

IV. ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

РОЛЬ І МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ (на прикладі експериментального підручника історії стародавнього світу)

*П. В. Мороз, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки АПН України*

Постановка проблеми. Визначальною тенденцією розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини, формування професійної та особистісної готовності дітей і дорослих до викликів сучасного постіндустріального суспільства. Як зазначає В. Кизенко, лише творчо розвинена людина здатна стати інноваційно ефективною. Відповідно, навчально-виховний процес у школі постіндустріального суспільства вимагає створення умов для розвитку творчої особистості [3, 5].

Водночас освітні стандарти, як зазначає Б. Клег, не завжди сприяють розвиткові творчої особистості. «Перешкодити пробудженню творчих здібностей людини часто легше, ніж розвивати їх. А це ми робимо постійно. Ми безперервно озираємося на соціальні й освітні стандарти... В освіті творчий підхід відкидається, тому що він суперечить основним завданням системи. Подобається нам це чи ні, але освітній процес здебільшого організований так, щоб підготувати молодь до іспитів», – зазначає науковець [4, с. 15-16].

Сучасний стан системи освіти характеризується існуванням різних освітніх парадигм, тобто різних парадигм навчання і розвитку дітей. Освітні технології, що ґрунтуються на парадигмі «традиційного навчання» («підтримуючого навчання»), побудовані на принципі трансляції (передаванні) та відтворенні учнем готових зразків людської діяльності. Усвідомлюючи протиріччя між традиційними методами навчання і викликами сучасного суспільства, вчені й педагогіки почали звертатися до пошуку освітніх технологій, побудованих на інших принципах, і, як зазначає В. Панов насамперед, до особистісно зорієнтованих і розвивальних підходів до навчання [5, с. 24-26]. Аналіз сучасних тенденцій і суперечностей розвитку шкільної історичної освіти дають змогу визначити дослідницьке навчання як один із перспективних напрямів цього пошуку.

Освітня парадигма постіндустріального суспільства – суспільства знань – утверджує знання як засіб самореалізації людини у житті [3, 7]. Крім того, скерованість національної системи освіти на особистісно зорієнтований, розвивальний процес навчання передбачає належну реалізацію у підручнику дослідницького підходу до засвоювання знань, що зазвичай потребує від авторів підручників передбачати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самонавчання. У сучасному навчальному виданні недостатньо подавати лише інформаційний блок, його потрібно наповнювати елементами, домінуючою функцією яких є організація засвоювання навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дидактичних засад конструювання навчального тексту підручника присвячені праці В. Бейлінсона, Д. Зуєва, О. Пометун, Л. Середи, Г. Фреймана та ін. Слід відзначити високий рівень досліджень у галузі теорії, водночас зазначивши, що проблема є відкритою, особливо це стосується практичного втілення дослідницького підходу до відбору змісту в конкретних підручниках.

Елементи дослідницького навчання використовувалися в освіті з давніх часів. Інтенсивніше цю проблематику розробляли наприкінці XIX – на початку XX ст. такі вчені, як К. Вентцель, Дж. Дьюї, Е. Пракхерст, І. Сवादковський, М. Стасюлевич та ін. Дослідницьку діяльність у різних аспектах розробляли і сучасні вчені – К. Баханова, Т. Кудрявцева, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, О. Пометун та ін. У їхніх працях не лише розкривається роль дослідницької

діяльності учнів у становленні особистості, а й визначаються основні способи організації такої діяльності.

Значний внесок у розвиток теорії і практики дослідницького навчання зробили видатні вчені-психологи – Х. Абушкін, С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, В. Оконь, О. Савенков, А. Фурман та ін., у працях яких є відомості про розвиток психології мислення у процесі дослідницького навчання і його закономірності, висвітлення питань технології і дидактики дослідницького навчання, а також запровадження принципів проблемності у навчанні.

Слід зазначити, що в сучасній українській літературі з педагогіки і педагогічної психології поняття «дослідницьке навчання» не має чіткого визначення, хоча воно давно і досить активно використовується у зарубіжній, переважно англійській — європейській і американській психолого-педагогічній літературі (exploratory education). На думку О. Савенкова, «дослідницьке навчання» – це особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення довкілля. Головна мета дослідницького навчання – формування в учня готовності й здатності самостійно, творчо оволодівати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Дослідницьке навчання може бути ефективним інструментом розвитку інтелекту й креативності дитини в навчанні [7, с. 229].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням цієї статті є на основі узагальненого досвіду розкрити методичні засади конструювання навчального тексту експериментального підручника історії стародавнього світу для учнів 6-го класу, підготовленого в лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

Основна частина. Відповідно до теорії Д. Д. Зуєва, структура шкільного підручника охоплює *текстові* (основний, додатковий і пояснювальний тексти) і *позатекстові* компоненти (апарат організації засвоювання інформації, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). У текстовій частині шкільного підручника провідну роль відіграє основний текст, який вчені трактують як вербальну (словесну) структуру, що містить дидактично і методично опрацьований і систематизований, відповідно до програми, навчальний матеріал [2]. Розділи, теми, параграфи поділяють підручник, зокрема його основний текст, на логічно завершені інформаційні частини, що відповідають оптимальним можливостям учня щодо засвоювання.

Для полегшення розуміння і запам'ятовування змісту параграфа його текст будують таким чином, щоб для учнів була достатньо зрозумілою його ієрархічна структура. По-перше, обсяг матеріалу параграфа має бути доступним для учня і засвоєним ним за навчальну годину. По-друге, кожен параграф повинен бути відносно тематично завершеним і сюжетно цілісним. По-третє, за обсягом матеріалу всі параграфи мають бути приблизно однаковими [8].

Кількість структурних одиниць у параграфі (пунктів, на які він поділяється, абзаців) має бути такою, щоб ціле та його частини були доступні для огляду і відтворювались у пам'яті. Зазвичай, пам'ять легко утримує не більше як 3-5 смислових одиниць. Тому ми намагались, щоб кількість пунктів у параграфі та абзаців у пункті експериментального підручника не перевищувала цієї кількості. Речення в абзаці також обмежили цією кількістю, оскільки з великою увагою читається початок абзацу, а до його кінця зосередженість учнів зменшується.

Усі елементи основного тексту експериментального підручника поділено на дві великі групи: теоретико-пізнавальні тексти, домінуючою функцією яких є інформаційна, та інструментально-практичні тексти, домінуючою функцією яких є трансформаційна (застосування знань) [2].

Теоретико-пізнавальні тексти підручника охоплюють такі елементи: 1) основні терміни та мова конкретної галузі наукового пізнання; 2) наскрізні (базові) поняття і їх визначення; 3) основні історичні факти; 4) закономірності історичного процесу; 5) тенденції суспільного розвитку; 6) матеріали, що є основою для формування емоційно-ціннісного ставлення до світу; 7) висновки і резюме.

Однією з найактуальніших проблем навчання історії є введення спеціальної мови історичної науки в шкільні підручники. Ми виходили з того, що мова науки потрібна із самого початку навчання історії і водночас вона повинна бути зрозумілою учневі. Особливу увагу було приділено частоті вживання (щільності) термінів у навчальному тексті і таким прийомам термінологічної роботи, як семантизація, – пояснення змістового значення терміна (воно, безперечно, повинно

відповідати значенню, загальноприйнятому в історичній науці, і водночас бути доступним для розуміння шестикласникам), розкриття його етимології (походження назви), а також тренувальним вправам, як сприяють правильному вживанню історичних термінів.

Основу навчального тексту експериментального підручника становить система наскрізних (базових) історичних понять, які безпосередньо зафіксовані в навчальній програмі. Прикладом є такі наскрізні поняття, як «держава», «цивілізація», «релігія», «культура». Вони в підручнику вводяться послідовно та поступово поглиблюються через посередництво розгалуженої системи менш загальних понять. Наприклад, для поняття «держава» такими є – «країна», «писемність», «податки», «чиновники», «військо», «закон», «територія», «місто».

Способи і прийоми формування понять у процесі навчання історії стародавнього світу різноманітні й залежать насамперед від змісту і складності їх. Якщо поняття про деякі матеріальні предмети чи пам'ятки (гарпун, піраміда, храм, сувій тощо) можуть бути сформовані з достатньою повнотою на основі розгляду одного-двох зображень, тобто на основі безпосередніх уявлень, то формування абстрактних понять про суспільні явища і причиново-наслідкові зв'язки складається з кількох етапів і триває протягом вивчення теми або навіть протягом навчального року, а найзагальніші поняття («держава», «цивілізація», «культура», «релігія» тощо) формуються протягом усього курсу вивчення історії, спираючись на цілий комплекс уявлень і прикладних понять. Формуючи найзагальніші поняття, наприклад «культура», ми маємо за основу не конкретні уявлення безпосередньо, а сформовані раніше переважно прикладні поняття: «наука», «писемність», «мистецтво». Особливо це стосується формування понять про періодизацію і закономірності історичного процесу.

Одним із дієвих прийомів стимулювання розумової діяльності учнів є застосування проблемного методу у викладі навчального матеріалу. Це спонукає учнів активно відшукувати способи розв'язування проблеми, порівнювати історичні явища, визначати їх істотні ознаки, самостійно робити висновки та узагальнення. Сприяє формуванню понять застосування евристичного методу, коли за допомогою поставлених вчителем запитань учні усвідомлюють суть історичних явищ.

Будь-який теоретичний матеріал у підручнику має ґрунтуватись на конкретних фактах. Під історичним фактом розуміють справжню, не вигадану подію; дійсне історичне явище; те, що сталося, відбулося насправді; встановлене знання, що відповідає об'єктивній реальності і є матеріалом для певних висновків, доведень [1, с. 13-14]. Специфіка історичного факту полягає в тому, що його не можна відтворити, побачити, адже кожен історичний факт є неповторним [6, с. 54]. Для оптимального відбору навчального матеріалу підручника ми провели чітке групування історичних фактів на події, явища і процеси.

Створити конкретний образ історичної події чи явища можна лише поєднанням фактів різного порядку, що потребує чіткого відбору необхідного і достатнього матеріалу, певної кількості історичних фактів, так званих опорних або головних, які учні повинні засвоїти протягом навчального року. До опорних (головних) віднесено такі історичні факти, які, по-перше, необхідні для формування провідних ідей курсу історії стародавнього світу, історичних понять, світоглядних ідей; по-друге, вплинули на розвиток людства в цілому або конкретного суспільства і відображають основний зміст історичної епохи, періоду; по-третє, необхідні для формування у школярів власної думки з приводу минулого; по-четверте, характеризуються яскравістю, образністю, емоційністю і здатні залишити в душах дітей глибокий моральний слід, викликати особисте співпереживання, міцно закріпитися у пам'яті [6, с. 56]. Такими фактами є: політичне об'єднання Єгипту, правління Давида і Соломона, виникнення буддизму, греко-перські війни, правління Перікла, Східний похід Александра Македонського, Пунічні війни, виникнення християнства тощо.

Крім головних фактів, у підручнику використовуються і неголовні історичні факти – це історико-статистичні дані, хронологічні, картографічні та інші відомості, динамічні й відносно статичні факти. Вони, як правило, не вирізняються ані яскравістю, ані великим теоретичним потенціалом, що притаманний головним, проте, як зазначають методисти, вони необхідні в змісті навчального матеріалу підручника для локалізації історичних фактів у просторі і часі, їх кількісної характеристики, для встановлення хронологічних зв'язків між основними подіями і тлумачення їх.

У підручнику такі факти розкрито коротко, конспективно, деякі з них подано у вигляді таблиці [6, с. 57].

Особливе місце в навчальних текстах займає опис знань про закони і закономірності. Розкрити закономірності історичного розвитку – це означає встановити об'єктивні, внутрішні, істотні зв'язки між історичними подіями, явищами і процесами, що періодично повторюються та охоплюють певні напрями історичного розвитку. В методиці історії зв'язки між подіями і явищами класифікуються за змістом на причинно-наслідкові, часові, або хронологічні, локальні, або просторові [6, с. 60]. Щоб учні могли вичленити ці зв'язки, у підручнику має бути достатня кількість фактичного матеріалу. Тому процес формування розуміння закономірностей історичного розвитку довготривалий і складний.

Причинно-наслідкові зв'язки встановлюються, виходячи з того, що одне історичне явище чи подія (причина) своїм впливом породжує інше (наслідок) [6, 60]. У більшості випадків ми вперше розкриваємо їх на прикладі історії однієї країни чи конкретного регіону. Коли учні під час вивчення матеріалу про іншу країну стикаються з явищами, аналогічними вивченим раніше, ми через систему завдань або через логіку викладу нового матеріалу допомагаємо їм дедуктивно застосувати знання про подібні причинно-наслідкові зв'язки для пояснення явищ, що вивчаються. На основі систематичного зіставлення однорідних причин і наслідків у різних країнах учні підходять до висновку, що такі зв'язки між явищами не випадкові, а стійкі й необхідні. Таким чином, учнів підводять до розуміння історичної закономірності.

Привчаючи учнів переносити знання про причини на пояснення нових явищ, ми поступово ускладнюємо завдання, вимагаючи від них дедалі більшої самостійності в розв'язуванні їх. Цей прийом особливо зручний у тих випадках, коли є можливість послідовно використовувати однотипні завдання, наприклад, завдання на розгляд причин виникнення держави в країнах стародавнього світу.

Локальні або просторові зв'язки віддзеркалюють вплив географічного середовища (ландшафт, клімат, природні умови) на виникнення і розвиток історичних явищ, і особливості проходження історичних процесів [6, с. 61]. Значну увагу в експериментальному підручнику приділено формуванню уявлень учнів про географічне середовище та його вплив на життя людей, зокрема на господарство, побут, звичаї, традиції, мораль, культуру, релігійні вірування тощо. Особливості господарства більшості країн стародавнього світу (наприклад, інтенсивна торгівля міст-держав Греції чи Фінікії) стають зрозумілими лише з урахуванням географічних чинників. У викладі матеріалу про релігійні вірування давніх єгиптян зазначено, що в єгипетській релігії чітко виражено обожнювання сил природи, які впливали на життя хліборобів (поклоніння Сонцю, розливам Нілу, богу Озірісу). Тобто людина в давні часи була тісно пов'язана від народження з навколишнім середовищем не тільки фізично, а й духовно як частка Єдиного Планетарного Духу. Саме потреба в створенні великими колективами іригаційних споруд на Стародавньому Сході зумовила характерну поведінку людей, в основі якої – постійне відчуття залежності від колективу, від його рішень і дій. Водночас географічне середовище Греції сприяло розвитку торгівлі, підприємницької діяльності, що також потребувало від людини самостійності, ініціативи, незалежності, вольового рішення. Тому систему управління у Греції, на відміну від країн Сходу, будували за принципом самоорганізації та самоуправління [10].

Хронологічні, або часові, зв'язки відображають послідовність чи синхронність виникнення і розвитку історичних явищ і процесів у певний історичний період [6, 61]. Приклади хронологічних зв'язків: 1) «неолітична революція» як цілісний цивілізаційно-ноосферний процес, який реалізовувався паралельно в найзагальніших рисах у кількох регіонах; 2) Велика грецька колонізація, коли грецькі поліси незалежно один від одного, засновували колонії, в результаті – утворення еллінського світу. Визначення різноманітних зв'язків між історичними явищами і процесами дає змогу з'ясувати певні тенденції суспільного розвитку в ту чи іншу епоху.

Формулювання та інтерпретація історичних зв'язків і тенденцій розвитку людства, як зазначають О. Пометун і Г. Фрейман, багато в чому залежать від обраних авторами підручника методологічних підходів до пізнання історичного процесу [6, с. 61]. Загальна історична тенденція (її, на думку Ю. Яковця, можна розглядати як найбільш загальну закономірність розвитку людства)

полягає у тому, що з віддаленням людини від витоків утворення виду *Homo sapiens* духовне начало в суспільстві набуває дедалі більшого значення. Швидко збільшується і кількість створених людиною, перетворених її працею предметів природи; проте це наслідок розширеного відтворювання духовного світу людини. Розвиток людства, як зазначає вчений, – не пряма лінія, не експонента; сходження до наступного ступеня у динаміці духовного відтворювання відбувається зигзагоподібно, час від часу втрачаються цілі пласти культурної спадщини. Проте ці зигзаги, відхиляючись від магістрального шляху, не можуть заслонити загальної тенденції зростання духовного світу людини, особливо його наукової складової, посилення ролі духовних засад у житті й динаміці людства, безумовно, у поєднанні з матеріальним буттям і навколишнім природним середовищем [9].

Однією з головних тенденцій, яка розкривається у параграфі, присвяченому «неолітичній революції», – це спеціалізація знарядь праці разом з розвитком суспільного поділу праці. На матеріалі деяких країн висвітлено тенденції господарського зростання чи занепаду тієї чи іншої країни. Наприклад, у параграфі, присвяченому реформам Гракхів, розповідається, що тенденція до використання дешевої праці рабів у господарстві призвела до розорення селянства і, зрештою, до обезземелення їх. Така тенденція мала негативний наслідок: розорення селян ослабляло римську общину і, відповідно, римську армію. Тенденції господарського занепаду розкриваються і на прикладі Римської імперії III ст., коли рабська праця була неефективною. Тенденції господарського зростання висвітлено на прикладі Афіньської держави за часів Перікла.

Досить важливим у процесі навчання історії є вивчення морального досвіду людства. В експериментальному підручнику використано матеріал, який розкриває вчинки окремих людей, мотиви цих учинків, допомагає учням оволодіти критеріями морального оцінювання поведінки особистості. Такі критерії визначають на основі аналізу найзагальніших моральних понять (добро і зло, обов'язок і справедливість, совість і честь, щастя, патріотизм). Дуже важливе виховне значення мають біографії видатних осіб, героїчні вчинки воїнів на полі бою.

Висновки і резюме відносять до спеціальних узагальнюючих текстів у підручнику [8]. Ще на початку роботи над рукописом підручника було поставлено мету – створити продуману систему узагальнюючих текстів, які могли б поєднати воедино всі структурні частини основного тексту. Тому ми прагнули, щоб висновки, які виділяли курсивом в експериментальному підручнику, читалися і сприймалися учнями в кожній темі як єдині, взаємопов'язані ланки одного ланцюга, що утворюють особливий, «теоретичний поверх» змісту основного тексту. Такий спосіб подавання теоретичного матеріалу доступний усім учням будь-якого рівня навченості й розвитку, проте, як показала практика, зловживання цим знижує інтерес до історії в учнів, які добре навчаються. Тому такий спосіб подавання висновків ми використали лише в перших темах експериментального підручника.

Починаючи з теми «Передня Азія в давнину» ми свідомо не завжди повідомляли учням теоретичні відомості у висновках, а використовували елементи проблемного навчання, щоб розвивати самостійність і критичність мислення в учнів, підтримувати в них активність та інтерес до предмета. Теоретичний узагальнюючий матеріал у таких випадках має вигляд «теорії, схованої у фактах». Тобто ми не безпосередньо наводимо висновки, а приховуємо узагальнюючий матеріал в спеціально організованому доборі й викладі історичних фактів. Тому учні можуть виявити їх, доклавши цілеспрямованих розумових зусиль. Для цього методисти рекомендують використовувати відповідні запитання типу: що спільного і відмінного ви вбачаєте в цих фактах; яке значення вони мали для дальшого розвитку подій; які висновки ви можете зробити тощо [6, с. 62].

Інструментально-практичні тексти експериментального підручника охоплюють такі елементи: 1) характеристика основних способів діяльності, необхідних для засвоювання навчального матеріалу з історії стародавнього світу та самостійного здобування знань; 2) характеристика моральних та естетичних норм, необхідних для діяльності в історичній науці.

Дуже важливим для засвоювання навчального матеріалу з історії є вміння працювати з хронологією і документальним матеріалом. Виходячи з важливості проблеми, ми вирішили відвести лічбі років в історії окремий параграф підручника. Роботу з хронологією у 6-му класі

проводимо протягом усього навчального року, навіть коли вивчатимуться ті параграфи, у змісті яких немає нових дат. Головний принцип вивчення хронології в школі, на наш погляд, – це органічне введення її в систему історичних знань і встановлення з цією метою різноманітних зв'язків і відношень як між самими датами, так і між ними та іншими історичними знаннями.

Робота з документами в процесі навчання історії в 6-му класі має свої специфічні завдання та особливості. Часто в основному тексті підручника наводиться характеристика письмового джерела, розкривається його значення для вивчення історії, з'ясування достовірності викладених у ньому відомостей. Ми намагались, щоб учні сприймали документи як записану мову людей, які жили багато років тому і відтворили в них свої погляди на навколишнє життя, вірування тощо.

Чільне місце в підручнику відведено характеристиці моральних та естетичних норм, необхідних для діяльності в історичній науці. Насамперед це відомості про життя і діяльність видатних істориків давнини (Геродот, Фулідіт, Ксенофонт, Пліній та ін.) та сучасності, які займалися давньою історією (наприклад, Г. Шліман). Важливим є також опис процесу трудомісткої і копіткої роботи археологів, етнографів, які в пошуках слідів минулого вирушають у далекі експедиції. Такий матеріал має важливе розвивально-виховне та профорієнтаційне значення.

Зрозуміло, що тут названо лише найважливіші елементи, що входять до складу основного тексту. Їх не можна розглядати як застиглу структуру. Тому в кожному конкретному підручнику комплекс таких елементів може бути доповнений. Далі розглянемо зміст і структуру додаткового тексту.

Додатковий текст – це вербальна структура, яка містить навчальний матеріал, що доповнює та поглиблює положення основного тексту [8, с. 37]. В експериментальному підручнику додатковий текст містить: 1) документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; 2) епізоди з історії пізнання; 3) біографічні описи; 4) уривки з художньої, науково-популярної літератури; 5) цікаву в пізнавальному плані інформацію; 6) довідковий матеріал.

Дбираючи додатковий текст, ми виходили з того, що він має посилити наукову доказовість та емоційне навантаження підручника, ознайомити учнів з елементами дослідницької роботи, сприяти реалізації індивідуального підходу до учня та диференціації навчання. Частина додаткового тексту виходить за межі навчальної програми і додатковим джерелом знань. Саме завдяки додатковому тексту учні мають змогу поглибити, уточнити і доповнити свої знання у роботі з підручником [2; 6; 8].

Додатковий текст не є обов'язковим для заучування, тому ми виділили його петитом і подали в рубриках «Для допитливих...», «Цікаво знати, що...», «Документи свідчать», «Погляд зблизька», «Зверни увагу», «Історія очима твоїх ровесників». Унікальні факти, епізоди з історії пізнання, біографічні описи, свідчення очевидців історичних подій, довідкові матеріали, невеликі за обсягом (не більше як 5-6 речень), ми вмістили всередині основного тексту. Документи, хрестоматійні матеріали, уривки з художньої, науково-популярної літератури, обсягом понад 6 речень, подавали наприкінці параграфа.

Розробляючи структуру рукопису підручника, ми виходили з того, що додатковий текст, як і кожен його елемент, вміщений безпосередньо в структуру текстового відділу, не повинен відволікати увагу учнів від основного тексту. При цьому ми враховували такі моменти: по-перше, додатковий текст за своїм змістом має бути близьким до основного; по-друге, передбачати певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дають змогу пов'язати їх з основним матеріалом [8].

Крім додаткового, до текстових компонентів навчальних видань відносять і пояснювальний текст, під яким розуміють вербальну структуру, що містить необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал [8, с. 37]. Пояснювальні тексти становлять основну частину довідкового апарату книжки, обов'язковою вимогою до якого є нерозривний зв'язок з основним текстом підручника. Він не повинен перевищувати 10% загального обсягу підручника. До основних елементів пояснювальних текстів підручника належать: 1) передмова; 2) предметний вступ до підручника в цілому та до окремих розділів; 3) примітки і пояснення; 4) словник базових і основних понять; 5) пояснення до ілюстрацій, карт, картосхем, схем.

Використовування пояснювальних текстів є важливим показником рівня видання і уможливило наблизити його за змістом і подаванням навчального матеріалу до наукової та довідково-енциклопедичної літератури [2; 8]. Коли поняття становить зміст історичного навчального матеріалу, пояснення термінів стає змістом основного тексту. Це такі поняття, як «держава», «цивілізація», «збиральництво», «культура» тощо. Пояснюючи прості терміни, словесні позначення, смисл яких невідомий учням, ми застосовуємо спосіб енциклопедичного (словарного) пояснення, вдаючись до посторінкових коментарів. Наведемо кілька прикладів такого способу пояснення: 1) «Податок – збирання на користь держави»; 2) «Чиновники – люди, які перебувають на службі по управлінню державою»; 3) «Архітектор – спеціаліст з будівництва споруд».

Кількість таких термінів у підручнику історії стародавнього світу значна. Тому запропонована система пояснення слів потрібна тоді, коли термін вживається уперше. Терміни вводяться так активно і в таких дозах, що вже до середини підручника не всі учні спроможні оперувати всіма ними. Тому важливим і корисним елементом експериментального підручника є словник базових понять, який ми помістили наприкінці навчальної книги.

Висновки. Отже, робота над експериментальним підручником історії стародавнього світу була спрямована не лише на приведення його змісту відповідно до навчальних програм, а й на посилення розвивальної функції підручника шляхом поглиблення дослідницького підходу при доборі змісту, структуруванні текстового компонента, що, на наш погляд, сприятиме розв'язуванню головного завдання української освіти – перехід від інформаційної до діяльнісної моделі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови – К., Ірпінь: Перун, 2004. – 1428 с.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посібник для вчителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, працівників органів освіти, аспірантів і студентів / В. І. Кизенко; АПН України, Ін-т педагогіки. – К.: Пед. думка, 2007. – 133 с.
4. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления: Пер. с англ. / Б. Клег, П. Бич – М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2004. – 392 с.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
8. Середа Л. П., Павленко В. С. На допомогу авторам навчальної літератури / За ред. В. С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.
9. Яковец Ю. В. История цивилизаций: Учеб. пособие для студентов вузов гуманитарного профиля. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
10. Яновська Г. П. Людина між Сходом і Заходом (Історія стародавніх цивілізацій): Монографія. – Харків: Антиква, 2001. – 308 с.

В статті на основі аналізу опыта создания експериментального учебника истории древнего мира сформулированы основные педагогические требования, которые необходимо учитывать при конструировании текстового компонента учебной книги в системе исследовательского обучения истории.