

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ II ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Методи навчання, їх тлумачення та розвиток завжди посідали одне з провідних місць у методиці викладання історії. Їх теоретичне розуміння було віддзеркаленням кожного з етапів становлення всієї системи історичної освіти. Бурхливі зміни цієї системи можна спостерігати з початку II половини XIX ст., а також на зламі XIX-XX ст., що обумовило відповідну динаміку науково-теоретичних досліджень методів навчання історії у зазначений період. Оскільки розвиток методів навчання історії II пол. XIX – початку XX століття в теорії й методиці викладання висвітлено недостатньо, метою нашої статті буде розгляд відповідних педагогічних явищ як матеріалу для міркування щодо можливостей і ступеня використання тогочасних методів у сучасних школах.

Хоча у другій половині XIX – на початку XX століття з'явилась величезна кількість дидактичних праць, що досліджували методи навчання узагальнено, вони не давали глибокого погляду на особливості методів навчання кожної окремої дисципліни, зокрема історії. Досліджувати це питання могли саме історики, методисти та вчителі-практики, які спиралися на власний досвід.

Середина XIX ст. була винятковим часом в історії Російської імперії. Демократичні перетворення, започатковані урядом: звільнення селян від кріпацтва, створення земств, судова реформа тощо обумовили подальшу демократизацію поглядів в усіх верствах тогочасного суспільства. Відповідні зміни відбилися не тільки в політичній, соціальній, економічній, а й культурній, духовній сферах. Однією з характерних рис розвитку останньої була швидка трансформація педагогічних поглядів, яка характеризувалась зацікавленістю питаннями виховання і навчання, дидактики й методики викладання всіх предметів, у тому числі й історії.

Крім того, економічні фактори: розширення ринкових відносин, індустріалізація, процеси урбанізації населення зумовили бурхливе становлення багатопрофільної системи середньої освіти, що також сприяло розвитку педагогічної думки.

З II пол. XIX ст. одне з провідних місць у методиці посідала дискусія про методи навчання історії. Починаючи з 60-х рр. XIX ст. чітко окреслились два аспекти теоретичного бачення методів навчання історії: 1) т. зв. «методи розташування історичного матеріалу» (в сучасній методиці навчання історії – способи структурування змісту шкільного історичного курсу); і 2) практичні методи навчання історії, застосування яких полягало у поєднанні певних прийомів і засобів навчання цьому предметові. Однак акцент у розробці теоретичних засад методів навчання історії в 60-ті рр. XIX ст. серед тогочасних прогресивних методистів переважною мірою був зроблений саме на першому аспекті: способах структурування історичного змісту, які на той час носили назву «методів навчання історії». Ця тенденція була пов'язана із запозиченням

вітчизняними науковцями досвіду німецької методики викладання історії. Виникнення і започаткування останньої припадає на 1834-1836 рр. Саме з цього часу німецька методика викладання історії почала активну теоретичну розробку методів навчання історії, розуміючи їх саме з точки зору способів відбору і структурування історичного змісту, визначення його обсягу у викладанні в тогочасних німецьких школах. Наприкінці 50-х – поч. 60-х рр. XIX ст. вітчизняні педагоги й науковці почали пильно стежити за розвитком німецької думки: відвідували наукові конференції, аналізували уроки історії у тогочасних німецьких школах, навіть проходили стажування згідно розпоряджень Міністерства освіти з метою запозичення закордонного досвіду.

У II пол. XIX ст. як у вітчизняних, так і в німецьких школах викладалась переважно зовнішньополітична історія. У внутрішньополітичній історії основна увага була сконцентрована на вивченні життєдіяльності царських династій і владних кіл, у той час як народ, суспільство не вважались рушійним чинником у розвитку історії. Деяких німецьких методистів на чолі з професором Бідерманом такий стан речей не влаштовував. Тому в 1860 р. він запропонував вивчати у школах матеріал переважно з культурної історії народу: його релігію, побут, одяг тощо. Професор стверджував, що матеріал з культурної історії розвиватиме у школярів гуманність, в той час як політична історія війн і кривавих подій, що вивчалась на той час, приводила тільки до зачерствіння дитячих душ. Крім того Бідерман вважав, що події культурної історії потрібно вивчати, починаючи від сучасних відомостей, які близькі сприйняттю й розумінню дітей молодшого віку (тобто їхній домашній побут, одяг тощо), поступово заглиблюючись у давнину. Водночас це буде регресивний метод (діаметральна протилежність сучасного лінійного підходу до структури шкільної історичної освіти: хронологічно послідовного вивчення минулого з найдавніших часів до сучасності). Засновником відповідного регресивного методу вважався з 1934 р. німецький методист Денштедт [1].

Згідно поглядів інших німецьких методистів, найкращим, особливо для дітей молодшого віку, вважався біографічний метод: групування подій для викладання навколо яскравих історичних постатей. Так історія легше сприймалась учнями.

Деякі німецькі методисти найдоцільнішим вважали групувальний метод. Для того, щоб історія краще розумілась і запам'ятовувалась школярами, її зміст потрібно об'єднувати, групувати наступним чином. Тут погляди розмежувались на два напрямки: 1) календарний метод (засновник – Штіль): краще викладати дітям історію згідно календарних дат: у дату відповідного дня за календарем вивчалась саме та подія, яка відбулась того ж числа і місяця, але іншого року, століття. 2) категорійний метод (засновник – Хаупт): дітям краще засвоїти матеріал, згрупований у окремі категорії: взаємодія історичної постаті в сім'ї, суспільстві, державі; аналіз складових частин функціонування держави; релігія, наука, мистецтво, винаходи [2].

Велика кількість німецьких методистів пропонувала т. зв. концентричний метод (сучасний концентричний підхід до структури шкільної історичної освіти: у вивченні історії має місце 2-3-разовий розгляд одних і тих саме хронологічних відрізків історії, кожного разу підвищуючи рівень аналізу) [3].

Цей спосіб спирався на думку, що коли дитина дорослішає, кожному наступному, вищому ступеню її розвитку і вікових психологічних особливостей має відповідати викладання історії все більш глибокого рівня, з висвітленням все більшої кількості даних про розвиток подій в одних і тих саме державах тощо.

Відповідні погляди німецьких методистів на способи структурування історичного змісту були в 60-ті рр. XIX ст. перенесені прогресивними вітчизняними методистами: Є. Кемницем, М. Овсянниковим, В. Шульгіним як пропозиції щодо викладання історії у школах Російської імперії. Однак у цьому випадку їхнє використання повинно було мати свої особливості. Так, один з російських методистів Є. Кемниця не поділяв захоплення групувальним методом, вважаючи, що «не варто штучно вкладати у мозок учня вже готові перероблені поняття. Це є невірним» [4]. Біографічний метод кращий тільки для школярів молодшого віку за умов наявності ораторського дару викладача, вміння впливати на емоції й почуття дитини. Культурний метод Бідермана у поєднанні з регресивним можуть використовуватись частково у деяких випадках, коли потрібно наочно показати певну статичну історичну картину. Проте потрібно вивчати й політичну історію війн, оскільки тільки вона відбиває динаміку ходу історичних подій: саме так змальовували історію з моменту її започаткування Тацит, Маколей, Фулідід. Звідси думка Є. Кемниця: і культурна, і політична історія мають викладатись у рівних пропорціях, так вона буде найзмістовнішою. Корисним цей педагог вважав і концентричний метод, хоча для його використання важливими були особисті професійні якості викладача. Якщо вчитель є безталанним, він може обернути кожен наступний рік історичного курсу на одноманітне повторення, не зможе щорічно висвітлити історію розвитку однієї й тієї самої держави з різних аспектів і різною глибиною, чим викличе відразу в школярів [5].

Структуруючи історичний зміст, велика кількість прогресивних методистів 60-х рр. XIX ст., спираючись на напрацювання німецьких методистів Шуберта, Езера, Циммермана, поділяла думку про необхідність диференціації методів навчання історії щодо статі учнів. Культурний метод Бідермана може мати майже стовідсоткове використання у жіночих навчальних закладах середньої освіти: гімназіях, інститутах благородних дівчат. Такі постаті, як київський професор історії В. Шульгін і викладач історії м. Нижній Новгород М. Овсянников вважали, що для дівчат у вивченні історії найкориснішим є саме її культурний аспект: їм набагато цікавіше досліджувати побут, звичаї, релігії народів, ніж вивчати зовнішньополітичну історію. Динаміка бойових дій після складання іспитів назавжди залишає дівочу пам'ять [6].

Таким чином, упродовж 60-х рр. вітчизняними методистами була накопичена величезна прогресивна спадщина щодо розвитку методів навчання історії з точки зору способів структурування історичного змісту згідно німецького досвіду. Однак у наступні роки відповідні напрацювання й дискусії були призупинені. Оскільки подальша демократизація в усіх сферах суспільного життя не відповідала намаганням уряду зберегти царський абсолютизм у Російській імперії, то розвиток демократичних засад і

прогресивних ідей у багатьох напрямках, у тому числі й у розвитку освіти, методики викладання предметів, вже не міг мати місця.

У 70-80-х рр. XIX ст. серед методистів не існувало дискусій щодо методів викладання історії, інноваційні ідеї майже не висвітлювались. Незважаючи на це, всі відповідні способи структурування історичного змісту були продубльовані істориком і методистом Я. Гуревичем у 1877 р. у його «Досвіді методики історії». В цій праці Я. Гуревич узагальнив і поєднав усі методи навчання історії з точки зору способів структурування історичного змісту, які характеризувались в окремих статтях прогресивних методистів 60-х рр. XIX ст., водночас подаючи своє особисте ставлення до них. Згідно поглядів Я. Гуревича, хронологічно-прогресивний метод (відповідає сучасному лінійному підходу до структури шкільної історичної освіти) має бути провідним, однак за умов постійного аналізу причинно-наслідкових подій. Це сприятиме розвитку критичного мислення учнів. «Будь-яке історичне явище повинне розглядатись у зв'язку з усіма іншими, а також їхніми причинами, наслідками» [7]. Регресивний метод, на думку Я. Гуревича, має використовуватись тільки в деяких випадках як прийоми навчання історії. Наприклад, «щоб учні краще розуміли і усвідомлювали особливості виникнення і функціонування середньовічного парламенту Англії, їх краще ознайомити з його сучасним станом, складом і місцем у сучасній Британії» [8]. Культурний такий метод історик не заохочував, вважаючи, що навколо статичних даних щодо характеристики побуту, одягу народу групувати історичний матеріал важко, тут краще використовувати метод біографічний. «Відомо, що дітям легше засвоювати ті дані, які групуються навколо відомої постаті або видатної події, а матеріал з побутового життя не піддається такому групуванню, розпливається в уяві дитини, яка легше сприймає розповідь, а не опис» [9].

У 1885 р. методисти І. Віноградов і А. Нікольський переклали, доповнили і переробили під своїм іменем методику німецького педагога Кригера «Методика історії по Кригеру», де характеризувались усі наведені вище способи структурування історичного змісту у якості методів викладання історії. Тільки до відповідного переліку ще був включений практичний реальний метод опрацювання джерел учнями на уроках.

Не, зважаючи на наявність у 70-х рр. XIX ст. змістовної праці Я. Гуревича, а у 80-х І. Віноградова і А. Нікольського, переважною кількістю вчителів історії й науковців упродовж кінця XIX – поч. XX ст. відповідні переліки були майже повністю забуті, тому коли у 1914 р. усі ці способи структурування історичного змісту були в котрий раз зібрані й продубльовані київським методистом Я. Кругликовим-Гречаним, який запозичив їх з німецької методики Розенбурга, переважною кількістю істориків ці методи були сприйняті як інновація. Хоча інформація 60-80 рр. XIX ст. з приводу способів структурування історичного змісту Л. Кругликовим-Гречаним у «Методиці історії» була повторена, вона мала свої видозміни й доповнення. На ці «методи розташування історичного матеріалу» згодом почала спиратися велика кількість тогочасних методистів. Л. Кругликов-Гречаний виділяв: 1) хронологічно-прогресивний; 2) хронологічно-регресивний; 3) концентричний;

4) колекційно-календарний та 5) колекційно-категоричний методи як основні й 1) етнографічний; 2) синхроністичний; 3) порівняльний; 4) географічний і 5) метод Раумера як другорядні способи групування історичного змісту.

Під хронологічно-прогресивним методом він розуміє такий спосіб, коли історичний матеріал розташовується у хронологічній послідовності від найдавніших часів до сучасності. Позитивними рисами цього підходу, на думку Л. Кругликова-Гречаного, є те, що: а) він найбільш природний, оскільки досліджує дійсний хід подій; б) відповідає загальним засадам педагогіки, оскільки події прадавніх часів простіші, менш ускладнені, звідси зрозумілі для дітей молодшого віку, події сучасності ж набагато складніші, й можуть сприйматися тільки у старших класах.

Педагог вказував і на слабкі сторони хронологічно-прогресивного методу: а) стародавній світ вивчається школярами у ранньому віці, хоча явища періоду надзвичайно віддалені від сприйняття дитини, бо вона виросла у зовсім іншому культурному оточенні. Те ж саме відноситься до історії середніх віків і лише нова історія вивчається за достатньо сприятливих умов; б) проходження історичного курсу розтягується на багато років, тому в кожний такий момент часу учень не може з достатньою ясністю охопити все вивчене в цілому; в) метод майже не звертає увагу на факти культурної історії; г) він є сухим, переповнює викладання масою номенклатури, іноді непотрібними хронологічними датами. Однак недоліки не зашкоджують хронологічно-прогресивному методу посідати провідне місце серед інших методів.

При застосуванні хронологічно-регресивного методу (підходу до структурування змісту) історичний матеріал розташовується за хронологією, але в оберненій послідовності, тобто від подій сучасності до далекого минулого. На захист методу його прихильники зауважують, що а) слід завжди йти від відомого нам (сучасності) до невідомого; б) за таким розташуванням історія рідного краю передує історії стародавнього Сходу, Греції та Риму, що дуже важливо для учнів, які залишають школу, не закінчуючи її. Так вони будуть знати минуле свого краю. Однак у хронологічно-регресивному підході є великі складності: а) метод йде урозріз із дійсною ходою історичного життя: неможливо розібратися у подіях сучасності, не знаючи причинно-наслідкових зв'язків, тобто які події минулого зумовили подальший розвиток; б) сучасність майже незрозуміла дитині молодшого віку, оскільки вона більш складна для сприйняття. Тому Л. Кругликов-Гречаний вважає, що завдяки великим мінусам такий підхід може застосовуватись як другорядний при повторенні або порівнянні історичних подій.

Концентричний метод передбачає, що історичний матеріал розташовується у вигляді декількох концентрів (кіл із загальним центром, але різними радіусами).

Кожен із них однаково містить у собі весь курс історії, та при цьому кожний наступний концентр помітно відрізняється від попереднього як кількістю подій, так і більшою їхньою глибиною (тобто кількість і якість повідомленої учням інформації із кожним концентром зростає). Перший концентр має пристосовуватись для вивчення учнями-початківцями. Другий, хоча і охоплює, як і перший, весь курс історії, але висвітлює велику кількість

додаткових подій, їх взаємодії, наслідки, тобто йде пристосування для більш високого рівня розвитку дитини. Концентричний метод має величезні позитивні переваги і може, на думку Л. Кругликова-Гречаного, претендувати на одне з найголовніших місць серед інших методів розташування історичного матеріалу, оскільки: а) він має глибоке психологічне підґрунтя; б) дає можливість досить легко і ґрунтовно засвоювати матеріал, оскільки у кожному концентрі він певною мірою дублюється; в) зручність методу полягає в тому, що, залишаючи школу до завершення її повного курсу, учень має хоча і досить поверхневу інформацію, проте відносно усього ходу історії.

За умов концентричного підходу на початкових ступенях свого розвитку учень сприймає лише яскраві зовнішні риси тих або інших явищ, усвідомити ж внутрішні важелі, логіку подій, їх сутність дитина зможе лише упродовж наступних років у середніх та старших класах. Згідно цьому і подається матеріал: нерозвиненій дитині весь курс історії викладається у вигляді кольорових оповідань із зовнішніми рисами явищ. Це перший концентр. Другий концентр (наступний рік навчання) характеризує ті ж події з більш глибоким змістом, висвітлює внутрішні чинники подій тощо .

Негативні характеристики цього підходу: зацікавленість учнів легко втрачається у зв'язку із дублюванням матеріалу з року в рік. Тому викладачеві треба мати надзвичайні здібності: знання дитячої психології, вміння надавати відомості під різними кутами зору, в інших комбінаціях, а це можуть тільки найсильніші й найталановитіші вчителі.

У колекційно-календарному методі (підході до структурування змісту) історичний матеріал розташовується у вигляді так званих колекцій, різних відомостей, які стосуються тієї або іншої історичної події. При викладанні кожна з таких колекцій стосується того дня за календарем, коли ця подія відбулась. Слабкими сторонами такого підходу є те, що: а) при розташуванні матеріалу за цим методом історичні процеси розриваються на окремі частини, не пов'язані між собою, відірвані від хронологічної послідовності, аналізу причинно-наслідкових зв'язків; б) матеріал розподіляється не рівноцінно, оскільки на одні місяці й дні припадає багато пам'ятних дат, на інші – ні; в) окремі події випадають на дні свят або канікул і залишаються непоміченими; г) іноді деякі явища не можна віднести до певного дня, оскільки точна дата не встановлена. Тому на цей метод неможливо спиратися, як на самостійний. Однак йому присутня життєва свіжість цікавих оповідань. Тому Л.Кругликов-Гречаний рекомендує деколи використовувати його.

Нарешті колекційно-категоричний метод (спосіб структурування змісту) передбачає розташування матеріалу у вигляді колекцій повідомлень, які відносяться до різних категорій найважливіших в історії понять (сьогодні ми сказали б сфер життя, які досліджує історія): суспільного, політичного, соціального тощо. Прихильники цього методу відштовхувались від думки, що розташування матеріалу повинно відповідати поступовому розумовому розвитку дитини. Тому матеріал для викладання розташовується наступним чином: а) на першому ступені вивчення історії (початкові класи) розглядаються факти і поняття (автор називає їх категоріями) сімейного життя, наближені до сприйняття й розуміння дитини; б) наступна сходинка засвоєння – вивчення

біографій тих осіб, які були прикладами суспільної доброчинності; в) на третьому ступені події групуються навколо понять з розвитку держави; г) четверта стадія занурює дітей у релігійне життя; д) п'ята – ознайомлює з життям у галузі науки, мистецтва, винаходів, при цьому на останніх ступенях, поряд з біографіями окремих осіб, учням пропонують приклади з історії розвитку тієї або іншої держави.

Слабкою стороною колекційно-категоричного підходу є те, що учню для вивчення пропонуються низки прикладів з життя тієї або іншої особи, які пристосовані до певного поняття, а не цілісна картина життя всього народу. Так історія розбивається на окремі, майже непов'язані між собою події. Іноді неможливо з точністю розподілити біографії або нариси між категоріями. Отже, цей підхід, як і попередні, може бути не самостійним, а лише допоміжним при порівнянні або повторенні історичного матеріалу.

Л. Кругликов-Гречаний аналізував також біографічний і культурний методи. Згідно біографічного способу історичний матеріал може бути згруповано навколо описів життя окремих історичних постатей у хронологічній послідовності. У такий спосіб, на думку педагога, можна вивчати історію у початкових класах. На захист методу ним наводяться такі міркування: дітям більш цікаві окремі особи, їх вчинки, ніж життя цілих народів і спільностей; нескладні біографії легші для засвоєння, ніж суцільне зображення історичного життя всього людства. Проте значними недоліками такого підходу є те, що: а) історичний хід подій життя цілих людських спільнот залишається осторонь; б) складається враження, що певна особа важливіша, ніж народ; в) біографії відірвані одна від одної, сприйняття еволюції порушується; г) в історичному житті є такі епохи, коли не було яскравих постатей, які були б носіями характерних рис періоду, який вивчається. Так, недоліки методу не дозволяють використовувати його як самостійний.

За культурним методом матеріал, що викладається, розподілений на дві окремі частини: культурне і політичне життя країни, причому пріоритет надається культурному. Однак, на думку Л. Кругликова-Гречаного, метод перебільшує роль культурно-історичного матеріалу у викладанні історії, а отже залишаються непомітними зовнішньополітичні процеси. Тому культурний підхід також не може бути самостійним.

Продовжуючи дослідження підходів до відбору і структурування змісту викладання історії, Л. Кругликов-Гречаний зазначав, що крім указаних вище найголовніших способів розташування історичного матеріалу існують і другорядні, (які у II пол. XIX ст. як методи навчання історії не виділялись): 1) етнографічний: спочатку в повній мірі вивчається історія одного народу, потім йде перехід до життя інших націй тощо); 2) синхроністичний, за яким треба поєднувати події, що відбуваються в один час, з історії різних народів, дозволяючи учням таким чином робити ряд зрізів, аналогій через усю історію людства; 3) порівняльний, за яким наводяться історичні паралелі між біографіями осіб тощо; 4) географічний, що наближає викладання історії до географії: увага учнів звертається на природно-кліматичні умови країн, події, у яких вивчаються рельєфи місцевості, значна увага акцентується на вмінні опрацювання географічних карт, атласів, орієнтації у масштабі, умовних

позначках тощо; 5) метод Раумера, згідно якого вся стародавня історія наближається до історії іудейського народу, а середня і нова – до історії християнської церкви.

Найдоцільнішим з усіх наведених способів побудови змісту шкільного історичного курсу Л. Кругликов-Гречаний вважав хронологічно-прогресивний, який можна доповнювати найкращими елементами всіх інших методів [10].

Значна кількість методистів початку ХХ ст., спираючись на дослідження Л. Кругликова-Гречаного, запозичували розроблену ним класифікацію підходів до структурування навчального історичного матеріалу. Так, М. Карєєв у книзі «Про шкільне викладання історії», посилаючись на його напрацювання, детально описував усі вищезазначені підходи. Однак зауважував, що «лише небагато методистів помічають, що всі ці переліки неможливо назвати класифікацією методів навчання, оскільки у них відсутня єдина база для розподілу, і вони запозичені з популярної німецької історії Г. Розенбурга» [11].

Науковець С. Нікольський (Методика елементарного курсу історії) також виділяв методи розташування історичного матеріалу відповідно до класифікації Л. Кругликова-Гречаного, погоджуючись, що «головним повинен бути хронологічно-прогресивний, а позитивні риси всіх інших методів знаходять корисне часткове використання у викладанні» [12].

Таким чином, методисти II половини ХІХ – початку ХХ ст., спираючись на запозичений закордонний досвід, розробили єдину схему способів структурування змісту історичного матеріалу, називаючи їх методами навчання історії, які були спрямовані на більш глибоке усвідомлення, сприйняття і засвоєння учнями історичного матеріалу. Всі перераховані способи відповідають саме цій меті. На той час переважна кількість педагогів-істориків працювала за так званим догматичним, схоластичним методом викладання матеріалу. Він полягав у констатуванні вчителем підручника з подальшим його переказом учнями на наступному уроці і механічному вивченні хронології, дат, подій напам'ять без глибокого осмислення причинно-наслідкових зв'язків. Нагромадження фактичного і номенклатурного матеріалу, яке містила переважна кількість тогочасних лекцій вчителів історії у школах, не залишалось надовго у дитячій пам'яті, і задля подолання таких негативних моментів методисти передбачали комбінування і одночасне використання найкращих, на їх думку, способів структурування і подання учням історичного матеріалу.

Незважаючи на великий відрив у часі між періодом II пол. ХІХ – початку ХХ століття і сучасністю, це питання зберегло свою актуальність для методики навчання історії, заповнюючи порожнечу і нестачу інформації з цього приводу для вчителів історії, оскільки воно є нерозробленим до сьогодні. Також корисною є можливість застосування елементів деяких з перерахованих вище способів на окремих творчих, нестандартних уроках викладання історії у сучасних українських школах. Оскільки основним у структуруванні історичного змісту за тогочасної термінології є хронологічно-прогресивний спосіб, то іноді додатково можливе використання елементів колекційно-категоричного, колекційно-календарного, синхроністичного, порівняльного способів із проведенням паралелей згідно зібраних у них фактах, явищах

паралелей між категоріями або країнами, що розглядаються. Це сприятиме відкриттю та пошуку спільних тенденцій або відмінностей та більш глибокому розумінню й аналізу сучасними учнями причинно-наслідкових зв'язків в історії. Крім того, це буде не поверхневий репродуктивний, а перетворюючий рівень у вивченні історії школярами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Овсянников Н. Обзор мнений о преподавании истории // Воспитание. – 1861. – Том X. – С. 405-433.
2. Овсянников Н. Некоторые практические замечания при преподавании истории // Воспитание. – 1863. – Том XII. – С. 30-49.
3. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2006. – С. 41.
4. Кемниц Е. О преподавании истории // Учитель. – 1866. – Том VI. – С. 239.
5. Там само. – С. 240-251.
6. Овсянников Н. Аннотация на учебник В. Шульгина // Воспитание. – 1862. – Том XI. – С. 2-6.
7. Гуревич Я. Опыт методики истории // Педагогический сборник. – 1877. – Кн. VI. – С. 382.
8. Там само. – С. 388.
9. Там само. – С. 399.
10. Кругликов-Гречаный Л. Методика истории. – К., 1914. – С. 33-43.
11. Кареев Н. О школьном преподавании истории. – Петроград, 1917. – С. 177-178.
12. Никольский С. Методика элементарного курса истории. – Оренбург, 1913. – С. 30.