республіка II – I ст. до н. е.» свідчить, що його автори створювали цей підручник як засіб розвитку предметних компетенцій учнів [3, с. 197 – 202]. Так, тексту

параграфа передусім чітко сформульована дидактична мета уроку: «На цьому уроці ви навчитесь: 1. Визначати причини та наслідки завойовницьких воєн Риму II ст. до н.е. 2. Установлювати зв'язок між війнами Риму та змінами в господарському та суспільному житті республіки II – I ст. до н.е. 3. Пояснювати причини встановлення та сутність диктатури Корнелія Сулли. Визначати ознаки кризи римської республіки в II – I ст. до н. е.» На досягнення означеної мети спрямовані й дидактичні завдання, надані в кінці тексту параграфа [Там само]. Проаналізуємо надану в параграфі систему завдань і подано результати проведеного аналізу в таблиці 1.

Таблиця 1

**Система завдань за текстом § 37 шкільного підручника з історії Стародавнього світу**

№№ п.п.	Формулювання завдань	Визначення завдань за їхнім характером та спрямуванням
1.	Які території завойовував Рим у II ст. до н.е.? Які були утворені провінції?	<i>Практичне</i> завдання, спрямоване на розвиток предметних просторових умінь (компетенцій).
2.	Поясніть поняття та терміни: легіон, народний трибун, диктатура, тріумвірат, оптимати, популяри, гладіатор.	<i>Пізнавальне</i> завдання, спрямоване на формування знань історичних понять.
3 – 10.	Дайте відповіді на запитання: 1. Як Рим став наймогутнішою, морською державою Середземномор'я? 2. Як утворення нових провінцій вплинуло на господарське життя Риму? 3. Чим було спричинено протистояння в римському суспільстві? 4. Що спонукало братів Грахів здійснювати реформи? 5. Яка небезпека загрожувала республіканському ладу внаслідок реформи Гая Марія? 6. Чим вирізнялося правління в Римі Корнелія Сулли? 7. Як і коли було утворено перший тріумвірат? 8. Чи можна вважати тріумвірів диктаторами?	<i>Пізнавальні</i> завдання, спрямовані на формування знань причинно-наслідкових зв'язків.
11 – 12.	У чому полягала криза республіки в I ст. до н.е.? Якими були її причини?	<i>Творчо-пошукові</i> завдання, спрямовані на пошук ознак кризи республіки в I ст. до н.е., причин цього явища.

Отже, і мета, і завдання параграфа спрямовані на визначення конкретно-історичних значень тих соціально-політичних явищ і процесів з історії Давнього Риму, про які йдеться. Ми не виступаємо проти того, щоб ці конкретно-істо-

ричні питання вирішувалися, щоб розкривалися причинно-наслідкові зв'язки, розвивалися предметні компетенції учнів, бо саме таким чином реалізується розвивальна мета предмета. Але чи можна цей перелік вирішити на одному

уроці за 45 хвилин і за таким надлишковим обсягом нової інформації? Чи потрібно це дітям 10 – 11 років і який для них, власне, у цьому сенс? Як ці питання стосуються їхнього реального життя? При цьому жодне завдання, надане до тексту, не вимагає від учнів визначити смисл (моральний, естетичний, особистісний) тих подій, явищ, процесів, що вивчаються, не потребує визначення власного ставлення до цих подій, не скеровані на розкриття смислів людського буття взагалі, навіть натяку не мають на те, щоб доторкнутися цих смислів. Якщо цей текст прочитати, то він і дорослому не надасть можливості визначити ті «смисли історичного» (за М. Бердяєвим), заради яких тільки і треба (за думкою видатного історика) людям, а отже, і підліткам, вивчати історію. М. Бердяєв стверджував: «Треба, щоб суб'єкт історичного пізнання у собі відчував і у собі розкривав історичне» [6]. Але навчальні тексти іноді не дають школярам жодного шансу на те, щоб таке пізнання історії відбулося. Авторів навчальних текстів захоплюють процеси виникнення, розквіту й загибелі республік, імперій, цивілізацій, але не долі, не вчинки, не факти, які б розкрили учням ознаки людяності, або подвигу, або служіння, або натхнення – ознаки прекрасного в людині та її житті, водночас забезпечили б пізнання ознак нелюдства, злоби, користі, жорстокості, зради як такого, що призводить до страждань, знищення людського в людині. Тобто виховний потенціал і конкретного параграфу, і курсу загалом за цим підручником Стародавнього світу не реалізований повною мірою, а система духовних цінностей учнів у вимірах пізнавального (прагнення Істини), етичного (прагнення Добра), естетичного (прагнення Краси) ставлень людини до дійсності не актуалізується й не має можливості природного розвитку.

Ми впевнені, що «історія людства» має бути надана учням середніх класів у навчальних текстах у такому інформаційному аспекті й таким чином, який, по-перше, прибере надлишкову кількість наукової інформації, по-друге, актуалізує за рахунок історичного змісту й відповідного естетичного способу його надання *пізнавальні потреби* й ставлення учнів підліткового віку, а по-третє, спрямує відбір історичного матеріалу авторами текстів на комплексне розкриття і конкретно-історичного значення фактів, і морально-естетичних смислів минулого. Таким чином, головним вектором, який спрямовує й визначає відбір змісту історичної

інформації для уроків історії та систему завдань до неї, має бути особистість учня, його здібності, можливості, потреби.

Зважаючи на це, фактичний матеріал для навчальних текстів треба обирати таким чином, щоб була достатня й необхідна кількість для комплексного розкриття конкретно-історичних, моральних і естетичних значень подій і явищ минулого. Щоб історична інформація, надана в навчальних текстах у підручниках з історії змогла виконувати не тільки інформаційну й розвивальну функції, але й виховну, аксіологічну, вона має стати засобом актуалізації духовних потреб, активізації інтелектуальних здібностей і основою визначення підлітків у системі культурних, духовних і життєвих цінностей в історичному і, відповідно, сучасному вимірі.

Наша позиція полягає в тому, що шкільний підручник має стати для учнів життєво значущим *засобом*: а) відкриття світу, усвідомлення головних смислів природного й людського буття; б) творення власної особистості в співіснуванні й співпраці з іншими людьми; в) свідомої самореалізації в різних видах навчальної діяльності; г) самоусвідомлення власних здібностей, ставлень, потреб, можливостей та обмежень, отже, стати засобом актуалізування особистісних емоційно-ціннісних відносин за векторами: «Я – світ», «Я – природа», «Я – суспільство», «Я – історія», «Я – діяльність», «Я – інші люди», «Я – Я». Тобто шкільний підручник має стати *засобом* усвідомлення учнями головних фактів, законів та смислів природного й людського існування, інтеріоризації тих духовних цінностей і культурних орієнтирів людського буття, що стануть основою природоохоронної та здоров'язберігальної поведінки, основою толерантного спілкування між людьми, нададуть учням енергію й силу для саморозвитку та самоактуалізації у вільно і свідомо обраній праці.

---

## Література

1. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / ред.-кол., голов. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 477 – 484.

2. Коротяев Б. И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном

пространстве : монография / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко ; М-во образования и науки Украины, Луган. нац. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.

**3. Бандровський О.** Історія стародавнього світу : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Бандровський, В. Власов. – К. : Генеза, 2006. – 256 с.; іл.

**4. Гуревич Я. Г.** История Греции и Рима (курс систематический) / Я. Г. Гуревич. – СПб. – 1889. – 296 с.

**5. Коровкин Ф. П.** История древнего мира : учеб. для 5 кл. сред. шк. / Ф. П. Коровкин. – 30-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 253, [1] с.

**6. Бердяев Н.** Смысл истории / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 173 с.

\* \* \*

### **Турияńska О. Ф. Шкільний підручник з історії: яким йому бути?**

У статті визначено основні проблеми, наявні у сфері підручникотворення, запропоновано шляхи їх вирішення та визначено основні принципи, що мають детермінувати процес укладання навчальної книги. На основі аналізу сучасних підручників з історії автором виокремлено два підходи до створення шкільних підручників, що відбивають пріоритети авторів щодо відбору змісту навчального історичного матеріалу, а також методичної обробки текстів. Автор висловлює думку про те, що підручник з історії повинен не тільки бути носієм навчальної інформації наукового характеру, але й стати дидактичним засобом, що розкриває підліткам етико-естетичний зміст історичних подій, тим самим спрямовуючи й орієнтуючи їх у світі духовних і моральних цінностей.

*Ключові слова:* підручник, засіб навчання та розвитку, зміст історичного матеріалу.

### **Туриянская О. Ф. Школьный учебник по истории: каким ему быть?**

В статье определены основные проблемы, которые существуют в сфере создания учебника, предложены пути их решения и определены основные принципы, которые должны детерминировать процесс создания учебной книги. На основе анализа современных учебников по истории автором выделены два подхода к созданию школьных учебников, отражающие приоритеты авторов в отношении отбора содержания учебного исторического

материала, а также методической обработки текстов. Автором высказывается мнение о том, что учебник истории должен не только быть носителем учебной информации научного характера, но и стать дидактическим средством, раскрывающим подросткам этико-эстетические смыслы исторических событий, тем самым направляя и ориентируя их в мире духовных и нравственных ценностей.

*Ключевые слова:* учебник, средство обучения и развития, смыслы исторического материала.

### **Turyans'ka O. F. History Textbooks for Future Generations of Secondary School Students: Considerations for Authors**

The article discusses the main issues related to the process of school textbook creation, outlines possible solutions to the challenges, and determines the fundamental principles that should govern the process of composing a textbook.

On the basis of the comparative analysis of modern history textbooks, the author distinguishes two approaches to the composition of school textbooks (encyclopedic and functional) and describes their advantages and disadvantages. These approaches reflect their authors' priorities with regard to the selection of the content of history studies, as well as the methodology of preparing the texts for such studies. The author emphasizes that an excessive amount of scientific facts, usually given in a form of summary, should be avoided, because it can discourage students from learning about the past, learning in general, and destroy students' inherent interest in history. On the contrary, modern history textbook creators should attempt to stimulate students' cognitive needs, describing historical importance, as well as moral and aesthetic meaning of the facts. A history textbook should not be seen as a medium of transmitting learning information of scientific nature, but must be turned into a didactic means, which exposes the ethic and aesthetic content of historical events. A textbook meeting this requirement can be critical to opening the world of spiritual and moral values to students.

*Key words:* textbook, means of educating and developing a students, the senses of historical material.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2013 р.*

*Прийнято до друку 28.02.2013 р.*