

ФОРУМ

Як навчати історії?

1. Як, на Вашу думку, мав би виглядати ідеальний підручник для сучасних шкіл?
2. В останні десятиліття історики все більше наголошують на долаканні національної парадигми, потребу виходу «поза націю» (*beyond nation*). Як, на Вашу думку, такі зміни в професійній історичній науці впливають (або мали би впливати) на шкільні підручники? Чи у країнах, котрі лише недавно здобули національну незалежність – таких, як Україна, – вихід за межі національної парадигми є завчасним, поки у них скрісталізується нова національна ідентичність?
3. Як Ви ставитеся до ідеї спільних підручників і «спільних нарративів» (*shared narratives*)? Чи можете подати приклади доброго і поганого застосування цієї ідеї?
4. Як висвітлювати у підручниках проблеми героїв та жертв у ситуаціях, коли різниця між одними й іншими не завжди чітка?

Роберт МАЄР

1. Шкільний підручник з історії, як і кожен підручник, має приваблювати і привертати увагу своєю зовнішньою формою. Звісно, в ньому мають бути чітка побудова, продумане структурування, допомога в користуванні через різнокольорове оформлення та всілякі піктограми. Верстка має бути простою і враховувати здобутки психологічних та педагогічних досліджень реципієнта. За приклад може правити «правило трьох секунд». Згідно з результатами досліджень мозку, вікно сприймання інформації для мозку становить три секунди, і типографія має до цього пристосуватися. Отже, по змозі слід регулювати довжину рядків так, щоб один рядок можна було охопити увагою впродовж трьох секунд. Окрім того, важливо, щоб авторський текст і цитати були зримо представлені й відокремлені одні від одних. Безсумнівно, мають бути індекс / алфавітний покажчик, глосарій, словник термінів, діаграми, часові графіки та бібліографія. Підручник має містити чимало графічних джерел. Заголовок має бути живим і нести смислове навантаження: в ньому, скажімо, можна вжити слово, що сприймається як знак певної епохи. У жодному разі не слід використовувати науково-спеціалізовані заголовки.

Адресатом шкільного підручника з історії є учні, і саме їх стосуються і поставлені в ньому вимоги. До того ж підручник відповідає політично зумовленим навчальним та виховним цілям, а також завданням шкільної програми. Підручник неминуче щось відбирає і скорочує. Він визначає найважливіші тези і дотримується певних дидактичних концепцій. Також добрий шкільний підручник не має замовчувати висновки й суперечності, пов'язані з цим, а навпаки, повинен давати школяреві змогу чітко усвідомити їх.

Шкільний підручник з історії має відповідати школяреві. Ця вимога стосується передусім вибору мови, рівня абстрактного мислення й завдань, адекватних віковій адресата, але йдеться, крім того, і про включення специфічних молодіжних тем. Горизонт сподівань дітей і підлітків слід враховувати настільки повно, наскільки можливо. Та водночас підлітки повинні побачити й потенціал захопливості історії. Для цього їм треба унаочнити інакшість і відмінність проминулих світів.

Перетворившись з «навчального фаху» (Lernfach) на фах «мисленневий» (Denkfach), історія залежить від посібників, за допомогою яких організують навчальний процес. Отримання знань не є першочерговим завданням. Спосіб подання інформації має давати школяреві простір для розвитку власного бачення. Здатність школярів бути критичними і висловлювати власні судження буде тим вища, чим більше вони матимуть можливостей ставити під сумнів запропоновані інтерпретації та розробляти самостійні тлумачення історії. Ті ж, своєю чергою, можуть бути і, скажімо, статево зумовленими.

У доброму шкільному підручнику історичні матеріали мали би становити центральну частину викладу. Адже вони в найбезпосередніший спосіб зіштовхують школяра з минулим і стимулюють досвіди. Вони ідеально спонукають до запитування та порівняння. А відтак мимоволі виводять школяра на ту стежку,

що постійно та систематично перетинається з історичною наукою, і саме для неї історична наука й розвинула чіткі правила та методи. Добрий шкільний підручник вирізняється саме тим, що виводить школяра на цю стежину й супроводжує його на ній. Він наблизить до нього й історичні підходи та інструментарій. Це передбачає і точне опрацювання та критику джерел. Розумно вибудований робочий процес мав би провадити до уважнішого розгляду та вичерпного аналізу матеріалу. Додаткові вказівки щодо джерел необхідні для того, щоб ці джерела можна було критично оцінити. Контекстуалізація через уведення перекресних посилань до авторського тексту й інших джерел також корисна для підручника. У такий спосіб він постійно долатиме власні межі й відкриватиметься іншим медіям – насамперед електронним, але також і живим контактам з історією на місці. Так школяра спонукають думати і готують до самостійного навчання впродовж усього життя, що відбуватиметься в дуже подібний спосіб.

Чуттєвій зустрічі з історією найбільше сприяють образні джерела. Цінність їх тим вища, чим далі певна історична наукова дисципліна відійшла від своїх філологічних коренів. Сприйняття образних джерел вимагає специфічних навиків, які добрий підручник має тренувати. Це ж стосується й мап, чия переважна статичність найбільше перешкоджає процесуальному розумінню історії. Добрий підручник має знайти способи уникнути такої статичності.

Врахування різних поглядів є ключовим критерієм при оцінюванні якості шкільного підручника з історії. Це стосується і представлення джерел, зокрема й на рівні історичних тлумачень. Історичні інтерпретації є конструкціями, які формувалися в певний час і з позиції певних інтересів. Усвідомлення пов'язаності історичного аналізу з теперішнім і його зв'язку зі спрямованими в майбутнє сподіваннями і є досягненням історичної свідомості (*Geschichtsbewusstsein*) – найвищої мети й сенсу викладання історії.

2. Великою мірою національну державу нині сприймаємо як ефемерний феномен. Її історичний підсумок виявляється дуже скромним, а в Західній Європі її оцінюють переважно негативно. У великих катастрофах ХХ століття звинувачують націоналізм. Дедалі частіше національні наративи, натхненні конструктивістськими підходами, цікавлять світову наукову спільноту (*scientific community*) істориків лише як об'єкти дослідження. Вимога вивчати історію як національну історію знаходить щораз менше послідовників. Якщо розглядати історію насамперед крізь призму національної історії, то в такий спосіб неминуче плекатимемо виключення та національні стереотипи, а це підтримуватиме механізми, які вкотре можуть вилитися в нетерпимість і зверхність. Хто починає писати з позиції «національної ідеї», опиняється перед небезпекою компілятивного надміру. Така особа підбирає факти, за допомогою сумнівних розповідних технік створює видимість обгрунтованого викладу і випереджає формування чітких суджень, згідно із гаслом: «Добрим є те, що приносить користь нації». Уже сам факт виокремлення «власної» історії означає неминучу девальвацію історії «іншого». І такий підхід у принципі унеможливорює розуміння інших народів. Якщо в образі історії сподівання,

страхи, суб'єктивні досвіди сусідських націй залишаються затемненими, це дуже перешкоджає діялогіві. Тоді немає усвідомлення того, що тріумф однієї нації часто виявляється катастрофою іншої, гордість від перемоги одного етносу зазвичай є травмою іншого, а те, що одна група зараховує до своїх здобутків, нерідко є великою втратою, з якою доводиться миритися іншій групі.

Уже узвичаєний в історичній науці відхід від національного нарративу спершу приживався у викладанні історії з певною затримкою. Та в багатьох країнах Європи історію вже викладають з позиції європейської або, відповідно, глобальної історії. В неї інтегровано елементи національної історії. І лише в меншості країн «загальну історію» та «національну історію» виокремлено як спеціалізації або самостійні курси. Шкільні книжки, які наївно або й патосно та шовіністично пропагують національну державу, є дедалі більшою рідкістю. Майже в усіх країнах можна зафіксувати моменти, що засвідчують послаблення національних позицій та редукцію національних стереотипів.

Помітно, що більшість авторів принаймні знайомі з проблематикою включення та виключення (інклюдії та ексклюдії), етноцентризму, самостилізації як нації-жертви, табування та ідеологізації. Втім, міра просування цієї тенденції є дуже різною. В межах ЄС існують механізми, що впливають на європеїзацію, але водночас і на регіоналізацію образу історії.

У деяких західноєвропейських країнах прицільно дотримуються анаціонального підходу, згідно з яким, скажімо, книжка з назвою «Наша історія» може опинитися під забороною через свій виокремлювальний характер. Навіть у Росії, де нині зафіксовано дуже масові тенденції повернення до націоналістичної історичної політики, все-таки можна, як мені здається, говорити про межі ідеологічної інструменталізації, зумовлені науковим і професійним етосом авторів шкільних підручників. Та з цього прикладу стає очевидним, що вплив викладання історії на формування ідентичності є дискусійним питанням. Суспільна згуртованість є дефіцитним ресурсом. Потреба в певності, яку обіцяє спільнота, як і в самоповазі, можуть спонукати до писання шкільних підручників історії так, щоб вони посилювали відчуття «ми»-спільноти й вимальовували образ славного минулого. Якщо держава підносить це до рівня програми в рамках «виховання патріотизму», виникає небезпека, що такі образи історії будуть порожніми й штучними або й узагалі примітивними. Дух та інтелектуальність стають ближчими, якщо допускати диференційованіші та самокритичні образи історії. Національна безпека є тим вищою і стабільнішою, чим кращі відносини сусідства всередині та назовні. І досягнути цього можна, зокрема, дбаючи про розуміння історії національних меншин та сусідніх націй і включаючи їх у власний образ історії. Також і самоповага є вищою, якщо вона спирається не на історично зумовлене демонстрування сили та влади, а на усвідомлення причетності до сім'ї народів. І тут шкільні підручники можуть стати в пригоді, пропонуючи такі можливості ідентифікації, що перебувають поза патріотично-шовіністичними шаблонами і за мету викладання історії ставлять формування історично обізнаного й критично налаштованого громадянина.

3. Більшість історичних наративів є поєднанням різних оповідей. Тож у процесі формування нації в національний наратив впліталися філогенетичні міти представників цієї нації, поєднувалися цілком протилежні регіональні та соціальні компоненти й оповідні лінії. Тож у більшості випадків національний наратив можна розглядати як такий «спільний наратив». А для колись феодально розшарованого населення новоутвореної національної держави національна книжка історії ставала першим «common textbook» («загальним підручником»). Ці шкільні підручники мали величезну ідеологічну силу, функціонували як національні біографії та робили неймовірні кар'єри. З історико-наукового погляду, ретроспективне проектування модерної нації на минуле (часто аж до античності) було одним зі слабких місць таких конструкцій, і це розуміли і їхні сучасники.

«Common textbooks» можна знайти, крім того, в імперських державних структурах. Якщо це були колонії, то тут домінували наративи метрополії, і часом могли траплятися й курйозні випадки. Скажімо, в чорних африканських країнах Французької імперії школярі могли натрапити на такі розділи в підручниках: «Наші предки, галійці». Інакше було в СРСР, де спільний наратив принаймні намагалися оберігати, хоча йому й постійно загрожувало великоруське домінування. Загальну композицію створювали тут не так шляхом переплетення оповідних ліній, як через додаткові зв'язки. Скажімо, кавказькі народності «жертвували» для «історії советського народу» епоху ранніх культур, і ось так через історію чорноморських народів советським школярам наближали «власну» античність. До створення спільного образу історії советський підручник не дійшов. Прищеплювання історичного матеріалізму зійшло до насадження панівної ідеології комуністичної номенклатури. Фіяско історичної освіти в Советському Союзі стало очевидним під час розпаду СРСР, як-от у період Чеченської війни, коли зіткнулися крайні історичні концепції. Та при цьому, як із гіркотою зауважували політичні хроністи в царині освіти, ініціатори з обох сторін могли вивчати історію з тих самих книжок.

Десь так само безпорадними виявилися шкільні підручники Югославії, що претендували на репрезентацію спільного наративу народностей, що тоді там мешкали. І хоча вони й пропонували збалансований погляд на історію югославських народів, вільний від негативних стереотипів і ворожих образів, він, утім, був такий поверховий і наповнений стількома табу, що це аж ніяк не було чесним опрацюванням проблематики національного та релігійного розмаїття; не було враховано й відмінностей у регіональному економічному розвитку. Тож ці підручники в жоден спосіб не сприяли політичній культурі, що могла би протистояти загрозі етноцентризму. Врешті відкладання «гарячого заліза», штучна гармонізація та відмова вивчати міжетнічні й міжкультурні правочинності призвели до того, що альтернативні націоналістичні наративи могли безперешкодно розвиватися паралельно.

Зовсім інакше слід оцінювати нинішні спроби просування міжнаціональних шкільних підручників історії. Вони є наслідком інтернаціональної

ревізії шкільних підручників і вже мають поважні здобутки в рамках двосторонніх відносин, – як-от базовий німецько-французький підручник історії.

Нині триває робота над спільним німецько-польським підручником, що так само, як і німецько-французький, не лише представляє історію спільних взаємин, а є саме підручником історії – себто намагається повною мірою і на всю глибину охопити навчальні плани обох країн. Ці спроби ґрунтуються на рівноправній та добровільній співпраці науковців і видавництва, які, хоч і отримують підтримку від урядів країн-учасниць процесу, але насправді ініційовані громадянським суспільством. «*Conditio sine qua non*» (обов'язковою умовою) для їх створення є цілковите дистанціювання політичних дійових осіб від формування змісту, – цю справу слід доручати фахівцям. Бінаціональні підручники історії зазвичай пишуться впродовж тривалого часу, і вони засновані на культурі діалогу. На цьому робочому шляху є чимало пунктів: спершу – заходи для укріплення довіри, конференції на тематику шкільних підручників, далі – перехресні аналізи підручників, усунення ворожих образів, спільні рекомендації, ініціювання досліджень задля віднайдення історичного консенсусу, й нарешті – спільні історичні синтети, бінаціональні матеріали для викладання та порадики вчителям. Політична символічна цінність спільного шкільного підручника є неймовірно високою у випадку конфліктного сусідства, адже це, так би мовити, утверджує глибинне порозуміння між націями. Завдяки тому, що історичні конфлікти, зокрема відмінну пам'ять про них, школярі розглядатимуть із різних перспектив і в європейському контексті, ці конфлікти перестануть бути політичними мінами уповільненої дії. Наратив бінаціонального шкільного підручника, відтак, уже не зможе бути ізольованим чи гармонізаційним, а буде дискурсивним.

Бінаціональні підручники мають ставити за вимогу долання відмінностей дидактичних культур, як і навчальних та викладацьких традицій. Також перед ними поставлено складне завдання – задовольнити вимоги навчальних планів обох країн. Зовсім не випадково вони постають у спільних зусиллях тих країн, що політично пов'язані між собою і утворюють спільний ціннісний простір.

Загалом бінаціональні шкільні підручники мають дбати і про те, щоб дві національні позиції не об'єднувалися коштом якоїсь третьої. Концептуальна вимога формулювати питання, що стосуються історичних узаємин, із загальноєвропейської позиції може в цьому зарадити. Можуть з'явитися докори, що локальна та регіональна історії в такій книжці можуть втратити на своїй значущості. І нарешті, з дидактичного погляду, можливі застереження, що радіус поширення такої книжки є надто широким. Скажімо, німецько-польський підручник використовуватимуть і в Любліні, і в Саарбрюкені. Та, вочевидь, у східно-польському місті було би доречніше глибше пізнавати українську історію, а на території землі Саар – французьку. Та доки бінаціональний підручник буде частиною багатоманітного книжкового ринку, ці закиди не матимуть сили.

4. Героїзація як стильовий засіб не є елементом викладання історії, якщо метою такого викладання є з'ясування та виховання критичних здібностей. Звісно, в історії є більш і менш симпатичні постаті. Та моральна оцінка не має

бути вирішальною. В обох випадках мультиперспективність розгляду й урахування контекстів спонукатимуть до диференційованих та адекватних суджень. Концепт «героя» пов'язаний із сильною персоналізацією історії. І вже це саме по собі може потребувати критичної ревізії, адже в такий спосіб складність історії недопустимо редукується. Часто національним героям приписують мотиви, що є аж ніяк не беззаперечними або й навіть аісторичними.

Навіть якщо з педагогічно-дидактичних причин ідентифікування з історичними дійовими особами є бажаним, все-таки варто не перебільшувати з витворенням аури надлюдини довкола певної історичної постаті. Чим більше в цій особі буде людського, тим імовірніше, що її дії зможуть резонувати з уявленим світом школяра і якимось впливатимуть на його діяльність.

Це аж ніяк не означає, що не варто освітлювати сумнівні сторони «героїв». В історії є чимало видатних діячів, які проявили себе водночас і як герої, і як негідники, що були і злочинцями, й жертвами. Пригадаймо бодай відважних антифашистів, які, втім, були частиною сталіністської системи, або ж в'язнів-наглядачів у концентраційних таборах, які не вижили б, якби не взяли на себе цю провину. Без з'ясування можливостей, без розрізнення мотивів, урахування винятковостей адекватна оцінка є неможливою. Якщо ж зануритися в цей перетин умов і модальностей, то реальний перебіг історії стає ближчим, аніж при зіставленні дихотомічних бачень світу, де все може бути лише «правильним» або «помилковим», «добрим» або «злим». Завжди слід залишати школяреві можливість індивідуально приймати рішення. Зі шкільних підручників ФРН поняття «героя» взагалі усунули, хоча в перші десятиліття після Другої світової війни ще були спроби подавати як героїв осіб, що не мали стосунку до війни чи насильств (це стосувалося дослідників та науковців). Зловживання героїзмом у «Третньому Райху» знаходить тут своє пізнє відлуння. Нині солідаризуються радше з висловом Бертольта Брехта: «Нещасною є та країна, що потребує героїв!». Хоча це й не виключає позитивних оцінок особистостей.

Із історико-дидактичної перспективи, є сенс у деконструюванні процесів героїзації чи засудження. Так стає можливим глибокий аналіз функціонування історичної політики, колективної пам'яті, формування мітів та інструменталізації історії – аж до історичних фальшувань.

Переклала з німецької Роксоляна Свято

Мар'ян МУДРИЙ

Життя за підручниками?

Важливе місце в українській дидактиці займає культ підручника. У громадській думці підручник, особливо з історії, сприймають як суспільну власність. На цій підставі різні суспільні групи намагаються якщо не прямо впливати на його зміст, то принаймні заявляти свою позицію з цього приводу. Зрозуміло, що найвразливішими до суспільно-політичних настроїв є підручники історії.

Включення чи вилучення з підручника історії певного матеріалу часто сприймається як далекосяжний підступ. В Україні часто забувають, що підручник є одним із засобів для досягнення мети, а не власне метою. Тому будь-яка спроба відповісти на запитання «Яким повинен бути ідеальний підручник?» приречена на дуже широкі узагальнення й банальні твердження. Звичайно, є певні універсальні правила і вимоги, яких треба дотримуватися. Вони добре відомі. Але підручник існує в значно ширшому контексті. Успіх підручника залежить не тільки від його змісту. Підручник пишуть, видають, продають, купують, використовують на уроках і під час виконання домашніх завдань. І всюди є свої, часто протилежні рецепти успіху.

1. Насамперед хочу сказати, що питання про підручники зовсім не вичерпує проблеми шкільної історичної освіти. Головним джерелом навчання і виховання для учнів у школі є все-таки вчитель. Тому дискусії довкола підручника не можуть підмінювати (а це, на жаль, відбувається!) питання про якість учителів історії, їхній фаховий рівень, світогляд і межі відповідальності. Насправді вплив шкільного підручника на формування історичної свідомості молодих людей і суспільства загалом дуже обмежений. Це добре видно у спілкуванні зі школярами. Школярі читають підручник інакше, ніж дорослі люди. Значна частина сучасних школярів узагалі не читає підручників. Тому історичні уявлення формуються, головною мірою, під впливом позиції вчителя (якщо, звичайно, той має здібність впливати на інших людей), родинного оточення, засобів масової інформації, типів історичної пам'яті й політичної культури, які переважають у регіоні. У цьому сенсі важливо, аби створення нового покоління підручників супроводжувала дискусія щодо завдань і ролі вчителя історії в суспільстві, його кваліфікації, здатності генерувати думки.

Та й сам підручник, навіть найкращий, не завжди є благом. А те, що питання шкільного підручника історії не втрачає в Україні гостроти, ба більше, набуло виразного політичного звучання, стало полем битви між силами з різним розумінням сутності українства, свідчить не так про вади підручників, як про проблеми із внутрішнім станом самого суспільства. Образно кажучи, маємо суспільство, яке звикло жити за підручниками, за вказівками. Тому бажання створити якийсь правильний і досконалий, із чіткими відповідями на всі запитання, підручник є більше тривожним, ніж оптимістичним сигналом. Інша загроза підручникотворення полягає в тому, що шкільний підручник неминуче відображає погляди дорослих людей. В сучасній же Україні існують поколінневі прірви, навіть близькі покоління говорять дуже різними «мовами», а то й узагалі не бажають чути одні одних. Узгодження матеріалу для підручника – це зазвичай домовленість дорослих людей задля досягнення якихось тимчасових, переважно політичних цілей. Тому закладені в підручнику «компроміси» й «акценти», що їх дорослі часто представляють як свої досягнення, з великою імовірністю залишаться поза увагою школярів, не будуть ними оцінені.

Вимоги до сучасного підручника в Європі сформульовано. Навряд чи український досвід може внести суттєві корективи. У політичній площині підручник повинен коректно відображати різні прояви ідентичностей (не тільки національну, а й мовну, релігійну, статеvu), в історіографічній площині – враховувати сучасний стан наукових досліджень, не замовчувати протилежних поглядів і тлумачень, у площині дидактики – викладати історію як предмет передусім для роздумів, а не заучування (через доповнення авторського тексту різними за походженням джерелами), у площині педагогіки й психології – відповідати віковим особливостям учнів, складатися переважно з наочного матеріалу, бо до роботи розум учня спонукають, як правило, не ознайомлення з історичними датами і фактами, а емоційні імпульси та захопиви історії, які відіграють ключову роль у процесах ідентифікації¹. В Україні створено проект навчальної програми, яка відповідає цим вимогам². Показово, що її втілення в життя наштовхнулося на байдужість інститутів влади, які відповідають за освітню політику, і на спротив значної частини вчителів історії й, особливо, авторів підручників, котрі позиціонують себе як захисників «національних ідеалів». Головне вістря критики було спрямовано проти нібито надмірної науковості й модерності нової програми, що потрактовано як неповагу до українських національних цінностей.

2. Підручники в Україні пропонують етноцентричне бачення історії. Стрижнем оповіді в підручниках історії України є український етнос³. Само собою це ні позитив, ні вада. Усе питання в тому, як розуміти етнічність / національність. На жаль, шкільна історична освіта в Україні спрямована на консервацію неконкурентних взірців національної пам'яті, на протиставлення українства зовнішньому світу. Герметичність національної історії додатково підкреслено в школі поділом на дві навчальні дисципліни – історію України і всесвітню історію. Головна лінія поділу серед українських істориків, причетних до створення підручників, пролягає сьогодні між прихильниками мовно-етнографічного українства, які розуміють історію України як ексклюзивну історію українців, і тими, хто пропонує розуміти національність як відкриту площину, як конкурентний простір, де поруч із українцями фор-

¹ Докладніше див.: *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи*. Пер. з нім. Київ, 2010. 288 с.

² *Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти): Матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України*. Упорядкування та редакція Наталі Яковенко, Людмили Ведмідь; систематизація перебігу дискусій над програмами Людмили Ведмідь. Київ, 2009. 126 с.

³ Про концептуальні засади і змістове наповнення українських підручників історії див.: *Шкільна історія очима істориків-науковців: Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України*. Упорядник Н. Яковенко. Київ, 2008. 128 с.; *Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні: Матеріали II круглого столу Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (Київ, 18 жовтня 2008 року)*. Зведення та упорядкування пропозицій Наталія Яковенко. Розшифровка стенограм і систематизація відгуків Людмила Ведмідь. Київ, 2009. 28 с.

мувалися й функціонували інші етнічні спільноти. Перший підхід наслідує розуміння історії з XIX століття і ґрунтується на ілюзії про можливість «національного відродження», а другий спирається на переконаність у невідворотності етнодемографічних змін, які відбулися в Україні у XX столітті, та вказує на потребу розширити поняття української ідентичності, співвіднести її з політичними потребами української держави і гуманістичними пріоритетами сучасної дидактики, заснованої на повазі до «іншого». Обидві візії перебувають у стані взаємного конфлікту.

У випадку України складність досягнення компромісу полягає в тому, що суспільство, особливо його творча верства, не вміє, а інколи й не хоче критично оцінити свій теперішній стан. В Україні не розвинуто здатність до самокритики. Бо саме від відповіді на питання «Якими ми є сьогодні?» залежить розуміння сутності національного, а отже, і вимоги до шкільної історичної освіти. Більшість представників українського середовища істориків-педагогів (сюди включаю й авторів підручників) уважають, що, описуючи минуле як обстоювання тільки національного інтересу та боротьбу за національну державність, вони сприяють кристалізації національної свідомості сьогодні. Цілком очевидно, що це твердження є спекулятивним. По-перше, досягнутий рівень національної свідомості ніколи не буде сприйнято як достатній. По-друге, шкільний курс історії не є визначальним у формуванні національної ідентичності. В сучасному світі ця ідентичність все менше спирається на історичні сюжети, а частіше пов'язується з рівнем свободи, добробуту, поваги до людської гідності.

Порозуміння треба шукати не у втечі від національної парадигми (зрештою, немає куди втікати), а в тому, щоб зробити її інструментом інтелектуального, економічного та політичного розвитку. Скажімо, формування почуття спільної належності до європейської спільноти відбувається не через відмову, а тільки через переосмислення національної ідентичності, співвіднесення її з європейською ідентичністю. Здається, більшість країн розглядають членство в Європейському Союзі не як подолання національної держави (показовим прикладом є Франція), а як її вивищення. Можливо, тільки для німців, які мають докори сумління за розв'язання двох світових воєн, європейська ідентичність могла би повністю компенсувати зламану національну державу, повернення до якої неможливе і небажане. Тому заклики вийти поза межі національної парадигми сьогодні є нічим іншим, як реакцією на надмір або нестачу цього національного складника, а не його подолання. Це швидше відповідь на процеси економічної та політичної інтеграції Європи, які вимагають нової якості міжнаціональної комунікації. Іншими словами, бажання усунути національний інтерес із минулого, по суті, є виразом того-таки національного інтересу сьогодні.

3. В останні роки в Україні почастишали розмови про доцільність створити спільні підручники, які, мовляв, можуть вивести історичну дидактику з глухих кутів, осучаснити її. При цьому посилаються на позитивний досвід Німеччини,

де працює Інститут вивчення шкільних підручників Георга Екерта (*Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*). Німці справді є лідерами в Європі за кількістю проєктів із підготування спільних із країнами-сусідами підручників з історії. 2006 року було реалізовано перший – німецько-французький – проєкт щодо створення спільного підручника історії. Згодом, у 2007–2008 роках, вийшов друком двомовний німецько-польський посібник «Geschichte verstehen – Zukunft gestalten / Zrozumieć historię – kształtować przyszłość», який використовують у школах Саксонії та польської Силезії (Шльонська). Посібник зосереджується на подіях 1933–1949 років – описує наслідки сталінського і гітлерівського тоталітаризмів для поляків і німців, зокрема їх примусове виселення / переселення. У рамках німецько-чеського обговорення шкільних підручників було розроблено рекомендації для викладання історії, на які можуть орієнтуватися упорядники навчальних програм і автори підручників. Уже анонсовано вихід німецько-польського підручника. Робота над ним триває з 2008 року завдяки ініціятиві міністрів закордонних справ Німеччини та Польщі – Франка-Вальтера Штайнмайєра і Радослава Сікорського, хоча учасники проєкту й заперечують його політичне підґрунтя. Планується, що учні гімназій отримають його 2014 або 2015 року. Наприкінці 2010 року було оприлюднено концептуальні положення, на які цей підручник повинен спиратися⁴.

Ці приклади надихають декого і в Україні. Йдеться передусім про створення спільних українсько-польського чи українсько-російського підручників. Такі ініціативи пояснюють нібито бажанням подолати негативні національні стереотипи й порвати зі спадком національних конфліктів. Але наскільки вони реалістичні? Німецький досвід створення «бі-історичних» посібників і підручників дає підстави зробити деякі узагальнення: 1) концепція і зміст «бі-історичного» підручника є результатом не так інтелектуальної творчості, як переговорів (у випадку німецько-французького підручника вони тривали понад п'ятдесят років); 2) «бі-історичні» підручники вимагають спеціальної мови, яку зазвичай складно розуміти учням, і великого відсторонення від минулого; наприклад, німецько-польський посібник про події 1933–1949 років, за влучним спостереженням одного з рецензентів, висвітлює трагічну долю двох народів із «великою відстороненістю, адже подекуди здається, що він описує події з глибини сотень років» (із «dużym dystansem, że fragmentami ma się wrażenie, iż opisuje wydarzenia sprzed setek lat»)⁵; 3) «бі-історичний» підручник (німецько-французький чи німецько-польський) максимально уникає питань національної історії і зосереджується на питаннях європейської та світової історії, тільки баченої зі спільної німецько-польської чи німецько-французької перспективи. Залаштунковий бік створення спільного підручника розкрив у інтерв'ю газеті *Дзеркало тижня* Роберт Маєр, керівник наукового відділу Інституту Георга

⁴ *Podręcznik do historii. Projekt Polsko-Niemiecki – Zalecenia*. Warszawa/Berlin, 1 grudnia 2010 r. <http://www.men.gov.pl/images/docs/podr1/zalecenia.pdf>. Переглянуто 10.01.2012. Те саме німецькою мовою див.: <http://www.men.gov.pl/images/docs/podr1/empfehlungen.pdf>.

⁵ <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/70347>. Переглянуто 11.01.2012.

Екерга⁶. Він виразно наголосив, що такий підручник завжди є підсумком, а не передумовою тривалих змін у двох сусідніх суспільствах, відображає тривкі партнерські відносини між державами та однакове бачення їхніми урядами напрямку політичного розвитку, що дає змогу перестати оперувати категоріями національних держав, національних інтересів. Зі слів та інтонацій Маєра випливало, що на нинішньому етапі Україна, хоч як це парадоксально, може бути найближча до створення спільного українсько-російського підручника.

Однак думаю, що сьогодні в Україні немає жодної зі згаданих передумов, аби в осяжному майбутньому очікувати на появу будь-якого спільного – з поляками чи росіянами – підручника історії. Реалістичнішими є внутрішні проекти реформування шкільної історичної освіти. Першим кроком могло би стати вписання історії України у світову історію, що можливо тільки за умови створення єдиного курсу історії – подолання в школі поділу історії на «свою», національну (історія України), і «чужу», загальну (всесвітня історія). Такий підручник має називатися «Історія» (свого часу я пропонував, аби дві третини матеріалу в ньому стосувалося історії України). Вироблення спільної із сусідніми народами візії історії не можна зреалізувати зусиллями тільки істориків, воно вимагає нової якості політичної еліти. Треба бути готовим до того, що над авторськими колективами для підготування спільних підручників неодмінно тяжитимуть політичні розрахунки, а самі учасники таких проєктів опинятимуться в міцних обіймах поточної політики. У випадку творення спільних підручників виразно проступає суперечність між декларованими цінностями (прагненням вийти поза межі політики і зосередитися на людині) та підіграванням політичній моді (в Європі ця мода, вочевидь, пов'язана з обґрунтуванням закономірності союзного об'єднання). Тому роботу над спільними підручниками треба розглядати більше в категоріях політичного процесу, а не проблем наукової дидактики історії. Історики повинні пам'ятати, що поняття «спільна історія», яким найчастіше послуговуються в представленні поєднавчих ініціатив, теж приховує в собі, як і національна історія, спекулятивний компонент, бо історія, власне кажучи, не може бути спільною, її первісна функція – розрізняти, вказувати на відмінності, пояснювати їх, а вже тоді шукати способи співжиття.

4. Українська національна версія історії, коріння якої сягає XIX століття, багата на «героїв». Свого часу це був спосіб компенсувати слабкість масової національної свідомості. Героїзація неминуче призвела до представлення української історії як нерозривного поєднання героїки із жертівністю. Відтак героїко-жертвний етос української історії глибоко проник у навчальну літературу. Усі дійові особи української історії, якщо керуватися підручковими образами, самовіддано боролися «за державність» (в іншій версії – «за народ») і за це неминуче страждали від зовнішніх (поляків, росіян) і внутрішніх («зрадників») ворогів. У такий спосіб українські підручники дали

⁶ «Між минулим і майбутнім» [Інтерв'ю з Р. Майєром; автор М. Афанасьєв], *Дзеркало тижня* (2010). № 42. 13 листопада.

реалізують фактично бездержавний проєкт, бо культивують концепцію народу-нації, яка нібито має власну силу без держави, але ця сила ґрунтується не на щоденній праці, а на героїчних чинах («зривах»), які набувають сутности й завершеної форми в жертвах.

Але не ця дилема – між героєм і жертвою – є головною проблемою шкільного курсу історії. Набагато складнішою в українській історії є грань між образами героя і злочинця. Наведу показовий приклад такої дилеми, перед якою автори підручників стають безпорадними. Цей приклад стосується так званих селянських виступів під проводом Устима Кармалюка на Поділлі. Фаховий історик добре знає, що діяльність Кармалюка вкладається в поняття «соціальний бандитизм», але автори підручника з історії України для 9 класу, вочевидь, уважають, що така характеристика руйнуватиме підвалини українства, а тому вдаються до словесної еквілібристики: «Його активно підтримували селяни, оскільки Кармелюк часто допомагав їм, ділився захопленим майном і худобою. [...] Устим Кармелюк водночас і героїчна, і трагічна історична постать. Від нападів його загонів страждали також ні в чому не винні заможні селяни. І нападники, і потерпілі були жертвами кріпосницької політики царизму щодо українського селянства»⁷; «У. Кармалюк – героїчна і водночас трагічна особистість. Його жертвами іноді були й невинні люди. Такі постаті найчастіше з'являються в умовах загострення соціальних суперечностей, коли суспільство ще не встигло виробити цивілізованих форм розв'язання конфліктів»⁸. По суті, автори проголошують нормою те, що жертвами «національного героя» можуть бути «невинні люди».

Як розірвати це перетікання між героями – жертвами – злочинцями? Останнім часом з'явилася думка, що найпродуктивнішою для об'єднання України може стати історія жертв. Справді, ставлення до жертв є більш-менш однаковим, воно не так сильно залежить від регіональних типів історичної пам'яті, тоді як герої навіть у межах України легко перетворюються на антигероїв, збуджують взаємну агресію. Але навряд чи повернення української історії в бік мартирології може позитивно вплинути на історичну дидактику. Позірна простота такого підходу теж ґрунтується на маніпуляції. Зрештою, акцент на жертвах неминуче провокуватиме мітотворення нових героїв, бо якщо є жертви, то мусять бути й ті, хто самовіддано намагався цьому протистояти. Завдання шкільних підручників треба бачити в іншому: в тому, аби навчити молодих людей жити з усіма історичними персонажами – героями і антигероями, жертвами, злочинцями тощо, але при цьому не мати ілюзії, що вони якось допоможуть у майбутньому. Підручник історії повинен виразніше відмежовувати сучасність від минулого, а для цього – витримувати відчуття дистанції, коли йдеться про жертви і жертвність, і бути трохи іронічним, коли йдеться про національних героїв.

⁷ Струкевич О. К., *Історія України: Підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Грамота, 2009. С. 106–7.

⁸ Турченко Ф. Г., Морoko В. М., *Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Генеза, 2009. С. 109.

На загал від дискусій довкола підручника треба очікувати не ідеальної книги, а трохи іншу в перспективі якість української педагогічної спільноти. Навіть найкращий підручник не замінить доброго вчителя. У дискусіях не повинно губитися те, що підручник не єдине джерело інформації, він існує в конкурентному інформаційному середовищі. Відповідальність за якість підручників повинні розділити між собою 1) автори, пам'ятаючи, що історичні тексти, тим більше навчальні, мають створюватися у світлі моралі, 2) урядові структури, які мають завдання налагодити незалежну експертизу підручників, 3) учителі, які мають вболівати не за простоту й однозначність суджень, а за можливість використовувати підручник для постановки і розв'язання проблемних питань, 4) школярі, які повинні чіткіше формулювати свої очікування від освіти. Однак завжди треба пам'ятати, що задоволення від спілкування з підручником, навіть найкращим, є дуже відносною вартістю.

Влодзімеж МЕНДЖЕЦЬКИЙ

1. Відповідь на запитання про ідеальний підручник ідентична до відповіді на запитання про ідеальну жінку чи ідеального чоловіка. Кожен із нас має такий ідеал у своєму серці, але описати його неможливо, бо він є надто індивідуальним, а до того ж дуже плінним. Усі погодяться з тим, що підручник має бути мудрим, добрим (якщо йдеться про моральне послання), естетичним, а крім того, гармонійно поєднувати в собі взаємозаперечні сподівання. Він має містити багато інформації (але не забагато), повинен вчити критично мислити (але без перегинів, адже водночас він має сприяти і зміцненню спільноти). Він має бути привабливим із дидактичного погляду, але суть не повинна підпорядковуватися дидактиці. Перелік таких узаємозаперечних сподівань можна продовжувати до нескінченності.

Зрештою, розмова про ідеал є не на часі ще й тому, що остаточний вигляд підручника завжди є компромісом між запитаними держави, поглядами автора, суспільним, історичним і політичним контекстами, а також традицією та рівнем дидактики в конкретній країні.

Модель підручника, чудово сприйнятого в Польщі або США, може взагалі не спрацювати в реаліях української чи німецької освітніх систем. Тож найважливіше – створити підручник під свою освітню систему, не переймаючись тим чи тим модним трендом, але водночас усвідомлюючи, що рішення з приводу численних дилем, пов'язаних зі створенням підручників (а перед тим – навчальних програм), мають дуже серйозні наслідки, якщо йдеться про вплив на суспільні позиції в майбутньому.

Так ми доходимо до ключового запитання: як, на мій погляд, має виглядати шкільний підручник із історичних наук в Україні? Свою позицію я намагатимуся сформулювати, відповідаючи на наступні запитання.

2. У контексті попередніх зауваг запитання щодо національної перспективи сприйняття минулого набуває особливого значення. Найзагальніша відповідь

очевидна: підручник має сприяти розвитку мудрого, відкритого патріотизму і водночас формувати в учнів певність у тому, що його/її власна нація є повноправним учасником світової спільноти націй. Належить вказувати на здобутки та внесок нації у спільний доробок людства, при цьому не приховуючи можливих помилок і темних сторін національного минулого. Та, здається, доки освітня система буде частиною держави (або ж принаймні доки її визначатиме держава), національна перспектива сприйняття минулого у шкільних підручниках буде типовим явищем. Так є і в США, де чудово функціонує категорія «американської нації». Та водночас відхід частини академічної історії від національної парадигми не має (і не матиме) з цього погляду жодного значення.

Вивчення історії в школі є і далі залишатиметься насамперед одним із елементів процесу соціалізації, а лише потім – формування інтелектуального профілю середнього учня. Але слід звернути увагу на ще одну істотну проблему. В освітньому процесі історію можна використовувати двояко. У вивченні історії в Україні досі домінує настанова, відповідно до якої цей предмет є елементом національно-державного виховання і слугує формуванню національної ідентичності, дає учневі певний обсяг знань і переконань, що полегшують ідентифікацію з національною спільнотою та українською державою. Тим часом історію можна трактувати також як важливий елемент громадянської освіти, що може слугувати формуванню громадянських та продержавних позицій. Це не означало б «денаціоналізації» історії, але могло би сприяти більш багатосторонньому пізнанню історичних досвідів власного суспільства та сприяти їх критичному аналізу. Під цим маю на увазі, що в умовах сучасної України «бути добрим громадянином» аж ніяк не менш важливо (або й важливіше), ніж «бути добрим українцем». Якщо ж замислювати українські підручники з історії як підручники для виховання громадян, то настанови істориків, які виходять поза національно-центричну парадигму, можуть стати тут у великій пригоді. Насамперед через те, що вони схиляють до співчуття в ставленні до інших, спонукають подумати над мотивами дій нашого противника чи ворога й водночас запрошують подивитися на самих себе «ззовні». І, як наслідок, з'ясується, що чимало речей, які здавалися очевидними, мають складнішу природу. Отож, зрештою, ми отримуємо нагоду краще, аніж доти, зрозуміти інших і самих себе. Звісно, в жодному разі не йдеться про те, щоб мітологію нашої нації як «лицаря без страху й докору» або ж «невинної жертви в облозі зрадливих і жорстоких ворогів» замінити нещадною самокритикою і з'ясуванням власних провин супроти всього світу. Та елемент критичної рефлексії про вчинки власної спільноти в минулому свідчить про повагу до теперішнього. Адже ніхто з учнів і вчителів не приймає лише правильні рішення. І ніхто з них не має монополії на істину та правоту. Від образу минулого, втиснутого у вузькі рамки національної парадигми, здалеку тхне штучністю.

Є ще один чинник, який мав би схилити авторів підручника до врахування самокритичної перспективи при розповіді про національне минуле. Отож незалежно від того, що розповідь про історію завжди спирається на відібрані факти й вдається до широкого поля інтерпретацій, існують певні межі, яких акаде-

мічний історик чи автор підручника не мають права переступати. По-перше, в розповіді не можна уникати тих фактів, без яких суть історії може змінитися, а по-друге, не можна вибудовувати інтерпретації, які суперечать історичним фактам. Якщо ми не дотримуємося цих засад, то переходимо зі сфери історії в царину пропаганди, індоктринації та фальшування. Тож якщо історики-ревізійністи зуміли докопатися до важливих фактів, які змушують з іншої перспективи подивитися на події вітчизняної історії, то внесення змін у підручники стає неминучою необхідністю бодай із погляду елементарної суспільної чесноти.

3. Дуже доброю ілюстрацією проблеми «героїв і жертв» і водночас національної парадигми та ревізійнізму в історії є широко знана в світі справа інтерпретації та дискусії довкола погрому в Єдвабному. Отож улітку 1941 року, після того, як німці зайняли Підляшшя, відбулася низка єврейських погромів, участь у яких брало й місцеве населення. Особливого розголосу набув погром у Єдвабному, де місцеві християни закрили групу євреїв у дерев'яній stodolі, а потім спалили їх живцем. Головних учасників погрому після Другої світової війни було засуджено, а саму справу – забуто. У колективній польській свідомості панував міт шляхетного поляка, що без страху бореться проти окупанта і допомагає євреям. Наприкінці 1990-х цей міт спробували похитнути. Зокрема, йдеться про Томаша Гроса, який згадав про справу з Єдвабним у книжці «Сусіди» (*Sąsiedzi*) і висловив припущення про глибокий антисемітизм польської громадськості. Вибухнула гостра дискусія, в якій більшість польських учасників від початку рішуче відкидали аргументи ревізійністів. Але з плином років дійшло до своєрідного консенсусу. Його суть полягала у визнанні того факту, що «ми, поляки», не завжди належно ставилися до євреїв (а може, й далі маємо проблему зі ставленням до них). Нині події у Єдвабному фігурують у більшості підручників з історії як своєрідне нагадування про те, що проблема існує.

Повертаючись до попередніх зауваг, сьогодні маємо ствердити таке: по-перше, цілком природно, що в «наших» підручниках і надалі домінуватиме перспектива «наших» жертв; а по-друге, «нас» неможливо зобразити лише як спільноту катів чи злочинців. Але насправді важливо й те, щоб злочинців (якщо вони серед нас є) не приховували і не намагалися виправдати: в довготерміновій перспективі це приносить більше шкоди, ніж користи.

4. Спільні підручники є і надалі залишатимуться доволі маргінальним явищем в освітньому просторі. Їх використовують у найкращих школах або ж як допоміжний засіб у спеціальних програмах для вибраних учнів. Отож, як правило, йдеться про формування потенційної еліти. Із такого погляду, ці ініціативи слід визнати дуже важливими. Адже, незалежно від поглядів широких суспільних верств, елітарні групи мають бути готові до діалогу з «іншими» й повинні вміти дивитися на власне подвір'я із ширшої перспективи. За добрий приклад такої праці заради вибраних груп учнів можуть правити спільні польсько-німецькі видання – допоміжні освітні матеріали, що з'явилися під

патронатом польсько-німецької комісії з питань шкільних підручників (а на-самперед – під редакцією Кшиштофа Рухневіча).

Та водночас ідея створення спільного наднаціонального підручничкового нарративу для широкої аудиторії здається мені утопією. Адже текст у цьому випадку мав би бути настільки загальним, що не спонукав би до жодних висновків. Зрештою, чому такий підручник міг би слугувати?

Підсумовуючи мої зауваги:

- підручники з історії є і надалі залишатимуться національними та державотворчими, доки існуватиме національна держава, яка використовує школи як інститути соціалізації;

- суть проблеми в тому, що ця соціалізація має бути розумною, відповідати найважливішим суспільним інтересам, отже, її слід спрямовувати на виховання добрих, лояльних і готових до співпраці громадян. В історії кожної нації є більш ніж досить матеріалу, аби втілити цей задум у підручниках;

- зі стратегічного погляду, підручник з історії не має суперечити ані загальній історичній свідомості конкретного суспільства, ані станові академічного знання. Втім, здається, існують сильні, хоч і не формалізовані, механізми, які змушують (у певній часовій перспективі) пристосовувати підручники до суспільних і наукових вимог;

- підручники, що не вписуються у формулу національних, можливі й бажані, але як робочий інструмент для вибраних груп учнів (наприклад, на національних пограниччях, для особливо обдарованих, налаштованих на міжнародну кар'єру тощо);

- на підставі власного багатолітнього досвіду можу стверджувати, що українські підручники змінюються доволі швидко і в позитивних напрямках. Але водночас вони й досі суттєво відрізняються від підручників, якими послуговуються в західноєвропейських країнах. На Заході автори підручників намагаються обмежувати власні гіпотези та інтерпретації, поєднуючи різнопланову інформацію (фрагменти джерел, іконографію, статистичні дані тощо). Тож прийняття висновків залишається в компетенції вчителя та учнів. В Україні ж домінує авторський нарратив, який пропонує учневі вже готову інтерпретацію певного явища. Чи ця відмінність залишатиметься постійною, чи український підручник еволюціонуватиме в бік західних зразків, я не можу передбачити.

Переклала з польської Роксоляна Свято

Татьяна ОСТРОВСКАЯ

1. *По-перше*, «ідеальний» підручник історії нині – це вже не підручник історії в традиційному розумінні. Позаяк історичне знання давно перестало претендувати на цілісний та несуперечливий опис минулого, незрозумілим є

панування такої настанови в шкільній освіті. Чи є сенс у намаганні охопити всю еру людського існування, показуючи історію як закономірний процес, осягнення, що насправді виявилось недосяжним ані для професійних істориків, ані для філософів історії? Навчальні програми все ще формують відповідно до позицій, близьких до історичного матеріалізму. Основну частину навчального часу, як і тексту підручника, присвячено розвитку економічних та виробничих відносин, а також темі держави і влади. Натомість мінімум уваги присвячено індивідові та його повсякденному життю. Ідеальний підручник має розповідати *історії*, водночас даючи право голосу різним акторам: звичайним людям, професійним історикам, політичним діячам і, насамперед, самому «об'єктові» освітнього процесу, себто школяреві. Для цього необхідне якнайбільш безпосереднє знайомство з епохою, яку вивчаєш, а також можливість думати, критикувати й формувати власну думку про події минулого.

По-друге, ідеальний підручник не має безпосередньо залежати від соціальної та політичної ситуації, в якій його написано. На жаль, у межах постсоветського простору це здається малоімовірним: викладання історії і надалі залишається полем для очевидних (і неочевидних) політичних маніпуляцій. І в цьому сенсі ситуацію з освітою в Білорусі можна вважати гіпертрофованим випадком централізованого керування знаннями про минуле. Це не означає, що зміст навчальних матеріалів формують, керуючись безпосередніми вказівками органів влади. Та значною мірою органи цей зміст координують – і безпосередньо, й опосередковано. У другому випадку спрацьовує механізм інтерпеляції, описаний у Луї Альтюсера.

Транслюючи певні ідеологічні цінності, інститути влади конституують суб'єкта цих цінностей (автора посібника та рецензентів, які діють як представники наукової спільноти, а не органів влади), хоч офіційно й не вказують, яким має бути зміст історичних посібників. Інтерпеляційний суб'єкт відгукується на цей невизначений заклик, рекодифікуючи його самостійно, але в межах «дозволеного». Як наслідок, зміст підручників трансформують, керуючись перевагами зовнішньої та внутрішньої політики в державі.

У Білорусі цей зв'язок здається особливо зримим: за двадцять років існування незалежної держави підручники з історії Білорусі радикально перепишували щонайменше тричі, і це не могло не мати негативного впливу на те, як школярі сприймають власну історію, а відповідно, і власну націю.

По-третє, ідеальний підручник історії має бути відкритий до критики суспільних інститутів та організацій. І в цьому сенсі показовим є досвід Німеччини, який, на мою думку, варто знати державам постсоветського регіону. Крім Міністерства культури, що має найвищий рівень рекомендації підручників для використання в школах, у Німеччині існують суспільні та наукові заклади (як-от Інститут сучасної історії, Німецький комітет із питань системи освіти тощо), які досліджують те, як викладають, а також як слід викладати минуле. При цьому вивчають не лише власний, а й іноземний досвід. Існує, наприклад, Інститут Георга Екєрта з міжнародного дослідження підручників. Я вважаю, що публічна дискусія в цій ситуації є практичною реалізацією, «ко-

мунікативною дією» Юргена Габермаса. Те, як викладають минуле в підручниках (а особливо його складні та неоднозначні моменти), має не лише становити інтерес для вузького кола спеціалістів, а й бути предметом широкого суспільного обговорення.

По-четверте, підручник має бути зрозумілим, а його зміст – таким, щоб із ним можна було погодитися. Якщо йдеться про колективну пам'ять, що формується через викладання історії і є фундаментом національної та громадянської ідентичності, то важливим елементом у цьому процесі є механізм інтерналізації, описаний у Мануеля Кастельса. На думку Кастельса, щоб символи та цінності, витворені легітимаційною ідентичністю (домінантними суспільними, а у випадку постсоветських суспільств – радше державними інститутами), могли остаточно усталитися як суспільні норми, соціальні актори мають засвоїти їх як власні.

2. Як на мене, поняття національної історії і надалі залишається релевантним і на постсоветському просторі, і в Європі загалом. Інтернаціоналізація історичної освіти не означає його денационалізацію, адже справа не в тому, щоби стерти національні розбіжності, а радше навпаки – в тому, щоб зробити їх очевиднішими і досяжнішими для розуміння, загладити конфлікти на національному ґрунті. Європейська та національна ідентичності не є взаємовиключними: вони цілком можуть співіснувати і, як показує практика, співіснують. Про це йдеться і в рекомендаціях Ради Європи з викладання історії в XXI столітті.

У постсоветських суспільствах викладання європейської історії замість національної сьогодні не здається мені продуктивним. Але так само неприйнятним я вважаю вивчення лише національної історії, або ж викладання «Всесвітньої історії» та «Вітчизняної історії» як відокремлених один від одного предметів, адже це суперечить стратегії взаємодії історій. Національна історія, безумовно, потрібна, особливо для України та Білорусі, але її мають викладати як невилучну частину європейської та світової історії, як історії взаємодії та зв'язків між народами.

3. Спільний підручник, який інтерпретував би ті чи ті складні моменти загальної історії, є важливим внеском у вирішення проблем минулого. Зазвичай такі підручники створюють для того, щоб ознайомити школярів з історією міжнародних конфліктів, щоби позбутися негативних упереджень про представників інших націй. Звісно, такі навчальні посібники потрібні, та поки що їх видання є радше експериментом, аніж поширеною практикою. На мою думку, в ситуації інтернаціоналізації історії спільні підручники або міжнародні авторські колективи мають ставати радше правилом, аніж винятком, при спробах обійти «гострі кути історії». Справа в тому, що не лише підручники з історії і, звісно, національна пам'ять, яку вони творять, впливають на формування колективної ідентичності в школярів. Самі підручники – це теж продукт певних уявлень, кордонів, установлених у суспільстві домінантною

колективною ідентичністю. Тож негативне ставлення до представників певної нації, сформоване через повідомлення про конфлікт у минулому, нерідко транслюється на нинішні відносини й не дає змоги показати інший погляд на події. Скажімо, в білоруських підручниках іще в описі подій XIV століття – експансії хрестоносців на землі східних слов'ян і Грюнвальдської битви – про німців пишуть, послуговуючись такими словами, як «агресія, віроломство» тощо. Цю ж лексику з дивовижною точністю відтворюють при викладі подій Другої світової війни, де німцям приписують лише негативні риси, зокрема й моральні, протиставляючи їх «героїчному та самовідданому» білоруському народові. Вочевидь, схема чорне/біле не може бути продуктивною в сучасній історичній освіті, тим більше, що її в певний спосіб проєктують на вибудовування взаємин із представниками інших націй поза межами шкільних класів. Для різнобічного відображення подій цілком могли би бути продуктивними як взаємоузгодження, консультації, так і обмін досвідом. Скажімо, листи німецьких солдатів до батьків або статистика руйнування німецьких міст військами союзників могли би дати уявлення про втрати німецької нації, представити війну не як фантастичне протистояння сил добра та зла.

Минулого року на першому з'їзді вчителів і працівників системи освіти країн-учасників СНД в Астані від представників міністерства освіти Білорусі надійшла пропозиція створити спільний підручник історії для країн, що входять до складу СНД. Але ця пропозиція не знайшла підтримки в інших учасників саміту. Цей факт можна визначити як спробу створити «єдину історію». Прикметно, що настанова слов'яноцентризму, яка нині панує в білоруському освітньому дискурсі, означає не ототожнення себе з росіянами, а прагнення представити себе як частину єдиного «східнослов'янського етносу» або навіть східнослов'янської цивілізації, до якої також зараховують і українців. Ця претензія на цивілізовану єдність напозір бере початок (принаймні в білорусів) із визнання рівноправності, рівної ролі всіх трьох східнослов'янських народів. Але в підсумку вона ґрунтується на відмові від багатьох національних особливостей на користь спільності історії та ідентичності.

Остаточний компроміс у викладі спільної історії країн, що мали в минулому серйозні конфлікти, здається малоімовірним, але в ньому й немає потреби. Спільний підручник передусім має бути платформою для діалогу та представлення різних поглядів на події, що посідають важливе місце в колективній пам'яті народів.

4. Варто враховувати, що героїзація або віктимізація часто стають інструментом для досягнення певних політичних цілей. Із того, про яких героїв або про яких жертв ідеться в підручниках з історії, можна чимало зрозуміти про функціонування механізмів влади. Скажімо, в 1996–2001 роках у білоруських шкільних підручниках, а також у публічних виступах державних осіб активно культивували образ жертви та недооціненої ролі білоруського народу у Великій вітчизняній війні. Цей період збігся в часі з інтенсифікацією взаємин із Росією та побудовою Союзної держави Білорусі та Росії. Можна припустити, що по-

зицію жертви в цьому випадку й використовували для того, аби вказати на потребу спокути, якої чекали від Росії (як спадкоємиці ССРСР).

Риси, які приписують історичному діячеві, мають символічне значення для спільноти. Конструйований образ пропонують як взірець для наслідування в сучасності або ж він покликаний легітимізувати певні владні практики. Скажімо, в Білорусі 2002 рік був часом початку створення «ідеології білоруської держави» і, відповідно, контролю влади над формуванням історичного наративу. Відтоді в підручниках виникає позитивний образ мудрого, вольового й навіть авторитарного правителя, який «рішуче укріплює свою владу», що, безсумнівно, пов'язано з прагненням влади легітимізувати свої дії та методи через апелювання до минулого.

Водночас наявність героїчного патосу в історичній пам'яті народу здається потрібною з декількох причин: герой і подвиги, які він чинить, завжди виходять за межі його часу і є сполучною ланкою між поколіннями – між минулим, теперішнім і майбутнім (що сприяє горизонтальній консолідації нації); діяльність героя майже завжди поширюється за межі його класу і стосується народу загалом (що сприяє його вертикальній консолідації і є однією з найважливіших ознак сучасної нації); існування співвітчизників, якими можна пишатися, сприяє формуванню відчуття унікальності власної нації, і це також є важливим складником національної ідентичності.

Переклала з російської Роксоляна Свято

Андрей ТИХОМИРОВ

1. Підручник – це насамперед засіб. Навіть найідеальніший і найправильніший підручник не замінить доброго й підготованого вчителя, але й без підручника неможливий нормальний процес навчання. Концептуально підручник слід готувати й писати в одному стилі, в одному ключі, зрозумілому і для учнів, і для вчителя, без відчутних «розривів» між самою концепцією показу історичних подій та методологічними прийомами, властивими для текстів такого типу. Створення ідеального підручника з історії, як на мене, – майже недосяжна мета: в якихось випадках він може бути ідеальним із навчально-методологічного погляду, в інших – за ідейною концепцією та яскравістю образу історичного минулого. Втім, добрий підручник має враховувати реальні можливості реальної школи, тож писати його не може лише академічний історик або ж лише звичайний практик – шкільний учитель. Сучасний підручник важко уявити без багатого ілюстративного матеріалу – власне ілюстрацій, мап, схем, а по змозі, і фрагментів джерел, які мали би виконувати функцію реального «голосу минулого». Без координування історичних сюжетів з іншими шкільними предметами (літературою, географією, суспільствознавчими дисциплінами) також важко створити добрий підручник з історії. «Ідеальний підручник» має не лише бути набором історичних фактів і сюжетів, а й давати учням змогу самостійно працювати й у такий спосіб формувати власне бачення

історичного минулого країни. В сучасному світі, де величезну роль відіграють віртуальна візуалізація та інтенсивне експлуатування емоцій, підручник має витримувати конкуренцію з інтернет-простором, що став джерелом фактично будь-якої інформації. Також підручник має залишатися насамперед книжкою – символом історичного досвіду попередніх поколінь.

2. Шкільна освіта й академічна наука перебувають у доволі специфічних взаєминах. Академічна наука зазвичай прагне визначати тон «шкільної трансляції» історії, та водночас хоче зберігати монополію і на історичні дослідження, на інтерпретацію та осмислення подій. При цьому і академічна наука, і шкільна освіта зазнають реального впливу актуальної – змінної – політичної ситуації: історичні події стають об'єктом політичних дебатів, що відчутно позначається і на концепції шкільних підручників. За наочний приклад тут можуть правити події Другої світової війни, що для України (як, зрештою, і для інших держав регіону «нашої частини Європи») є об'єктом інтенсивних політичних та доволаполітичних дебатів. Представити події ХХ століття якнайповніше та з урахуванням якомога більшої кількості позицій – одне з головних завдань автора шкільного підручника з історії. Події ХХ століття важливі передусім тому, що вони ближчі до нашого часу й можуть мати різну особисту інтерпретацію в нинішніх поколінь, кожне з яких має власний історичний досвід і свою оцінку тих подій. В українському випадку, як на мене, найважливішим є контекст відмінностей між історичною пам'яттю різних регіонів країни, а також оцінки подій як початку ХХ століття (розпад багатонаціональних імперій, утворення української державности), формування тоталітарних державних машин (насамперед совєтської), трагічні події Голодомору та Другої світової війни, так і кінця ХХ століття і відновлення незалежності України.

Існування єдиного підручника, в якому представлено всі ці події (не лише важливі в контексті всієї країни, як-от Голодомор і Голокост, але й вагоміші для окремих регіонів – такі, як Волинська трагедія чи депортація кримських татар), дає змогу створити загальний образ історичного минулого в сучасних поколінь. При цьому такі події важко представити, не показуючи й не аналізуючи свідчень «іншої сторони», без голосів не лише українців, а й поляків, росіян, татар або німців. Зміни в професійній історичній науці мають сприяти тому, щоб у підручники почали включати свідчення різних сторін про події ХХ століття, тим самим формуючи цілісний образ історії України.

У постсовєтських державах, які відновили чи отримали незалежність двадцять років тому, досить важко вийти за межі національної парадигми при написанні шкільного підручника. Формування нової національної, громадянської ідентичности – доволі тривалий процес, що залежить від багатьох різних чинників, зокрема від зовнішньополітичних обставин кожної окремої держави. Український підручник (як і білоруський, молдавський, литовський або польський), попри всі прагнення до різнобічних і нейтральних інтерпретацій минулого, складно буде вивести за межі національного нарративу. Навіть польські підручники історії, попри, здавалося, сильну й закорінену націо-

нальну самосвідомість поляків, зазвичай не відходять від національної парадигми минулого. У цьому випадку, як на мене, добрим виходом могло би стати включення в підручники сюжетів з історії інших національних спільнот України (насамперед поляків, євреїв, німців і татар). Надання такої інформації дасть змогу легше подолати недоліки національної парадигми і водночас унеможливить відхід у прямо протилежний бік. Показовим здається і випадок із білоруськими шкільними підручниками з історії: в середині 1990-х владні структури вирішили замінити підручники, створені після проголошення незалежності, звинувативши авторів у «націоналізмі» та «русофобії». Спершу їх замінили «альтернативними» (що, по суті, були калькою з советських підручників кінця 1980-х), а потім – «новими» навчальними посібниками, що мало відрізнялися від концепцій советського і навіть російського імперського образу. Як наслідок, нині в білоруських школах є підручники, де майже нічого не сказано про репресії сталінського періоду або ж подано советську інтерпретацію подій Другої світової війни. Крім того, в підручниках із всесвітньої історії майже немає інформації про історії інших слов'янських держав (за винятком Росії), тоді як ще наприкінці 1990-х там розповідалося фактично про всіх сусідів Білорусі, а також про інші слов'янські народи. Втім, показово, що історію азійських та африканських суспільств вивчають десь у такому ж обсязі, що й раніше. Зовнішньополітичний чинник таких змін у підручниках (мова про посилення інтеграції з Росією) є безсумнівним, як і факт існування проблем із самоідентифікацією в білоруських еліт. Подальше посилення русифікації суспільного та освітнього простору не лише має внутрішньополітичний ефект, а й розраховано на демонстрування лояльності щодо проекту «інтеграції постсоветського простору».

В українському контексті, крім єдиного підручника з історії (чи, точніше, єдиної навчальної програми з історії за наявності підручників різних авторів), що був би обов'язковим для вивчення на всіх рівнях шкільної освіти, в межах факультативних занять можна було би використовувати також різні навчальні посібники з історії окремих регіонів, що допомагало би зберігати локальну ідентичність у загальноукраїнському просторі. На мою думку, слід і далі дотримуватися розмежування курсів історії України та всесвітньої історії, принаймні доти, доки усвідомлення окремішнього статусу української історії перестане бути предметом дискусії і доки частина суспільства не припинить радикально заперечувати цю ідею. При цьому підручники всесвітньої історії не повинні концептуально різко відрізнятися від підручників історії України: інтерпретація подій, важливих для українського контексту, має бути по змозі подібною або принаймні не опозиційною щодо трактування тих же подій у підручнику з історії України. Об'єднання шкільних курсів історії в майбутньому можливе, хоча тоді важливо буде дотримуватися балансу між різними темами й підходами.

3. Ідея «спільних підручників» доволі приваблива для фахових істориків та соціологів. Головна мета таких спільних наративів – подолання супереч-

ностей і негативних стереотипів між різними народами, передусім тими, що перейшли в своїй історії через розмаїті конфлікти, зокрема війни та масові вбивства. Головним моментом при створенні таких підручників, як на мене, є спільна методологічна база й існування подібної мови в описі тих чи тих подій в істориків різних країн, а також рівноправність груп істориків із різних країн. В умовах країн Центральної та Східної Європи, де нова національна свідомість щойно формується, створення такого «скоординованого підручника» є доволі непростим завданням. Усталені історіографії, що мають сильні позиції в себе на батьківщині й чий історіографічний концепції отримали визнання в інших країнах, перебуватимуть тут у вигіднішій ситуації, ніж молодші й не настільки визнані історіографії. Узгодження текстів таких підручників, навіть при спільному методологічному та концептуальному підході, може викликати спротив різних сторін. Успішним прикладом таких спільних ініціатив найчастіше вважають французько-німецький підручник історії. У нашому регіоні, здається, таких прикладів ще немає: існують спеціальні комісії істориків різних країн, але поки що результати роботи цих колективів не такі відчутні.

4. Проблема конфліктів ХХ століття й масового знищення цілих груп населення за тими чи тими ознаками – соціальними, етнічними, релігійними – стає центральним пунктом усіх підручників історії ХХ століття. Мабуть, найважливішим критерієм при описуванні цих подій має бути людське життя як головна цінність. Герої можуть бути вбивцями, жертви також можуть бути вбивцями, та не всі жертви, зрештою, стають героями, хоча й дуже часто героями стають убивці. Підручник як джерело інформації для учнів (хоча й не лише для них) має описувати масові вбивства (в українському випадку це Голодомор, Голокост, етнічні чистки на Волині та в Галичині) із дотриманням максимальної точності подієвого ряду. Вбивства не мають зливатися в одне емоційне тло – як щось, що чинили тільки вороги на «нашій землі», без згадки про те, до якої соціальної чи етнічної групи належали жертви. Треба чітко вказувати і на риторичне виправдання масових убивств мирного населення – скажімо, як прагнення до утвердження ідеї «чистоти нації» або «національного звільнення» – при описі таких подій, як Голокост або ж Волинська трагедія. Що ж до героїзацій конкретних історичних особистостей, то, як на мене, слід чітко вказувати в їхній діяльності на позитивні моменти для розвитку української державності або культури, але й не оминати негативних сторін їхніх рішень та дій (зокрема причетності до масових убивств). Одновимірний показ «національного героя» зазвичай сильно впливає на те, як його сприймає масова аудиторія. Уже майже класичним прикладом такої одновимірності став образ Степана Бандери в трьох різних історіографіях, а також у масовій свідомості (чи то радше в медіа-дискурсі) України, Польщі та Росії.

Зіткнення зовсім несумісних образів Бандери в українському та польському дискурсах не дає змоги бодай трохи наблизитися до адекватного розуміння та оцінки його діяльності. Підручник має по змозі показувати всі аспекти діяльності такої особистості (що великою мірою стала символом

усього руху й навіть покоління) і вивести його зі сфери сакральності у вимір історичності, уможлививши адекватні оцінки.

Окрім масових убивств, дуже важливим аспектом у контексті теми героїв і жертв може бути питання масових переселень різних етнічних груп – і в період Другої світової війни, і відразу після неї. Організоване переселення німців із Буковини, депортація кримських татар, акція «Вісла» і переселення українців у Польщі та «обмін населенням» між Польщею та Україною після 1944 року мають показати читачеві, що історія не є однозначною дисципліною. Межа між героями та жертвами інколи є дуже тонкою. Та при оцінюванні дій та подій автор повинен пам'ятати і про моральні принципи, а також прагнути показувати події так, як вони відбувалися. Може, це й надто об'єктивістський погляд, та, як на мене, у випадку з масовими вбивствами спроби їх виправдати (з політичною або ж будь-якою іншою метою) заслуговують на моральний осуд. Підручник, попри вірність національному наративу, не має посилювати або утверджувати етнічні стереотипи (скажімо, образ української нації лише як жертви). Конструкції такого типу заважають осмислювати історію і унеможливають нормальні взаємини із сусідніми державами й народами. Включення історичного досвіду інших національностей України в спільний контекст образу минулого може сприяти формуванню нової ідентичності на громадянському принципі.

Переклала з російської Роксоляна Свято

Костянтин БАХАНОВ

Шкільний підручник з історії є дуже багатогранним явищем, яке слід розглядати з різних боків, причому кожен із них висуває свої вимоги. Тому ідеальним підручником буде той, у якому, подібно до кубика Рубіка, вдасться скласти всі сторони.

Бік перший – педагогічний. Шкільний підручник, безсумнівно, є явищем педагогічним. Це масова навчальна книга, де викладено зміст навчального предмету і визначено види діяльності, що їх обов'язково мають засвоїти учні, з урахуванням вікових та інших особливостей школярів. У методиці навчання історії вважається, що підручник має виконувати низку функцій: *інформаційну* – бути джерелом інформації, а тому містити науково перевірені факти й сучасні оцінки історичних подій і явищ; *систематизаційну* – подавати історичні знання у системі, яка дозволяла би найповніше формувати в учнів уявлення, поняття і судження про певні історичні епохи та історичний процес узагалі; *координувальну* – слугувати ядром усіх засобів навчання, тобто містити певні ключі, які дають учневі змогу працювати з іншими засобами навчання (хрестоматіями, атласами, контурними картами, задачниками, мультимедійними засобами тощо); *інтегрувальну* – поєднувати у собі не лише історичну інформацію і способи опанувати її (прийоми й методи історичного пізнання), а отже, сприяти не тільки накопиченню знань, але й формуванню

умінь, набуттю досвіду тощо, що разом складає історичну компетентність; *трансформаційну* – подавати матеріал відповідно до нормативних документів, які його регламентують, державних стандартів і насамперед шкільної програми; *контрольовальну* – містити обов’язковий навчальний матеріал, рівень засвоєння якого перевіряється на державній атестації, зовнішньому незалежному оцінюванні та визначається у програмах як державні вимоги до навчальних досягнень учнів (тому в підручнику має бути певний інструментарій (різномірні завдання) контролю і самоконтролю просування учнів у навчанні); *самоосвітню* – підручник має подавати матеріал у логіці, обсязі, стилі викладу доступно до того, щоб учні самостійно могли його опанувати, містити апарат орієнтування (поділ на логічні частини, виокремлення понять, дат тощо) та методичні настанови, спрямовані і на організацію роботи з підручником загалом, і окремими історичними сюжетами; *виховну* – бути засобом впливу на формування і розвиток особистості, тому за допомогою добірки матеріалу (текстового, ілюстративного та методичного апарату) орієнтувати учнів на визнані в суспільстві моральні, громадянські, етичні й інші цінності. До цього я ще додав би *мотиваційну* функцію – здатність викликати інтерес до історії, бажання більше і глибше її вивчати, застосовувати набуті знання і навички на практиці.

Звідси випливає, що ідеальний підручник має органічно реалізувати всі ці функції. До того ж підручник створюється, ґрунтуючись на певній педагогічній парадигмі (концептуальному баченні сутності процесу навчання історії). Нині в центрі уваги дидактів є дві парадигми: 1) предметно зорієнтована (знаннева або традиційна), згідно з якою процес навчання є засвоєнням змісту навчального предмету. Її досить гостро критикують, але вона підкріплена величезним арсеналом методичних напрацювань, зокрема підручниками досовєтської, совєтської і постсовєтської доби. На ній виховувалися покоління вчителів історії, і вона досить глибоко засіла у педагогічній свідомості людей; 2) особистісно зорієнтована (гуманістична, інноваційна), відповідно до якої навчання є процесом особистого зростання учнів, у якому навчальний предмет відіграє роль засобу. Її широко афішують, теоретично обґрунтовують, конструюють схеми, але її дуже важко втілити. Згідно з нею, ідеальним було би створити підручники для кожного учня окремо, відповідно до його здібностей і нахилів. У майбутньому це, можливо, буде зреалізовано за допомогою комп’ютерних програм, де учень задаватиме параметри, відштовхуючись від своїх інтересів, можливостей і бачення власних перспектив, а програма, відповідно, добиратиме матеріал та способи його опрацювання. У звичному сенсі підручник у цій ситуації відіграватиме роль узагальненого довідника.

Крім того, навчання відбувається у межах певної моделі (схеми процесу, яка найчастіше будується довкола групи методів, за допомогою яких здійснюється навчання): дослідницької (пошукової), дискусійної (проблемної), інформаційної, ігрової тощо. Кожна з цих моделей в ідеалі вимагає власного типу підручника.

Бік другий – науково-історичний. Шкільний підручник, за образним висловом Наталі Яковенко, покликаний «представити “від імені науки” певний компілятивний згусток знань», що становлять селекційну й препаративну добірку історичних «фактів», але фактів, доведених історичною наукою, відповідно до визнаних у ній підходів і концепцій, поєднаних у певні логічні конструкції. Тому останнім часом шкільні підручники усе частіше ідентифікують як специфічне історіографічне джерело, особливими рисами якого є генералізація навчального матеріалу (виділення найголовнішого), «олітературення» нарративу, відсутність переважаного наукового апарату та мінімум дискусійності (Олександр Удод). Якщо подивитися на шкільний підручник із науково-історичного погляду, ідеальною навчальною книгою може бути така, що містить оптимальну (мінімально необхідну і достатню для розуміння історичного процесу) кількість фактів і поданих у готовому вигляді (як даність), і прихованих у історичних джерелах, що їх мають «відкрити» самі учні в процесі навчання. Адже, вивчаючи історію, учень як особистість має відчутти себе суб'єктом історії, виробити для себе певну суспільну позицію і керуватися нею у подальшому як життєвою стратегією. Ключем же до розуміння історії є людина певної епохи. Тож ідеальний підручник не повинен бути занадто соціалогізованим. Одним із провідних підходів, на якому ґрунтується його зміст, має бути антропологічний, який можуть узгоджувати й доповнювати інші підходи. Залежно від підходів, відповідного добору змісту паралельно можуть існувати декілька підручників.

Третій бік – суспільно-політичний. Українське і сучасне суспільство, і минулих часів є й було полікультурним і багатоконфесійним. На теренах України мешкають представники різних етнічних груп і віросповідань, у регіонах склалися свої специфічні культурно-історичні традиції. Усі вони мають право на місце у загальнонаціональній історії, а відповідно – і на його відображення у шкільному підручнику. Крім того, протягом століття в українців, що жили в різних державах, склалося різне ставлення до реалій життя, що збереглося і до наших часів вже як ставлення до минулого (історична пам'ять), що часто прив'язують до певних територій. Деякі дослідники нараховують сім типів історичної пам'яті. Така ситуація прирікає підручники бути полем битви історичних пам'ятей. В ідеалі підручник має не розпалювати ворожнечу, а подавати матеріал, який пояснює причини і сутність таких поглядів на минуле, не відкидаючи позитиву і не приховуючи того, що було дискредитовано історією.

Четвертий бік – політичний, зумовлений тим, що держава покладає на історичну освіту завдання виховати лояльного громадянина і патріота. Тому шкільний підручник має ґрунтуватися на ідеях, закладених у Конституції і законах держави та закріплених у суспільстві моральних нормах. До того ж кожна політична сила, що перебуває при владі, прагне за допомогою історії підкреслити свою легітимність, показати своє ідеологічне та інституційне коріння, відшукати історичні аналогії розв'язання подібних проблем і, тим самим, пояснити власні дії сьогодні. Інколи це призводить до переоцінок істо-

ричних подій та постатей (наприклад, висвітлення уряду Віші у французьких підручниках 1950–1980-х років, постаті Іосіфа Сталіна в сучасних російських, Августо Піночета – в найновіших чилійських, Помаранчевої революції – в українських). Такі факти зазвичай викликають суспільні дискусії, які у демократичному суспільстві завершуються консенсусом. У цьому сенсі шкільний підручник, за словами Валерія Смолія, є «реконструкцією ідеологізованої версії узгодженої історії». Якщо обрати це за відправну точку, ідеальний підручник має бути максимально позбавлений повсякчасного політичного втручання. Це вимагає виваженості в доборі матеріалу; відмови від авторських оцінкових суджень (оцінка має бути прерогативою учня, справа автора підручника – підвести учнів до неї, дати інформацію до роздумів); неухиляння від суперечливих питань, подання різних поглядів на події у випадку, коли в суспільстві немає спільної думки щодо них.

Протягом минулих десятиріч українські шкільні підручники зазнали значної трансформації. Проте їм усе ще закидають надмірну соціалізацію і мілітарність, мітологізування прадавнього минулого, зосередженість на державних чинниках та нехтування людським фактором, апологетизацію соціальних низів і соціальних конфліктів, недостатню увагу до локальної історії, «песимістичне» уявлення про Україну як простір із безперервним «колоніальним статусом», етноцентричність і нехтування поліетнічністю тощо.

На протипагу наявній версії було запропоновано проєкт концепції історії України (за редакцією Наталі Яковенко), побудований на антропологічному і територіальному принципах. Він виглядає цілком логічним із різних поглядів. Із педагогічного: сучасна дитина живе у полікультурному просторі, охопленому круговертю глобальних процесів. Вона має орієнтуватися, визначатися і діяти в ньому, розуміючи і враховуючи позиції представників різних культур, що вимагає від неї критичного мислення. Тому історія як навчальний предмет має давати їй матеріал до роздумів і спонукати до них. Із науково-історичного погляду: ця версія історії ґрунтується на історичних фактах. Вона руйнує певні усталені міти, хоча й не позбавлена своїх, але дозволяє ширше поглянути на історичний процес у логіці сучасної європейської історіографії. Із суспільного погляду: у проєкті полікультурну версію представлено роллю в історії різних груп (етнічних, релігійних, соціальних, локальних тощо), кожна з яких уважає цю історію своєю. Кожен тип історичної пам'яті знаходить у ній своє пояснення, що в ідеалі має сприяти згоді у суспільстві. Але з державного, політичного погляду у цій версії можуть критися певні небезпеки.

Підручник з історії розглядається як частина меморативної політики держави. На нього покладено завдання згрупувати молодих громадян довкола спільного минулого, він є своєрідним засобом будівництва нації (Ігор Гирич). Одна справа, коли йдеться про «старі» нації з усталеним поглядом на їхнє минуле, інша – про «молоді». Українська нація є молодію, з іще не скристалізованою національною ідентичністю. В українському суспільстві існують різні погляди на історичне минуле. А сама країна стала об'єктом зовнішніх

намагання залучити її до культурно-історичної орбіти сусідньої держави (так званого «русского мира»). У цих умовах відхід від стрижневої лінії історичного нарративу шкільних підручників, якою є національна державність, може призвести до посилення суспільного розколу. Саме тому в шкільній історичній освіті постсовєтських країн (за винятком Білорусі) чітко дотримуються цієї лінії. Тому російські дослідники одноставно закидають шкільним підручникам країн колишнього СРСР подання націоналістичної історії, що ґрунтується на мітах про автохтонність, прабатьківщину, лінгвістичну спадковість славетних предків, культуртрегерство, етнічну однорідність і вороже ставлення до Росії. Із чого випливає, що Україна не поодиноким висвітленням історії з національного погляду, плекаючи формування національної ідентичності. Реалії сьогодення вимагають дуже обережного ставлення до здобутків вітчизняного підручникотворення.

Згаданий проект неоднозначно сприйняли історики-науковці та педагоги. Про це свідчать обговорення у Комітеті з науки і освіти у Верховній Раді та на сторінках преси. Але дуже важливо, що він відбувся як історіографічний факт. Із ним можна полемізувати, але навряд чи – повністю ігнорувати. У цій ситуації важливим є створення на базі проекту концепції навчального посібника для учнів, який експериментально можна було б апробувати у шкільній практиці, а широкому учительському загалові використати як матеріал для приготування до навчальних занять і методичний інструментарій для розкриття змісту окремих навчальних тем.

Досить близьким до цієї проблеми стоїть питання інтегрованого курсу «Історія», який останнім часом активно обговорюють у медіях у зв'язку з розробкою нових навчальних планів і шкільних програм. У європейських країнах цю проблему розв'язано, у них здебільшого є інтегрований курс «Історія», у якому матеріал всесвітньої історії складає 70–50%, національної історії – 30–50%. Проте в більшості країн постсовєтського простору всесвітня історія та історії країни є самостійними, окремо визначеними у розкладі занять і окремо оцінюваними. Хоча у деяких країнах поряд із навчальними книгами із кожного з цих курсів функціонують і інтегровані підручники. Такий підхід не є лише даниною традиції, він пов'язаний насамперед зі згаданим побоюванням поглинення вітчизняної історії. Дискусії щодо інтегрованого курсу не раз виникали й в Україні, особливо під час приготування концепції шкільної освіти для 12-річної школи. Але цю ідею відкидали як передчасну. Сьогоднішня ситуація підтверджує це.

Ще однією проблемою, про яку останнім часом активно дискутують, є проблема підручника, спільного для декількох країн. Одні дослідники категорично відкидають для України навіть ідею такої навчальної книги, інші – активно її пропагують, треті – схиляються до можливості створення навчальних посібників із окреслених тем. Ідея спільного підручника почала формуватися в другій половині ХХ століття, коли після Другої світової війни стало зрозуміло, яку роль у поширенні фашистської ідеології відіграв шкільний підручник історії. Аби не допустити подібного, було створено Інститут Георга

Ексерта з міжнародних досліджень шкільних підручників. Із поширенням євроінтеграції ця ідея почала набувати практичного втілення, оскільки саме у такий спосіб шукали можливості сформуванню толерантне ставлення між сусідніми країнами, аби запобігти конфліктам у майбутньому. Із суспільного погляду, створення «неворожого» образу сусіда є запорукою добросусідських відносин між країнами. Якщо враховувати, що на території певної країни мешкають етнічні групи, які складають більшість у сусідніх державах, то йдеться і про злагоду між громадянами своєї держави. Тому ідея спільного підручника є нібито цілком доречною. Є вона зрозумілою і з політичного погляду, у ракурсі зовнішньої та внутрішньої етнонаціональної політики. Але вона дуже складно вписується у контекст державної ідеології та меморативної політики. Адже кожна держава піклується про виховання патріотів своєї країни. Проблемним є створення спільного історичного нарративу, оскільки з кожного боку історики-науковці не можуть не враховувати наявного масиву фактів, який обслуговує іншу історичну концепцію, і відмовитися від традиції та звичної методології історіописання. Тому найперспективнішим шляхом здається створення шкільних посібників, а не підручників. Досвід створення таких навчальних книг, а саме: з історії Чорноморського регіону, французько-німецького підручника, – є яскравим прикладом цього. Справа в тому, що в Україні та європейських країнах існують різні розуміння підручника. В Україні підручник – це масова навчальна книга (видана накладом у десятки тисяч примірників), яка є обов'язковою (хоча пропонується варіант вибору з декількох книжок) для використання у школі. У ньому має бути повністю відбито зміст досить жорстко регламентованої навчальної програми. На Заході підручник – це будь-яка книга, що використовується у навчанні та реалізує достатньо загально сформульовані (декілька сюжетів великої теми) положення курікулуму, видрукувана невеликим накладом (кілька тисяч примірників) і конкурує з великою кількістю аналогічних книг. У нашому розумінні така навчальна книга є посібником. Тому шлях, яким просувається сучасна українська шкільна історична дидактика, здається цілком логічним: участь у обміні досвідом (семінари, конференції, «круглі столи» під патронатом Ради Європи) – впровадження їхніх рекомендацій у процесі приготування нових програм та підручників; створення посібників у традиції європейської історичної дидактики (наприклад, «Історія епохи очима людини»); робота двосторонньої комісії з удосконалення підручників (українсько-польські, українсько-російські) – корекція змісту підручників, приготування посібників (переважно для вчителів) з окремих історичних проблем спільної історії тощо.

До дискусійних проблем сучасної шкільної історичної дидактики належить і питання висвітлення у навчальних книгах історичних особистостей, що їх неоднозначно сприймає суспільство (героїв і жертв у ситуаціях, коли різниця між одними й другими не завжди чітка). Найгостріше цю проблему обговорювали в європейській шкільній освіті наприкінці 1970–1980-х років, і вона завершилася так званим Бойтельсбаським консенсусом, згідно з яким підручник не має нав'язувати учневі авторських думок, а повинен сприяти фор-

муванню власних суджень; у питаннях, в яких не існує єдності поглядів у науці та суспільстві, має бути представлено різні погляди (принцип контрверсійності); підручник має враховувати інтереси учнів і навчати їх аналізувати політичну ситуацію, співвідносити її з власними інтересами та винаходити правові механізми узгодження власних інтересів із політичною ситуацією. Тому авторам українських підручників не слід нічого придумувати, а лише керуватися загальноєвропейськими підходами, що частково вже зроблено у вітчизняних підручниках.