

**Пропозиції до концепції
історичної освіти в Україні:**
*Матеріали III Робочої наради
з моніторингу шкільних підручників
історії України*
(Київ, 18 жовтня 2008 року)

Зведення та упорядкування пропозицій
Наталя Яковенко

Розшифровка стенограми і систематизація відгуків
Людмила Ведмідь

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 Наталя Яковенко. Розшифровка стенограми і систематизація відгуків Людмила Ведмідь. – К., 2009. – 28 с.

Круглий стіл, проведений за підтримки Українського інституту національної пам'яті, присвячувався обговоренню відгуків, що надійшли на опубліковані у збірнику *«Шкільна історія очима істориків-науковців»* матеріали дискусії над сучасними шкільними підручниками з історії України. Головною метою Круглого столу, в якому взяли участь, крім членів громадської Робочої групи з моніторингу підручників, ті історики, що прислали свої відгуки на збірник, було запропонувати можливі напрями вдосконалення підручника, в тому числі вироблення пропозицій до концепції історичної освіти. Такі пропозиції у зведеному вигляді представлено в цьому виданні. Український інститут національної пам'яті, вважаючи підручник національної історії за один із найважливіших стартових майданчиків формування ідентичності молоді людини, запрошує до обговорення висловлених тут пропозицій не лише освітянську спільноту, а й якомога ширші кола громадськості.

*Випущено на замовлення
Українського інституту національної пам'яті*

**Привітання
Голови Українського інституту
національної пам'яті
академіка НАН України Ігоря Юхновського
учасникам Круглого столу**

Кожна держава у Європі та світі має свою історію, яка виховує у підростаючого покоління відчуття належності до своєї держави, почуття патріотизму. Це важливе завдання, і воно відноситься до вас, істориків. Ми можемо допомогти в організації вашої роботи. Те, до чого ви домовитеся, має пройти широке обговорення і стати максимально сприйнятливим для українського народу, аби в майбутньому лягти в основу підручника з історії України. Ми будемо видавати всі матеріали ваших розмов, ми будемо видавати книжки, які будуть з'являтися в результаті ваших розмов. Ми хочемо, як і Міністерство освіти і науки України, щоб Ви зробили це максимально швидко. Я хочу побажати вам успіхів!

Учасники Круглого столу

Наталя Яковенко – голова громадської Робочої групи з моніторингу шкільних підручників історії України, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії НаУКМА; *Владислав Верстюк* – член Робочої групи, доктор історичних наук, заступник Голови Українського інституту національної пам'яті, професор НаУКМА; *Костянтин Баханов* – член Робочої групи, доктор педагогічних наук, проректор Бердянського державного педагогічного університету; *Юрій Волошин* – доктор історичних наук, професор Полтавського педагогічного університету ім. В.Г. Короленка; *Олександр Галенко* – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Інституту політичних та етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України, доцент НаУКМА; *Ігор Гирич* – кандидат історичних наук, завідувач відділу Інституту української археографії та джерелознавства імені М.С. Грушевського НАН України; *Оксана Карліна* – кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії світових цивілізацій Волинського національного університету імені Лесі Українки; *Михайло Кірсенко* – доктор історичних наук, професор НаУКМА; *Ольга Ковалевська* – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Інституту історії України НАН України; *Сергій Леп'явко* – доктор історичних наук, професор Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка; *Володимир Маслійчук* – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Інституту української археографії та джерелознавства імені М.С. Грушевського НАН України, доцент

НаУКМА; *о. Юрій Мицик* — доктор історичних наук, завідувач відділу Інституту української археографії та джерелознавства імені М. С. Грушевського НАН України, професор НаУКМА; *Мар'ян Мудрий* — член Робочої групи, кандидат історичних наук, доцент Львівського національного університету ім. Івана Франка; *Олег Павлишин* — член Робочої групи, кандидат історичних наук, доцент Львівського національного університету ім. Івана Франка; *Андрій Портнов* — кандидат історичних наук, відповідальний редактор часопису «Україна модерна»; *Олексій Сокирко* — кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри давньої та нової історії України Київського національного університету імені Тараса Шевченка; *Наталія Старченко* — кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Інституту української археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАН України, доцент НаУКМА; *Вадим Хмарський* — член Робочої групи, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова; *Наталія Шліхта* — кандидат історичних наук, PhD (History), доцент НаУКМА; *Віталій Щербак* — доктор історичних наук, професор, декан гуманітарного факультету НаУКМА.

**Письмові відгуки на збірник
«Шкільна історія очима
істориків-науковців»,
що бралися до уваги учасниками
Круглого столу**

Установи та організації, які надіслали відгуки: Бердянський державний педагогічний університет; Відділ освіти і науки Горохівської районної державної адміністрації Волинської області; Відділ освіти Пролетарської районної ради міста Донецька; Вінницький інститут післядипломної освіти; Волинська обласна державна адміністрація; Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти; Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю. Кримського; Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних наук «Нова Доба»; Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації; Головне управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації; Головне управління освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації; Управління освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації; Головне управління освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації; Головне управління освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації; Управління освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації; Головне управління освіти і науки Черкаської обласної державної адміністрації; Закарпатська обласна державна адміністрація; Запорізька обласна державна адміністрація; Інститут історії України НАН України; Кіровоградська

обласна державна адміністрація; Краматорське міське управління освіти Донецької області; Сумська обласна державна адміністрація; Тернопільська обласна державна адміністрація; Управління освіти виконавчого комітету Володимир-Волинської міської ради; Управління освіти і наукової діяльності Одеської обласної державної адміністрації; Чернігівська обласна державна адміністрація.

Індивідуальні відгуки надіслали: Волошин Юрій — доктор історичних наук, професор Полтавського педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (Полтава); Гирич Ігор — кандидат історичних наук, завідувач відділу Інституту української археографії та джерелознавства імені М.С. Грушевського НАН України (Київ); Добко Тарас — кандидат філософських наук, доцент, проректор Українського Католицького університету (Львів); Карліна Оксана — кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії світових цивілізацій Волинського національного університету імені Лесі Українки (Луцьк); Кравченко Володимир — доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри українознавства Харківського національного університету ім. Василя Каразіна (Харків); Маринович Мирослав — проректор Українського Католицького університету (Львів); Пометун Олена — завідувач лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Київ); Портнов Андрій — кандидат історичних наук, відповідальний редактор часопису «Україна модерна» (Київ); Сокирко Олексій — кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри давньої та нової історії України Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ); Ткаченко Василь — доктор історичних наук, професор, член кореспондент АПН України (Київ); Шимановський Марк — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України (Київ); Шліхта Наталя — кандидат історичних наук, PhD (History), доцент НаУКМА (Київ).

Вступ

Круглий стіл, проведений за підтримки Українського інституту національної пам'яті, був присвячений обговоренню відгуків на опубліковані у збірнику *«Шкільна історія очима істориків-науковців»* матеріали дискусії над сучасними шкільними підручниками історії України. Підсумок тодішньої дискусії виглядав невтішно: навчальна література, за висновком громадської Робочої групи з моніторингу згаданих підручників, не відповідає ані станові сучасної історичної науки, ані європейським критеріям історичної дидактики, ані, врешті, теперішнім потребам українського суспільства. Надіслані на збірник відгуки в абсолютній більшості підтримали таку оцінку, натомість було слушно закинуто брак позитивної складової — пропозицій щодо можливих напрямів вдосконалення підручника. Дискусія над такими пропозиціями власне й точилася на Круглому столі, підсумки якого у зведеному вигляді представлено тут. Ішлося, зрозуміло, не про фактографічну наповненість підручника для того чи іншого класу, а про наскрізні принципи представлення минулого України, що мали би лягти, на нашу думку, в основу концепції викладання української історії у школі. Ми вважаємо, що на сьогодні першу фазу оновлення історичної освіти, яка припала на 1990-ті — початок 2000-х років, українська школа вже успішно пройшла, і це дозволяє відповідально ставити питання і про нові орієнтири, і про рекомендації узагальнювального характеру.

Виходячи з цієї мети ми вважали за доцільне публікувати не весь перебіг дискусії, а лише її констатуючі висновки з тих питань, де учасникам Круглого столу вдалося досягнути згоди. Структурно ці міркування зосереджені довкола пунктів-закидів, сформульованих у збірнику *«Шкільна історія очима істориків-науковців»* (їх було дещо уточнено та відредаговано в ході обговорення). Кожен блок міркувань містить пропозиції, які ми хотіли би винести на розгляд якомога ширшого загалу.

Учасники Круглого столу не претендують на вичерпність аналізу та не вважають свої висновки й рекомендації остаточними — радше йдеться про запрошення до дискусії. Ми спираємося на засновок, що основна функція підручника історії — це представити «від імені науки» певний згусток знань, потрібних молодій людині для референтного ототожнення себе з країною, в якій вона живе, та зі спільнотою, до якої вона належить. Розглянуті під цим кутом зору, підручники національної історії постають як один із найважливіших стартових майданчиків формування ідентичності молодої людини, а це означає, що зміст підручника мусить спиратися на неписану конвенцію усього суспільства та, ясно, передусім тих людей, хто причетний до освіти й культури в даному суспільстві. Нашу позицію один із критиків назвав «європоцентричною», наголосивши на потребі вислухати й прибічників «націоцентричної» версії підручника. Хоча ми й не вповні розуміємо, про що йдеться, бо наше занепокоєння викликають якраз недоліки *національної складової* підручника, але ми готові до дискусії. Тож запрошуємо включитися в неї не лише шкільну освітянську спільноту, а й викладачів вищих навчальних закладів, працівників ЗМІ, членів творчих спілок, науковців з інших ділянок гуманітарного та соціального знання, врешті — колег-істориків, чиє слово тут має стати особливо відповідальним та вагомим.

Ми не заторкуємо у цьому матеріалі проблем, які належать до компетенції Міністерства освіти і науки України, лише коротко

сигналізуємо, що вони коріняться, на нашу думку, в бракові незалежної експертизи та критеріїв оцінювання підручників, у недосконалій процедурі надання їм грифу МОН, у відсутності практики тренінгів для учителів та авторів учбових текстів, врешті – у відірваності від рекомендацій ЮНЕСКО, розроблених Міжнародною мережею дослідження підручників з центром в Інституті Георга Еккерта (Німеччина).

Усіх зацікавлених осіб просимо надсилати свої міркування та побажання на адресу Українського інституту національної пам'яті: 01021 м. Київ, вул. Липська, 16 чи електронною поштою: vl@memory.gov.ua.

З матеріалами також можна ознайомитися на офіційному сайті Українського інституту національної пам'яті: www.memory.gov.ua

**Від імені громадської Робочої групи
з моніторингу шкільних підручників
історії України**

Наталя ЯКОВЕНКО

- I**
- а) Під впливом наївних аматорських фантазій, які мають чимало шанувальників в Україні, підручники міфологізують прадавнє минуле як нібито «цивілізаційну спадщину» українців;**
 - б) Всупереч раціональним засадам історичного знання, підручники змішують поняття етносу й нації, представляючи буття українців від Середньовіччя до новітньої доби як обумовлений наперед заданою метою, безперервний та одновекторний процес**

1. Наївна міфологізація та пошуки «правічних коренів» українського народу, що в прямому чи приглушеному вигляді проникли в підручники історії України з сумнівних аматорських писань про «укрів», «дулібів-росів», «аріїв» тощо, або з так званої «Велесової книги», лежать на сумлінні до-теперішніх експертів і рецензентів навчальної літератури. Немає потреби спеціально аргументувати, що *історичне знання починається там, де є археологічні або писемні джерела*, і що псевдонауковим фантазіям категорично немає місця у підручниках.

2. Безперервність (тяглість) історичного процесу, що є однією з виховних цінностей будь-якої вітчизняної історії, учасники Круглого столу пропонують тлумачити не як ексклюзивну історію українців, а як фізичний, природний процес – *заселену без перерви територію*. Апелюючи в підручнику до безперервності як природного явища, в основу оповіді, на нашу думку, слід покласти принцип, за яким прояви соціального життя усіх без винятку спільнот на українській території – протоетнічних, етнічних і національних – належить трактувати як невід’ємну складову історії України.

3. Витлумачений у такий спосіб *територіальний принцип* передбачає потребу набагато чіткіше, ніж досі, наголосити на *змінності етнотворчих процесів* – зокрема, навести приклади того, що кожний етнос формується на переплетенні питомих рис із низкою зовнішніх впливів, контактів із сусідніми етносами та взаємозапозичень. Стрижнем же, довкола якого мала би організовуватися така оповідь, в підручнику з історії України му-

силь служити український етнос як серцевина майбутньої титульної нації. Це, своєю чергою, вимагає чіткого розрізнення понять *етносу* (природно-біологічної спільноти, з'єднаної спільністю походження, мови, звичаїв і традицій) та *нації* (нової культурної чи політичної цілості, консолідованої з етносу/етносів на підставі громадянського патріотизму й усвідомлення причетності до спільної батьківщини). Окрім наукової коректності, така організація викладу сприятиме тому, що учні неукраїнського походження зможуть відчутися себе такими ж «законними спадкоємцями» спільної історичної спадщини, як і самі українці.

4. Територіальний принцип і розуміння змінності мають стати ключовими і в представленні новітніх націотворчих процесів на території України. Тут варто зосередити увагу на тому, як з кінця XVIII століття почала формуватися та як упродовж XIX століття наповнювалася змістом модерна *національна свідомість*, коли, для прикладу, «свідомими українцями» ставали не лише етнічні українці, а й особи неукраїнського походження (як поляки Володимир Антонович і В'ячеслав Липинський, росіянин Дмитро Донцов тощо). Не беручи до уваги часових вимірів цього явища, підручники *некоректно осучаснюють минуле*, накладають новітні націотворчі процеси на давніші періоди, що в підсумку призводить до представлення усього перебігу багатовікової історії у категоріях «національної боротьби» та «національних державотворчих змагань», себто цілеспрямованого одновекторного розвитку за наперед заданою схемою: Київська Русь → козацька гетьманська держава → культурно-просвітницький та визвольний рух у складі Російської та Австрійської імперій → Українська Народна республіка → визвольний рух за часів СРСР → незалежна Україна. Окрім неприйнятності такої схеми як цілком позанауковою й антиісторичною, вона перекреслює можливість прищеплення дитині критичного мислення, що є одним із основних завдань сучасного підручника. Натомість відступивши від телеологічної схеми й обравши стрижневим змістом історії України не «державотворчі змагання», а оповідь про все, що колись існувало на її території, у тому числі й «чужі» чи «ворожі» етноси й політичні утворення, підручник прищепить школяреві *уміння порівнювати, критично мислити, зважувати й самостійно визначати тенденції історичного розвитку*, підсумовані появою незалежної Української держави.

II

а) У підручниках домінує політична та мілітарна історія, описана з перспективи «загального інтересу нації» — без уваги до людського фактору та поведінкових мотивацій різних суспільних чи локальних груп;
б) Підручники зосереджені на державних чинниках сили та впливу, практично повністю ігноруючи позадержавні форми соціального життя у самоврядних спільнотах, а з XIX ст. — й у розвинутих інституціях та формах громадянського суспільства

1. Опис епізодів та подій політичної і мілітарної історії є неунікненим, оскільки вони служать структуроутворюючим елементом навчального курсу й додають історії динаміки, необхідної для її сприйняття підлітками. Разом із тим варто, на нашу думку, поміркувати над тим, як *уникнути перевантаження підручника* дрібнішими подіями й датами, зосередившись лише на тих, що сприятимуть засвоєнню уявлень про відповідне явище в цілому. При обмірковуванні такої редукації слід взяти до уваги й те, що домінуючий нині опис військових та політичних подій опосередковано створює «програшний» образ українського минулого, в якому було, переносно висловлюючись, багато переможних битв, але жодної виграної війни. Якими засобами можна потенційно узгодити національні поразки з сучасною потребою в «історії успіху», див. наші пропозиції до пункту IV.

2. Підручник, педалюючи на подіях мілітарної історії, не бере до уваги, що всяка війна — це не лише бойові дії, а й *стратегії виживання людей*, чие життя не переривалось попри трагедію війни. Гуманістична спрямованість навчального курсу, потребу в якій сьогодні годі заперечити, зобов'язує нас поруч із жертвними подвигами показати лихоліття та фізичні й матеріальні втрати і згадані стратегії виживання, особливо коли йдеться про мирне населення.

3. Мілітарно-політична історія, описана з перспективи «загального інтересу нації», за визначенням передбачає лише одновимірну «правду», а це, своєю чергою, опосередковано закладає у підручник зерно антаго-

нізму, шкідливого для того-таки «загального інтересу». Адже «правильна» поведінка автоматично постулює наявність «неправильної» позиції «зрадників» чи «відступників», до яких належатиме частина власного народу. Можливість подолання цієї дихотомії ми вбачаємо у запровадженні до підручника оповіді про *розмаїття форм суспільної свідомості, яка реалізується у поведінкових мотиваціях різних соціальних чи локальних груп*. Наводячи (й пояснюючи!) різноспрямовані, або й ворожі позиції таких груп, підручник має не розставляти їх по обидва боки барикад, а, враховуючи право кожної людини на «інакомислення», шукати спільні ціннісні орієнтири для носіїв різних світоглядних моделей, різних уявлень про патріотичний обов'язок, різних переконань та спонук, кожна з них теж заслуговує на розуміння. Це нам здається особливо важливим з огляду на те, що історія України наповнена конфліктами і що в цих конфліктах українці не раз воювали одні з одними (за приклад доволі згадати Визвольні змагання 1917-1920 років чи Першу й Другу світові війни). Адже немає сумніву, що підручник мусить сприяти досягненню суспільного консенсусу навколо конфліктів такого роду — з урахуванням різних точок зору, що сьогодні роз'єднують суспільство, але й з приділенням більшої уваги тому, що не викликає агресивного відторгнення.

4. Зі сказаного випливає, що можливість урівноваження політично-мілітарної історії учасники Круглого столу вбачають у розширенні уваги до широко витлумаченої культури — ідеологій, правничої та соціальної свідомості, історії повсякдення, соціальних та релігійних інститутів тощо, одним словом — до соціальної історії суспільства у найзагальнішому сенсі. За такого тлумачення історії її політична й мілітарна складова постануть як *одна з багатьох функцій суспільства*, а не як основна форма його буття.

5. Із запропонованим образом суспільства щільно пов'язується потреба запровадити до підручника сюжети, які покажуть учневі, що буття суспільства аж ніяк не зводиться до пасивного підпорядкування владі/державі. Такий погляд може бути підкріплений оповіддю про паростки, ранні прояви та, врешті (більш-менш від середини XIX ст.), форми доволі зрілого громадянського суспільства, за посередництва якого творився приватний простір і люди давали собі раду без державного втручання, а часто й усупереч йому. Сьогодні інформацію такого роду зведено до оповіді про політичні партії, що, по-перше, не вповні тотожно поняттю «громадянського сус-

пільства», а по-друге, випадає з поля зору тяглість самоорганізації суспільства, започаткована задовго до появи політичних партій – наприклад, у формах шляхетського, міського та сільського самоврядування, в існуванні автономних від держави церковних інституцій та навчальних закладів, у корпоративно-фахових спільнотах, клубах тощо.

6. Учасники Круглого столу свідомі того, що наші пропозиції, по суті, провадять до витіснення досі узвичаєного політично-мілітарного образу історії її антропологічним, людським виміром. Це, своєю чергою, підносить на порядок денний вельми дискусійну проблему, а саме: *потребу зміни дотеперішньої періодизації української історії*, що спирається на політично-мілітарну складову. Наша попередня пропозиція полягає у запровадженні до підручників з історії України тих культурно-цивілізаційних критеріїв, за якими давно й звично періодизують історію європейську. Це не винахід учасників Круглого столу – таку думку ще 1978 р. сформулював Іван Лисяк-Рудницький, і вона досить широко застосовується у дослідницьких працях, але досі «не пробила» собі дороги до зорієнтованого на традиційний канон шкільництва. Нагадаємо, що у версії Лисяка-Рудницького європейська періодизаційна сітка, пристосована до української специфіки, виглядає так: Середньовіччя (до 1569 р., себто до Люблінської унії, яка звела роз'єднані після занепаду Київської Русі українські терени в одній державі); Ранньомодерна доба (до кінця XVIII століття, коли практично водночас зникли рештки козацької автономії на Лівобережній Україні та припинила своє існування Річ Посполита – держава, до складу якої входили Правобережна Україна й Галичина); Новий час (або так зване «довге XIX століття» – з кінця XVIII століття до початку Першої світової війни); Новітня доба.

Цю пропозицію учасники Круглого столу виносять на обговорення фахівців-істориків, у тому числі істориків літератури та мистецтва.

III а) Українське суспільство представлене у підручниках не як сукупність соціальних та локальних груп і прошарків з властивими кожній групі функціями, правами, інтересами й життєвими стратегіями, а як, головним чином, пригноблені низи, логічним наслідком чого стає апологетизація соціальних конфліктів;
б) Підручники не приділяють належної уваги специфіці «локальних історій» різних частин українського простору

1. Учасники Круглого столу не переслідують мети зганити повстанську героїку чи затушувати соціальні конфлікти. Мова йде радше про подолання апології соціальних конфліктів, що була перенесена на сторінки сучасних підручників із «марксистсько-ленінської» парадигми історії, де, як відомо, «повсталі народні маси» та їхня «класова боротьба» наділялися роллю деміурга історичного процесу. Подолати цей анахронізм можна, на нашу думку, шляхом *представлення суспільства як певної цілості*, складеної із багатьох соціальних груп і прошарків з окремими — у чомусь антагоністичними, а в чомусь спільними — інтересами й життєвими стратегіями. У підручнику, отже, належить на конкретних прикладах показати, що суспільство — це складно стратифікований організм, і кожній його частині в бутті суспільства припадає власне місце та власна логіка поведінки, узадачена притаманним кожній добі неповторним світом ідей, уявлень та символів. Не менш чітко слід розповісти, яким чином узгоджувалися інтереси цих груп у періоди злагодженого функціонування суспільства, а також як наростали та в яких формах проявлялися деструктивні тенденції чи соціальні вибухи, коли механізм узгодження з тих чи тих причин давав збій. Важливо при цьому, щоб опис перебігу соціальних конфліктів не впадав у звинувачувально-агресивну риторичку, яка підкреслює абсолютну моральну правоту в діях «гноблених класів», у тому числі в актах насильства та грабунків — неодмінного супроводу соціальних вибухів (щоправда, сучасні підручники взагалі обходять цей непривабливий бік минулого цнотливою мовчанкою).

2. Зі сказаного стає саме собою зрозумілим, що втрачає сенс притаман-

не ще й до сьогодні частині підручників тлумачення української спільноти в категоріях скривдженої історією «селянської нації». Натомість можна (а стосовно деяких історичних періодів і конче треба) розповісти учням про позиції еліти, чи про її недостатню кількість та економічну слабкість, чи про її неготовність до здійснення політичного, культурного, військового та ін. провуду; про специфіку мішанства — в одних регіонах впливового, а в інших економічно слабого або роз'єднаного міжетнічним суперництвом; про причини уповільненого формування на українському просторі буржуазії та «середнього класу», тошо.

3. Згаданий шойно український простір постає зі сторінок підручника достоту як «штабна мапа», на якій прапорці переставляють відповідно до перебігу бойових дій. У такий спосіб історія України постає, по суті, як історія «національних відроджень» і «державотворчих змагань» — без окреслення специфіки тих регіонів, що «промовчали» у тій чи тій фазі обох згаданих процесів. На практиці це означає, що з мапи минулого фактично зникає більша частина історичного та сучасного українського простору — Буковина, Волинь, Закарпаття, Крим, Перемишльщина, Полісся, Приазов'я, Причорномор'я, Сяноччина, Холмщина. Натомість якщо ми визнаємо одним із пріоритетів шкільного підручника історії прищеплення учневі відчуття зв'язку зі своїми дідами й прадідами, то нам не обійтиса без *вкраплення до оповіді сюжетів про «локальні історії»* — з виопукненням їхньої культурної, економічної, демографічної та ін. специфіки. Введення таких сюжетів (їх зрештою можна подавати у вигляді ліхтариків-врізок до основного тексту) не лише пожвавлюватиме оповідь та виконуватиме просвітницьку функцію, а й здатне, на нашу думку, сприяти запровадженню у свідомість молодії людини понять *«великої» та «малії» батьківщини*, а саме з їх гармонійного поєднання, як відомо, народжується усвідомлений патріотизм. Що ж до потреби знайти спільне для різних (а в українському випадку ще й вельми строкатих) регіонів, кожен із яких має власну історичну традицію та історичну пам'ять, то вихід нам здається очевидним — це концепція територіальної історії та пошук прикладів того, як локальні відмінності доповнювали одна одну, закладаючи початок новому, спільному історичному просторові.

IV Підручники тиражують «песимістичне» уявлення про Україну як простір із безперервним – від XIII по XX століття – «колоніальним статусом», опосередковано прищеплюючи комплекс меншовартості й відчуття цивілізаційної та соціальної маргінальності українців

1. Українська історія й справді не безхмарна, але, по-перше, «безхмарного» минулого не мав жодний народ, а по-друге, підручник тим і відрізняється від академічної історіографії, що він спрямований не тільки на пізнання минулого, а й на прищеплення учневі почуття певності й стабільності у майбутньому та на формування позитивної самооцінки власної нації. Змальовуючи подієву канву українсько ї історії, підручники пішли шляхом найменшого спротиву, оголосивши вісім (!) століть у ній періодом «чужоземної окупації», примусової «денаціоналізації» та/або «колоніального гніту». Це автоматично транслює учневі депресивний образ минулого, з домінуванням ідеї страждань і втрат на користь «чужих». З одного боку, наголошування таких нюансів здатне загострити національне почуття, але з іншого – воно потенційно формує комплекс меншовартості, свого роду «приреченості на неуспіх». Вихід із цієї ситуації учасники Круглого столу вбачають у принциповому переакцентуванні стрижня оповіді про так звані «бездержавні» періоди. У центр опису, на нашу думку, належить поставити не дотеперішнє нанизування опозицій «чужий – свій», «загарбник – жертва», а *ідею самодостатності розвитку українського народу*, підкріплену прикладами його творчої креативності та різноплановості ролей у державах, до складу яких входила українська територія.

2. Така постановка питання тягне за собою два суто практичних завдання, що мали би реалізуватися у підручнику, переплітаючись і взаємно узгоджуючись. По-перше, треба стисло охарактеризувати кожен з держав, до складу яких входила та чи та частина України: розповісти про модель влади, структуру владної вертикалі, специфіку суспільства, особливості ідеології тощо. Щось подібне до таких описів у деяких підручниках є, але жодному авторові, на жаль, не вдалося уникнути пастки осучаснення – пе-

ренесення теперішнього уявлення про державу на її історичні форми. Тож близнюками новітніх держав стали і патримоніальне Велике князівство Литовське, і станова держава «шляхетської демократії» Річ Посполита, і «добре впорядковані» абсолютистські російська та австрійська монархії (годі вже й говорити про орієнтальну специфіку Османської імперії та Кримського ханату чи про особливості васальних князівств Подунав'я – Молдови, Волощини й Трансильванії!). Послідовне очищення підручника від неприпустимих з наукового погляду анахронізмів набагато спростить друге й основне завдання – *показати місце та роль українців* у кожному з цих політичних утворень: у його зміцненні/розбудові чи, навпаки, занепаді, в економічному житті, у творенні культури.

3. Підручники більш-менш упоралися зі щойно згаданим завданням лише стосовно Великого князівства Литовського, слушно наголошуючи на ролі «русинів» у його бутті. Але ж те саме належить зробити і стосовно решти. Для прикладу, Річ Посполиту підручники до сьогодні трактують виключно як інструмент «чужої управи», хоча і білоруська, і литовська, і польська історіографії (у тому числі шкільні) давно визнали цю державу спільним утвором еліт «чотирьох народів» — трьох згаданих та українсько-го. Те саме стосується Російської імперії, «будівничими» політики й культури якої були й Іван Мазепа, і київська церковна еліта, і вихідці зі старшинської верхівки, й інтелектуали та митці XIX століття. Те саме, врешті, стосується Радянського Союзу: Україна виступила не тільки співтворцем цієї держави в прямому сенсі, а й стала співучасником модернізації, співавтором перемоги в Другій світовій війні та, разом із рештою радянських республік, жертвою жахів тоталітаризму. Картина, в якій ці та інші «неукраїнські» держави постануть як чималою мірою збудовані українськими руками, має набагато більше шансів бути сприйнятою школярем як *доказ поступального руху нації, свідчення її сили й життєздатності*, а не як фатально програшні сторінки українського минулого.

4. Фіксація у підручнику окреслених вище сюжетів потребує не менш коректного та вдумливого представлення конфліктів, пов'язаних із визвольними та опозиційними рухами. Останні сьогодні змальовують однотипно – як буцімто нічим не відмінні між собою епізоди боротьби з «чужоземним гнітом». Таке схематизоване спрощення, як і всяка схема, не заторкує учня емоційно, а отже – втрачає свій виховний потенціал. Вихід із цієї ситуації ми вбачаємо в потребі показати на прикладах (і по-

яснити!), що в кожному з випадків *природа протестного руху та, відповідно, його перебіг були різними*. Скажімо, соціально упереджена й короткозора політика керманців «шляхетської демократії» в Речі Посполитій відкинула домагання прав козацтва – потужної військової сили, і це після невдалих спроб компромісу призвело до вибуху, кровопролитних воєн та, в дальшому підсумку, до падіння самої Речі Посполитої. Однак природу цього конфлікту аж ніяк не можна тлумачити з перспективи «національних» рухів новітньої доби, бо Річ Посполита ще не була «національною» державою в сенсі забезпечення інтересів певної нації – тут «нацією» була шляхта байдуже якої етнічної приналежності, а її опонентом – простолюди, теж байдуже, чи український, чи польський, чи литовський, чи білоруський. Натомість уже цілком «національною» стала польська держава, що виникла на уламках Речі Посполитої після Першої світової війни, і вона справді провадила по відношенню до своїх громадян українського походження жорстку антинаціональну політику, відповіддю на що став не менш жорсткий опір. Так само «націоналізувалася» у другій половині XIX століття Російська імперія, перейшовши на рейки російського націоналізму й дискримінуючи решту народів держави. Реакцією на це стала хвиля національних рухів та ідеологій, у тому числі українського, що після тривалої фази опозиції/компромісу завершилося розпадом імперії. Своєю чергою, природа внутрішнього конфлікту в СРСР обумовлена ще інакшими факторами – клубком національних, політичних, економічних та ідеологічних антагонізмів, які належить показати не демонізуючи, але підкресливши штучність цього політичного утворення, великі жертви, пов'язані з його існуванням, і його історичну приреченість, а водночас коректно і з повагою поставитися до людей, які асоціювали своє життя з радянським ладом.

5. Підсумок наших міркувань можна звести до двох простих постулатів: оповідаючи про бездержавні періоди української історії, слід, поперше, окреслити специфіку тих держав, до яких входила українська територія, аби дати уявлення про те, *у чому саме та як могли реалізувати себе в ній українці*, а по-друге, присвятити максимальну увагу *пошукові українського вкладу в буття цих держав* – як у позитивних аспектах їхньої розбудови/успішності, так і в негативних чи деструктивних аспектах, що провадили до занепаду, або й зникнення цих держав з європейської політичної мапи.

V

Підручники пропонують етноцентричну візію історії, практично повністю нехтуючи засадами поліетнічності та поліконфесійності, хоча це належить до пріоритетів сучасної шкільної дидактики відкритих суспільств

1. Немає сумніву, що стрижнем оповіді в підручнику історії України має виступати український етнос як серцевина майбутньої нації та держави. Разом із тим, беручи до уваги мінливість обумовлених зовнішніми допливами етнотворчих процесів, а також кладучи в основу оповіді територіальний принцип, підручник повинен тяжіти до того, аби історія України поставала не як ексклюзивна історія українців, а як *простір, де поруч із українцями формувалися й функціонували інші етнічні спільноти*. За нашим переконанням, це аж ніяк не применшить ролі української нації, навпаки – демонструватиме тривкість її структуротворчих елементів. Гадаємо, цей постулат не підлягає запереченню, оскільки його реалізація відповідає як політичним потребам української держави, так і гуманістичним пріоритетам сучасної дидактики, заснованої на повазі до вартостей та чеснот «іншого». Натомість сьогоднішній підручник є, головним чином, історією етнічних українців, тоді як решта етносів, що жили й живуть в Україні, в кращому випадку лише побіжно згадуються, а в гіршому—слугують негативним тлом чи навіть представлені як вороги.

2. На думку учасників Круглого столу, цю ситуацію можна виправити двома засобами. По-перше, текст короткого вступу, який у підручниках зазвичай передує розповіді про той чи той період, варто доповнити стислою інформацією з переліком народів, які мешкали на території України в описуваний час; такий перелік зайняв би не більше сторінки, але вразив би уяву учня, наочно показавши йому, у якій багатобарвній країні він живе. По-друге, наприкінці оповіді про ті чи ті сюжети (суспільство, місто, економіка, культура тощо) належить впровадити інформацію про місце та роль у них іноетнічних спільнот, що дозволить без перевантаження обсягу підручника показати різночасові колонізаційні процеси, зони розселення, специфіку господарських занять, типи самоорганізації, особливості побуту та стосунків із материковим етно-

сом, внесок у творення культурних цінностей тощо. Більше того, певну сухість цієї соціологічної інформації варто «розбавляти» екзотичними для учня цікавинками або біографіями знаних людей відповідного етнічного походження, подаючи це у врізках до основного тексту й супроводжуючи ілюстративним матеріалом.

3. Ще одним доповненням до сьогоденішнього підручника мала би стати розповідь про *політичну активність інших етносів/націй на території України*, яка зазвичай, і це варто особливо підкреслити, так чи інакше перерегувалася з політичною активізацією української спільноти. Прикладів такого явища є доволі і в XIX, і в XX століттях: годі згадати польські повстання, єврейський сіоністський рух та діяльність єврейських партій, зародження кримсько-татарського національного руху в XIX столітті та боротьбу кримських татар за повернення на історичну батьківщину після сталінської депортації, тощо.

4. Окремою, і то непростю, проблемою є представлення у підручнику конфліктних сторінок минулого, пов'язаних із зіткненням інтересів різних етнічних груп, або й спровокованих зовнішніми впливами. Найдраматичніші епізоди таких зіткнень загальновідомі – це єврейські погроми, польсько-українське протиборство на Волині й у Галичині, Голокост. Як описувати ці епізоди, не впадаючи ні в патетику «абсолютної правоти» чи «абсолютної провини» власної сторони, ні в абстрактне моралізаторство, яке не заторкне емоцій школяра? На нашу думку, *такі епізоди мають бути зафіксовані нейтрально та коректно*, без нагромадження «жахів», а головне – їх слід урівноважити поданими у ліхтариках-врізках прикладами шляхетного та гуманного ставлення до жертв конфлікту (скажімо, коли в підручнику оповідатиметься про єврейські погроми початку XX століття на Наддніпрянщині, такою антитезою-врізкою може стати уривок із автобіографічної повісті Юрія Смолича про те, як його батько переховував єврейську сім'ю). Висновкова ж частина мусить обов'язково містити роздуми про те, що суспільство динамічно розвивається лише в тому випадку, коли між його етнічними групами існує певний баланс, взаємодія інтересів та взаємна толерантність. Коли ж цей баланс у силу різних причин порушується, сторони вступають у смугу конфліктів, причина яких зазвичай набагато глибша, ніж етнічна несумісність, хоча на поверховому, побутовому рівні саме нею виправдовують взаємне насильство, не беручи до уваги

тієї простої істини, що не можна «перемогти» один одного, живучи на спільній території. Важливо, щоб учень усвідомив, що існує легітимна різниця у способах виживання (самозбереження) різних етносів, що ворожнеча спалахує якраз на цих розламах і відмінностях і що саме через них одна й та сама подія може сприйматися/тлумачитися по-різному, залишаючи за собою довгий слід в «історичній пам'яті» втягнутих до конфлікту спільнот. Ці міркування варто доповнити такими питаннями до самих учнів, які би стимулювали їхню самостійну оцінку антигуманної природи та згубних наслідків міжетнічних конфліктів.

5. На завершення слід заторкнути тісно пов'язану з уже сказаним потребу повніше, ніж досі, представляти в підручнику палітру релігій і конфесій, що побутували/побутують в Україні. Адже підручник має бути «своїм» для всіх її громадян, тож *кожна релігія чи конфесія повинна знайти тут своє узasadнення та свою історію*, а школяр – усвідомити, що суспільство процвітатиме лише тоді, коли поліфонія вірувань перебуває у стані взаємної пошани. Врешті, цього вимагає й актуальний простір, який віднедавна оточує учня у великих містах, де діють православні, греко-католицькі, католицькі й протестантські храми, синагоги та мечеті. Натомість сьогоdnішній підручник, перебуваючи в полоні інерції старої української та російської і радянської традицій, продовжує наголошувати на конфесійній монолітності українців як «православної нації», що буцімто викристалізувалася у боротьбі з «експансією католицизму». Вже не кажучи про елементарну наукову потребу покінчити з глорифікацією лише однієї із церков, Православної, чікими постулатами підручник і досі користується в оцінці унії та контактів із католицькою і протестантськими церковними спільнотами, така позиція стоїть на перешкоді усвідомленню молодого людиною «нормальності» в сучасному світі понять свободи совісті та вибору конфесії.

6. Підсумовуючи відзначимо, що проблеми міжетнічної та міжконфесійної толерантності видаються учасникам Круглого столу настільки важливими з виховної перспективи, що ми би вважали за доцільне присвятити їм окремий урок.

VI Підручники історії України відірвані від контексту всесвітньої історії

1. На сьогодні у викладанні історії в школі порушується логіка суміщення всесвітньої історії та історії України: першу викладають за цивілізаційними ознаками (географічне середовище, свідомість, культура, побут, процеси модернізації), друга, як уже зазначалося, побудована на визвольних рухах, державотворчому процесі та мілітарно-політичних акцентах. Уже декілька років точиться дискусія про поєднання обох курсів у єдиний, наскрізний курс історії, і рано чи пізно до цього, очевидно, дійде. Однак ми розуміємо, що сьогодні ні суспільство, ні школа ще не готові до такого поєднання, яке й нам видається передчасним з огляду на потреби консолідації українського суспільства та на незавершеність процесів формування спільної «історичної пам'яті» мешканців України. Це, однак, не перекреслює потреби набагато активнішого включення українського минулого в ширший контекст. Цілком погоджуючись із цим постулатом, учасники Круглого столу мають, проте, певне застереження стосовно того, що саме належить розуміти під «ширшим контекстом». На нашу думку, добираючи в підручнику приклади такого змісту, слід апелювати не до абстрактного «світового» чи «загальноєвропейського» історичного досвіду, а *до набагато конкретніших речей, які дозволять наповнити оповідь живим змістом і прикладами*, — скажімо, до цивілізації степових держав та, зрозуміло, Візантії в сюжетах про Київську Русь; до орієнтальної (османської) культури в період пізнього Середньовіччя; до широко витлумаченої культури близького Україні за історичним минулим та політичною долею простору Центрально-Східної Європи — у ранньомодерну та нову добу, тощо.

VII Підручники спрямовані на механічне засвоєння знань, вони не подають навіть у старших класах різних точок зору на описувані події та явища, себто не розвивають навичок самостійного критичного мислення

1. Прищеплення навичок самостійного критичного мислення, з погляду сучасної дидактики, має на меті перетворити учня з піддатливого на маніпуляції «споживача» інформаційних потоків на свідому власної позиції особистість. На жаль, практично жоден із підручників у належній формі цього не пропонує, продовжуючи традицію радянської школи, що була, як відомо, зорієнтована на те, аби транслювати лише «готове», «вірне» в останній інстанції знання. Справа методики – дозувати інформацію такого типу для різних вікових рівнів, але той факт, що в навчальній літературі для старшокласників не наводяться різні точки зору на певні події та явища, та й узагалі ніде не підкреслюється засаднича проблемність кожної історичної ситуації, являє собою кричуще порушення очікувань від сучасного підручника. Адже якщо ми прагнемо навчити школяра орієнтуватися в інформаційному шумі, який оточує сучасну людину, то мусимо «тренувати» його, підштовхуючи до свідомого вибору. Роль підручника історії тут незамінна, бо власне на прикладах розбіжних оцінок минулих подій, явищ чи героїв виховання навичок самостійного мислення є найприроднішим та найпростішим до реалізації.

2. виправити цей анахронічний синдром можна й слід не тільки шляхом обговорення в авторському тексті різних оцінок та позицій, а й шляхом доповнення/урівноваження авторського тексту уривками із джерел, а для новітньої історії – й свідчень очевидців, які відображають різні точки зору на дискусійні події, явища чи постаті. Джерела такого типу можуть бути подані у підручнику як ліхтарики-врізки, а питання, що ними завершуються відповідні розділи, мають спонукати учня до самостійного зіставлення розбіжних точок зору та до формулювання власних висновків.

- VIII** а) В абсолютній більшості підручників натрапляємо на некоректне використання понять і термінів, ба навіть на фактографічні помилки й ляпсуси;
- б) Підручники перевантажені дріб'язковим другорядним фактажем;
- в) Підруникам притаманний незадовільний візуальний ряд;
- г) Підручники грішать публіцистичними штампами, недоречними в навчальній літературі

1. Понятійному апаратові належить приділити набагато більше уваги, ніж досі, узгодивши термінологічні пояснення та вживані у підручниках формулювання на трьох рівнях: (а) із сучасними науковими поглядами (особливо це стосується застарілої «формаційної» термінології, яка досі побутує в навчальній літературі як спадщина радянської школи); (б) із віковими особливостями учнівського сприйняття; (в) із потребою сумістити термінологічний апарат підручників всесвітньої та української історії. Ми пропонуємо зробити суцільну вибірку уживаних у підручниках термінів з тим, щоб обговорити її на фаховому рівні та на її основі укласти відповідний словник понять і термінів, адресований як учителю, так і потенційним авторам підручників. Що ж до фактографічних ляпсусів, особливо численних у розділах про культуру, то ми їх переадресуємо на сумління (або некомпетентність!) рецензентів та експертів, які схвалювали той чи той підручник до вжитку.

2. Учасники Круглого столу цілком підтримують висловлене у відгуках учителів побажання про нагальну потребу переглянути програму з історії України на предмет очищення її від другорядного й дріб'язкового фактографічного матеріалу, за яким часто губиться основна сутність події чи явища. Натомість конче потрібним ми вважаємо, як і вчителі, доповнити кожний підручник додатком, що містив би хрестоматію джерел, атлас і комплект ілюстрацій.

3. До інших, хоча й менш суттєвих, вад підручника належить те, що в ньому зазвичай не робиться різниці між ілюстрацією та візуальними джерелами, хоча насправді це різні речі: ілюстрація лише унаочнює на-

писане, а візуальне джерело вимагає певної рефлексії, пошуку змісту. Сьогодні цього в навчальній літературі з історії бракує повністю, хоча ілюстрації та мапи є такою ж невід'ємною частиною підручника, як і сам текст. Ще одне застереження стосується необережного використання у якості ілюстрацій творів радянського малярства, які або репродукують «соцреалістичне» сприйняття минулого, або тиражують радянську версію «історичної пам'яті».

4. Підручник має бути написаний живою, доступною для дітей мовою, отже – важко, та й не треба вимагати його повної стерилізації від емоційних акцентів. Разом із тим, у підручнику слід уникати мітингового пропагандизму, агресивної лексики та закличних штампів, недоречних у навчальній літературі

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
Наталя Яковенко

Розшифровка стенограми і систематизація відгуків
Людмила Ведмідь

Підписано до друку 01.04.09 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Тираж 200.