

Міжнародний фонд «Відродження»
ГО «Центр освітнього моніторингу»

ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Методичний посібник для авторів та редакторів видавництв

Чернівці
«Букрек»
2012

Авторський колектив:

Касьянов Г. В., д. і. н., професор, завідувач відділу новітньої історії та політики Інституту історії України НАН України (передмова; розділ 1);

Полянський П. Б., к. і. н., доцент, голова правління ГО «Центр освітнього моніторингу» (розділи 2, 4, 6);

Гирич І. Б., к. і. н., завідувач відділу джерел з історії України XIX – поч. XX ст. Інституту української археографії та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України (розділи 4, 5);

Щупак І. Я., к. і. н., директор Українського інституту вивчення Голокосту «Ткума», музею «Пам'ять єврейського народу та Голокост в Україні» (розділи 2, 5);

Андрощук О. В., к. і. н., старший науковий співробітник Інституту історії України НАН України (розділ 4);

Голованов С. О., к. пед. н., доцент кафедри всесвітньої історії Інституту суспільства Київського університету ім. Б. Грінченка (розділ 6);

Терно С. О., к. пед. н., завідувач лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін Запорізького національного університету (розділ 3)

Рецензенти:

Толочко О. П., д. і. н., чл.-кор. НАН України, керівник сектору досліджень історії Київської Русі Інституту історії України НАН України;

Турченко Ф. Г., д. і. н., професор, завідувач кафедри новітньої історії України Запорізького національного університету;

Чічановська Л. М., директор ТОВ «Видавництво «Грамота»;

Яковенко Н. М., д. і. н., професор, завідувач кафедри історії Національного університету «Кієво-Могилянська академія»

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1 НАЦІОНАЛЬНИЙ НАРАТИВ, ПІДРУЧНИК І ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ	8
РОЗДІЛ 2 СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ	25
РОЗДІЛ 3 РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ	41
РОЗДІЛ 4 ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ	51
РОЗДІЛ 5 ЄВРЕЙСЬКА ТЕМАТИКА У ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ У КОНТЕКСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ	74
РОЗДІЛ 6 КОНТРАВЕРСІЙНІ ТЕМИ У ПІДРУЧНИКУ ЗІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ	103
ЛІТЕРАТУРА	117

ПЕРЕДМОВА

На рубежі 1990–2000-х рр. в Україні розпочалися дискусії щодо змісту історичної освіти, зокрема щодо надмірів «націоналізації» історії України. В цих дискусіях висловлювалися численні думки і пропозиції стосовно шляхів, способів і методів вирішення проблем, пов'язаних з упровадженням у школах та університетах етноцентричної версії історії України. Складовою цих дискусій були сюжети, пов'язані зі змістом підручників з історії. І тут не бракувало скарг і нарікань на те, що підручники прямо чи опосередковано сприяють вихованню у громадян етнічної, культурної чи гендерної нетерпимості.

Упродовж останніх 10–12 років частина істориків, шкільних вчителів та викладачів вищих навчальних закладів, експертів переходили від констатації проблем до спроб їхнього вирішення. Деякі автори підручників подекуди самостійно, подекуди під впливом суспільних дискусій почали ретельніше ставитися до проблем толерантності у викладанні історії й стали вносити зміни у зміст підручників та інтерпретаційні схеми. Окремі громадські організації («Нова доба», Міжнародний фонд «Відродження», дослідницька асоціація ЕРА, Східноукраїнський фонд соціальних досліджень та ін.) зосередилися на аналізі змісту підручників і реалізації проєктів, спрямованих на переорієнтацію самої системи вивчення історії, подолання етнокультурних стереотипів, «мови ненависті», нетерпимості до Іншого. За участі державних інституцій (Український інститут національної пам'яті, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Інститут історії України НАНУ) розроблялися проєкти нового змісту історичної освіти.

Адресатами цих конструктивних зусиль були переважно або вчителі й викладачі, або суспільні й державні інститути. Поза увагою залишалися фактично головні агенти процесу: автори/авторки підручників і редактори/редакторки видавництва. Щоправда, вони

нерідко були об'єктами критики (здебільшого імперсональної) – опосередковано, через критику текстів. Цій критиці, за всієї її обґрунтованості та слушності, бракувало одного – конкретних порад щодо того, як подолати ті недоліки, які ставали підґрунтям для основної проблеми.

Важко, і фактично неможливо припустити, що будь-який автор/авторка свідомо і цілеспрямовано впроваджував би у тексті свого підручника елементи неповаги до інших культур та етносів, культивував би там гендерну нерівність чи закликав до ксенофобії. Немає сумнівів, що суб'єктивно це виключено навіть на рівні наміру. Проте, не можна не помітити, що в підручниках нерідко на рівні контексту, відбору фактів, способу інтерпретацій, інтонації, ілюстративного та документального ряду виникають «нюанси», які призводять до формування неусвідомлених, але стійких етно-культурних стереотипів з негативним психологічним навантаженням – як щодо Інших (агресія, нетерпимість, неповага, зневага), так і щодо власного колективного/національного Я (комплекс меншовартості, песимізм, розгубленість).

Отже, проблема не в суб'єктивних намірах авторів і не у непрофесійності редакторів, а в тих обставинах, за яких твориться підручник.

З одного боку, будь-який автор є значною мірою продуктом певної культури і домінуючих у такому суспільстві культурно важливих і вагомих мовних практик (дискурсів). Досить часто автор транслює цю культуру і мовні практики через свої тексти, і тому для нього/неї певні контексти, образи можуть бути просто звичними, стандартними формами, які не стають об'єктами погляду ззовні, саморефлексії. Тому дуже важливою є можливість допомоги «ззовні», коли авторові/авторці допомагають побачити трансльовані ним/нею «невидимі», але присутні контексти.

З іншого боку, підготовка підручника – це важкий, тривалий, трудомісткий процес, в якому помилки і текстуальні хиби є майже неунікними. Автор/авторка «звикають» до тексту, їхній авторський погляд «замилується» і вони просто вже не можуть побачити згадані суперечливі та сумнівні моменти. І тут величезну роль

мають відігравати редактори, яким також варто знати не лише про тексти, але й про контексти. (Про інституційні виміри проблеми – конвеєрний спосіб видання підручників, матеріальні інтереси видавництва, хиби системи державного замовлення, недоліки експертизи та апробації – тут не йдеться).

Отже, ми адресуємо цей посібник передусім тим, хто безпосередньо творить підручник.

Структура посібника є такою.

У першому розділі *«Національний наратив, підручник і викладання історії в школі»* йдеться про пізнавальні, пояснювальні, інтерпретаційні та виховні обмеження національного наративу – певного способу писання історії, який може провокувати нетерпимість і неповагу до Іншого, ксенофобію, агресію. У цьому розділі також подається опис тих суперечливих основних рис національного наративу, які зафіксовано українськими та зарубіжними експертами, та висвітлюється коротка історія осмислення проблеми і варіанти її вирішення на теоретично-методологічному рівні.

У другому розділі *«Сучасні тенденції у створенні підручників з історії»* розглядається європейський досвід руху до толерантності у викладанні історії та перспективи і можливості України на цьому шляху.

Третій розділ *«Реалізація принципів толерантності у процесі створення шкільного підручника з історії»* містить методичні й методологічні поради щодо організації змісту і структури підручника на принципах етнічної і культурної толерантності.

Четвертий розділ *«Толерантність у шкільному підручнику з історії України»* подає конкретні приклади суперечливих моментів у текстах сучасних підручників з історії України. Опис супроводжується не менш конкретними порадами, як можна реорганізувати контраверсійний матеріал згідно з принципами критичного мислення.

У п'ятому розділі *«Єврейська тематика у підручниках з історії: проблеми і можливості у контексті толерантності»* аналізується приклад висвітлення історії однієї етнічної групи в шкільному курсі історії України і розглядаються варіанти змін.

Шостий розділ *«Контраверсійні теми у підручнику зі всесвітньої історії»* містить перелік тем курсу всесвітньої історії, на які варто звернути увагу в контексті проблем культурної та етнічної толерантності, їх зваженого, критичного викладу.

Пропонований посібник не є катехізисом, викладом правил і настанов, директивним текстом. Його головна мета – окреслити певні проблеми зі змістом підручників та історичної освіти взагалі, проаналізувати їх, і запропонувати варіанти їх вирішення. Автори не вважають себе носіями істини в останній інстанції, вони закликають тільки до одного – сумлінного, уважного ставлення до змісту підручників, його творчого переосмислення, подолання певних стереотипів.

Згадування в цьому посібникові фрагментів текстів з окремих підручників має суто ілюстративний характер, просимо авторів/авторок цих текстів поставитися до цього з порозумінням – тут не йдеться про жодні оціночні судження.

Тексти розділів подаються в авторській редакції.

* * *

Видання цього посібника здійснено в рамках проекту «Школа толерантності: історія та громадянське виховання» Міжнародного фонду «Відродження». Від імені Фонду висловлюємо щирю подяку членам експертної групи, без яких реалізація цього проекту та видання цього посібника були б неможливими: Н. Бесараб (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти), О. Галеговій (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти), Т. Ладиченко (Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова), І. Рибак (Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти), О. Салаті (Київський університет ім. Б. Грінченка), Н. Сірик (Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти), А. Тимченко (учитель-методист, м. Джанкой Автономної Республіки Крим), В. Федоракові (Чернівецький обласний педагогічний інститут післядипломної педагогічної освіти), О. Черевко (Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова).

РОЗДІЛ 1

НАЦІОНАЛЬНИЙ НАРАТИВ, ПІДРУЧНИК І ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Упродовж двадцяти років існування України як держави в українській історіографії та історичній дидактиці утвердився комплекс історичних уявлень, фактографічних схем та стандартних (канонічних) інтерпретацій минулого, який можна назвати *національним наративом*¹. Конструювання національного наративу – стандартна процедура, яку більшість європейських націй (зокрема й українська) проходили впродовж XIX–XX ст., в епоху націоналізму і становлення національних держав.

Український національний наратив було створено наприкінці XIX – на початку XX ст. Найвиразнішим його прикладом є фундаментальна «Історія України-Русі» Михайла Грушевського, яка, власне, стала моделлю для наслідування у сучасних проponentів національного наративу. «Схема Грушевського» створювалась як важлива складова конструювання самої української нації – певного інтелектуального «проекту», який потім було трансльовано в маси тих, хто ще не мав гадки про свою приналежність до будь-якої нації.

Такий «проект» передбачав творення трьох взаємно пов'язаних і переплєтених одне з одним базових компонентів: *просторового* (творення «карти нації», окреслення її фізично-географічних та етнографічних кордонів); *часового* (творення історії, уявлень про наявність нації в часі) та *мовно-лінгвістичного* (кодифікація, стандартизація, упорядкування мови на основі одного чи кількох споріднених діалектів і перетворення її на мову високої культури –

¹ Наратив – це в нашому випадку лінійний виклад подій і фактів у вигляді оповіді. Мета наративу – наведення упорядкованої системи доказів, доведення, обґрунтування певної ідеї – в цьому разі – тривалого, тяглого існування нації.

літератури, освіти, преси, політики тощо). Саме на рубежі XIX–XX ст. у середовищі української культурної еліти склався стійкий комплекс уявлень про «етнічні українські землі», було сформовано стандартизовану, кодифіковану літературну мову, упорядковану в словниках, і створено національний наратив, який доводив тривалу наявність українського народу на згаданих етнічних землях.

Неважко помітити, що від самого початку український національний наратив (як і будь-який інший національний наратив) мав у підґрунті суто утилітарне завдання – «наукове» (освячене ідеєю об'єктивності) обґрунтування права української нації на окреме культурне, і в перспективі – політичне, буття. Тобто, його родовою ознакою є *інструментальність*. Від самого початку по своїй суті національний наратив – це інструмент, за допомогою якого треба досягнути певної мети.

Якщо на рубежі XIX–XX ст. національний український наратив виконував завдання *доказу* наявності української нації і претензій культурно-політичних еліт цієї нації на окремішність від імперського цілого, то після утворення СРСР і впродовж семи десятиліть радянської влади його функції змінилися. В Українській РСР його було трансформовано в свого роду тематичний підрозділ класової історії: національне буття українців не заперечувалось, але його повинні були інтерпретувати в рамках соціально-класової історії: достатньо навести приклад Тараса Шевченка, який із «національного пророка» перетворився на «революціонера-демократа». Національну історію було редуковано до набору етнографічно-культурних символів, а історія України трансформувалася в «Історію Української РСР» – з дещо комічними початками цієї «РСР» десь у глибинах первісної історії. В такому вигляді історія України зникла зі шкільного курсу як самостійний предмет і стала «краєзнавчим» відгалуженням «Історії СРСР».

Національний наратив як «чистий» варіант біографії української нації було збережено у майже незмінному вигляді в середовищі ідеологічно активної частини української діаспори. Тут він і далі виконував функцію узаконення (легітимації) існування української нації в умовах «бездержавності» – Українську РСР в діаспорі

визнавала державою лише її «ліва» частина. Крім того, він відіграв важливу роль у збереженні національної ідентичності діаспорної спільноти.

У другій половині 1980-х рр., у часи «перебудови», національний наратив у вигляді «схеми Грушевського» повернувся у материкову Україну. Цього разу поряд з легітимаційною функцією він відіграв роль ідеологічного знаряддя в дискредитації радянської влади і комунізму як суспільної практики: українська нація поставала в ньому як головна жертва комунізму з відповідними висновками щодо останнього². Саме у другій половині 1980-х рр. одним із найпопулярніших гасел стало повернення до «власної», «правдивої» історії без «білих плям». У цей час в Україну повертається «схема Грушевського», її автор перетворюється на канонічну фігуру, його погляди стають «фундаментом» історіографії та шкільної історії. Вони, без будь-якого критичного переосмислення, приймаються як незаперечна істина.

Після 1991 р. національний наратив нарешті отримав повні права «громадянства»: він став основою історичної легітимації нової держави та її керівних еліт, основним засобом виховання лояльності громадян щодо цієї держави і свого роду «біометричним паспортом» нації в її репрезентаціях зовнішньому світові. Він став основою шкільного курсу історії як канонічна схема.

Отже, на всіх етапах свого існування національний наратив виконував функцію ідеологічного інструменту, слугував певним ідеологічно-політичним утилітарним знаряддям. Науково-пізнавальні функції відігравали у ньому підпорядковану, допоміжну роль. Це застереження є важливим для всіх наших подальших міркувань.

З початку 1990-х рр. минуло століття стандартний національний наратив, в основу якого було покладено максимально спрощену «схему Грушевського», став основою офіційної історіографії і

² Про використання історичних аргументів у боротьбі за суверенну Україну наприкінці 1980-х див.: Касьянов Г. Украина – 1990: «бои за историю» // Новое литературное обозрение. – № 1 (83). – 2007. – С. 76–93. Он-лайн доступ: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/83/ka8.html>

відповідно – дидактичної історії³, власне – шкільного й університетського курсів історії України. Національний наратив став домінантою історіописання і викладання.

Якими є базові ознаки національного наративу – безвідносно щодо його конкретного національного маркеру?⁴ Передусім він є *телеологічним*. Історичний процес в цьому разі має *мету*. Ця мета визначає зміст історії. Отже минуле – це рух із наперед заданою метою – самореалізацією нації через здобуття державності й політичної незалежності. Таким чином у минуле вкладається *смісл*, але історія має цей смісл лише, якщо вона підпорядковується досягненню наперед окресленої мети. Відповідно *мета* прямо чи у підтексті ототожнюється з *причиною*. Телеологічна конструкція, як правило, не передбачає пояснень причин і напрямку руху, бо вони є самоочевидними, або, у термінології національного наративу – «об'єктивна».

Додамо, що національний наратив зазвичай містить важливу внутрішню суперечність. З одного боку, нація в ньому існує іманентно, як данність – вона просто є, вона подібна до гегелівського світового Духу (Розуму), вона існує як вічна ідея, поза часом і простором. Тобто, немає потреби доводити її існування, нація є природною, органічною формою людської організації.

Водночас, суто утилітарні потреби вимагають доведення факту існування цієї нації у зрозумілих і загальноприйнятних формах організації людського буття і людських спільнот. Проте, якщо конструювання національного наративу прив'язується до держави як до надмети історії, а власна державність є в історичній ретроспективі проблематичною – що робити? Як довести те, що нібито не потребує доказів, але вимагає «показати паспорт»?

³ Американський історик А. Мегіл пропонує такий поділ історіографії: афірмативна (стверджуюча) – та, що слугує певним ідеологічним і політичним завданням; споріднена з нею дидактична – така, що транслює базові положення афірмативної в навчання; аналітична – власне, наукова історія, яка не переймається питаннями двох попередніх і свідомо відокремлюється від них. Див. докладніше: Мегилл А. Историческая эпистемология. – М., 2007.

⁴ Тут ми обмежимося описом тих базових рис національного наративу, які є дотичними до теми цієї книги, отже «реєстр» буде неповним.

Вихід, який пропонує національний наратив, є простим: завдання історика полягає не в тому, щоб обґрунтувати наявність нації в історичному часі і просторі, а в тому, щоб пояснити її відсутність, чи скоріше її неявну присутність, у певні періоди історії. М. Грушевський подібно до всіх інших представників «народницької» історіографії інших націй з подібними проблемами, вирішив цю проблему просто – ототожненням нації з народом. Перетворення народу на основу нації дало змогу сконструювати й ідею *безперервної* тисячолітньої української історії. Тут саме і було закладено майбутні проблеми – в часи М. Грушевського ототожнити націю з народом (де-факто – з певною групою культурно і етнографічно споріднених етносів) було виправданою процедурою. В часи, коли Україна існує як багатокультурна і багатонаціональна держава, такий підхід без критичного переосмислення породжує серйозні проблеми, бо породжує конкуренцію етносів, які також можуть претендувати на століття присутності на «етнічних українських землях».

Отже в національному наративі найвища мета історії – національне буття. Найвища форма реалізації такого буття – національна держава. Відповідно, щоб нація була повноцінною, вона повинна мати державу – сенс і зміст історичного процесу – рух нації до цієї мети. Якщо у нації відсутня держава – це історичне непорозуміння, результат несприятливих обставин, трагічних помилок, зрад чи дій ворогів. Відповідно, все, що сприяє досягненню «об'єктивної» мети, – важливе, варте уваги. Все, що заважає, перешкоджає, – має бути або проігноровано, або прокоментовано відповідним чином. Для того, щоб побачити ілюстрацію – достатньо проаналізувати зміст будь-якого підручника з історії України.

Тут найвиразніше проявляється інша риса національного наративу – його радикальний *редукціонізм*. Звіт про минуле – це автобіографія нації. Це зосередження уваги винятково на тих компонентах минулого, які є важливими для опису і розуміння процесу самореалізації нації. Саме тому в артефактах Трипільської культури шукатимуть зв'язок із сучасними національними орнаментами, ранньофеодальний конгломерат зі штучною назвою «Київська Русь» розглядатиметься як форма української державності, а ба-

гатує історію XIX століття буде зведено до історії «українського національного відродження»: від І. Котляревського до постановня УНР.

Національний наратив у цьому варіанті є гранично *етноцентричним*. Історія України – це майже винятково історія *етнічних українців*. Відповідно, в усіх дослідницьких, пояснювальних та інтерпретаційних процедурах виникає ситуація, коли факти і події, необхідні для демонстрації «віковичного прагнення» українців до власної державності, відфільтровуються під єдину окрему «генеральну» лінію, решта ігнорується або ж згадується як приклад перешкод чи відхилень від цієї лінії.

Це створює ситуацію етнокультурної ексклюзивності, коли поза межами такої історії опиняються суттєві сегменти суспільства, які не можуть ідентифікувати себе з образом «титової нації» та її минулим – наприклад, релігійні, етнічні та лінгвістичні меншини.

Також це породжує власну систему маркування колективного Себе та Іншого з відповідною риторикою: Свої зазвичай «змагаються», «приєднують», «долають», Інші – «нападають», «зраджують», «гноблять», «загарбують». Формується уявлення про біполярний світ з відповідною етикою сприйняття Свого і Чужого. Далі неважко передбачити і побачити появу ксенофобських мотивів⁵, коли *Інший* постає у кращому разі фоном, а у гіршому – підступним ворогом (зовнішнім чи внутрішнім), який заважає, гнобить, зраджує і перешкоджає⁶.

Домінування національного наративу у такому вигляді обертається протилежними до очікуваних результатами: *замість прищеплення почуття єдності і спільності історичної долі виникає відчуження і маргіналізація значних груп – етнічних і суспільних, породжується конфліктна ситуація, в якій питання минулого актуалізуються і перетворюються на питання сьогодення, коли дебати щодо минулого перетворюються на сучасні конфлікти.*

⁵ Про це див. докладніше у наступних розділах.

⁶ Див. докладніше: Образ Іншого в сусідніх історіях: міфи, стереотипи, наукові інтерпретації: матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 15–16 груд. 2005 р. – К.: Інститут історії НАН України, 2008.

Це є найбільш очевидним у тих сучасних державах, де побудова нації відбувається «навздогін» і національна історія у вигляді національного нарративу має виконувати ряд згаданих ідеологічних функцій:

- легітимації новопосталих держав і «титульних» національних груп;
- відновлення «історичної справедливості» (чи «історичної правди»);
- досягнення ідеологічної однорідності і виховання громадянської лояльності.

Результатом стає потрійний конфлікт:

1) всередині цих держав між представниками «титульної нації» та тими етнічними і національними групами, які опиняються на узбіччі магістральної лінії «національної історії» (згадаймо дискусії і суспільні конфлікти довкола історії в останнє десятиліття – як в Україні, так і у «ближньому зарубіжжі»);

2) між націями і державами-сусідами, кожна з яких намагається зробити власний «проект модерності» довершеним (тут доречно пригадати конфлікти щодо історії з Росією і Польщею, а також конфлікти між Росією і країнами Балтії, між Узбекистаном і Таджикистаном, Вірменією і Азербайджаном, Індією і Пакистаном, Сербією і Хорватією);

3) між власне самим цим проектом і масштабною навалою культурної глобалізації, коли кожна національна історія вступає у суперечність із прозорістю культурних кордонів і зливою наднаціональних чи транснаціональних культурних практик. Можливо, цей конфлікт найскладніший для вирішення, бо в інформаційну еру школярі мають фактично необмежені можливості обрати найпривабливіші для них культурні форми. І тут для забезпечення конкурентоспроможності власного національного проекту звичних протекціоністських заходів буде замало – потрібна висока якість цього проекту. А саме з цим в українській історіографії і дидактиці є серйозні проблеми.

Згадані базові риси національного нарративу попри очевидні зручності у вправах з «історичним матеріалом» (він спрощується,

вбудовується у зручну лінійну схему) породжують той специфічний тип культурно і політично обумовленого способу висловлювання (дискурсу), родовою ознакою якого є *переобтяженість анахронізмами*.

Поняття і категорії модерного часу транслюються в минуле, і повертаються звідти вже як категорії тогочасних суспільних практик. Завдяки цьому і центральне поняття – «нація» в його модерному розумінні отримує додаткову історичну легітимність і чинність у найдавніших часах, коли «українську націю» знаходять і в ранньомодерному часі, й у середньовіччі чи навіть в античності, а чи то у дописемних часах. Тоді всередині XVII ст. може з'явитися «національна революція», станові еліти донаціональної епохи перетворюються на національні, а договір Пилипа Орлика зі старшиною та козацтвом – на «першу європейську конституцію».

Мова національного нарративу сягає своїм корінням епохи Романтизму, тому в ній художні й літературні метафори набувають значення не лише світоглядних, а й наукових категорій. Центральний конструкт національного нарративу стосовно модерних часів – *національне відродження (пробудження)* – запозичений із тих часів, коли освічена верства, захопившись народом і народною творчістю, упорядковувала і піддавала літературній обробці казково-міфологічний світ. Нація – спляча красуня, приспана ворогами, вона прокидається до щасливого життя, щоправда в цьому варіанті роль будителя і чарівного принца зазвичай виконують немолоді бородані з університетських кафедр: історики, лінгвісти, археологи, етнографи.

Оскільки нація в цих уявленнях і репрезентаціях – жива істота, мова національного нарративу насичена *антропоморфізмами*. Вона «бореться», «змагається», «страждає». Вона має тіло зі своїм хребтом (згадаймо, що селянство називають «хребтом» нації) і «мозок» – інтелігенція. Відповідно, будь-яка стандартна схема пояснень сучасних негараздів України обов'язково адресується тим часам, коли нації зламали хребет і знищили мозок. Нація наділена душею – зрозуміло, унікальною і неповторною, яка знаходить свій вияв у специфічних культурних формах.

Як уже наголошувалося, національний нарратив зразка XIX ст. було покладено в основу шкільного курсу історії України на початку 1990-х рр. без будь-якого критичного переосмислення. Єдиною зміною було те, що він був механічно доповнений матеріалом XX ст. й у такому вигляді існує й досі.

Упродовж 1990-х рр., коли історики, а разом з ними й значна частина суспільства, захопилися розбудовою нації, зокрема й у частині відтворення її історії, етноцентрична ексклюзивна версія національної історії не викликала особливих заперечень. Проте, вже наприкінці 1990-х – на початку 2000-х рр. суспільствознавці (як українські, так і зарубіжні) почали сигналізувати *проблеми з такою версією історії: йшлося про те, що вона містить конфліктний потенціал* у країні, характерною ознакою якої є культурне і навіть цивілізаційне розмаїття, саме й пов'язане з особливостями її історії⁷.

Наприкінці 1990-х рр. з ініціативи Ради Європи в Україні було проведено два семінари (у Ялті та Чернігові) під загальною темою «Реформа викладання історії в Україні». Оскільки дискусії здійснювалися на рівні «державного діалогу», обидві сторони дотримувалися «дипломатичних стандартів»: формулювання проблеми – а йшлося саме про надміри і крайнощі національного нарративу у викладанні історії України в школах – засвідчувало намагання європейських експертів не «тиснути» на українську сторону. Остання, утім, сприйняла сигнал і у своїх планах засвідчила готовність «рухатися до Європи» – саме у сенсі подолання згаданих надмірів. Зокрема, формулюючи результати семінарів для українських учас-

⁷ Яковенко Н. Кілька спостережень над модифікаціями українського національного міфу в історіографії // Дух і літера. – 1998. – № 3–4; Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. / за ред. М. Телус, Ю. Шаповала. – К., 2000; Гончаренко Н., Кушнарєва М. Школа іншування // Критика. – 2001. – № 4; Popson Nancy The Ukrainian History Textbooks: Introducing Children to the 'Ukrainian Nation' // Nationalities Papers. – 2001 – Vol. 29, No. 2; Касьянов Г. Націогенеза українців у сучасній історіографії: версії // Схід-Захід. – X. 2001. – № 2; Janmaat Jan. G. Identity Construction and Education: The History of Ukraine in Soviet and Post-Soviet Schoolbooks / T. Kuzio, P. D'Aniery (eds) / Nation-Building an National Security in Ukraine. – Westport : Praeger, 2002; Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя // Зб. матеріалів семінару Київського проекту інституту Кеннана та Інституту історії України, 3 жовт. 2002 р. – К., 2002.

ників, П. Полянський у фінальному звіті доповідав, що семінари «справили суттєвий вплив на демократизацію історичної освіти в Україні», що «завдячуючи відмові від моноідеологічного підходу, ми стали більш толерантними у викладанні історії» і «відмовилися від пропагандистського способу викладання історії»⁸. Як пояснив автор звіту (листопад 2012), ці формулювання були підсумком узгоджених думок учасників семінарів.

Зауважимо, що у жовтні 2001 р. було ухвалено рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії в XXI ст. в Європі». Зокрема, в рекомендаціях йшлося про те, що для посилення «взаємного порозуміння й довіри між народами, зокрема, через запровадження шкільних програм вивчення історії, які спрямовані усувати упередження й підкреслювати позитивний взаємовплив різних країн, релігій та ідей у процесі історичного розвитку Європи», країни Євросоюзу мають дотримуватися певних спільних принципів у викладанні історії, які є несумісними з ідеологічними фальсифікаціями та маніпуляціями.

У рекомендаціях було сформульовано критерії неприпустимих практик у викладанні історії:

«Історичні дослідження і сама по собі історія, яку викладають в школі, не можуть у жодному разі – з яким би наміром це не робилося – бути сумісними з основними цінностями і Статутом Ради Європи (...) якщо вони подають або популяризують хибну історію, з використанням якогось із наведених нижче способів:

- фальсифікації історичних фактів, підробленої статистики, підробленого зображення тощо;
- концентрації уваги на одній події з тим, щоб виправдати або замовчувати іншу подію;
- зміненого представлення минулого з пропагандистською метою;
- гіперболізованої націоналістичної версії минулого, що може породити протиставлення між «ми» та «вони»;
- неправдивого представлення історичних записів;

⁸ «The reform of history teaching in Ukraine» / Report. – Strasbourg, 2000. – P. 16, 17. Он-лайн доступ: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/Ukraine/Ukraine1998_en.pdf

- заперечення історичних фактів;
- пропуску історичних фактів⁹.

На цей же період припадає і Львівська ініціатива – пропозиція львівських науковців і викладачів запровадити у колах єдиний (інтегрований) курс, в якому історія України подавалася б як складова європейської та світової історії, а не як окремий курс¹⁰. Пропозиції львівських істориків не були враховані при розробленні нових стандартів загальної середньої освіти для 12-річної школи, запровадження яких було розпочато 2005 р.

У перше десятиліття 2000-х рр. тривало подальше осмислення проблеми суспільствознавцями, в їхньому середовищі дедалі більше зростало занепокоєння щодо того, що національний наратив у вигляді «підручкової» історії створює передумови для формування у молодого покоління громадян України нетерпимості до Іншого і ксенофобії¹¹.

Критика національного наративу набувала системнішого характеру. Зауважимо, що в суспільстві тим часом дедалі гострішими ставали конфлікти щодо інтерпретацій минулого¹². До справи долу-

⁹ Рада Європи. Комітет міністрів. Рекомендація Rec (2001) 15 Про викладання історії у XXI столітті в Європі (Ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів). Див. повний текст: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_729. Доступ 15 листопада 2012.

¹⁰ Див. докладніше: «Львівська ініціатива». Концепція та структура єдиного курсу історії в 12-річній середній школі. – Львів, 2004.

¹¹ Яковенко Н. Польща та поляки в шкільних підручниках історії, або Відлуння давнього й недавнього минулого // І. – 2003. – № 28; Серета В. Конструювання образу іншого та історичної ідентичності в Україні і Польщі: порівняльно-текстуальний аналіз шкільних підручників з історії // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. праць. – Х., 2003; Портнов А. Образ России в украинских школьных учебниках истории после 1991 года Неприкосновенный запас. – 2004. – № 4 (36); Касьянов Г. Націоналізація історії та образ Іншого: Україна і посткомуністичний простір // Образ Іншого в сусідніх історіях: міфи, стереотипи, наукові інтерпретації: матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 15–16 груд. 2005 р. – К.: Інститут історії НАН України, 2008.

¹² Попри очевидну заангажованість частини учасників цих конфліктів у політичній боротьбі і використанні проблем історії в цій боротьбі не можна не помітити, що не лише професійні історики як такі, а й ширший загал (учителі, батьки, учні) дедалі активніше висловлювали своє незадоволення змістом шкільної історичної освіти – незалежно від поточної політичної кон'юнктури.

чилися громадські організації: Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба», Європейська дослідницька асоціація, Всеукраїнська спілка викладачів суспільних дисциплін та громадянської освіти, Благодійний фонд «Перше вересня», Міжнародний фонд «Відродження». Дискусії привернули увагу урядових і державних установ: Національного інституту стратегічних досліджень, Українського інституту національної пам'яті, Інституту історії України, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

У 2007–2010 рр. систематичний аналіз шкільних підручників з історії здійснювався паралельно декількома групами суспільствознавців, викладачів і вчених. Під егідою Українського інституту національної пам'яті було проведено чотири загальноукраїнські наради дослідників та викладачів історії з НАН України та університетів (2007–2009). Ця група аналізувала як підручники, видані за старими стандартами, так і нові, видані після 2005 р. (було проаналізовано 12 підручників, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки щодо використання їх у навчальному процесі).

Науковці та університетські викладачі ідентифікували такі проблеми зі змістом у підручниках з історії України¹³:

- міфологізація прадавнього минулого як нібито «цивілізаційної» спадщини українців;
- змішування поняття етносу та нації;
- буття українців представлене як обумовлений наперед заданою метою, безперервний та одновекторний процес;
- домінування політичної і мілітарної історії;
- історія подається з перспективи «загального інтересу нації» – без уваги до людського чинника та врахування поведінкових мотивацій різних суспільних чи локальних груп;
- підручники зосереджуються на державних чинниках сили та впливу, позадержавні форми соціального життя інгуються;
- українське суспільство представлено переважно як пригноблені низи, відповідно, апологетизується соціальний конфлікт;
- бракує специфіки «локальних історій» різних частин українського простору;

¹³ Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні / зведення та упорядкування пропозицій Наталя Яковенко. – К., 2009. – С. 11–26.

- тиражування песимістичного уявлення про Україну, прищеплення комплексу меншовартості і відчуття цивілізаційної та соціальної маргінальності українців;
- підручники пропонують етноцентричну версію історії, нехтуючи засадами поліетнічності та поліконфесійності;
- відірвані від контексту всесвітньої історії;
- спрямовані на механічне засвоєння знань, не розвивають навички самостійного критичного мислення;
- некоректне використання понять і термінів, фактографічні помилки, незадовільний візуальний ряд, перевантаженість другорядним фактичним матеріалом.

Результатом роботи нарад стали Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні, проекти Концепції та програми викладання історії України в школі¹⁴, яка пропонує антропологізацію («олюднення») курсу історії України, наповнення його сюжетами і подіями, які представлятимуть історію України як історію людей.

Одночасно з ініціативи Міжнародного фонду «Відродження» було створено експертну групу із вчителів історії та викладачів університетів, яка, спираючись на методику Міжнародної мережі дослідження підручників¹⁵ і на основі критеріїв «Путівника ЮНЕСКО з дослідження та перегляду підручників»,¹⁶ проаналізувала підручники з історії України та зі всесвітньої історії (5–9 класи) для 12-річної школи, видані у 2005–2009 рр. (12 підручників з грифом профільного міністерства).

Експерти дійшли висновку, що загалом більшість підручників, які були об'єктом аналізу, є достатньо виваженими з погляду етнічної, культурної та гендерної толерантності і не містять прямої

¹⁴ Матеріали робочих груп опубліковано: Шкільна історія очима істориків-науковців / упорядкув. та ред. Наталі Яковенко. – К., 2008; Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні / звед. та упорядкув. пропоз. Наталя Яковенко. – К., 2009; Концепція та програми викладання історії України в школі. – К., 2009. Онлайн доступ: <http://www.memory.gov.ua/ua/479.htm>

¹⁵ Створено під егідою ЮНЕСКО, об'єднує більш ніж 300 експертів із різних країн світу.

¹⁶ Pingel F. UNESCO Guidebook on textbooks Research and textbook Revision, 1999; доповнене і переглянуте друге видання доступно тут: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>

«мови ворожнечи». Водночас, експерти зазначили значну кількість сюжетів, контекстуальних моментів, способу впорядкування дидактичного матеріалу, які засвідчують наявність серйозних проблем, пов'язаних з образом Себе та Іншого.

Фактично група експертів, яка складалася з учителів-практиків і викладачів педагогічних університетів та інститутів післядипломної педагогічної освіти, спираючись на іншу методику, підтвердила основні висновки групи науковців, які працювали у проекті Інституту національної пам'яті: передусім щодо *етноцентризму, браку уваги до культурного розмаїття історії України*. Найбільше зауважень було висловлено стосовно спроможності наявних підручників виховувати у школярів здатність цінити культурне розмаїття, сприймати інші етнічні і національні групи в рамках культури саме цих груп, зважено ставитися до власних культурних цінностей і чеснот, критично оцінювати расові та культурні стереотипи¹⁷.

Отже, у перше десятиліття серед частини наукової і викладацької спільноти склалося досить структуроване розуміння суті проблем, породжених домінуванням національного нарративу у шкільному курсі історії України. Як засвідчили соціологічні дослідження, проведені соціологами за різними методиками, усвідомлення цих проблем наявне і серед батьків, учнів, учительської громадськості¹⁸.

¹⁷ Робочі матеріали проекту «Школа толерантності». – Архів автора. Див. також: Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України // Матеріали міжнародного круглого столу, м. Київ, 14 лип. 2011 р. – К., 2011. – С. 46–49.

¹⁸ Результати масштабного соціологічного дослідження «Викладання історії в школах: на шляху до толерантності» проведеного Східноукраїнським фондом соціальних досліджень (Харків) у 2011 р. див. тут: <http://fond.sociology.kharkov.ua/report>; результати соціологічного обстеження за методом фокус-груп, проведеного львівськими соціологами того ж року в рамках проекту «Стереотипи, толерантність та стратегії вчителів історії» див. тут: <http://www.lvivcenter.org/uk/researchprojects/stgallenproject/subproject/?portfolioid=2>; результати дослідження проведеного Європейською дослідницькою асоціацією (ЕРА) в рамках проекту «Зміст підручників з історії України та всесвітньої історії: ставлення та очікування учнів та батьків в контексті професійної оцінки вчителів» (2010) див. тут: http://eura.org.ua/?page_id=69 Усі три проекти здійснювалися за фінансової та консультативної підтримки Освітньої програми МФ «Відродження»

Як бачимо, проблему ідентифіковано і проаналізовано на всіх основних рівнях: науково-аналітичному, методичному, суспільному. Її усвідомлення поступово трансформується у конструктивні дії, спрямовані на зміну змісту історичної освіти. Величезну роботу з учителями проводить неурядова організація «Нова доба»¹⁹. При Міністерстві освіти, науки, молоді і спорту створено робочу групу з розроблення нової концепції історичної освіти (2010)²⁰.

Проте надмірна політизація питань історичної освіти різними політичними силами та ідеологічно вмотивоване адміністративне втручання у зміст історичної освіти з боку вищого керівництва профільного міністерства значно ускладнюють ситуацію. У 2010–2011 рр. фактично з ініціативи міністра освіти і науки Дмитра Табачника²¹ було внесено текстуальні зміни до підручників з історії України, причому саме ідеологічного характеру²². Сам міністр наголосив на необхідності запровадження «антропоцентричного» підходу до підручників з історії²³, однак ця декларація не трансформувалася в конкретні дії. Кроки, спрямовані на ідеологічне маніпулювання історією з боку речників Партії регіонів (підтримані комуністами та радянсько-ностальгійною частиною суспільства), викликають також ідеологічно вмотивований спротив з боку націоналістично налаштованої частини суспільства, конфлікти довкола трактувань минулого сягають екстремальних форм: аж до фізичного протистояння прибічників різних версій. При цьому та частина істориків і суспільствознавців, яка переймається не так питаннями політичної кон'юнктури, як проблемами перспектив історичної освіти і ви-

¹⁹ Див. матеріали з викладання історії України як полікультурної: <http://www.povadoba.org.ua/history-education>

²⁰ Про роботу комісії див.: Кульчицкий Станислав Историческое образование в школе // День. – 2011. – 16 февр. Он-лайн доступ: <http://www.day.kiev.ua/303590>

²¹ Сам Д. Табачник декларує принцип політичного невтручання в роботу авторів підручників: Дмитрий Табачник: Каким должен быть учебник истории <http://www.partyofregions.org.ua/pr-east-west/4c08a20a530d1>

²² Каплюк Катерина. Переписана історія України. Версія епохи Дмитра Табачника: <http://www.pravda.com.ua/articles/2010/08/26/5332444/>

²³ Табачник рассказал, какими будут новые учебники истории: <http://inucr.net/society/2829-tabachnik-rasskazal-kakimi-budut-novye-uchebniki.html>. Доступ 19 листопада 2012.

ходу за рамки канонічного національного нарративу, потрапляє під подвійний тиск: з боку «лівих», які вимагають реставрації радянського нарративу, і з боку «правих», які домагаються радикалізації етноцентризму.

Резюме

Полишаючи політико-ідеологічні маніпуляції політикам, звернемося до двох змістовніших питань. *Перше*: чому канонічний національний нарратив суперечить сучасним тенденціям суспільного розвитку? *Друге*: які альтернативи можна йому запропонувати?

Відповідь на перше питання можна сформулювати так.

1. Національний нарратив у його класичному, канонічному втіленні, яким він виник на рубежі XIX–XX ст., є застарілим способом пояснення минулого. Навіть якщо його оцінювати з погляду його можливостей у системі його власних світоглядних цінностей, він вже нездатний виконувати функцію ідеологічної і політичної мобілізації та громадянського виховання – передусім через наполягання на моноетнічній, етноцентричній версії історії – яка суперечить наявній ситуації культурного, етнічного і навіть історично-цивілізаційного розмаїття України.
2. Національний нарратив у його нинішньому вигляді містить конфліктогенний потенціал, провокує конфлікти на етнічній і культурній основі.
3. Він нав'язує моноідеологічну версію української історії, сприяє ідеологічним і політичним маніпуляціям історією, її фальсифікаціям як з боку його прибічників, так і з боку ідеологічних супротивників.
4. Він мінімізує пізнавальний потенціал у вивченні історії України, звужує простір для розвитку навичок критичного мислення, працює на репродуктивний метод навчання.
5. Він створює передумови для ксенофобії, етнічної і культурної нетерпимості.
6. Він відокремлює історію України від загальносвітового контексту, насаджує її хуторянське бачення, провінційність та культурний ізоляціонізм.

7. Він культивує віктимність і суспільно-культурні комплекси, з одного боку, породжує мегаломанські претензії (на цивілізаційну першість, на особливу історичну місію власної нації), з іншого – сприяє поширенню відчуття національної і культурної меншовартості.

Відповідь на друге питання можна сформулювати так.

1. Розширення пізнавальних та інтерпретаційних рамок самого національного нарративу. Цей крок уже частково зроблено за рахунок здебільшого механістичного подолання моноетнічності української «підручкової» історії – додавання відомостей про інші етноси та культури в історії України.
2. Висвітлення історії України як історії різних етносів, культур і цивілізацій. У деяких сучасних підручниках з історії України вже спостерігаються окремі елементи такого підходу.
3. Виклад минулого України як історії контактів, взаємного переплетіння і взаємних впливів різних етносів і різних культур, з погляду прозорості етнічних і культурних кордонів, коли взаємини націй, етносів і культур подаються не лише з позицій домінування, гноблення, асиміляції, акультурації, примусу і конфлікту, але й з позицій взаємозбагачення і взаємовпливу. Окремі елементи такого підходу також можна подекуди виявити в підручниках.
4. Запровадження загального курсу історії в школах, де історія України викладатиметься як частина світової історії (за зразком «Львівської ініціативи»).
5. Переорієнтація історії України з політичної, «державницької» на історію людей, переформатування її в рамках антропологічної історії.

Усі наведені варіанти в різних інтерпретаціях формулювалися в дискусіях початку 2000-х рр. Усі вони мають певні переваги і недоліки. Втім, можна припустити, що будь-який із запропонованих варіантів усе ж буде поступом порівняно з культивуванням канонічного варіанта національного нарративу.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ

Дотепер частина науковців, методистів та вчителів вважають «правильним» докринарське навчання історії, коли, щоб обґрунтувати правильність позиції чи дій однієї сторони, у негативному світлі подається портрет іншої, а герой однієї зі сторін є антигероєм чи то навіть злочинцем для іншої. Насправді часто доволі складно визначити, який етнос чи нація були більш правими, ніж неправими. Так само буває складно довести, яка національна група сягає своїм корінням певного географічного місця, є «справжнім» корінним населенням, і на цій підставі розробити взаємоприйнятну формулу ідентичності. Це спонукає не лише істориків-науковців, але також авторів підручників, редакторів до украї чутливого й відповідального ставлення до зображення взаємодії різних національних груп на певній території, повсякчас вирішуючи складну дилему дотримання розумного балансу між наголошенням, з одного боку, на їх оригінальності, а з іншого – на схожості.

Усталена нині в Європі методологія аналізу підручників на предмет дотримання в них принципів толерантності найперше враховує, чи містить такий аналіз збалансований текст щодо зображення Свого і Чужого, а чи, навпаки, провокує до протистояння носіїв історичної пам'яті різних етносів щодо подій минулого. Урахування цієї обставини може ще на стадії підготовки підручника усунути суперечності та джерела потенційного конфлікту. Так, наприклад, німецькі підручники з історії зробили суттєвий крок у напрямі надання євреям належного місця в історичних оповіданнях і документах, щоб подолати стереотипи у розкритті парадигми переслідування їх у часи націонал-соціалістичного режиму.

Певні спроби в цьому напрямі вдалося реалізувати в ізраїльсько-палестинському посібнику з історії, підготовленому фахівця-

ми Інституту досліджень проблем миру на Близькому Сході (PRIME) у співпраці зі шкільними вчителями Ізраїлю та Палестини²⁴. Макетування сторінок посібника є досить незвичним, оскільки передбачає відразу три колонки: колонка з палестинською версією викладу контраверсійних епізодів спільної історії, колонка з ізраїльською інтерпретацією; центральна колонка залишається відкритою, щоб учень міг заповнити її особистими нотатками – доповнення, запитання, заперечення, нові ідеї, висновки.

Питання зображення Свого і Чужого в навчальній літературі для школярів є більш складним, ніж у вузьконауковій літературі. Покладатися винятково на наукові дослідження та аргументи в цьому разі не доводиться, адже соціальне замовлення на формування громадянського миру й толерантного світогляду може не збігатися з науковим, світоглядним чи навіть політичним кредо історика-дослідника. Крім того, у громадській думці, що нерідко базується на стереотипах (як позитивних, так і нейтральних та негативних), міфи можуть переважати над історично достовірними фактами. Це, своєю чергою, може стати перешкодою на шляху до коректного викладу матеріалу у шкільному підручнику з історії.

Підручники з історії можуть використовуватися і як зброя у «війнах історії», і як освітні ресурси, спрямовані на налагодження співробітництва. Справді, ці навчальні ресурси справляють значний вплив на формування національної ідентичності, проте робитися це має у поєднанні національного нарративу з належним представленням внеску національних меншин, різних соціальних та гендерних категорій спільноти. В усякому разі, навчальні книги повинні бути позбавлені негативних стереотипів, недоброзичливого чи викривленого зображення Чужих.

Досягти цього можна різними способами, серед яких – акцентування у підручнику уваги учнів на мирних періодах співіснування різних народів, етнічних чи соціальних груп; періоди ворожнечі та конфліктів подаються не лише як продукт економічних, територі-

²⁴ Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis. Peace Research Institute in the Middle East P. O. Box 7 Beit Jallah, PNA. March 2003.

альних та військових суперечностей, а також як наслідок відсутності довіри і недостатньої обізнаності народів один про одного.

Однією з найбільш поширених дотепер вад підручників з історії є послуговування стереотипами, коли за ознакою, притаманною одній людині чи навіть групі, робиться узагальнення про всю соціальну чи гендерну групу, расу, націю, країну.

Характерною ознакою стереотипів є те, що вони не завжди є неправдою, але завжди є перебільшенням хибного. Вони містять у собі як емоційну забарвленість, так і установку (оцінювання). Оцінний елемент завжди соціально обумовлений: відображаючи почуття і ставлення особистості, її шкалу цінностей, стереотипи найчастіше збігаються з цінностями тієї соціальної групи, до якої особа, яка їх поділяє, належить.

Стереотипи можуть як тривалий час залишатися сталими, так і змінюватися. Щоправда, ці зміни не бувають раптовими, а тривають досить довго. Різні вікові групи по-різному піддаються інфікуванню стереотипами – молодь легше позбувається старих стереотипів (щоправда, вона ж легше набуває й нових), а люди старшого віку міцно тримаються за переконання, яким вони слідували більшу частину свого життя. Руїнування стереотипів відбувається довго і досить болісно під впливом різних чинників: повсякденного досвіду; реформування суспільства; розширення кола інформації та ін. Причому, стереотипи можуть не просто руйнуватися, а й змінюватися на інші, навіть протилежні попереднім. Історія знає випадки, коли, наприклад, комуністи ставали антикомуністами, безбожники – глибоко віруючими людьми тощо.

Як свідчить досвід, терпимість до іншостей не з'являється сама по собі, а потребує наполегливої і повсякчасної праці. Відповідно до Декларації принципів терпимості, прийнятої з нагоди 50-річчя заснування Організації Об'єднаних Націй та ЮНЕСКО і проголошення 1995 року «Міжнародним Роком за толерантність», *толерантність* означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур самовираження і способів проявів людської індивідуальності.

Поняття «толерантність» і «терпимість» є близькими за значенням. Відмінність же між ними полягає у тому, що терпимість не

обов'язково передбачає повагу до того, з чим ми не згодні, чи чим інші відрізняються від нас. Шкільний курс історії в його сучасному вигляді демонструє учням, що у минулому толерантність часто була декларативною: на словах більшість людей є терпимими, але їхні відносини і дії зовсім не відповідали заявам і деклараціям. Толерантність означає неприйняття жорстокості, якими б гаслами вона не маскувалася: національними, світоглядними, політичними, повагу до багатоманітності через визнання загальної приналежності до людського роду.

Зв'язок між освітою і терпимістю було урочисто проголошено у Загальній декларації прав людини 1948 р., яка підтвердила, що освіта «повинна сприяти підтримці, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами» (стаття 26). Історики та вчителі історії передусім покликані виховувати молодь у дусі терпимості. Європейська культурна конвенція 1954 р. закликала заохочувати вивчення історії і культури інших країн, а Рада Європи, починаючи з 1950-х рр., закликала своїх членів переглянути національні підручники на предмет представлення в них подій минулого у менш конфліктній тональності. Поважні міжнародні інституції, як-от ЮНЕСКО, Рада Європи та Європейський Союз, неурядові громадські установи, наприклад Інститут Георга Еккерта у Брауншвейгу (Німеччина), поставили за мету розширити діалог між науковцями та освітянами щодо перегляду шкільних підручників з історії. Зокрема, малися на увазі ліквідації кліше або тенденційних тлумачень щодо сусідніх держав, а також усунення дискримінаційних стереотипів щодо інших народів, релігійних та етнічних груп, проявів расизму та сексизму.

У концентрованому вигляді ці спрямування були втілені в Рекомендації 15 про викладання історії в XXI ст. у Європі (2001), прийнятій Комітетом міністрів освіти Ради Європи з метою «забезпечити «помітний прогрес у розвитку плюралістичних і терпимих концепцій викладання історії»: багатоперспективність, транскордонний характер історичної спадщини і різноманітності; широке впровадження у викладання історії у школі мультимедіа і використання неосяжних ресурсів кіберпростору.

Як вважає північноірландський експерт з історії Кармел Галлагер, «у багатокультурному контексті європейського суспільства школи мають відігравати важливу роль, допомагаючи молоді стати поінформованими, активними і відповідальними громадянами культурно плюралістичної Європи та всесвітнього товариства в цілому. Зростання демократії, терпимості та соціальні зміни у «новій Європі» потребують як розуміння минулого, так і бачення шляхів вирішення конфліктів у майбутньому. Викладання історії має зробити вагомий внесок у справу виховання громадян – відкритих, готових до різноманітності, які вміють поважати людей іншої культури, релігії і мови»²⁵.

Можливо, найбільш показовим у шкільному курсі історії періодом, який символізує триумф нетерпимості й нетолерантності, було попереднє, ХХ-те, століття, особливо передумови, хід та наслідки Другої світової війни. Саме її уроки спонукали до критичного погляду на «націоналізацію» історичної свідомості з притаманним їй поділом на Своїх і Чужих, дихотомією про минуле і виправданням у навчальних курсах історії нетерпимості в минулому. Побудова навчальних курсів з історії на засадах протиставлення насправді є нічим іншим, як зловживанням історією. Особливо це небезпечно, якщо відповідно до таких установок укладається підручник з історії для школярів, адже ідеологічні маніпуляції та фальсифікації можуть здійснюватися на його стрінках шляхом добування помилкових доказів, наведення упередженої і вибіркової статистичної інформації, створення фальшивих образів минувшини, налогошення на одних подіях і, навпаки, замовчування інших, щоб виправдати або приховати ту чи іншу сторінку історії. Таке зловживання історичним досвідом, що базується на ігноруванні історичних фактів, може здійснюватися у підручнику як свідомо (україн рідко), так і неусвідомлено (зазвичай), як відкрито, так і завуальовано.

Національно орієнтована шкільна історія має більш чи менш широку підтримку практично в усіх європейських спільнотах,

²⁵ Галлагер Кармел. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. (Викладання і вивчення історії в школі): посіб. для вчителів / Пер. з англ. Видавництво «Право». – 1998. – С. 15.

оскільки пробуджує відчуття національної ностальгії і гордості за минуле (наприклад, так звані «імперські нації»), або ж, навпаки, антипатії (образи за приниження столітньої давності, військові конфлікти тощо). Відтак, підручник з історії набуває статусу вмістилища національної пам'яті та оберегу національної спадщини, стає інструментом збереження національної ідентичності в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Як зазначала Кармел Галлагер, «шкільні підручники посідали важливе місце в пропаганді погляду на історію як суму достовірних знань, що являли собою щось на зразок незаперечної «громадської власності». Історія національних держав, як старих, так і нових, подавалася в них як вивірений і незаперечний перелік подій минулого, але з перевагою на висвітлення того, що вважалося великим і корисним. Зазвичай це були загальновідомі постаті військових чи політичних діячів, дослідників або першовідкривачів. Воля простих людей, як корінних народів країни, так і мігрантів, національних меншин, регіональних сусідів, особливо жінок (якщо не казати про кількох з них, які завдяки своєму походженню стали королевами), повністю ігнорувалася. Саме у підручниках часто створювалися могутні образи бунтарів, повелителів, завойовників, під проводом яких нації боролися за справедливість проти тиранії»²⁶.

З огляду на те, що в Україні автори зобов'язані при створенні підручників неухильно слідувати офіційно затвердженій профільним міністерством навчальній програмі з історії, вони мають доволі умовну свободу в застосуванні тих чи інших трактовок. Це, з одного боку, може бути позитивною пересторогою проти природної спокуси авторів писати підручник, керуючись винятково власними уявленнями про «історичну правду», а з іншого – уніфікує зміст навчальних книг, залишаючи обмежений простір для реалізації авторської концепції. Врешті-решт, усе залежить від того, про які погляди автора йдеться. Актуальний натеper в Європі формат шкільного підручника з історії як книги, побудованої на основі аналізу конрoверсійних оцінок історичних фактів і подій²⁷, вбачається до-

²⁶ Галлагер Кармел. Вказ. праця. – С. 10, 11.

²⁷ Див., напр.: Страдлінг Роберт. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя. Українська версія / Пер. з англ. Видавництво Ради Європи. – 65 с.

силь вдалим засобом для досягнення рівноваги між забезпеченням викладу «біографії» народу та вибудовуванням містка порозуміння між новими поколіннями європейців, для яких головними є не взаємні образи в минулому, а реалії сьогодення і перспективи майбутнього.

У розділі «Рекомендації щодо підготовки і випуску підручників з історії» своєї відомої книги «Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя» Роберт Страдлінг дає, зокрема, такі рекомендації: «необхідне більш тісне співробітництво між авторами, видавцями та тими, хто займається дослідженнями в галузі історії, для того, щоб враховувати останні досягнення гуманітарної освіти»; «автори текстів мають враховувати, з одного боку, свою певну закомплексованість предметом, а з іншого – вік і ступінь готовності сприйняття матеріалу дітьми»; «пропонували б кілька підходів, які можна використати, для того, щоб допомогти учням проаналізувати деякі теми глибоко, а інші – більш загально»²⁸.

У ході семінару «Розвиток системи демократичних цінностей під час вивчення історії в школі», що проводився спільно з Радою Європи у м. Судак (29 червня – 1 липня 2010), були висловлені думки про важливість дотримуватися принципу урахування реалій сьогодення; минуле не повинне бути джерелом конфліктів і упереджень для сучасного покоління європейців. Формування спільних для Європи оцінок історичної спадщини не означає спроби утвердження «єдиної» загальноєвропейської історичної пам'яті. Натомість ідеться саме про *спільні підходи* до історичного минулого. Добрим матеріалом для формування загальноєвропейських підходів у процесі вивчення історії є питання, пов'язані з культурою, матеріальною спадщиною різних європейських народів. Прищеплення учням і студентам розуміння того, що народи успішно взаємодіяли між собою в минулому, дає змогу ефективно викладати історію в полікультурному середовищі.

Явище полікультурності притаманне Україні так само, як іншим європейським країнам. При цьому українські реалії є такими, що через тривалий період бездержавності, вивчаючи історію, право, гро-

²⁸ Галлагер Кармел. Вказ. праця. – С. 39, 40.

мадянську освіту, необхідно одночасно формувати в учнів і студентів повагу і до європейської, і до власне української ідентичності. Виховання європейськості й національної самоповаги не тільки не суперечить одне одному, а навпаки – це взаємопов'язані процеси. В умовах існування двох окремих курсів – історія України та всесвітня історія – необхідно прагнути інкорпорувати українську історію в європейський контекст, опираючись на концептуальні моменти, які поєднують українців з Європою. Наприклад: культурно західноукраїнські землі упродовж майже тисячі років були частиною Європи і розвивалися за її суспільно-цивілізаційними законами. Сама проблема національного питання для українців у XIX–XX ст. мала так само європейський поштовх. Отже, необхідно шукати ті точки дотику, за якими українська історія буде цікавою для інших народів Європи.

Мультикультурність якраз і є тією ознакою, яка дає змогу вписати Україну в європейський контекст. Найцікавішими з культурного боку є ті регіони, які тривалий час перебували в епіцентрі багатокультурного взаємовпливу різних етнічних культур і традицій. Так, Львів відчув на собі впливи української, польської, єврейської, німецької, середземноморської культур і сприймається як класичний приклад міста європейської цивілізації.

У підручнику важливу роль відіграють авторська лексика, формулювання заголовків, підзаголовків, зміст історичних карт, діаграм, ілюстрацій, фотографій, документів, адже саме на їх основі в учнів формується образ Чужих. Щодо заголовків і підзаголовків, то українські автори підручників зазвичай запозичують формулювання з офіційно затвердженої навчальної програми, оскільки відхід від цього принципу може бути потрактований при розгляді рукопису науково-методичною комісією МОНмолодьспорту як «невідповідність програмі». Стосовно добору назв діаграм, таблиць, підписів під ілюстраціями та фото, формулювання завдань методичного апарату, то тут автор вільний у своєму виборі. Також важливим у контексті толерантності є тональність викладу автором матеріалу у підручнику, на яких моментах робиться позитивний, а на яких, навпаки, негативний наголос; подання матеріалу може бути провокаційним чи навіть ворожим.

Важливо, щоб підручник з історії був пронизаний авторським переконанням, що відмінності й навіть суперечності є цілком нормальним і навіть до певної міри бажаним явищем суспільного життя. Шанобливе, а не просто терпиме, ставлення до проявів «інакшостей» – це, крім іншого, є ознакою культури людини. Власне, терпимість і робить відмінності можливими, а відмінності, своєю чергою, роблять терпимість необхідною. Захист терпимості – це шлях до утвердження самоповаги.

Вирішення цього завдання передбачає підготовку учнів до взаємодії із соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу, формування у них національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів. Важливою складовою європейської традиції підручникотворення є розуміння історії країни як мультикультурної історії народів-сусідів на цій землі. Разом з тим, немає достатніх підстав говорити про уніфікований «загальноєвропейський досвід» висвітлення контроверсійних питань історії, бо він є абсолютно різним, скажімо, у Польщі, Німеччині, Португалії чи Північній Ірландії.

В одних країнах (наприклад у Німеччині) держава досить чітко визначає «генеральну лінію» висвітлення тем щодо нацизму, Другої світової війни, Голокосту тощо; заперечення Голокосту має наслідком кримінальну відповідальність за такий «перегляд історії». У Португалії, населення якої включає представників мало не всіх рас та десятків націй, виклад теми «расизм» передбачає не тільки розповідь про колоніальне поневолення Африки та жакливі «чорні ринки» работорговців, але й відомості про «білих рабів» часів Давнього Риму, що надає можливість усвідомити універсальний характер злочинності рабства та загальнолюдську значущість волі людини, незалежно від її кольору шкіри та національного походження.

Можна припустити, що для України більше важить досвід Польщі, з історією та культурою якої нас багато що пов'язує. Для польських освітян є аксіомою те, що історія Польщі – це історія не тільки поляків, але й українців, євреїв, литовців, білорусів, німців,

ромів та інших народів, які робили свій внесок у творення польської історії та формування сучасної польської політичної нації. Для нас, зрозуміло, особливо цікавим є те, як у польських підручниках подається історія Великого князівства Литовського і Визвольна війна українського народу під орудою Б. Хмельницького, українсько-польське протистояння на початку ХХ ст. та трагічні події на Волині у 1943 р., операція «Вісла» на польських теренах тощо. Безумовно, і у поляків, і в українців є власне розуміння проблем міжнаціональних відносин на теренах Польщі та Західної України, відмінні оцінки історії запорозького козацтва чи Армії Крайової.

Є, звичайно, суб'єктивний підхід авторів підручників до висвітлення різних історичних тем, що зумовлюється національною свідомістю, релігійними чи політичними переконаннями, врешті-решт – особистими мотивами та життєвим досвідом, і цілком зжити авторський суб'єктивізм складно. Тож «єдиного бачення» історії у науковця, освітянина з Польщі та України (так само, як Росії та Естонії тощо) дарма чекати. У польських книжках запорозькі козаки нерідко постають в образі розбійників, руйнівників цивілізації, а в українських – народних лицарів та захисників. Ще більші розбіжності зберігаються у розумінні та зображенні історії ОУН та збройної боротьби УПА у середині ХХ ст.

В усякому разі, небажаним є протиставлення на кшталт «ми», «наші» – та «вони», «чужі». Деякі українські навчальні книги з історії, що видавалися на початку періоду становлення національної школи підручникотворення, справедливо піддавалися критиці за оціночні характеристики щодо певних стосунків України з іншими державами: одні з них «приєднували» українські землі, інші – «захоплювали».

Для порівняння: у польських книжках життя української громади в Польщі чи суспільне становище польських ромів, діяльність єврейських політичних партій чи трагедія Голокосту – все це подається як складові польської історії поряд із розвитком польського визвольного руху в певний період чи становищем панівної у країні католицької церкви. Очевидно, це є однією з ознак зрілості польської нації, усвідомлення нею себе як частини європейської спіль-

ноти та розуміння полікультурного характеру історичного розвитку Польщі.

Якщо ж звернутися до бачення деякими українськими істориками (вченими та освітянами) української історії, то тут картина часто виглядає по-іншому: українці – «наші», «корінні», «автохтонні», а вірмени, греки чи німці – «прийдешні», «чужі»; Голокост – це «єврейська проблема», а Голодомор – українська національна трагедія. Не завжди береться до уваги той факт, що, скажімо, мариупольські греки оселилися у Приазов'ї вже тоді, коли українська нація ще не була сформована; німецькі колоністи, запрошені на українські землі, створили найпродуктивніші господарства та зробили вагомий внесок у розвиток українського товарного сільського господарства; єврейські торговці та ремісники (останні, наприклад, у Галичині напередодні Другої світової війни склали до 90% від усіх ремісників) сприяли розвитку економіки. Так само неможливо нехтувати великим внеском українців у розвиток Польщі чи Канади, Аргентини чи Росії.

Важливо, щоб при написанні шкільного підручника з історії враховувалося, що «інші» не означає Чужі, а лише – «відмінні від нас». Те, що «ми» є різними – це наша перевага, нові можливості, різнобарвність перспектив порівняно з одноманітною маловаріативністю.

Цікавим прикладом сучасного, європейського бачення української історії є не тільки наукові роботи, але й часописи, як-то самобутній львівський «І». Зокрема, у № 59 за 2009 р. Ірина Магдиш писала: «Після масакри Другої світової війни відійшли у непам'ять (на жаль, так – навіть не у саме минуле, а у непам'ять) цілі львівські світи – жидівський, німецький, австрійський, польський. Разом із ними – у примусову непам'ять був відтиснутий укараний на смерть світ український. Натомість постав Львів моно-советський»²⁹. Полікультурне бачення української історії та культури видно навіть за тематикою окремих чисел журналу, присвячених Галичині та Львову: «Багатокультурний Львів?» (№ 58); «Геній місця. Leopoldis».

²⁹ Ірина Магдиш. Моно-мало-культурний Львів // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2009. – № 58. – С. 2.

Львів. Lemberg. Lwow» (№ 29); «Польський усе-світ Галичини» (№ 52).

Робота над рукописом підручника, як правило, включає декілька важливих складників. Після того, як рукопис поданий автором до видавництва, редактор ретельно переглядає його з точки зору коректності викладу історичних фактів, дотримання стилю і композиції, а потім обговорює з автором недоліки і вносить пропозиції щодо поліпшення тексту. На наступному етапі текст рукопису вичитується редактором, коректором і готується до передачі на художнє оформлення й у виробництво. Кількість людей, які беруть участь у роботі над проектом, варіюється залежно від масштабу і значення того чи іншого підручника.

Вочевидь, редактор є союзником і партнером автора у створенні навчальної книги, а внесок кваліфікованого редактора в успішний підручник є настільки ж вагомим, як і внесок автора рукопису. Відтак, для редактора дуже важливо налагодити в процесі підготовки підручника конструктивну співпрацю з автором. Редактори повинні підтримувати партнерські відносини з авторами текстів підручника і максимально тактовно й дипломатично висловлювати критичні зауваження до рукопису. Практика свідчить, що в тому разі, якщо редактор суттєво редагуватиме рукопис або дійде думки, що він потребує значного доопрацювання, то в умовах обмеженого часу на підготовку видання він або сам повинен буде виконати цю роботу, або ж має кваліфіковано рекомендувати автору нові ідеї та джерела для удосконалення рукопису.

Критерії для оцінки відповідності рукопису підручника засадам толерантності:

- вивіреність і повнота інформації щодо питань, які є дражли-вими для представників інших народів;
- коректність і правдивість ілюстрацій, карт та графічних ма-теріалів;
- відображення внеску інших народів у загальноукраїнську та світову історичну спадщину;
- застосовування до представників усіх націй, етносів, куль-тур однакових ціннісних стандартів;

- збалансованість, всебічне представлення і трактування полі-тичних та міжнародних суперечок і конфліктів;
- прищеплення учням ідеалів свободи, гідності та рівноправ-ності;
- спрямованість підручника на міжнародне співробітництво для формування загальнолюдських ідеалів, а також просу-вання справи миру.

Методичні засади та зміст підручників з історії суттєво вплива-ють, нарівні з курсами правознавства, практичного права та гро-мадянської освіти, на готовність учнів брати активну участь у гро-мадських справах. Формування засобами підручників світоглядних орієнтацій старшокласників відобразатиме те, як українська мо-лодь репрезентуватиме себе і свої ідеали в умовах глобалізаційно-го впливу в XXI ст. Відтак, думка Роберта Майєра з Інституту імені Георга Еккерта (Німеччина) про те, що «шкільний підручник має допомагати вчителям викладати історію як предмет для роздумів, а не як матеріал для вивчення», а «набуття навичок і оволодіння ме-тодами навчання значно важливіше, ніж одержання знань»³⁰, вида-ється справедливою.

Підручник, нарівні з навчальною програмою, править для вчи-теля своєрідним камертоном для визначення кінцевого результату – сформованості в учнів ціннісних установок толерантності. Крім того, що підручник містить необхідний фактологічний матеріал, а також авторський методичний апарат, він організовує матеріал у більш-менш прийнятні для опрацювання з учнями навчально-тема-тичні одиниці (структурування за розділами та темами), що надає необхідну логіку педагогічно спрямованим діям вчителя. У «Керів-ництві з підготовки, оцінки та відбору підручників з історії», скла-деному Американською асоціацією істориків, наголошується, що провідну роль у вивченні історії відіграють саме підручники³¹. Таке

³⁰ Maier Robert. Ukrainische Geschichtsschulbücher zur Weltgeschichte im zwan-zigsten Jahrhundert-Resümee einer Auftragsanalyse // Georg-Eckert-Institut für interna-tionale Schulbuchforschung. Informationen. – Nr. 46. – Dezember 2003. – S. 7.

³¹ Guidelines for the preparation, evaluation and selection of history textbooks [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.historians.org/teaching/policy/TextbookEvalGuide.htm>

твердження є достатньо дискусійним з огляду на місце вчителя у педагогічному процесі, а також на проникнення інформаційних технологій у навчально-виховний процес, проте воно важливе тут саме в контексті аналізу трансформації навчальної літератури з точки зору толерантності.

Зміст підручників не лише розкриває конкретні питання, вивчення яких передбачене навчальними програмами, але також неминує відображає особисті наукові та методичні уподобання авторів. У той же час, тексти підручників повинні відповідати певним стандартизованим у вигляді вимог навчальної програми параметрам, загальним якостям, які беруться до уваги при оцінюванні підручників. Зокрема, підручники з історії розглядаються не лише і не стільки як вмістилище історичних фактів та інтерпретацій. При тому, що більшість підручників передусім передають фактичний матеріал, принципи селекції матеріалів мають спрямовуватись на те, щоб учні розвивали в собі навички і готовність робити вибір між альтернативами, піддаючи їх критичному аналізу.

Важливою функцією підручника з історії для формування толерантності є формування навичок систематизації історичних явищ і процесів, оскільки це допомагає учням встановити відмінності, а також подібність між народами в минулому і в сьогоденні, моделювати оптимальні розв'язки. При аналізі впливу трансформації змісту і педагогічних технологій підручників з історії на формування у школярів установок толерантності та визначенні її перспективних напрямів мають брати гору не емоційні оцінки, а науково обгрунтовані індикатори.

Першу групу індикаторів, на значенні яких вже наголошували українські дослідники³², складають індикатори, які характеризують умови розроблення змісту та педагогічних технологій, що застосо-

³² Касьянов Георгій. Підручники з історії України у світлі критеріїв Міжнародної мережі дослідження підручників// Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упор. Наталія Яковенко. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2008. – С. 84–89; Вербицька Поліна. Сучасні підходи до підручника з історії в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.novadoba.org.ua/node/64>

вуються при створенні підручників (контекстні індикатори). Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО³³, такими індикаторами можуть бути наступні вимірники:

- 1) спрямованість змістових ліній підручника на розкриття важливості й переваг культурного розмаїття;
- 2) відображення у змісті підручника з історії звичаїв та історичних традицій різних народів і етносів;
- 3) спрямованість змісту на розкриття того факту, що кожна сучасна етнічна група є не «стерильною», а результатом змішування з іншими етнічними групами;
- 4) укладання змісту підручника з урахуванням того, щоб він сприяв належній оцінці та сприйняттю учнями інших етнічних та культурних груп та поцінуванню людей не на підставі їх національної приналежності, а винятково на підставі їх моральних та ділових якостей, конкретних справ тощо;
- 5) представлення у підручнику збалансованої інформації про етнічні та культурні групи, що проживають як у межах кордонів країни, так і поза такими кордонами;
- 6) недопущення у змісті підручника расових, етнічних чи культурних упереджень; такі стереотипи мають у підручнику критично оцінюватися;
- 7) використання авторами задля аргументації у тексті того чи іншого свого твердження порівняння, а не протиставлення, раціональної, а не емоційно персоніфікованої аргументації.

Другу групу складають індикатори, які використовуються для характеристики державної політики у царині формування змістового наповнення та педагогічної реалізації контенту в підручничотворенні з історії:

1. дотримання вимог державних стандартів загальної середньої освіти;
2. відповідність навчальній програмі з історії щодо структури, обсягу і послідовності розгляду матеріалу, співвідносність його розділів, параграфів з одиницями навчального часу.

³³ Pingel Falk. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook 2 and revised and updated edition. – Paris : Braunschweig, 2010.

Відповідно до рекомендацій Ради Європи щодо вивчення у школах курсу історії, ілюстративний матеріал (фото, карикатури, схеми, таблиці, графіки, діаграми тощо) має відігравати роль не емоційного тла тексту, а бути самостійним джерелом інформації. Підручник з історії також має бути коректним щодо учнів, які репрезентують різні етнічні, соціальні та інші групи. Фактичний матеріал у підручнику повинен бути збалансованим у кількох значеннях. Так, він повинен бути урівноваженим щодо різних груп (соціальна верства, раса, стать; політичні, соціальні, культурні відмінності), щоб упередити можливі чутливі реакції учнів на певні історичні події.

Очевидно, що зміст підручника з історії, який охоплює останні сторіччя, охоплюватиме різні географічні райони, зокрема і країни, представники національних меншин яких проживають в Україні. У контексті цього факту, не уникаючи гострих питань історичних взаємин між українцями та, наприклад, кримськими татарами, поляками, росіянами, угорцями, румунами, підручник не повинен сіяти зерна історичних образ та підштовхувати до зведення рахунків. Навпаки, він має формувати навички співжиття і співдіяльності людей із різними світоглядними, політичними і культурними традиціями. При цьому авторам та редакторам слід дотримуватися декількох «не»:

- не перевантажувати підручник інформацією;
- не писати для школярів складною академічною мовою;
- не позбавляти учнів, особливо старших класів, можливості мати власну думку з дискусійних проблем; не робити висновки за них;
- не загубити в океані «процесів», «тенденцій» і «видатних історичних постатей» звичайну людину.

При оцінюванні підручника з історії важливо визначити, наскільки послідовно і системно він формує в учнів терпиме ставлення до інших точок зору, стимулює до взаємодії з людьми іншої національності, статі, віку, культури, релігії, походження та соціального статусу чи ідеології на основі демократичних принципів.

РОЗДІЛ 3

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

В умовах глобалізації та етноренесансу (відродження етнічних культур), який її супроводжує, значного впливу набула ідея толерантності як запоруки безконфліктного співіснування в спільному життєвому просторі різних за змістом культур. Як моральний принцип міжнаціональних стосунків мультикультуралізм вимагає визнання етнокультурної різноманітності як норми сучасних суспільств, поваги і толерування ідентичності різних етнонаціональних, мовно-культурних, гендерних, расових та інших груп, їх взаємного визнання. Як принцип етнополітики він означає створення рівних можливостей для всіх етнокультурних груп зберігати і відтворювати свою культуру й ідентичність, а також піклування держави про гідність і добробут усіх громадян, незалежно від їх етнічного, расового походження, віросповідання, гендера тощо³⁴. В українських реаліях необхідно ще чимало попрацювати над тим, щоб наголос на власній культурній ідентичності не перетворювався на недовірливе чи вороже ставлення до носіїв інших форм культурної та мовної ідентичності.

Актуальність побудови навчальних ресурсів із суспільних дисциплін, зокрема з історії, на засадах толерантності зростає по мірі зростання в Україні кількості мігрантів з Кавказу, Азійських країн, Африки тощо. Україна долучилася до світових міграційних проце-

³⁴ Колодій А. Культурний плюралізм і етнонаціональна політика // Агора. Подолання розбіжностей – розвиток особливостей. Вип. 4. – К. : Стило, 2006. – С. 43.

сів, що призводить до утворення нових «імміграційних» меншин, а отже, висуває проблему інтеграції мігрантів та налагодження між-етнічної взаємодії між місцевим населенням та іммігрантами, етнокультурні характеристики яких є доволі відмінні та незвичні.

Так, наприклад, за порівняльними даними переписів 1989 та 2001 рр. кількість азербайджанців в Україні збільшилася на 20% (45,2 тис.); чисельність грузинів та корейців зросла у півтора раза (відповідно 34,2 та 12,7 тис.); вірмен – у 1,8 раза (99,9 тис.). Особливо високими були показники зростання взагалі не типових для України етносів. Наприклад, у 9 разів зросла кількість курдів (2 тис.); у 8 разів – в'єтнамців (3,9 тис.) та представників народів Індії та Пакистану (1,5 тис.), у 5 разів – арабів. На тлі такої динаміки «рекордсменами» виявилися турки: у 2001 р. їх було в Україні у 35 разів більше, ніж у 1989 р. (9,2 тис.)³⁵.

Такі швидкі темпи збільшення перелічених етнічних груп вказують на поступове входження України у загальносвітові міграційні процеси, хоч поки що чисельність цих етносів незначна. Але за прогнозами деяких демографів, за 50 років шкіра середньостатистичного українця значно потемнішає саме через приплив іммігрантів з інших континентів. По суті, Україна мусить вирішувати завдання забезпечення культурної різноманітності одночасно із створенням загальнонаціональної ідентичності. Отже, етнонаціональна політика держави, в тому числі й у галузі історичної освіти, мусить сприяти, з одного боку, гарантуванню прав і рівних можливостей для задоволення потреб та інтересів усіх етнічних, культурних та релігійних громад, а з іншого – формуванню загальнонаціональної інтеграції і створенню подвійної ідентичності (етнічної та громадянсько-національної).

Шкільна історична освіта повинна запобігати перетворенню будь-яких ліній культурного поділу (мовних, етнічних, територіальних) на «лінії розколу». Головне завдання, що стоїть перед авторами підручників з історії та редакторами видавництва у цьому

³⁵ Малиновська О. Нові етнічні меншини в Україні як результат міграції (на прикладі турків-месхетинців) // Агора. Подолання розбіжностей – розвиток особливостей. Вип. 4. – К.: Стило, 2006. – С. 138, 139.

відношенні – зробити учням своєрідне щеплення проти подібного зіткнення різних культурних, етнічних та територіальних громад, сприяти інтеграції різних культур на засадах спільних громадянських цінностей, патріотизму та загальнонаціональної ідентичності. Підручники з історії, прищеплюючи політичну національну ідентичність, можуть зробити вагомий внесок у подолання перешкод, що стоять на шляху утвердження стабільного міжетнічного миру. Навіть найбільш демократичні країни із строкатим в етнічному плані населенням не лише дбають про права меншин, а також займаються політикою національного будівництва, в якій суспільствознавчій освіті відводиться не остання роль. Саме система освіти є провідником загальнонаціональних цінностей та засобом національної інтеграції, формуючи спільні цінності та надаючи змогу зберегти свою ідентичність представникам різних етнічних громад. Національне будівництво передбачає творення культурного ядра політичної нації, включаючи підтримку та закріплення єдиної державної мови, творення національних символів як складової загальнонаціональної ідентичності.

Основним засобом упровадження принципу толерантності у навчальну літературу з історії є розвиток критичного мислення учнів засобами міжкультурного діалогу.

Нині на порядок денний виходить проблема балансу між викладанням національної ідентичності та культурної різноманітності у процесі вивчення історії. З одного боку, необхідно забезпечити формування національної ідентичності під час вивчення історії та суспільствознавства у школі, а з іншого – урахувати, що ідентичність – це багаторівневе явище. Національна ідентичність може включати в себе й регіональну, й етнічну, й локальну ідентичність. Але доповнювати різні ідентичності мусить саме національна ідентичність, яка можлива лише за наявності спільних національних цінностей.

Отже, перед авторами підручників з історії та їх редакторами стоїть важливе завдання: прищепити учням спільні національні цінності, сприяти формуванню національної ідентичності, при цьому забезпечуючи толерантне ставлення до наявної в Україні культурної різноманітності. Важливо, щоб у підручниках наскрізь

но реалізовувалася ключова ідея полікультурного навчання: прийти до ідей національної ідентичності та культурної різноманітності учень може лише самотужки. Авторський текст та дидактичні засоби підручника не повинні нав'язувати полікультурність силоміць; набуття національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності повинно відбуватися шляхом відкриття цих ідей для себе та усвідомлення потреби в них. Така побудова підручників стимулюватиме діяльність вчителів історії, спрямовану на організацію навчання на засадах проблемності. Таким чином, уже на рівні підготовки до друку підручника задаватиметься методичний вектор до розвивального навчання історії, яке, своєю чергою, спонукатиме учнів до усвідомлення як власної національної ідентичності, так і розуміння культурної різноманітності. З іншого боку, вчителі, використовуючи такий підручник, зможуть так організувати роботу з ним у класі, щоб сприяти інтерактивній роботі класу щодо питань національної ідентичності та культурної різноманітності.

Яким мусить бути підручник, щоб сприяти формуванню національної ідентичності та розумінню культурної різноманітності?

По-перше, у змістовій частині підручника потрібно розширити рамки «українського проекту» й показати, що держава Україна не є витвором лише української за етнічним походженням національно свідомої інтелігенції.

Працюючи з підручником, учні повинні зрозуміти, що територію України населяли різні культурні, етнічні та конфесійні спільноти, кожна з яких зробила свій внесок у так званий «український проект», причому інколи не маючи цього на меті або переслідуючи зовсім інші цілі.

По-друге, у змістовому наповненні підручника варто ширше висвітлювати приклади співпраці різних етнічних, культурних та конфесійних груп.

Учні повинні усвідомити, що навіть представники різних за змістом культур можуть жити поруч, співробітничати й допомагати одне одному. Те саме можна сказати й про громади. Наприклад, свого часу єврейська громада м. Олександрівська (Запоріжжя) у міській думі підтримала IV Універсал Центральної ради, в якому

проголошувалася незалежність України. І таких прикладів співробітництва дуже багато. Інший приклад: завдання, яке розігрувалося у фіналі X Всеукраїнського турніру юних істориків у 2008 р. у м. Артемівську Донецької області. Учні розмірковували над проблемою: Запорізька Січ і Кримське ханство: закляті вороги чи цивілізаційний симбіоз? Працюючи над цим запитанням, вони дійшли висновку, що Запорізька Січ і Кримське ханство не лише ворогували, але й співробітничали, впливали одне на одного, залежали одне від одного й зникли майже одночасно.

По-третє, змістовне наповнення мусить доповнюватися методичним супроводом, зокрема проблемними (контроверсійними) запитаннями і завданнями. Саме «відкриті» запитання і завдання дають змогу уникнути повчально-монологічного викладу матеріалу й, натомість, стимулюють інтерактивне вивчення історії.

Суттєвий вплив на політику в царині підручникотворення справило впровадження впродовж 2003–2008 рр. в Україні незалежного зовнішнього оцінювання. Результати учасників засвідчили, що у навчально-методичній літературі з історії необхідно змістити акцент у бік завдань на порівняння, зіставлення конкретно-історичних процесів і явищ, навчати учнів робити висновки та узагальнення на основі аналізу конкретного історичного матеріалу.

Досягнути цієї мети в рамках традиційних монологічних підручників у край проблематично, адже формування навичок розв'язання історичних задач, аналізу проблемних історичних ситуацій й оцінювання контроверсійних історичних персоналій потребують творчих завдань. Лише за умов такої переорієнтації характеру навчання з відповідними змінами у підручниках можливо досягти проблемно-пошукового рівня вивчення шкільної історії з притаманним йому спрямуванням на формування здатності відрізнити факти від їхньої інтерпретації, порівнювати різні судження про одні й ті ж історичні події та явища, аргументовано висловлювати власне ставлення до них.

Отже, необхідність змін до укладання підручників з історії спричинена щонайменше двома важливими обставинами. По-перше,

відбулися суттєві трансформації в українському суспільстві, що привели до перегляду системи освіти в цілому й змісту історії як шкільної навчальної дисципліни зокрема. По-друге, перенесення в національній системі освіти акценту зі знаннєвого чинника на компетентнісний спонукає до переоцінки самої стратегії створення підручників з історії, а саме: до перенесення центру ваги зі змісту («чого навчати?») до цілепокладання («які цілі навчання мають бути досягнуті?»). Цілепокладання є украй важливим, адже навчальна книга лише тоді виконає свої функції, коли в ній будуть чітко визначені цілі й завдання: загальні, базові, ключові.

Окрім наявності добрих підручників та готовності вчителів формувати національну ідентичність та розуміння культурної різноманітності, необхідно, щоб не ігнорувала цю проблематику й процедура оцінювання, адже школа завжди пристосовується до критеріїв оцінювання. І якщо процедура оцінювання, в тому числі й методичний апарат підручника з історії, не передбачатиме завдань, орієнтованих на виявлення національної ідентичності та розуміння культурної різноманітності, то годі й очікувати на ефект. При укладанні методичного апарату підручника важливо враховувати, що такі завдання мають бути проблемними та контроверсійними за своїм характером.

Найпотужнішим засобом вирішення проблеми ксенофобії мусить стати впровадження розвивального ефекту у навчання, тобто запровадження компетентнісного підходу. Відповідно до цього підходу акцент у навчанні, зокрема й у підручникотворенні, робиться на розвиток мислення, а не на заповнення голови учня всілякою інформацією, до того ж здебільшого другорядною й також, що швидко застаріває.

Ідентичність – це складне і багаторівневе утворення; багатозначний життєвий і загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда і його самосвідомості³⁶. В цьому контексті важливою є соціальна ідентичність та особиста ідентичність людини. Під соціальною ідентичністю розуміють пе-

³⁶ Кон И. Идентичность [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011930/1011930a1.htm>

реживання і усвідомлення своєї приналежності до тих або інших соціальних груп і спільнот. Ідентифікація з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної істоти в соціального індивіда і особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки і приналежності у термінах Ми і Вони, а не Свої і Чужі. Особиста ідентичність або самоідентичність (self-identity) – це єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів та життєвих установок особи, що усвідомлює себе суб'єктом діяльності. Це не якась особлива межа або сукупність рис, якими володіє індивід, а його сутність, відрефлексована у термінах власної біографії. Вона виявляється не стільки в поведінці людини і реакціях на неї інших людей, скільки у здатності продовжувати історію власного Я.

Я-концепція (визначення того, хто ми такі є) містить не лише особистісну ідентифікацію, а й соціальну ідентифікацію. Учні оцінюють себе і свої досягнення здебільшого завдяки своїй групі. Почуття «Ми» укріплює Я-концепцію. Людина хоче не лише поважати себе, але також прагне, щоб і група пишалася нею. Вже сам факт утворення груп може сприяти розвитку внутрішньогрупової прихильності, тобто фаворитизму (пристрасності) до власної групи. Цей феномен може відображати як прихильність до Своїх, так і неприязнь до Них, або й те, й інше. Складність полягає в тому, щоб поєднати формування національної ідентичності із розумінням культурної різноманітності, адже будь-яке виховання лояльності та любові до власної нації та культури може тягнути за собою знецінення інших націй та культур. Соціальні психологи стверджують, що позитивні почуття до власної групи не обов'язково повинні супроводжуватися такими ж сильними негативними почуттями до інших груп. Проте вважається доведеним, що прихильність власній расі, релігії та будь-якій соціальній групі може сприяти недооцінці інших рас, релігій та соціальних груп. Однак, така упередженість не обов'язково виникає автоматично³⁷. Саме тому важливо виховання любові та поваги учнів до власної нації доповнити поцінуванням інших націй та культур.

³⁷ Майерс Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2001. – С. 431.

Найбільш складним питанням є питання про те, як автору і редактору укласти підручник так, щоб в учнів, з одного боку, формувалася національна ідентичність, а з іншого – розвивалося розуміння культурної різноманітності. Безумовно, підручник повинен демонструвати прихильність до принципів свободи, демократії, прав людини, верховенства закону – все очевидні речі. Проте в українському підручнику з історії слід також умістити певні уявлення й про власне українців: хто ми є у світі?; яку роль відгравали та відіграємо у європейській та світовій історії?; чим ми можемо пишатися у своїй історії та в сучасності; до чого прагнемо та ким хочемо бути?

Слід принаймні в загальних рисах окреслити відповіді на ці запитання й, відповідно, побудувати на їх основі текстові та візуальні складові підручника. Якщо взяти за приклад французів, поляків та інші європейські нації, то кожна з них має базовий набір уявлень про себе, які спираються як на сучасні досягнення, так і на історичне минуле. Й ці базові уявлення мають інституційну підтримку у вигляді родинного виховання, засобів масової інформації та навчальної літератури. Важливо, що ці уявлення обов'язково ґрунтуються на високій повазі до своєї національної спільноти. Самоповага ж нації визначається багатьма впливами, зокрема тим, як оцінюють нас інші, як ми виглядаємо порівняно з іншими, та тим, які ми маємо досягнення. Самоповага – це складний феномен, який, з одного боку, зумовлює успіхи нації, з іншого – цими успіхами підживлюється. Хай там як, але факт залишається фактом: самоповага українців ще не є настільки ж високою, як у інших європейських націй. І це не дивно, оскільки такий стан речей пов'язаний із так званім «постколоніальним синдромом»; українці протягом багатьох століть, перебуваючи у складі інших держав, зазнавали понижень через свою національну приналежність.

Ці проблеми мають вирішуватися як на освітянському рівні, так і на політичному. Найкращим засобом подолання проявів меншовартості є, з одного боку, економічні й політичні успіхи, з іншого – вивчення історії України. Перший засіб перебуває поза межами безпосереднього впливу освітян, а другий є тим знаряддям, який можна й варто активно використовувати в суспільствознавчій освіті. Біль-

ше того, збільшення самоповаги, спираючись на історичне минуле, сприятиме також зміцненню віри української політичної нації у свої сили. При цьому у підручниках з історії та з інших гуманітарних дисциплін важливо розширити рамки «українського проекту» й показати, що сучасна Україна не є творенням винятково національно свідомої інтелігенції. Не менш важливим був внесок в «український проект» «окупаційних» режимів, а також численної армії чиновників, офіцерів тощо. Украй важливим є розширення соціальної бази «українського проекту» і включення до неї інших національних груп, які зробили свій внесок у становлення української нації, часто не усвідомлюючи того й переслідуючи зовсім інші цілі. Співучасть у такому «проекті» у минулому передбачає відповідальність за його результати в майбутньому всіх тих, хто проживає в Україні, незалежно від національності й політичних уподобань.

Як уже зазначалося, формування національної ідентичності й розуміння культурної різноманітності засобами підручника з історії може здійснюватися шляхом наповнення його контроверсійними запитаннями. Тобто такими, які представляють реальну або удавану суперечність, протилежні думки. Робота над відбором таких завдань вимагає від автора та редактора вдумливого ставлення до проблеми та зваженого аналізу всіх «за» та «проти». Наявність у підручнику проблемних завдань спонукатиме учнів більше перейматися національною ідентичністю й одночасно створить плідний ґрунт для розуміння культурної різноманітності.

Безумовно, розв'язання контроверсійних задач вимагає певних умов навчання: створення доброзичливої атмосфери; забезпечення поваги до Інших; створення простору для рівної участі; емпатичне спілкування (уміння поставити себе на місце Іншого). Пошук відповідей на проблемні запитання повинен відбуватися в атмосфері прагнення до істини, а не до «перемоги» за будь-яку ціну. Головне під час навчання критичного мислення – це відшукати істину, а не взяти гору в дискусії.

На перший погляд, поєднати викладання національної ідентичності та культурної різноманітності майже неможливо, оскільки вони, начебто, суперечать одне одному. Формування національ-

ної ідентичності вимагає виховання лояльного ставлення до своєї нації, а це сприяє розвитку внутрішньогрупової прихильності, тобто фаворитизму (пристрасності) до неї. Щоб уникнути небезпеки виникнення так званого «культурного імперіалізму» (способу споглядання світу лише крізь призму власної культури), важливо у підручнику доповнити завдання, спрямовані на формування національної ідентичності, завданнями, що створюють картину культурної різноманітності. Прищеплення національної ідентичності не повинно сприяти недооцінці інших націй, а для цього у підручнику слід висвітлювати співпрацю різних націй, демонструвати розвиток власної нації завдяки взаємодії з іншими народами, показувати приклади мирного співжиття та взаємодопомоги представників різних націй.

РОЗДІЛ 4

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Згідно з результатами опитування, проведеного в рамках проекту «Викладання історії в школі: на шляху до толерантності», реалізованого колективом Східноукраїнського фонду соціальних досліджень, співробітниками Інституту соціально-гуманітарних досліджень та спеціалістами історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, лише 3% вчителів і стільки ж учнів вказали на те, що у підручниках з історії України трапляються некоректні висловлювання стосовно представників інших культур та національностей. Щодо підручників зі всесвітньої історії ці показники ще нижчі: відповідно 3 і 1%³⁸. У 2009 р. в рамках Проекту «Школа толерантності», що реалізовувався за підтримки Освітньої програми Міжнародного фонду «Відродження», було здійснено моніторинг українських підручників з історії, який засвідчив, що вони в цілому відповідають загальноєвропейським критеріям щодо формування культурної, етнічної та гендерної толерантності; розроблено ряд навчальних курсів, як-то в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти³⁹. Та, попри очевидний прогрес у створенні українських підручників з історії, вони все ще не позбавлені певних шаблонів історіописання

³⁸ Кізілов О. І., Кізілова К. О., Малікова Н. Л. Шкільні підручники з історії: переваги, недоліки та толерантність у викладенні матеріалу (за результатами агальнонаціонального соціологічного дослідження) / О. І. Кізілов, К. О. Кізілова, Н. Л. Малікова // Методичний вісник історичного факультету. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – № 10. – С. 49, 50.

³⁹ Сірик Н. Г., Якухно І. І. та ін. Толерантність на уроках історії України: навчальний план і програма спецкурсу з підвищення кваліфікації вчителів історії / Н. Г. Сірик, І. І. Якухно та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко, М. В. Мосієнко. – К. – Ж., 2011.

та вад методології подачі навчального матеріалу. Одна з таких проблем – толерантне висвітлення минулого в питаннях, що стосуються соціальних проблем, міжнаціональних і міждержавних відносин.

Огляд підручників свідчить, що й нині в них трапляються приклади не вповні толерантного викладу певних історичних подій. Так, в одному з підручників з пропедевтичного курсу «Вступ до історії України» про В.Хвойка сказано як про українського археолога, проте не згадане його чеське коріння⁴⁰. В сюжеті про захоплення Києва монголами (розбій і грабежі) наведено уривок з літопису, де завойовників названо татарами, але не подано жодного пояснення, чому вжито два етноніми: монголи і татари. Дещо прояснює картину тлумачення обох назв у словнику⁴¹. Також у підручнику наводиться вислів з літопису «О, лиха ти, честь татарська»⁴². В іншій частині підручника йдеться про «зухвалих татар»⁴³; у контексті укладення Богданом Хмельницьким союзу з татарами подано характеристику татар, які у попередні роки своїми набігами спустошували українські землі, кривдили населення, грабували міста і села і «виявились ненадійними союзниками, ... часто зраджували гетьмана...». У завданнях до тематичного тестування є завдання пояснити, що означають запропоновані слова та словосполучення, серед яких «татари», «турецько-татарські набіги», «турецька неволя»⁴⁴.

Щодо взаємин із поляками, то вказується, що крім литовців «українські землі прагнули завоювати і поляки. Польська колонізація відрізнялась від литовського панування. Поляки почали ліквідувати українські органи влади. Вони нехтували законами, звичаями. (...) На українських землях запанував новий господар – поляки. (...) Наслідки польського панування були помітні скрізь»; «поляки

⁴⁰ Мисан В. О. Вступ до історії України: підруч. для 5 класу. – К. : Генеза, 2005. – С. 19.

⁴¹ Там само. – С. 57, 58, 60.

⁴² Там само. – С. 63.

⁴³ Там само. – С. 81.

⁴⁴ Там само. – С. 95, 119.

намагалися отримати максимальні прибутки, не задумуючись над майбутньою долею народу»⁴⁵.

У підручнику з історії України для 7-го класу⁴⁶ поряд із досить вдалим формулюваннями про те, що українська земля стала батьківщиною для українців і росіян, кримських татар і євреїв, греків і караїмів, угорців і румун, молдаван і білорусів, поляків і вірмен – усіх, хто волею долі пов'язав своє життя з історією України; історія України – це спільна історія всього українського народу⁴⁷, також вжито різко негативний опис монголів, що йшли «як чорна хмара». Також вміщено підпис до малюнка, в якому згадано, що монголи відрізали вуха вбитим і насадили голову герцога Генріха на палю⁴⁸. При тому, що в цьому підручнику жодного разу не згадано татар чи монголо-татар, усе ж вжито емоційні оціночні судження щодо представників інших народів: «захищаючи рідну землю від усіляких напасників – угрів, поляків, німців, литовських ятвягів, половців, монголів»⁴⁹.

В іншому підручнику для 7-го класу⁵⁰ наголошується, що «внутрішні чвари й завойовницька політика Польщі, Литви та Угорщини спричинили загибель Галицько-Волинської держави», «нащадкам Данила Галицького через міжусобиці, політичні прорахунки, боярське свавілля й агресивну політику сусідніх країн не вдалося ні завершити справу об'єднання в межах королівства решти руських земель, ні зберегти саме королівство»⁵¹. Також вказується, що «створення Кримського ханату мало важливе значення для формування кримськотатарського народу. Проте агресивність його еліти обернулася жахливою трагедією для населення українських земель». Далі ж у підручнику пишеться, що «татари часто вдавалися

⁴⁵ Там само. – С. 72, 80.

⁴⁶ Свідерський Ю. Ю., Ладиченко Т. В., Романишин Н. Ю. Історія України: підруч. для 7 класу. – К. : Грамота, 2007.

⁴⁷ Там само. – С. 13.

⁴⁸ Там само. – С. 154, 159.

⁴⁹ Там само. – С. 163.

⁵⁰ Смолій В. А., Степанков В. С. Історія України: підруч. для 7 кл. – К. : Генеза, 2007.

⁵¹ Там само. – С. 138, 139, 148.

до грабівницьких нападів на сусідні землі, насамперед українські, масово забираючи людей у ясир, щоб потім продавати як рабів на невільницьких ринках»⁵².

В одному з підручників з історії України для 8-го класу автори пишуть, що одним з наслідків Люблінської унії був наступ на православну віру, культуру, мову. «Під їхнім тиском український народ зазнав «національної катастрофи». Люблінська унія призвела до ліквідації проявів української державності, поставила наш народ на межу втрати власної культури й самосвідомості. Унія відкрила Польщі шлях до використання природних багатств України й швидкого зміцнення своєї економіки та обороноздатності. Українцям вона принесла різке посилення феодалної експлуатації»⁵³. Автори повсюдно вживають вирази «московські» (воєводи, війська, залоги, царизм), що є загалом виправданим. Водночас вони не уникають використання етнічного означення влади, шляхти, завоювання (польська влада, король, шляхта, військо тощо) без будь-яких пояснень, перетворюючи етнічні маркери на оціночні. Також навряд чи сприятиме міжетнічному порозумінню наведене в рубриці «Історичне джерело» свідчення шведського історика Фрікселя: «Усі жителі перерізані – це звичай нелюдський московітів»⁵⁴. У цілому у підручнику трапляється надмірний патріотичний пафос, простежується ідея споконвічного прагнення до створення українцями своєї держави. Ужиття етнічних означень при описі стосунків між народами, владою і суспільством, громадами міста тощо не супроводжується поясненнями щодо суті етнічності та її ролі у системі тогочасних світоглядних координат.

В іншому підручнику для 8-го класу вказується, що перебування українських земель під іноземним пануванням мало своїм наслідком, з одного боку, постійний опір духовної культури українського народу спробам її знищити, а з другого – вплив на неї польської культури. Саме через Польщу в Україні набули поширення ідеї

⁵² Смолій В. А., Степанков В. С. Вказ. праця. – С. 170, 171.

⁵³ Струкевич О. К., Романюк І. М., Пірус Т. П. Історія України: підруч. для 8 кл. – К.: Грамота, 2008. – С. 24.

⁵⁴ Там само. – С. 205.

Гуманізму та Реформації, але також «у всіх українських містах і містечках влада знаходилась в руках поляків або, у всякому випадку, католиків»; 1616 р. татари вторглися на Поділля, «умиваючи по лікті руки в нашій крові й спустошуючи все вогнем і мечем»⁵⁵.

У підручниках для 9-го класу⁵⁶ автори нерідко вживають прикметник «національний» і вираз «українське національне відродження», «національна свідомість українців», «етнічні землі українців», «перетворення українців на «справжніх росіян» у суто позитивному контексті. При цьому у більшості згадок етноніми «російський», «польський», «угорський» тощо вживаються в негативному контексті.

Щодо підручників для 10-го та 11-го класів⁵⁷, то у цілому вони сприяють вихованню в учнів етнічної та культурної толерантності; автори не зацікавлені в проблемах титульної нації та її стосунках з іншими етнічними спільнотами.

Загалом, проблеми національних меншин в українських шкільних підручниках з історії вимагають гнучких підходів і ширшого висвітлення. Говорячи про підручник і відбиття в ньому багатоетнічної палітри українського населення, хоча б на згадку, не кажучи вже про більш докладний культурологічний опис, заслуговують ті народи, які історично багато віків мешкають в Україні, залишили тут свій культурний спадок, мають своє вагоме місце в українській історії. Важливо, щоб підручник повідомляв учням, що представники національних меншин не є представниками «чужих», наперед «ворожих» світів, а є частиною української політичної нації, що вони своєю часткою національної культурної спадщини на українській землі збагачували загальнонаціональну культурну спадщину.

⁵⁵ Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України: підруч. для 8 кл. – К.: Ранок, 2008. – С. 64.

⁵⁶ Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України: підруч. для 9 кл. – К.: Генеза, 2009; Реєнт О., Малій О. Історія України: підруч. для 9 кл. – К.: Генеза, 2009; Струкевич О. К. Історія України: підруч. для 9 кл. – К.: Грамота, 2009.

⁵⁷ Кульницький С. В., Лебедева Ю. Г. Історія України: підруч. для 10 кл. – К.: Генеза, 2010; Турченко Ф. Г. Історія України: підруч. для 10 кл. – К.: Генеза, 2010; Кульницький С. В., Шаповал Ю. І. Новітня історія України (1993–2001): підруч. для 11 кл. – К.: Генеза, 2005.

Ця спадщина Інших, навіть з урахуванням того, що в минулому український народ конфліктував, воював з предками тої чи іншої національної спільноти, сьогодні має бути підставою для залагодження історичних конфліктів, що траплялися у минулому.

Мукачівський замок – творіння угорської еліти, але для України це вже пам'ятка української культури, що має надетнічну всесвітню цінність. У цьому сенсі нікого, чи майже нікого, не обходить той факт, що Мукачівський замок був тією твердинею, з якої відбувалася «мадяризація» Закарпаття, або, що румунська церковна архітектура Буковини нагадує про належність цього краю до Румунської держави у міжвоєнний період, коли титульною нацією у краї були румуни.

Національна культура будь-якого народу не обмежується кордонами сучасної держави. Вона, як правило, екстериторіальна, взаємопроникаюча в інші національні культури, через що стає рідною і для сусідніх культур. Наприклад, спільний православний простір для румун (тоді волохів) та українців (тоді русинів) творив спільний русько-волоський (українсько-румунський) універсалізм для території від південних Карпат до Дніпра. Київська греко-католицька митрополія називалася Русо-Влахією, а волоські слободи були розкидані по усій Україні, кілька їх було навіть у Києві в XVI–XVIII ст. Румунська еліта, молдавські господарі підтримували бідний галицький люд (церковні братства Західної України) паралельно з вирішенням питань розбудови свого церковного життя. Сучасна П'ятницька церква Львова з її унікальним іконостасом Миколи Петраховича (Мороховського) не постала б без спонсорської, як тепер її назвали б, підтримки молдавських правителів. Та й сама її церковна архітектура є свідченням цих румунсько-українських контактів. Успенський собор Старого Львова – центр православного життя для всієї України – мав другу офіційну назву – Волоська церква, бо на неї давали гроші володарі Могили з молдавсько-румунської столиці Ясси.

Їх нащадок Петро Могила у 1632 р. став Київським митрополитом і належить до фундаторів українського релігійного життя національної освіти. «Румун» Петро Могила заснував Києво-Могилянську академію, реставрував собори Києва кисворуської доби.

Він став одним із творців староукраїнської ідеології «Київ – другий Єрусалим», що протиставлялася тезі «Москва – третій Рим». Офіційною мовою давньої Румунії була церковнослов'янська. Не випадково і в Румунії, і в Україні шанували спільних святих, а культ найшановнішого румунського святого Івана Сочавського був шанованим і в Києві, де стараннями Петра Могили його церква постала в Голосіївському скиті Києво-Печерської лаври у центрі сучасного Києва.

Навіть між національним відродженням двох народів є багато спільних рис. Одним із центрів румунського відродження були Чернівці, які дали румунській культурі генія Міхая Емінеску. Так само для румунської культури у XVIII ст. багато зробив полтавець Паїсій Величковський – чернець одного з румунських монастирів, класик староукраїнської літератури і румунського церковнослов'янського письменства. Територія культури не ділить, а об'єднує нації, вона творить спільний простір, заснований на толерантності й історичному примиренні.

Імперська влада намагалася використати міжнаціональний антагонізм, «синдром Чужого», для просування Російської імперії через українську територію. Для відмежування української території від Запорозької Січі засновувалася Слов'яно-Сербія, утворювалася хорватсько-сербська буферна зона від Слобожанщини (сучасної Донеччини) до Єлисаветграда і півдня Поділля (сучасної Кіровоградщини). Натепер більшість тогочасного населення асимілювалося і про сербів та хорватів зазвичай нагадують лише місцеві топоніми.

XVIII ст. – це також час «великих переселень народів» на українську землю. Зокрема, масово переселялися греки, неофіційним центром яких в Україні став Ніжин. У Києві 1734 р. виник Катерининський Грецький монастир, де більшість серед ченців становили греки, а один із них став згодом Єрусалимським патріархом. Антагонізму між греками й автохтонним населенням не відбувалося. Власне, греків також можна вважати автохтонним населенням на українських теренах, бо грецьке населення проживало в Північному Причорномор'ї та Криму від VIII ст. до н.е. Греки часто проникалися українським державним інтересом, ставали визначними громадськими діячами.

Так, грецька родина Капністів стала козацькою старшиною, її представники були полковниками, а Василь Капніст у 1791 р. здійснив знамениту подорож до прусського короля з таємною місією – домовлявся про підняття козацького повстання проти імперської політики Росії. Сьогодні місія В. Капніста, який став до того ж класиком російської літератури й одним із найвидатніших поетів на межі XVIII–XIX ст., є частиною шкільної програми з історії України, щоправда при цьому не згадується, що Капністи мали грецьке коріння.

Ще один грек – Микола Аркас – став знаковою фігурою загальноукраїнського національного відродження кінця XIX – початку XX ст. Засновник і голова Миколаївської «Просвіти», в історії України його ім'я назавжди вписано золотими літерами як автора опери «Катерина» та знаменитої «Історії України» – найпопулярнішої книжки для народу, значення якої навіть порівнюють із «Кобзарем» Тараса Шевченка.

Болгарські поселення, які виникли в XVIII–XIX ст. на території теперішньої Одеської області, продовжували українсько-болгарські зв'язки князівського періоду української історії. Через українські землі йшло переселення болгарських племен на нову батьківщину, як і переселення у IX ст. угорських племен у Паннонію, на згадку від якого у Києві залишилося Угорське урочище – сучасна Аскольдова Могила. Навіть перший міністр освіти незалежної Болгарії, визначний болгарський мовознавець-слов'янознавець, професор і ректор Харківського університету Марин Дрінов, був уродженцем одеського Болграда. Окрема сторінка українсько-болгарських взаємин – праця в Софійському університеті визначного українського мислителя Михайла Драгоманова.

Вірменські громади були частиною усіх українських міст доби Середньовіччя. Вірмени мали право екстериторіальності, судилися своїм судом, мали власну магдебургію. Львів і Кам'янець були одними з найбільших міст вірменської діаспори у світі. Але мешкали вони і в таких містечках, як Язлівці на Тернопільщині, у Києві. Величний Вірменський собор Львова є однією з найстаріших кам'яних споруд України.

Україна була й залишається головною країною караїмів – скалку старої цивілізації, нащадків великої Хазарської держави. Колись Крим являв собою цілу країну караїмів з багатьма містами. Караїмським містом була й давня столиця Кримського ханства Чуфут-Кале. Нині караїмська спільнота нараховує лише трохи більше 1 000 осіб. Неофіційною столицею караїмів світу є Євпаторія, де існує єдина в Україні караїмська кенаса, функціонує караїмський етнографічно-красназничий музей. Містами, де в Україні мешкали караїми, були також Галич та Острог. Вигасла громада міста передала іконостас своєї кенаси до Євпаторії.

У Києві проживало близько ста караїмських родин. Брати Когени мали найбільшу у місті цигаркову фабрику, що розташовувалася на теперішньому проспекті Перемоги. Караїмська громада мала у Києві свою ділянку на Лук'янівському кладовищі, а місту залишила архітектурний шедевр – караїмську кенасу на вулиці Ярославів Вал роботи видатного київського архітектора польського походження Володислава Городецького. Очевидно, що караїмська сторінка історичного минулого України заслуговує на своє окреме місце в підручнику з історії України, адже у шкільних курсах історії інших країн про караїмів навряд чи така інформація буде вміщена.

Національна толерантність зачіпає проблеми належного відображення в шкільних підручниках з історії внеску представників національних меншин України в загальноукраїнську історію, відносин цих меншин з українським етносом в історичній ретроспекції.

У цьому контексті найчастіше доводиться стикатися з проявами нетолерантності двох типів: 1) неповага окремих представників національних меншин до представників українського етносу; 2) нетерпимість представників українського етносу до інших етнічних груп, що населяють Україну.

Наприклад, оповідаючи у підручниках з історії України для 8-го класу, що козацькі війни під проводом Криштофа Косинського і Северина Наливайка наприкінці XVI ст. були за своїм характером національно-визвольними повстаннями, автори зазвичай апелюють до козацтва як виразників національних стремлень народу, що «виступили проти польської шляхти для визволення українського

народу з-під влади Польщі». Таке спрощене трактування тодішніх історичних реалій може мати наслідком для учнів спотворене уявлення про минуле. Для того, щоб цього уникнути, в підручнику (чи то в авторському тексті, а чи то в методичному апараті, при добірї документальних свідчень тощо) доцільно закласти думку про те, що, власне, козаки воювали з магнатерією, а не проти поляків як етносу. Та й стверджувати про «остаточне спольщення» родини Острозьких у той час немає підстав; по суті, тогочасне українське козацтво воювало з українським же земельним панством. Хоч, звичайно, українське панство було частиною всепольської державної машини, яка ставала на бік заможних прошарків, залишаючи служиле воїнство – козацтво без належної уваги до його життєвих інтересів.

При написанні розділу «Б. Хмельницький і його сподвижники» теми 3 «Початок національно-визвольної війни українського народу сер. XVII ст.» варто мати на увазі, що керівниками козацького виступу 1648–1654 рр., полковниками були представники шляхти, що мали іноді міцне польське коріння, були виховані в польській культурній традиції. Наприклад, визнаними героями Хмельниччини були Михайло (Міхал) Кричевський, Іван Богун, Стефан Немирич – ідеолог Гадяцької угоди та творець ідеї триєдиної Речі Посполитої.

В Україні мешкають і тривало контактують з українцями інші народи, що не мали своєї історичної державності або, так само як українці, перебували тривалий час у складі інших держав. Існують також кількісно малі народи, які не мають своїх історичних державностей за межами України. Кожна національна спільнота в Україні вимагає особливих підходів при висвітленні її минулого на українських землях.

Важливе місце в курсі історії посідає українсько-російська тематика. В сучасних українських та російських підручниках з історії цілий комплекс проблем історичного минулого двох народів розглядається з різних, інколи взаємно виключних, позицій. До числа таких дразливих питань належать, зокрема, питання так званої «київської спадщини» – князівського часу України-Руси (Київської Русі); Переяславська угода 1654 р.; перехід на бік шведів у період

російсько-шведської війни гетьмана Івана Мазепи та Полтавська битва 1709 р.; історія Української православної церкви; ліквідація гетьманської влади у 1764 р., скасування Запорізької Січі та полково-сотенного адміністративного поділу Гетьманщини; переслідування української мови, книгодрукування і навчання; політичний рух за визволення України 1890–1917 рр.; Українська революція 1917–1921 рр. Голодомор 1932–1933 рр.; діяльність ОУН-УПА в роки Другої світової війни та після її завершення.

Виклад цих проблем у російських підручниках з історії суттєво відрізняється від того, як ці події трактуються в Україні. Разом із тим, і в українських шкільних підручниках існують змістовні проблемні моменти, що вимагають корегування. До таких недоліків у висвітленні українсько-російських взаємин належить генералізація проблеми російського колоніалізму XIX–XX ст. і його впливу на національну ситуацію в Україні. При укладанні сучасних підручників необхідно уникати схематизації і спрощення у зображенні національних взаємин між українським та російським етносами, що часто-густо проявляється у неправомірному перекладанні провини окремих представників російської нації на всіх росіян в Україні й навпаки. За приклад такого механічного ототожнення може правити проблема зросійщення української еліти у XIX ст. Цей процес набагато швидше проходив в українському суспільстві, ніж у польській чи фінській спільнотах, чи то в середовищах кавказьких і прибалтійських народів. Пошук «ворога» в інонаціональному середовищі відволікає від осмислення проблем, що існували в тогочасному середовищі власне українського етносу, перекладаючи провини на представників пануючої у ті часи нації, яка, нібито, лише те й робила, що «гнобила» та «експлуатувала» український народ.

Натомість швидкому розчиненню представників української інтелектуальної еліти в російському культурному просторі сприяла східнослов'янська культурна спільність, належність до універсального світу православної культури, візантійського культурного кола народів. Православний універсалізм робив українського вченого-богослова у XVI–XVIII ст. бажаним працівником на російській освітній ниві та церковній стезі. Життя в середовищі, де панувала

католицька церква і латиномовна культура, породжувало спокусу опертися на допомогу єдиновірної Москви для отримання коштів на реставрацію і будівництво церков, придбання церковного начиння й книжок, утримання кліру. І таку допомогу Україна постійно одержувала. Потреба у військовій допомозі у війні проти Польщі підштовхувала до пошуку ідеологічних підстав для обґрунтування культурно-політичної східнослов'янської спільності. Київське чернецтво також було одним із тих чинників, що формулювали російську імперську ідею в XVII ст.

Про таке ув'язання українських проблем із державною долею Росії можна знайти висловлювання у багатьох київських митрополитів: Йова Борецького, Ісайї Копистенського, Петра Могили. Не випадково, що саме «Синопис» митрополита, а перед тим ігумена Києво-Печерської лаври, Інокентія Гізеля став засадничим ідеологічно-історичним твором, що узасаднював московські претензії на Україну. Українські вчені-богослови Арсеній Корецький-Сатановський, Єпіфаній Славинецький та ін.) перенесли завдяки патріарху московському Никону на російський ґрунт догматику і практику української церкви. Обсадження професорських посад Московської слов'яно-греко-латинської академії вихованцями Київської академії сприяло відчуттю домінації української духовно-освітньої традиції в Московії. Можливість зробити швидко й успішну кар'єру в Московії так само збільшувала симпатії українського духовництва до неї.

Проте не все так було однозначно у ставленні українського духовенства, в цілому інтелектуальної еліти, до Москви і російського православ'я. Насправді в цих взаєминах завжди був присутній світоглядний і політичний дуалізм. Так, наприклад, контактуючи з Москвою, Йов Борецький дбав про полагодження стосунків із королем Речі Посполитої і визнання нової православної єпархії 1620 р.; Петро Могила будував плани з утворення Київського патріархату і з'єднання Православної і Греко-Католицької церков; Сильвестр Косів не схвалив Переяславської угоди Богдана Хмельницького і був неприхильником як царської влади, так і московського православ'я; Йосип Нелюбович-Тукальський взагалі підтримав про-

тимосковський виступ гетьмана Петра Дорошенка. Відстоювали незалежний статус української церкви тривалий час і керівники київської митрополії Лазар Баранович, Варлаам Ясинський, Йосафат Кроковський. Серед усієї спільноти Києво-Могилянської академії лише Феофан Прокопович дотримувався орієнтації на Петра I, інші дивилися на московського царя як на чужинця. Можливість робити всеросійську кар'єру не завжди приваблювала талановитих українців. Високі чини в ієрархії російської православної церкви не були добровільним вибором для українських єпископів, а необхідністю збереження свого фізичного існування. Так, святий Дмитро Ростовський пішов на керівні посади в Росію під тиском обставин, а не з власної волі.

Духовно-віросповідна спільність мала своїм вислідом творення спільної загальноросійської інтелігенції. Із занепадом старого українського шкільництва та скасуванням політичних ознак української автономії цю інтелігенцію почала продукувати школа російських столиць – Москви й Петербурга. Проте XVIII ст., вік Просвітництва, ще був часом значного українського впливу на російське культурне життя.

Толерантне ставлення української еліти до російської державності сприяло зміцненню Російської імперії. При цьому середнє народне життя селянської маси не піддалося асиміляційним впливам. Спочатку російщилися землевласники, нащадки козацької старшини через свою службу в чиновничо-військовому апараті держави й лише згодом дійшла черга до людей простого стану. Більшість середньої верстви суспільства («різничинці»), звідки вербувалася інтелігенція, активно поповнювала лави чиновників, літераторів, театральних діячів, осіб вільних професій. Вони працювали задля процвітання могутньої російської культури і лише вряди-годи згадували про своє українське походження.

З іншого боку, тих осіб, що наважувалися творити осібно українську культуру, царська адміністрація жорстоко і безоглядно карала. Але траплялися й позитивні приклади. Так, прогресивна частина російського суспільства в Києві іноді підтримувала українських культурних діячів. Наприклад, діяльність Київського літературно-

мистецького клубу демонструвала співробітництво російських і українських літераторів. На форумі клубу виступали Леся Українка, Михайло Старицький, Микола Лисенко, відзначалися ювілеї українських діячів. На позитивну згадку заслуговують ті російські вчені Петербурзької академії наук, що підтримали прохання українських кіл про скасування заборони 1876 р. на українське слово. Найбільше цьому сприяли видатний російський мовознавець та історик літератури, академік Олексій Шахматов, лінгвіст Федір Корш, методолог історії Олександр Лаппо-Данилевський, історик всесвітньої історії Микола Карєєв.

Про толерантне ставлення росіян в Україні до українського руху свідчать також випадки особистої участі етнічних росіян в українському суспільному житті. Одним із найактивніших діячів Старої київської громади був росіянин Олександр Русов; росіянками були письменниця Марко Вовчок та історик Олександра Єфименко; талановитими воєначальниками армії УНР були російські офіцери: військові міністри генерал Олександр Греков, Микола Юнаков, Всеволод Петров.

Українсько-польська тематика також є складною. Історія взаємин між Польщею та Україною налічує не одну сотню років. Ще давнішим є сусідство двох народів, які через відомі історичні обставини жили у спільних державних кордонах спочатку Речі Посполитої, а потім Російської імперії. Проте стосунки між українцями й поляками сягають своїм корінням сивої давнини й ніколи не переривалися, оскільки на теренах як України, так і Польщі проживали й дотепер проживають представники обох народів. Природно, що минулі часи позначилися як яскравими прикладами співпраці й боротьби проти спільної загрози, так і тим, що не вдалося уникнути непорозумінь і навіть конфліктів.

Історично польський підхід полягав у тому, що українці уявлялися польському освіченому суспільству як суцільне селянство (хлопство), а шляхетство суцільно відносили до польської нації. Нація ж бо, це мовляв, лише ті люди, які беруть участь у політичному житті. Своє ставлення до українців у XIX ст. польська еліта будувала на підставі національного міфу про винятково позитивну роль Люблінської унії

1569 р., яка, нібито, запровадила справжній федералізм у Речі Посполитій і взаємну повагу польської нації до народів, які населяли Польську державу. Польська культура позиціонувалася як спільне надбання поляків, литовців, українців та білорусів. Потреба відновлення власної держави, повстання 1830–1831 та 1863–1864 рр., принижене становище поляків у Російській імперії породжували більш толерантні підходи і терпиме ставлення польської еліти до українського руху. В польській літературі сформувалася т. зв. «українська школа»; козакофілство було притаманне польським літераторам першої половини – середини XIX ст., які були пов'язані з Україною: Томаш Падура, Броніслав Залеський, Юліуш Словацький, Міхал (Михайло) Чайковський, Міхал Грабовський. При цьому їхнє романтичне захоплення українським народом свідчить про подвійний польсько-український патріотизм, пошук представниками польської шляхти Правобережжя особливої подвійної самоідентифікації.

Поляки, які входили до польських студентських гмін Київського університету, утворили спершу українську «хлопоманський» гурт, а згодом українську громаду, що стала прообразом Київської громади 1860-х рр. Лідерами її стали поляки Володимир Антонович, Тадей Рильський, Костянтин Михальчук, Борис Познанський, Йосип Юркевич. Володимир Антонович став ідеологом всього українського руху другої половини XIX ст., автором знаменитої «Сповіді», у якій виклав кредо українського народництва, обґрунтував філософію повернення спольщеної шляхти до українського народу і служіння йому.

Європейська традиція, переломлена в польській культурі, дозволила глибше сприйняти українську національну ідею. На Західній Україні, що перебувала у складі Австрії, також відбувалися подібні процеси «пригадування» полонізованою українською шляхтою своїх українських коренів. Генетична пам'ять підштовхувала у часи національного відродження в Східній Європі цих «політичних поляків», частину польського суспільства, шукати своє місце у нових суспільних реаліях. Власник десятка сіл Володислав Федорович став меценатом української культури, довголітнім керманічем львівської «Просвіти», симпатиком і меценатом творчості Івана

Франка. Його донька Іванна Федорович-Малицька вже залишила польсько-українську утравістичність і стала українською поетесою та публіцистом. Інший заможний дідич Галичини Володимир Дідушицький став творцем Львівського природничого музею, співчував українському відродженню і політиці Нової ери.

Саме завдяки українським симпатіям людей, які були керманічами польського суспільного життя, вдалося розпочати політику українсько-польського примирення та поставити питання про українську політичну акцію в Галицькому сеймі і в австрійському парламенті. Маршалок Галицького сейму Адам Сапіга – діяч з українським корінням – навіть розглядався деякими політиками як претендент на можливий український престол.

Зацікавлення магнатами українством спостерігалось і на Наддніпрянщині. Михайло Тишкевич – представник старовинного українського шляхетського роду з Підляшшя – став не тільки меценатом української культури, але й дослідником української історії, першим послом УНР при ватиканському дворі Папи Римського, представляв Україну на Паризькій мирній конференції. Барон Федір Штейнгель з-під рівненського Городка був членом Товариства українських поступівців (ТУП), послом Української Держави в Німеччині.

Український політичний рух так само отримав поштовх для розвитку від носіїв польської культури. Поляком за походженням був волиняк В'ячеслав Липинський, якому належить ідея української політичної нації, – теза про територіальний патріотизм. Російською мовою спілкувався не дуже добре, а за рівнем розмовної і письмової української йому було небагато рівних серед етнічних українців. Життя дідичів польської культури відбувалося в українському народному середовищі, де вони найменше відчували впливи «всехпольської» ідеології – відродження «Історичної Польщі» «від моря до моря». Мовно-культурна вкоріненість дрібного і середнього земельного польськоетнічного панства в українську селянську стихію було набагато вищим, ніж багатьох українських діячів Центру й Східної України.

Польська соціалістична партія (ППС) була першою неукраїнською політичною силою, яка визнала право українців на самостій-

ну державу. З її середовища вийшли такі діячі українського руху, як Богдан Ярошевський – засновник Української соціалістичної партії; діяч УСДРПівської «Спілки», згодом член Президії Спілки визволення України Маркіян Меленевський.

У підручниках доречно також наголосити на суспільних інституціях, культурницьких організаціях, видавництвах і газетах, які висвітлювали польське життя в Україні у XIX – на початку XX ст. Зокрема, в Умані у 1908 р. відбувся польський землевласницький з'їзд, на якому В'ячеслав (Вацлав) Липинський прочитав свою знамениту доповідь «Шляхта на Україні», у 1909 р. у Києві – з'їзд діячів польської культури, які підтримали українські національні партії як представництво українського народу.

Польська громада у столиці України була досить численна і нараховувала напередодні революційних подій 1917 р. близько 50 тис. осіб. Вона залишила по собі в Києві чимало пам'яток мистецтва: Миколаївський і Олександрівський костели, будинки культурних польських установ. До цієї громади належали визначні представники польської культури архітектори Владислав Городецький, Ігнатій Ледоховський, які уособлюють найкращі досягнення київського модерну початку XX ст., книговидавець і книгар Леон Ідзіковський, художники Михайло Врубель, Вільгельм Котарбінський, Павло Сведомський, Євген Вжешч, Владислав Галімський, письменник Ярослав Івашкевич, шансон'є Олександр Вертинський та багато інших. Ще більшим внеском у польську культуру проявила себе польська міська громада Львова.

Отже, при підготовці шкільних підручників з історії, де йдеться про українську націю в політичних категоріях, важливо не розмежовувати мистецько-літературну спадщину польського народу в Україні, а трактувати її як складову загальноукраїнської історії.

Усі набутки і втрати, які зберегли народна пам'ять та історична наука, передаються, в тому числі й через шкільні підручники, наступним поколінням. На сьогодні, коли між двома країнами встановилися відносини партнерства й добросусідства, особливої ваги набуває те, *що і як* про кожну з них подано у підручниках. Курс історії у школі не повинен готувати підґрунтя для нових конфліктів,

а навпаки – покликаний сприяти унеможливленню їх у майбутньому. Саме з цією метою на основі Угоди про співпрацю між Міністерством освіти України та Міністерством національної освіти Республіки Польща було створено Українсько-польську (у польському викладі – Польсько-українську) комісію експертів з удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії. Частину протоколів Комісії розміщено на офіційному веб-сайті Міністерства національної освіти Республіки Польща⁵⁸. Починаючи з 1993 р., коли відбулася перша її нарада, комісії вдалося досягти значного поступу в напрямі узгодження підходів до взаємного відображення історії та сьогодення обох країн на сторінках підручників. У ході засідань комісії, які щорічно почергово відбуваються то в Україні, то у Польщі, експерти обох країн (їхні висновки мають рекомендаційний характер) зійшлися у головному – у підручниках варто акцентувати увагу не на конфронтаційних моментах спільної минулості, а на позитивному досвіді співпраці між народами, взаємопроникненні і взаємозбагаченні їхніх культур.

Останнє зовсім не означає заклик до «глянцування» історії. Йдеться про уникнення в підручниках пропагандистських кліше, висвітлення українсько-польських відносин у контексті розвитку міжнародної ситуації у кожний конкретний історичний період, уникнення надмірного використання мартирологічних сюжетів із минулого, уважне ставлення до аргументів науковців і педагогів обох країн.

Зокрема, українські спеціалісти взяли до уваги трактування в українських підручниках з історії статусу польської адміністрації і військових формувань на українських землях, які у 20–30-х рр. ХХ ст. перебували у складі Польщі й були санкціоновані тогочасними міжнародними угодами, в тому числі й домовленостями між УСРР та Польщею. Також польськими експертами була висловлена думка про те, що політику польських урядів міжвоєнної доби в Західній Україні неправомірно розглядати як таку, що була виключно спрямована на утиск усієї української культурної інфраструктури,

⁵⁸ Он-лайн доступ: http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=102&Itemid=137

переслідування Української церкви, обмеження у сфері вживання мови тощо.

З іншого боку, українські експерти порушували питання про вживання у польських підручниках назви «Україна», відображення в них історії Київської Русі, доби УНР і ЗУНР, географічних та економічних аспектів, пов'язаних з Україною, вживання терміна «*Малопольща*» щодо західноукраїнських земель. У польських підручниках наводилася спрощена картина Національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького, причину якої тут було трактовано лише як локальний чи навіть особистий конфлікт між Данилом Чаплинським і Богданом Хмельницьким⁵⁹.

Власне, в обох країнах траплялися випадки механічного вживання стереотипних оцінок на кшталт «*захоплення*», «*загарбання*», «*окупація*» тощо. Інколи терміни, звичні для вжитку в одній країні, не сприймаються в іншій, і навпаки. Зокрема, українські автори підручників іноді не досить виважено вживають термінологію, розкриваючи події минулого, пов'язані з Польщею та поляками: «*гноблення українських селян польською шляхтою*», «*Закерзоння*», «*польська окупація Львова*». Не завжди, як, наприклад, у випадку з Хотинською битвою, віддається належне внеску поляків у спільні з українцями перемоги над ворогом. Найуразливішим питанням, яке дискутується від самого початку діяльності комісії, є проблема взаємин ОУН-УПА з польським населенням Східної Галичини та польськими силами руху Опору: Армією Крайовою, Армією Людовою, «загонами хлопськими» та ін. Детальнішого вивчення вимагає й питання про операцію «Вісла».

Результатом співпраці істориків обох країн стало те, що в українських підручниках з історії середньовіччя та нового часу майже повністю подолана односторонність погляду на роль польської шляхти на українських землях, приєднання так званих червенських міст князем Володимиром у 981 р. (*захоплення*, а не «*возз'єднання*») або роль Польщі як мосту, який єднав Західну Європу з Україною.

⁵⁹ Повторно українські історики привернули увагу польських колег до цієї проблеми в ході засідання комісії, що відбулося 22–25 вересня 2005 р. у м. Торуні (Польща). Дотепер щодо цього питання прогресу не досягнуто.

Важливим у контексті толерантного висвітлення відносин між двома народами є питання коректного вживання термінів і понять: «виселення», «переселення», «переміщення», «депортація», «вилучення», «возз'єднання», «об'єднання», «приєднання». Іншим дражливим для польських істориків питанням є вживання в українських підручниках та у шкільних атласах поняття «українські етнічні землі». Натомість, з української точки зору, поляки, говорячи про «Східні Креси», вважають їх частиною Польщі, відмовляючи у праві українського народу на ці землі. З польської ж перспективи, українська дефініція «українська етнічна територія» сприймається як намагання затушовувати факт причетності поляків до співтворення суспільної та культурної дійсності частини сучасної території держави Україна.

Як компроміс було висунуто пропозицію стосовно того, що позитивні наслідки для польсько-українського діалогу та створення позитивного взаємного образу поміж молодими поколіннями поляків та українців можуть бути впровадженими до опису минулого та сучасного характеру взаємин двох народів через категорію «пограниччя».

Загальна ефективність діяльності комісії була засвідчена польською стороною в ході засідання у Вроцлаві (16–18 грудня 2008 р.), коли співголова комісії з польського боку професор Владислав А. Серчик висунув пропозицію щодо створення спільного українсько-польського підручника з історії⁶⁰. Приставши до пропозиції актуалізувати дискусію щодо представлення у підручниках з історії обох країн так званих «важких» питань, співголова комісії з українського боку професор Владислав Кульчицький вказав на очікувані труднощі, пов'язані зі створенням підручника зі спільною історією України та Польщі. Оскільки в ході дискусії не було конкретизовано, які труднощі мають на увазі, то залишається припустити, що йшлося про можливу неоднозначну громадську реакцію в Україні на ідею створення спільного з Польщею підручника, оскільки ча-

⁶⁰ Протокол XI засідання українсько-польської двосторонньої комісії експертів з удосконалення змісту шкільних підручників історії та географії (Вроцлав, 16–18 грудня 2008 р.).

стина українських національно налаштованих істориків, політиків та громадських діячів насторожено поставилися до ідеї створення українсько-російського підручника. Отож, імовірно, якщо такі труднощі й існують, то вони, передусім, лежать не у науковій чи методичній площині, а мають світоглядно-політичний характер.

Про чутливість обопільного відображення історії свідчить матеріал такого собі Залевського під назвою «Україна від Кавказу до Любліна», розміщений у грудні 2008 р. на польському сайті Kresy.pl.⁶¹ У ньому йдеться про те, що одна з українських молодіжних організацій вмістила на головній сторінці свого офіційного веб-сайту мапу України⁶², на якій межі України тягнуться від Кавказу до польських міст Люблін і Новий Сонч. Пояснення, що ця карта показує райони розселення українців з часів Київської Русі до наших днів, частина з яких включає в себе територію Польщі, не видалися для польської громадськості переконливими. «Згідно з цим критерієм, – заявив Владзімеж Мадзецький, – польські етнічні території повинні досягти Кам'янець-Подільського і Східної Житомирщини», де й сьогодні компактно проживають етнічні поляки⁶³.

Отже, питання про польсько-українські відносини, обтяжені важкими емоціями, недовірою й упередженнями, по-різному інтерпретуються в Україні і в Польщі, залишаючись складним і суперечливим. Єдиний шлях до більшої взаємної обізнаності з точками зору один одного і толерантного ставлення – наукові дискусії і врахування рекомендацій вчених при укладанні шкільних підручників з історії.

Історію кримськотатарського народу українські підручники розглядають під кутом зору української державної історії. І це частково виправдано. Частково, але не цілком. Крим – батьківщина кримськотатарської держави. Отже, описуючи історію Криму, підручник повинен враховувати позитивний образ кримської історії, як це уявляє собі кримськотатарська нація. Поки що при змальову-

⁶¹ Он-лайн доступ: <http://www.kresy.pl/wydarzenia,polityka?zobacz/ukraina-od-kaukazu-do-lublina>

⁶² Он-лайн доступ: <http://www.nation.org.ua/>

⁶³ Он-лайн доступ: <http://www.kresy.pl/wydarzenia,polityka?zobacz/ukraina-od-kaukazu-do-lublina>

ванні у підручниках історії Кримського ханства переважають негативні й темні тони. Воно постає лише як загарбницька держава, яка здійснювала набіги, брала ясир, руйнувала міста і села України. Хоч такий характер держави не являв собою особливого випадку. Всі державні утворення, які знаходилися по другий азійський бік великого степового кордону України від гирла Дунаю до Каспійського моря, мали подібний войовничий характер.

Напади на Крим здійснювали протягом століть також і українські козаки. Але також, попри войовничі відносини між двома народами, протягом півтисячолітньої історії були часи численних військових кримсько-козацьких союзів. Середина XVII ст. – це період союзницьких відносин між Військом Запорозьким і Кримським ханством. Причому українці у таких союзах були більш зацікавлені, ніж татари. Татарська кіннота була тією незамінною силою, яка неодноразово допомагала козацьким військам здобувати перемоги як над польською армією, так і над московським військом. Запорозька Січ двічі перебувала на території, підвладній ханству. Повстання проти Польщі та Гетьманщини козацькі ватажки піднімали за допомогою Криму. Доречно при цьому згадати повстання Петра Іваненка (Петрика) у 1690-х рр., ханського гетьмана Петра Суховія (Суховієнка). Існував певний державний симбіоз між козацькою Україною і Кримським ханством, а у війнах проти Московії козацтво також часто спиралося на підтримку Криму.

Не варто також у підручниках перебільшувати економічну і культурну відсталість Кримського ханства. Воно мало великі міста, де процвітали ремесла, розгалужену Чорноморсько-Середземноморську торгівлю, розвинене сільське господарство, що засновувалося на садівництві й городництві. Також непересічним стереотипом є поширений міф про нібито культурну відсталість життя ханської верхівки. Навпаки – палаци ханів у Бахчисараї, архітектура культового будівництва, фортечне мистецтво були на рівні найвищих на тоді світових архітектурних зразків. У Криму працювали італійські архітектори; рівень комфортності жител і життя простих громадян був вищим за рівень комфортності життя української чи російської знаті XVII ст. Загалом, кримськотатарська культура справила великий вплив на

українську народну культуру. Особливо це помітно в українській лексиці, топонімічному назовництві, ономастиці, українському одязі XVII–XVIII ст., народній музиці, мелодиці українських пісень.

Питання причетності України до історії Криму так само має бути належно представленим у підручниках. Видатні українські історики-схodosнавці Омелян Прицак і Ярослав Дашкевич вважали, що питоми українське населення Криму за рахунок бранців доходило у XVIII ст. до 800 тис. осіб. Переважно сільське господарство Криму трималося на українському населенні, адже кримських татар було вчетверо менше за українців (у середньому їхня кількість становила близько чверті мільйона). Кримська історія – це не лише історія кримськотатарського етносу, українців і росіян, але також історія вірмен, готів, греків, караїмів, скіфів.

Наголошуючи на військовому характері Кримського ханства, слід мати на увазі, що з приєднанням у 1783 р. Криму до Росії розпочався період боротьби кримських татар за національне визволення. Депортація кримськотатарського населення з Криму в 1944 р. знайшла своє відбиття у підручниках, проте цього не можна сказати про кримськотатарський національно-визвольний рух кінця XIX – початку XX ст., зокрема про ідеолога цього руху Ісмаїла Гаспринського, про створення державних органів кримськотатарської автономії у 1917–1920 рр. Вимагає ґрунтовного викладу також доба новітньої історії, повернення кримських татар на кримську землю, початок творення політичних і культурних структур кримськотатарського суспільства, діячів сучасного національного відродження.

Україна – країна багатьох народів, які, будучи приналежними етнічно до інших націй, одночасно вважаються політичними українцями. Українцями за вибором у часи постання модерної нації стали шведи Софія Ліндфорс і Майк Йогансен, німці Юрій Клен (Освальд Бурггардт), Ілля Шраг і Федір (Теодор-Ріхард) Ернст, серби Милорадовичі. Багатоетнічність має стати не слабкістю, а силою України, шлях до України XXI століття має йти дорогою пізнання культур, толерантності до їхнього різноманіття, поваги до інших національних культур, до етнічної історії Українського народу.

РОЗДІЛ 5

ЄВРЕЙСЬКА ТЕМАТИКА У ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ У КОНТЕКСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Існують взаємні стереотипи в питанні зображення єврейсько-українських стосунків протягом тисячолітньої спільної історії співіснування двох етносів. Обидві сторони ще й сьогодні нерідко мислять категоріями спільних образ у минулому, замість того, щоб жити майбутнім та шукати ті точки дотику, які історично єднали український та єврейський народи. Й це при тому, що Україна – земля свого часу однієї з найбільших у світі єврейської спільноти. Вже сам цей факт заперечує твердження про буцімто лише негативні сторінки українсько-єврейських взаємин, і це має найти своє відбиття на сторінках підручників. Не є таємницею, що єврейська тема значно менше представлена у шкільному курсі історії України, ніж, наприклад, російська та польська проблематика.

Єврейська тематика у шкільній програмі, а відповідно й у підручниках, з історії з'являється вже в передісторичних часах існування Хазарського каганату. Ця країна, в якій державною релігією був іудаїзм, почала свої зносини зі щойно посталою Руссю. На думку академіка Омеляна Прицака, саме Хазарія відкрила для світу Україну-Русь, і саме з хазарськими правителями військова корпорация Русі налагодила відносини для збуту на близькосхідних ринках рабів.

Перші єврейські поселення у Києві могли з'явитися ще у IX–X ст. Так, зберігся лист київського єврея X ст. до єрусалимських родичів про допомогу в фінансовій справі. У XIV–XVI ст. через територію Польщі на українські терени почали переселятися євреї з Німеччи-

ни. У традиційній середньовічній спільноті існувало соціально-станове розмежування за етнічною ознакою. В цьому крилися причини міжнаціональних антагонізмів. Якщо селяни – це передусім українці, то торговці і лихварі – євреї, ремісники – німці, землевласники – поляки. Військовий конфлікт був майже неминучим, бо економічні відносини одержували національне забарвлення.

Від XIV до середини XIX ст. ситуація в суспільному устрої в Україні принципово мало змінилася. В цей період етноси мешкали замкненими громадами, мало сполучаючись між собою, жили вони за законами, розробленими ще середньовічними юристами. Єврейська ж громада в містах і містечках управлялася за власними законами і мало перетиналася на рівні суспільного життя з українськими і польськими громадами. Кагал утримував кожен окрему одиницю від розчинення в іншому національному середовищі. Для єврея його громада в українському містечку була екстериторіальною; світ іудеїв і неіудеїв був досить різко розмежованим.

З початку модерного часу, за доби індустріалізації, кагал почав розпадатися і євреї стали активно розчинятися в тому національному середовищі, де їх застали новітні часи. Найбільш активні й найбільш поступливі, залишаючи традиційну іудейську спільноту, намагалися щонайшвидше адаптуватися до панівної культури і національності. Спочатку вони вливалися до панівних імперських націй: німців, французів, англійців, австрійців, росіян. В умовах постановлення національного питання у Східній Європі євреї, відчуваючи впливи нових сил, швидко переорієнтовувалися і вже визначалися як чехи, поляки, угорці, хорвати. Цю тенденцію відзначав один із лідерів сіонізму Володимир (Зеев) Жаботинський.

Цікаво порівняти цей процес із серединою XVII ст., коли козаччина стала могутньою силою і українці створили свою квазі-державу – Гетьманщину. Частина євреїв, попри масові погроми від козаків, також долучилися до війни з Польщею на боці українців. Близько 10% козацької старшини мали єврейське походження (Герцики, Маркевичі, Новицькі, Крижанівські та ін.). Родина Герциків стала, до того ж, визначним меценатом української православної культури. Павло Герцик, полтавський полковник, збудував Всіх-

святську церкву на Близьких Печерах Києво-Печерської лаври. Члени цієї родини складали козацький генералітет у часи Івана Мазепи і були найвідданішими автономістами, більшими самостійниками за багатьох старшин з «природних» українців.

У XIX ст. євреї намагалися також мало відрізнятися на мовно-му рівні від автохтонів. Євген Чикаленко згадував, що єврейське населення Ананьїва на Херсонщині (тепер Одеська область) ще у 1870-ті рр. поголовно розмовляло українською як переважною мовою спілкування того регіону. Але вже за десять років вони першими опанували російську, оскільки з 1880-х рр. вона почала витісняти українську. Євреї воліли по-старому домовлятися з поляками і росіянами в Україні, визнавали російське державне право. Як тільки ж український рух почав вибиватися в силу, ситуація в українсько-єврейських відносинах почала змінюватися на краще. Особливо помітна різниця у ставленні євреїв до українського питання в Галичині. Там вони не лише підтримали ЗУНР, але навіть виставили в УГА двотисячний Жидівський курінь.

Дискримінаційні закони Російської імперії щодо євреїв (смуга осілості, заборони на освіту, на обіймання адміністративних посад тощо) робили євреїв чи не найбільш схильними до революційного опору царату. Окремі представники єврейської інтелігенції, що вже стала частиною всеросійського культурного проекту, частково підтримали український рух. Вже у Київській громаді 1860–1870-х рр. було чимало євреїв, які були відданими прихильниками української культурної окремішності і фактично першими ідейними самостійниками поруч з Володимиром Антоновичем і Олександром Кониським. Вільгельм Беренштам був послідовним українцем за політичним вибором. За українофільство він вислався за межі України, змушений був два десятиріччя працювати у Петербурзі, але в кінці життя повернувся в Україну й знову став членом Старої громади. Був найсумліннішим відвідувачем її засідань. Фінансово громаді багато допомагав інший її член – банкір Всеволод Рубінштейн.

Нове покоління вже політичних українців, а не українофілів, почало шукати домовленості з єврейством України про спільну політичну акцію і спільні дії в річищі національного визволення. Пер-

ша суспільна стаття Михайла Грушевського у львівському журналі «Правда» в кінці 1880-х рр. була присвячена українським євреям; перша стаття українською мовою в російських «Киевских откликах» Сергія Єфремова стосувалася єврейських погромів російськими чорносотенцями у Києві 17 жовтня 1905 р. Поступові націонал-демократи намагалися повернути євреїв на бік українських домагань та відмовити їх від російської орієнтації.

Але була й протилежна думка – протиставити єврейство українству, зберегти історичний статус-кво, що передбачало, що обидва народи, як і раніше, варитимуться в окремих, не пов'язаних між собою, суспільних казанах. Таку, наприклад, позицію сповідував автор «Самостійної України» Микола Міхновський. Натомість Євген Чикаленко намагався проводити в «Раді» прихильну єврейству лінію. Його навіть жартома називали «єврейським батьком». Та все ж розтопити атмосферу традиційної національної недовіри як з боку євреїв, так і з боку українців не вдалося.

Сіонізм – рух на будівництво єврейської держави на історичній батьківщині – був природним союзником української соціал-демократії, яка одним зі своїх завдань мала побудову власної держави. Зародився сіонізм у найблагодатнішій для євреїв країні – Австро-Угорщині, а знайшов найбільше поширення в Росії, де євреям була утруднена кар'єра у політиці та вільних професіях. Цікаво, що лідер УСДРП Лев Юркевич, який хотів української незалежності, але був ортодоксальним марксистом і відстоював примат класового над національним, називав пропаганду ідеї самостійної України українським сіонізмом. Не випадково, що сіонізм за комуністичного тоталітаризму був найстрашнішим ярликом і стояв поруч зі звинуваченням в «українському буржуазному націоналізмі». Саме УСДРП наладнала співробітництво з єврейським партійним соціалістичним рухом, який в Україні мав, мабуть, більше поширення, ніж український соціалістичний рух. У Києві та в інших містах діяло більше різних варіацій єврейських соціалістичних партій, ніж українських: Бунд, Поалей-Ціон, Серп та інші. УСДРП мала в своїх рядах чимало українців єврейського походження: Максим Гехтер був визначним публіцистом «Ради», Осип Гермайзе – член

Центральної ради, визначний дослідник українського революційного руху та РУПу, а також права рука Михайла Грушевського в Історичній секції ВУАН.

На початку 1920-х рр. єврейська інтелігенція звернула увагу на українську культуру. Лев Ідзон став одним з перших дослідників творчості Володимира Винниченка. Українці-соціалісти переступили через національні упередження. Дружиною того ж таки Володимира Винниченка стала Розалія Ліфшиць, яка свідомо обрала собі в чоловіки українського письменника, вивчила українську мову, а після смерті Володимира Винниченка беззавітно зберігала його спадщину.

Та ж УСДРП ініціювала кооптацію до Центральної ради представників єврейських партій, залучила єврейських політиків до праці в Генеральному секретаріаті, євреї були в численних урядах УНР. УНР надавала євреям права, яких не було у конституціях інших держав: персональну автономію; підпорядкування власному єврейському міністерству при об'єднаному міністерстві національних відносин для трьох головних спільнот України – росіян, поляків та росіян; ідиш визнавався однією з державних мов України; підтримку одержували всі єврейські культурні ініціативи – театр, школа, література. Ще в часи українізації єврейська культурна справа одержала значний імпульс. При ВУАН діяв кабінет єврейської культури, єврейська вчена архівна комісія, Єврейський театр у Києві і навіть цирк. Було шість єврейських шкіл (це більше, ніж польських і майже стільки ж, скільки російських). Потужно себе проявила художня література ідишем. Євреї активно потоком пішли працювати в українську культуру, ставали українськими письменниками: Леонід Первомайський, Ієремія Айзеншток, Абрам Гозенпуд, Раїса Троянкер, Йосип Бухбіндер, Григорій Полянкер та інші.

Симптоматично, що після Другої світової війни боротьба комуністичного режиму проти «українського буржуазного націоналізму» завжди супроводжувалася переслідуваннями єврейської інтелігенції: у 1940-ві – 1950-ті рр. – під гаслами подолання «безродного космополітизму», у 1960–1980-ті рр. – під гаслом «боротьби з сіонізмом».

Доля українців до болю співзвучна з долею єврейського народу в Україні. Одні й другі були винищені голодоморами, висилками, переслідуваннями, масовими репресіями. Сьогодні, стоячи на єврейських цвинтарях Богуслава, Сатанова, Підгайців, розглядаючи епітафії і мистецьке різьблення івритом на тисячах нагробків, бачачи зарослі й закинуті величезні ренесансні синагоги Жовкви, Дубно, Луцька, можна лише уявити, яку культурну традицію втратила українська земля, можливо безповоротно.

Юдаїзм та християнство. Кожен народ – особливий, доля кожного народу є унікальною і неповторною. Повною мірою це стосується і єврейського народу. Єврейський народ, що всюди був чужинцем, що був гнаний протягом тисячоліть – не тільки вижив, але й продовжує надавати людству приклади нечуваних висот людського духу та генія. Давньоєврейська мова, якою розмовляли три з половиною тисячі років тому й записували священні тексти, не розділила долю «мертвих мов» (давньогрецької, латини та інших), а відродилася, і зараз івритом спілкуються мільйони людей, його вивчають у десятках країн світу. Народ, що був сучасником давно зниклих народів – стародавніх єгиптян, хетів, фінікійців, що втратив свою державність більш ніж два тисячоліття тому, за доби історії стародавнього світу – в новітні часи відродив свою державу – Ізраїль. Народ, що дав людству Книгу Книг – Біблію, протягом тисячоліть відстоював своє право бути вірним її законам і перед загрозою вигнання, і перед загрозою смерті. Безумовно, найбільший внесок до духовної скарбниці людства, що зробили євреї, – це Біблія, яка є духовною опорою для людини, є основним законом моралі. Але, крім того, Біблія містить стародавню історію єврейського народу, яка вчить уроків історії. Отже, вперше в історії людства сама історія була освячена.

Історію євреїв у світі та в Україні неможливо зрозуміти, незважаючи на єврейську релігійну традицію, яка багато в чому зумовила не тільки історичний розвиток єврейського народу, але й суттєво вплинула на формування сучасної цивілізації взагалі, яку часто називають «юдео-християнською». Загальновідомо, що християнство сягає корінням в юдаїзм (так само, до речі, як і іслам). «Єврейські

елементи» у християнстві настільки виразні, що це драгувало і драгує багатьох антисемітів. Справді: Тора⁶⁴ включена до складу християнського канону як Богонатхненна під назвою «Старий Завіт», а сюжети з ТАНАХа⁶⁵ протягом багатьох століть були головними темами, що надихали геніальних художників християнського світу. Бог єдиний, якому вклоняються євреї, був сприйнятий християнством як Бог-Отець. Місце подій, зображених у «Новому Завіті», – єврейська земля. Основні дійові особи Євангелій – євреї. Деякі єврейські обряди увійшли до християнського культу, наприклад – свято Песах (Пасха). Основні положення юдаїзму про Створення Богом Всесвіту та людини, моральні категорії були включені до складу християнського віровчення, канонічні «Десять заповідей» вшановуються християнами.

Велике значення для подальшої історії християнства та історії єврейського народу мали протиріччя між вченням Ісуса Христа та юдаїзмом. Далеко не всі євреї вважали вчення Ісуса своєрідним «тлумаченням юдаїзму». Багато зі слів та вчинків Ісуса не сприймалося більшістю євреїв як правильні, відповідні основам Закону Мойсея. Послідовники Ісуса захоплювалися вченням Ісуса та його вчинками, а євреї вважали це відходом від Мойсеевого Закону, богохульством та порушенням єврейських традицій⁶⁶.

В Євангелії від Матвія та в інших священних книгах християнства досить детально викладена історія про розп'яття Христа. Звичайно, тлумачити її можна по-різному. Не зупиняючись на аналізі тексту Біблії, зауважимо, що всією повнотою влади в Юдеї володів намісник Риму – Прокуратор; саме римські солдати виконували вирок Понтія Пилата. Але, за Євангелієм та християнською

⁶⁴ Тора – сукупність усіх заповідей Божих, даних народу ізраїльському через Мойсея (єврейська назва П'ятикнижжя Мойсея).

⁶⁵ ТАНАХ – аббревіатура з початкових літер єврейських назв трьох складових його частин – Тора (Закон), Нев'їм (Пророки), Ктув'їм (Писання, або Агіографи). Танах включає 50 книг, написаних давньоєврейською мовою в період з XIII–XII ст. до н. е.

⁶⁶ Див.: Щупак І. Я. Евреи в Украине: Вопросы истории и религии с древнейших времен до Холокоста: учеб. пособие для учащихся старших классов общеобразоват. учеб. заведений. – Днепропетровск : Центр «Ткума», 2009. – С. 14–18.

традицією, головну відповідальність за страту Христа несуть євреї (вже через кілька століть християнство стало державною релігією в Римській імперії, тож неможливо було погодитися з фактом, що Бога вбила та сама римська влада, під якою римляни перебували). Втім, пройшло майже два тисячоліття, і Папа Римський зняв з єврейського народу звинувачення у Боговбивстві. Але, по-перше, це рішення стосувалося лише католиків, а по-друге, релігійний антисемітизм за ці тисячі років настільки ствердився у свідомості багатьох християн, що зруйнувати негативні стереотипи одним рішенням церковного ієрарха було неможливо.

Які ж наслідки випливають з цієї релігійної історії, які сформувалися стереотипи, котрих слід уникати в підручниках? По-перше, маємо унікальний приклад в історії, коли дві різні релігії мають не тільки спільне коріння, подібні морально-етичні цінності, але й священні тексти (П'ятикнижжя Мойсея = Тора = Старий Завіт Біблії) є однаковими, що, проте, не позбавило adeptів юдаїзму та християнства від взаємної недовіри та протистояння.

По-друге, засудження євреїв за «Боговбивство», помножене на інші звинувачення («кривавий наклеп» – звинувачення у використанні крові християн у «таємничих та жорстоких» єврейських обрядах; звинувачення євреїв у спалюванні гостей; звинувачення у розповсюдженні чуми; пізніше – звинувачення у «всесвітній змові» тощо), було приводом для антисеврейських дій, інколи – єврейських погромів. По-третє, «іншівірність» євреїв була підґрунтям для ксенофобії, бо євреї були «не такими, як усі» – тобто іншими, Чужими.

Не замовчуючи міжрелігійних протиріч, у шкільних підручниках з історії варто робити наголос на позитивних сюжетах міжрелігійних відносин. Першою чергою, і християнство, і юдаїзм, й іслам, та інші релігії вчать поваги до іноплеменників, іноземців та терпимості до іновірців. Духовні вчення можуть по-різному викривлятися їх носіями, але це не заперечує духовної цінності самого вчення, віри.

В історії України є чимало прикладів взаємодопомоги та конструктивної взаємодії представників різних віросповідань – і в часи стихійних лих, і в часи боротьби за незалежність. Переконливим

є наведення численних фактів співжиття та співробітництва християн та юдеїв. В усіх куточках України існувала традиція, згідно з якою євреї допомагали виконувати невідкладні сільські роботи у своїх сусідів-християн у неділю чи під час християнських свят, а християни те саме робили для сусідів-юдеїв у суботу, коли юдеї не повинні працювати, та на єврейські свята. Також годилося вітати одне одного з «сусідськими» святами.

Арон Вайс, історик з Ізраїлю, врятований разом зі своєю родиною під час Голокосту українською та польською родинами, так описував ці дружні відносини: «У місті Борислав, де ми жили до війни, з 60 000 населення було близько 20 000 українців, приблизно стільки ж євреїв та поляків. У нас були дуже добрі стосунки з нашими сусідами. Ми, хлопці, завжди чекали на свята – єврейські, католицькі, православні, бо тоді можна було скуштувати щось смачненьке. Всі вітали один одного з єврейським Песахом та християнською Паскою. А на Різдво єврейські хлоп'ята разом з українськими залюбки колядували»⁶⁷.

Представники деяких релігійних конфесій (християни-євангелісти, адвентисти, баптисти тощо) взагалі мають особливе ставлення до євреїв – «Божого народу» в їхньому розумінні, і з ними міжрелігійних конфліктів взагалі ніколи не було (до речі, цим же відрізняються чимало протестантських регіонів Західної Європи).

Втім, головне полягає в тому, що представники всіх віросповідань працювали на добро української землі, яка стала рідною для представників різних націй та віросповідань. Про це є багато документальних свідчень ще з давніх часів, наприклад про рівність євреїв з іншими мешканцями Львова у сплаті податків: «...Львівські євреї разом з християнами та особами інших обрядів, що там живуть, несуть однаково міські тягарі та рівні виплати на міську перебудову видають та сплачують, тому тією заслуженою вільністю мають володіти разом з [іншими] мешканцями».

«Вузлові питання» середньовічної історії євреїв України. Історична доля євреїв тісно пов'язана з історією слов'ян, історією українського народу. Як відомо, перша згадка про євреїв на території

⁶⁷ Арон Вайс. Спогади. – Архів І. Щупака.

сучасної України датується I ст. до н. е. Це були грецькі написи на мармурових плитах, що їх знайшли археологи в Керчі. Євреї потрапляли до Криму з Греції, Риму, Візантії; були також шляхи до Причорномор'я з Вавілонії – через Кавказ.

Окремою сторінкою взаємовідносин євреїв та слов'ян є історія Хозарського каганату – однієї з перших держав у Східній Європі, що утворилася в середині VII ст. на Нижній Волзі та Північному Кавказі. Хозари торгували зі слов'янами, деякі слов'янські племена сплачували їм данину. З арабами Хозарія воювала і, як писав Михайло Грушевський, виконувала функцію бар'єра, «буфера» між арабськими арміями та Східною Європою. Євреї жили і в інших землях Київської Русі. У Володимирі-Волинському вони з'явилися в XI ст., у Чернігові – з XIII ст.

У XIII–XV ст. швидко зростало єврейське населення в Польщі та Литві, куди переселялися євреї із Західної Європи. Польські королі надавали їм привілеї, свободу підприємницької діяльності, захист від переслідувань. Але ставлення до євреїв з боку польського населення і особливо церковників було іншим, часто – ворожим. У XV–XVI ст. саме з території Польщі відбувалося масове переселення євреїв на українські землі. Вони селилися в містах і містечках, рідше – у селах Галичини, Поділля, Волині, Буковини та Закарпаття разом з українцями та представниками інших народів – росіянами, поляками, білорусами, чехами, словаками, татарами, турками, вірменами, ромами тощо.

Євреї були інтегровані до соціально-економічного життя України XVI–XVIII ст. Але українсько-єврейські відносини були складними і суперечливими. Їх визначали, передусім, соціально-економічні та національно-релігійні чинники. Так, євреї не мали права володіти землею, а саме землеробство було основним видом господарства в ті часи. Тому доступними для євреїв були лише ремісництво, орендарство, лихварство, торгівля і посередництво. Зрозуміло, що останні чотири заняття, необхідні для економічного життя, часто сприймалися іншим населенням як такі, що дають можливість несправедливо наживатися за рахунок селян.

Очевидно, при оцінці занять, традицій «інших» – євреїв, ромів, голландців чи індіанців Амазонки – варто «одягнути на себе» обставини, що зумовили їхнє становище. Для того, щоб учні зрозуміли цю проблему, до методичного апарату відповідного параграфа підручника можна вмістити завдання такого змісту: «Уявіть, що на певному історичному відрізку, у XVIII чи XIX ст., українців би позбавили права і можливості працювати на землі, займатися сільським господарством. Які заняття їм би залишились? Як на це могли б реагувати сусіди українців?».

За Литовськими статутами 1566 і 1569 рр. права євреїв на підлеглих Польщі землях встановлювалися практично нарівні з правами шляхти, що не поліпшувало ставлення українського населення щодо євреїв. Поширеним явищем була єврейська корчма; але особливо велику питому вагу складали євреї серед орендарів, які нещадно експлуатували українських селян. Так, у володіннях роду Острозьких було близько 4 тис. орендарів-євреїв, а в 1616 р. більш ніж половина українських земель, що були під владою Польщі, орендувалася єврейськими підприємцями. Прагнучи за кілька років повернути з прибутком вкладені ними гроші, вони нещадно експлуатували селян. Нерідко орендар вимагав, щоб селяни працювали на нього по шість-сім днів, виганяючи їх у поле за допомогою магнатських слуг.

Іншою формою оренди стало надання тимчасової монополії на виробництво і продаж горілки та тютюну. Це давало можливість орендареві монополювати високі ціни на ці продукти, що, зрозуміло, відбивалося на матеріальному становищі споживачів – українців. Для ситуації, що склалася, показовими були слова одного магната: «Ми завжди обдирали українських селян єврейськими кігтями». Як наслідок, ненависть українського селянства до гнобителів поширювалася також на євреїв, у тому числі незаможних, які не мали жодного стосунку до експлуатації українського селянства. За стереотипом, євреїв також вважали співучасниками релігійної та мовної дискримінації українців.

Важливими були соціально-психологічні чинники, що визначали українсько-єврейські взаємини. Євреї відрізнялися від україн-

ського, як і будь-якого іншого європейського народу, традиціями, звичаями, суспільною організацією. Вони були «не такі, як усі» і, до того ж, будували бар'єри самоізоляції. Це, з одного боку, зумовило врятування єврейського народу від асиміляції протягом тисячолітньої історії в діаспорі, а з іншого – сприяло пробудженню ксенофобських проявів із боку сусіднього неєврейського населення.

У ході козацької війни середини XVII ст. українці знищували і польських ксьондзів, і євреїв, яких вважали союзниками польської шляхти. Точні цифри жертв встановити неможливо через брак достовірних даних. Утім, картина українсько-єврейських взаємин була б недостовірною без згадки про співробітництво між українцями і євреями, що повністю не припинялося навіть за часів Хмельниччини. Згідно зі Зборівським миром (1649) євреям заборонялося перебувати на Київщині, Чернігівщині та Брацлавщині. Однак ще за часів Богдана Хмельницького в Україні були євреї. Є документи, що свідчать про наявність євреїв серед самих козаків; козацькими старшинами єврейського походження були знатні козацькі роди Боруховичів, Магеровських-Перехрестів, Герциків, Крижанівських, Марковичів, Перехрестів-Осипових та деяких інших.

Відомо про економічні зв'язки між євреями та українцями. Так, на Новій Січі існувала єврейська торговельна компанія, заснована з ініціативи уманських євреїв-купців Самуїла Марковича, Нусима Нусимовича та Хаїма Берковича завдяки згоді Петра Калнишевського. Запорожці зобов'язалися надавати купцям цієї компанії збройний ескорт, що супроводжував їх під час подорожі козацькими землями. Єврейська торговельна компанія торгувала тканинами та іншими товарами з 1772 р. до занепаду Нової Січі у 1775 р. Отже, важливими чинниками українсько-єврейських взаємин були також економічна вигода та здоровий глузд.

Голокост (Шоа)⁶⁸ на теренах України. Частина істориків, зокрема дослідники Вашингтонського меморіального музею Голокосту

⁶⁸ Голокост, або Катастрофа (від англ. holocaust, з давньогрец. ὁλοκαύστος – «всепалення») – загибель значної частини єврейського населення Європи (близько 6 млн осіб) унаслідок організованого знищення євреїв нацистами та їхніми посібниками у Німеччині та на захоплених нею територіях у 1939–1945 рр. (у нацистській фразеології – «остаточне вирішення єврейського питання»).

(США), поширюють поняття «Голокост» на практику переслідування нацистами не лише євреїв, а також інших груп людей – ромів та синті, людей з розумовими та фізичними вадами; гоніння на комуністів, соціалістів, деякі групи слов'ян (поляків, росіян, українців та ін.), свідків Ісгови тощо через політичні мотиви або через їхній спосіб життя. Тому більш прийнятним поняттям, що характеризує нацистський геноцид стосовно євреїв, є термін «Шоа» (з івр. שוא – катаклізм, катастрофа, зазвичай неочікувана). Цим поняттям користуються і щодо знищення єврейського населення на територіях України.

Голокост (Шоа) є одним із найкраще досліджених явищ європейської історії і з огляду на виявлені та надруковані історичні документи, спогади, і з урахуванням наявної історичної літератури. До того ж, важко знайти інше історичне явище, яке мало б настільки відмінні методологічні підходи до нього, суттєві розбіжності у розумінні різних аспектів Голокосту, невідповідність історичного нарративу та відмінності у тлумаченні фактів і, навіть, від заперечення самої події Голокосту чи окремих акцій нацистського «остаточного вирішення єврейського питання». Якщо до цього додати гостроту суспільного сприйняття історії Голокосту, яка є важливою складовою історичної пам'яті в Західній Європі, та тільки останнім часом поступово усвідомлюється як невід'ємна частина контексту історії України, то зрозуміло стає важливість та актуальність подальшого вивчення Голокосту. Цей процес породжує чимало запитань, серед яких найбільш типовими можна вважати такі:

- Як могло статися, що німецька земля, яка дала світові стільки гуманістів-філософів та діячів культури, породила націонал-соціалізм із його «расовою теорією», геноцидом мільйонів людей, Голокостом?
- Чому нацисти знищували саме євреїв – може, євреї самі у чомусь винні?
- Чому людство, яке втратило під час Другої світової війни десятки мільйонів людей, особливу увагу приділяє винищенню євреїв – Голокосту? Хіба загибель євреїв чимось «жах-

ливіша», «суттєвіша», ніж загибель під час війни слов'ян чи німців?

- Чи насправді під час Голокосту було винищено 6 млн євреїв? І, якщо «Голокост» – це «всепалення», то хіба могли стільки євреїв спалити у печах табору смерті⁶⁹ Освенцим⁷⁰? А якщо це неможливо технічно, то, можливо, самі євреї вигадали Голокост, щоб полегшити утворення Держави Ізраїль та отримати якісь бонуси в інших країнах?

Останні з наведених тез узяті з форумів та соціальних мереж, де пересічні користувачі Інтернету задаються подібними питаннями. Довколо кожного з цих питань може виникнути жвава дискусія. Але було б добре, якби ця дискусія мала раціональне підґрунтя, у тому числі – знання базових понять, основних фактів та усвідомлення історичного процесу, усвідомлення уроків історії.

Свідчення масових вбивств євреїв лише за те, що вони народилися євреями, є у численних радянських повоєнних документах (акти «Надзвичайної Державної комісії зі встановлення і розслідування злочинів німецько-фашистських загарбників») та в документальних джерелах інших країн; у спогадах українських селян та мешканців білоруських міст, записаних волонтерами грандіозного проекту відомого американського кінорежисера Стівена Спілберга чи посланця Папи Римського католицького священика падре Патріка Дюбуа. Історикам відомо, що під час Голокосту євреїв не лише масово розстрілювали, але також труїли газом у центрах знищення та «газенвагенах» (автівках-«душогубках»), морили голодом

⁶⁹ У сучасній історичній науці більш прийнятним є термін «центри знищення»; всі шість таких центрів, спеціально пристосованих для масового знищення людей (на відміну від концтаборів, таборів примусової праці, де теж гинули тисячі людей, і у в'язнів було небагато шансів на виживання), були розташовані на території окупованої гітлерівцями Польщі: Аушвіц-Біркенау (м. Освенцим), Белжець, Майданек, Трєблінка, Собібор, Хелмно.

⁷⁰ Польські історики слушно зауважують, що не варто вживати в тексті назву «Освенцим» щодо нацистського табору смерті Аушвіц-Біркенау; Освенцим – це польське містечко, де жили і живуть цивільні люди, які не мають стосунку до нацистської «фабрики смерті». Також не можна використовувати формулювання «польські табори смерті» щодо нацистських центрів знищення, що розташовувалися на окупованій Німеччиною території Польщі.

у гетто та кидали живцем до шурфів шахт. Розстріл був основним способом масового вбивства євреїв на окупованій нацистами території України, тому падре Патрік Дюбуа влучно назвав Голокост на українських теренах «Голокостом від куль». За даними Олександра Крутлова, більш ніж 70 % євреїв України були знищені під час розстрілів, близько 22% були вбиті газами, приблизно 5% (здебільшого в румунській зоні окупації) загинули в гетто і таборах від голоду та хвороб⁷¹. Так, дізнавшись про масштаби та нечувану жорстокість трагедії Голокосту, людство пережило шок і вирішило, що подібна трагедія не має повторитися з жодним народом, із жодною спільнотою, і Голокост треба вивчати саме для того, щоб нові покоління усвідомили його уроки.

У підручнику зі всесвітньої історії для 11-го класу до відповідного параграфу (найбільш оптимально у контексті підпункту «Особливості окупаційного режиму та руху Опору на окупованих територіях. Голокост»⁷²) учням можна сформулювати запитання для обговорення: «Чому саме Голокост обрано європейським співтовариством як трагедію, що має універсальне історичне та моральне явище? Тільки тому, що Голокост тією чи іншою мірою зачепив усі країни Європи? Голокост – це «універсальне» чи «унікальне» історичне явище?»

Важливо, щоб учні перейнялися тим, що жахлива трагедія Голокосту не була вигадкою, а спокута за заподіяну біду – ознака здорового суспільства. Життя будь-якої людини є безцінним, загибель людини будь-якої національності, статі, віри, кольору шкіри є найбільшою трагедією.

Сучасна Німеччина усвідомила уроки минулого. У цій країні реально діють закони, за якими заборонена націонал-соціалістична ідеологія; кримінальним злочином є заперечення трагедії Голокосту. Але спокута підтверджується не тільки законами та деклараціями. Німеччина надає допомогу та притулок людям, яких переслідують за

⁷¹ Крутлов А. И. Катастрофа украинского еврейства 1941–1944 гг.: энцикл. справ. – Х. : Каравелла, 2001. – С. 6.

⁷² Див.: Щупак І. Я. Всесвітня історія. Новітній період (1939–2011 рр.): підруч. для 11 кл загальноосвіт. навч. закладів. – Запоріжжя : Прем'єр, 2011. – С. 32–39.

національною чи расовою ознакою, докладає зусиль для відродження єврейської общини, що була знищена під час нацистської диктатури, виплачує компенсації євреям, які вижили під час Голокосту, в тому числі й жертвам нацизму в Україні, Росії, Білорусі.

Універсальність Голокосту (Шоа) полягає в тому, що євреї підлягали тотальному знищенню тільки за національною ознакою, за те, що народилися євреями (як в інших випадках національного геноциду – вірменами, або греками, або сербами та ін.). Універсальність – у масштабах трагедії, як і загибель мільйонів українців під час Голодомору, загибель сотень тисяч людей унаслідок «етнічних чисток» у період міжнародних конфліктів на території колишньої Югославії. Універсальність – у запланованості та послідовній, систематичній організації масових вбивств відповідно до людо-ненависницької ідеології націонал-соціалізму.

Але, водночас, Голокост (Шоа) є безпрецедентним явищем. Уперше в історії найважливішим елементом державної політики великої світової держави – Німеччини – стала політика тотального фізичного винищення конкретного народу – євреїв. Антисемітизм (поряд з ідеєю світового панування) став ідеологічним стрижнем націонал-соціалістичного режиму, який мобілізував усі ресурси для «остаточного вирішення єврейського питання»⁷³. Навіть тоді, коли антисемітизм та знищення євреїв завдавали шкоди економіці Німеччини та боєздатності її збройних сил, ірраціональний антисемітизм залишався засадничою основою нацистської ідеології та геноцидної практики. Головний зміст «нового порядку» полягав у повному злам базових цінностей людської цивілізації: відмові мільйонам людей та цілим народам у праві на життя, розподілі людства на «повноцінні» та «неповноцінні» раси; присвоєнні німцям – «справжнім арійцям» – права на панування над іншими народами.

Відомо, що расистський характер нацистської ідеології виявлявся і щодо слов'ян. Зокрема, відповідно до плану «Ост» перед-

⁷³ Див.: Щупак І. Я. Голокост в Україні: пошуки відповідей на питання історії : навч. посіб. для учнів старших класів серед. загальноосвіт. навч. закладів. – Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2005. – С. 89–96.

бачалося переселення до 65% населення України. А. Гітлер підкреслював прагнення Рейху до боротьби проти слов'янського населення: «Моя місія, якщо мені вдасться, – знищити слов'ян»; «Усі необхідні заходи – розстріли, виселення і т. п. ми... здійснюємо і можемо здійснювати». Расистський характер нацистської ідеології визначив практику гітлерівського геноциду на окупованій території України, де українці та інші слов'яни були визначені як «нижча раса». Важливо донести до учнів засобами підручника, що за нацистською ідеологією, усі «неарійці» були «нелюдьми», і до них мало бути відповідне, нелюдське ставлення. Практика нацистських завоювників передбачала поневолення та часткове винищення слов'янських народів – «нижчої раси» – та тотальне винищення євреїв, які взагалі були поза нацистських схем «нового світооблаштування». Отже, геноцид щодо євреїв на теренах України відбувався на тлі постійного насильства проти слов'янського цивільного населення, яке чинили не лише підрозділи СС, але також Вермахту.

Авторам та редакторам при створенні підручників з історії варто дотримуватись історичної правди і толерантності, наводячи характеристики народів, що брали участь у війні на боці країн антигітлерівської коаліції. Так, не коректно ні з наукової, ні з емоційної точки зору вживати в тексті фрази на кшталт «німецькі загарбники», «німецькі вбивці» тощо, адже не всі німці були нацистами; не може запроваджуватись принцип колективної відповідальності за певні історичні події щодо будь-якої спільноти людей. Якщо йдеться про злочини нацистського рейху, Вермахту чи СС, то у такому разі варто вказувати на «нацистів», «гітлерівців», «есесівців» тощо. Також некоректним та невідповідним є використання застарілих, успадкованих від комуністичної пропагандистської історіографії формулювань на кшталт «німецько-фашистські загарбники» чи «японські мілітаристи».

Відображення у підручниках з історії єврейського опору (Шоа) в період Голокосту. З методичної точки зору в підручнику можна для формування емпатії до «інших» створити ситуацію, за якої учень може спробувати поставити себе на місце «Іншого» та змо-

делювати свою поведінку за певних умов: у ролі жителя гетто, спостерігача за мешканцями гетто, учасника організації допомоги в'язням гетто, наприклад, польської «Жеготи» тощо. При цьому варто враховувати, що зображення жертв насильства як таких, хто не опирається насильству, може пробудити почуття співучасті, жалю, але водночас і певної долі зневажливості та зверхності.

На сьогодні написано чимало наукових робіт, які спростовують хибні стереотипи, що, нібито, євреї не чинили опір масовому знищенню, покійно йдучи у газові камери «таборів смерті» чи до розстрільних ровів. Поширеними формами духовного опору були неприйняття окупаційних порядків, відмова виконувати накази нацистів, втеча, відкрите визнання свого єврейства тощо. Також духовним опором Голокосту було виживання за нелюдських умов та намагання зберегти своїх дітей, свою культуру і національну самобутність. У гетто організували концерти та лекції, вручну копіювали книги, проводили вечори спогадів, збиралися на таємні богослужіння. Багато в'язнів гетто і концтаборів вели щоденники, намагаючись зберегти для майбутніх поколінь свідчення про страждання жертв, злочини нацистів та їхніх поплічників, героїзм борців проти окупантів. Для такого «пасивного» опору часто треба було мати не менше мужності та волі до життя, ніж для бою зі зброєю в руках.

Деякі дослідники розглядають як форму єврейського опору Голокосту участь 1 685 тис. євреїв у війні проти нацистської Німеччини у лавах армій країн антигітлерівської коаліції: в армії США – 550 тис., в арміях Польщі – 150 тис., Франції – 80 тис., Великої Британії – 60 тис., Канади – 17 тис., Греції – 5 тис., Австралії – 4 тис., Бельгії – 400 осіб, у єврейському ішуві⁷⁴ Ерець-Ізраїль – 26 тис. У Червоній армії воювали понад 400 тис. євреїв, з яких 200 тис. загинули на німецько-радянському фронті.

Приречені на загибель в'язні нацистських «таборів смерті» та гетто неодноразово піднімали повстання: в Аушвіц-Біркенау, Трєблінці, Заксенхаузені, Собіборі. В останньому повстанці зни-

⁷⁴ Ішув (з іврити **יִשׁוּב**, букв. *заселене місце, населення, а також заселення*) – єврейське населення Землі Ізраїлю (Ерец-Ізраїль).

щили 16 нацистів. За підрахунками істориків, з гетто, трудових таборів і ешелонів, направлених у «табори смерті», втекли майже 160 тис. осіб. Більшість із них загинули; до партизанських загонів добрався в середньому один із п'яти втікачів. Тисячі євреїв боролися в партизанських загонах, у тому числі й окремих єврейських, на території від України та Росії до Італії та Франції. Символом єврейського Опору стало повстання у Варшавському гетто (1943). На українських теренах найбільш підготовленим, організованим і результативним був збройний виступ євреїв Тучинського гетто (Рівненська область) у 1942 р. Виступ супроводжувався підпалом гетто і втечею більшої частини в'язнів, врятуванням двох третин євреїв містечка Тучин – близько 2 тис. людей сховалися у лісах.

Євреї часто відігравали важливу роль в організації антигітлерівського підпілля. Серед тих, хто допомагав антинацистському підпіллю у м. Вінниці розкрити таємниці ставки Гітлера «Вервольф», була розвідниця Тетяна Куцин, єврейка за походженням. Важливим центром діяльності євреїв у підпіллі була Одеса. Одним із керівників Дніпропетровського антигітлерівського підпілля був Борис Сондак. Тетяна Маркус була зв'язковою київського підпілля, учасницею диверсійно-винищувальної групи. Потрапивши до рук гестапівців, після п'ятимісячних тортур у січні 1943 р. у віці 21 року була розстріляна. У 2006 р. Тетяні Маркус було посмертно присвоєно звання Героя України; вона стала єдиною жінкою за роки незалежності України, яка отримала це звання за бойові заслуги під час війни.

Найбільш дієвою формою Опору єврейського населення нацистам став партизанський рух. На теренах України успішно діяли єврейські партизанські загони і групи під командуванням Якова Ліндера, Максима Місюри, Мойше Гільденмана, Миколи Коніщука, Олександра Абугова та інших. Бійцями цих загонів були в основному втікачі з концтаборів та гетто. Лише недавно стало відомо, що перші партизанські загони Шепетівщини були створені цілими сім'ями євреїв, яким вдалося втекти від нацистів у перші дні окупації в ліси. Чимало євреїв билися в партизанських загонах у Північній Україні – у з'єднаннях Сидора Ковпака, Олександра Сабурова, Олексія Федорова.

Отже, у зображенні у підручниках трагедії Голокосту (Шоа), як і геноцидів щодо інших народів та спільнот, важливо показувати опір знищенню, а найважливіше – приклади взаємодопомоги між людьми, представниками різних народів.

Українсько-єврейські відносини під час Другої світової війни, ставлення до Голокосту ОУН та УПА. Чимало стереотипів поширено щодо українсько-єврейських відносин під час Другої світової війни та Голокосту, ставлення ОУН та УПА до нацистського «остаточного вирішення єврейського питання». Науковий аналіз проблеми дає змогу умовно визначити три основні групи українського населення відповідно до позиції, яку вони зайняли стосовно Голокосту:

- *сторонні спостерігачі* нацистських злочинів – у сучасній західній історіографії їх називають «*bystanders*» (з англ. – спостерігачі, свідки);
- *вбивці та їх поплічники* (проблемам колаборації на теренах України присвячено чимало робіт, у яких співробітництво з окупантами у знищенні єврейського населення розглядається як один із аспектів колаборації⁷⁵);
- *рятівники євреїв, «Праведники народів світу»*, про яких іти-меться далі.

Передумови «стороннього спостерігання» за вбивством сусідів були різнобічними: пасивна життєва позиція, турбота за збереження власного життя, сподівання на отримання матеріального зиску за рахунок майна жертв тощо⁷⁶. Очевидно, мовчазна згода з насиль-

⁷⁵ Див.: Dean M. Collaboration in the Holocaust. Crimes of the Local Police in Belorussia and Ukraine, 1941–1944 / Martin Dean. – New York : St. Martin's Press, 2000; Грицак Я. Українці в антисєрейських акціях // Грицак Я. Страсті за націоналізмом. Історичні есеї / Ярослав Грицак. – К., 2004. – 343 с.; Шайкан В. О. Злочинна діяльність українських колаборантів у роки Другої світової війни / В. О. Шайкан // Сторінки воєнної історії України : зб. наук. статей. – Вип. 7. – Ч. 1. – К. : НАН України, Інститут історії України, 2003. – С. 263–272 та ін.

⁷⁶ Див.: Гон М. М. Варіативність ролей спостерігачів у час реалізації геноцидального процесу / М. М. Гон // Історичні уроки Голокосту та міжнародні відносини : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2010. – 412 с.

ством могла бути зумовленою і радянською спадщиною «одно-стайного» засудження «ворогів народу», зневажання цінності людського життя, а також тотальною деморалізацією від катастрофи Червоної армії на першому етапі війни⁷⁷.

Атмосфера насильства та заохочення до вбивств, помножена на антисемітизм частини населення та інші чинники, створила відповідні суспільні настрої сприйняття масового винищення євреїв як «норми» за умов нацистського «нового порядку». За деякими свідченнями, «якщо не брати до уваги купку шляхетних людей, християнські жителі міста з ентузіазмом брали участь у ганебних операціях полювання на євреїв, які проводилися німцями»⁷⁸. Згодом, як слушно зауважує Михайло Коваль, настрої українців змінювалися, коли вони ставали свідками жахливих злочинів нацистів – таких, як розстріли у Бабиному Яру у 1941 р.⁷⁹.

Ставлення до нацистського «остаточного вирішення єврейського питання» з боку українських націоналістичних організацій, ОУН та УПА, не було сталим та зазнало певної видозміни упродовж війни⁸⁰. На початку 1940-х рр. ідеологія ОУН мала очевидне антисемітське спрямування. У програмі ОУН(б), що писалася вже в умовах Другої світової війни, були антимосковські гасла і йшлося про національну революцію «в московській імперії СРСР у парі з визвольною війною поневолених народів під гаслом: «Свобода наро-

⁷⁷ Див.: Щупак І. Трагедія євреїв України // Національне питання в Україні ХХ – початку ХХІ ст.: історичні нариси / [ред. рада : В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Даниленко та ін. ; відп. ред. В. А. Смолій ; авт. кол. : О. Г. Аркуша, В. Ф. Верстюк, С. В. Віднянський та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2012. – С. 413.

⁷⁸ Спогади рабина Давида Кахане // Щоденник Львівського гетто. Спогади рабина Давида Кахане / упор. Ж. Ковба. – К. : Дух і літера, 2009. – С. 200.

⁷⁹ Див.: Коваль М. В. Нацистський геноцид щодо євреїв та українське населення (1941–1944 рр.) / М. В. Коваль // Український історичний журнал. – 1992. – № 2. – С. 27.

⁸⁰ Див.: В'ятрович В. Ставлення ОУН до євреїв: формування позиції на тлі катастрофи / Володимир В'ятрович. – Львів : Мс, 2006 – 144 с.; Дюков А. Второстепенный враг. ОУН, УПА и решение «еврейского вопроса»: монография / А. Дюков. – М. : REGNUM, 2008; Ковба Ж. М. Людність у безодні пекла: поведінка місцевого населення Східної Галичини в роки «остаточного розв'язання єврейського питання» / Жанна Ковба. – К. : Дух і літера, 1998; Літопис УПА. Том 23 : Медична опіка в УПА: документи, матеріали і спогади. – Торонто – Львів : Літопис УПА, 1992. – 480 с., та ін.

дам і людині»». Водночас євреї визначались як «подпора московсько-більшовицького режиму»⁸¹. В Інструкціях для членів ОУН(б) йшлося, що «в часі хаосу... можна дозволити собі ліквідацію небажаних польських, московських та жидівських діячів, особливо приклонників большевицько-московського імперіалізму»⁸². На думку Івана Патриляка, подібний текст «важко розцінити інакше, як інструкції до прямої безоглядної дії на ліквідацію національних меншин... Можна з великою долею впевненості стверджувати, що окремі члени ОУН таки брали участь у винищувальних акціях, а також підбурювали до цього звичайних обивателів»⁸³.

Проте у 1942 р. характеристика радянського режиму як «жидо-більшовизму» та «московсько-жидівської комуни» змінюється терміном «московський більшовизм»⁸⁴; в Інструкції Головної команди УПА від 1 листопада 1943 р. для пропагандистських служб йдеться вже про те, що ОУН толерантно ставиться до всіх національностей, включно до «жидів, які працюють на користь української держави»⁸⁵. Втім, тенденція стосовно припинення антисемітської риторики у 1943–1944 рр., до чого можна віднести і визнання ІІІ з'їздом ОУН(б) (серпень 1943) майбутньої України як держави усіх народів, які в ній живуть, та констатація «вирішення єврейського питання», здаються не стільки виявом лібералізації руху, скільки результатом прагматичного аналізу ситуації. На той час абсолютна більшість єврейського населення України була практично винищена, тож і актуальність «єврейського питання» зійшла нанівець. Крім того, є свідчення про продовження антиєврейських акцій з боку представників ОУН та УПА і після 1943 р.⁸⁶.

⁸¹ Див.: Касьянов Г. Ідеологія ОУН : історико-ретроспективний аналіз / Г. Касьянов // Український історичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 36.

⁸² Див.: ЦДАВО України, ф. 3833, оп. 2, спр. 1, арк. 31. – Цит. за: Патриляк І. К. Військова діяльність ОУН(б) у 1940–1942 роках / І. К. Патриляк. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2004; Інститут історії України НАН України, 2004. – С. 322.

⁸³ Там само. – С. 323, 324.

⁸⁴ Див.: В'ятрович В. Вказ. праця. – С. 70, 71.

⁸⁵ Там само. – С. 72, 73.

⁸⁶ Див.: Щупак І. Трагедія євреїв України... – С. 414.

Відомі також випадки, коли загони УПА брали під свою охорону єврейські сімейні табори у лісах. У загонах УПА служило чимало медичних працівників-євреїв. Так, Іван Фанга, житель Шибалина (поблизу Бережан), свідчив, що «численні євреї служили в УПА лікарями, медсестрами і дантистами. Багато євреїв ховалося навіть у нашому селі»⁸⁷. Український поет, дослідник історії УПА Мойсей Фішбейн пише: «Я був знайомий з євреями, які служили в УПА [...] з доктором Абрагамом Штерцером, він по війні жив в Ізраїлі. Був Самуель Нойман, його псевдо було «Максимович», був Шай Варма (псевдо «Скрипаль»), був Роман Винницький (псевдо «Сам»). Була видатна постать в УПА, жінка, яку звали Стелла Кренцбах...»⁸⁸. Найбільш поширеною формою допомоги євреям з боку членів ОУН та бійців УПА було надання євреям фальшивих документів.

У цілому на захист євреїв під час Шоа на теренах України не виступила жодна українська політична сила чи воєнна організація. Радянський уряд, який володів інформацією про винищення євреїв нацистами, не довів її до відома єврейського населення⁸⁹. Не було також декларацій, заяв, закликів до українського населення надати допомогу євреям ані з боку українського чи польського підпілля, ані з боку радянського уряду та підпорядкованих йому партизанських загонів і комуністичного підпілля⁹⁰.

*Українці – Праведники Народів Світу*⁹¹. У підручнику варто наголосити, що жоден із тих євреїв, кому було врятовано життя в пе-

⁸⁷ Див.: Редліх Ш. Вказ. праця. – С. 198.

⁸⁸ Див.: Поет М. Фішбейн: для мене УПА – це святе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bbc.co.uk/ukrainian/indepth/story/2008/10/printable/081014_fishbein_ie_ak.shtml. – Назва з екрану

⁸⁹ Очевидно, це було зумовлено «інтернаціоналістською» складовою комуністичної ідеології, згідно з якою в радянському суспільстві не виділялись окремі національні групи, що мали особливу долю за певних історичних умов. До того ж, той же «інтернаціоналістський» підхід не завадив радянській владі організувати масову депортацію кримських татар чи німців Поволжя, коли це виходило з рішень сталінського керівництва СРСР.

⁹⁰ Див.: Щупак І. Трагедія євреїв... – С. 415.

⁹¹ «Праведники Народів Світу» – почесне звання, що присвоюється від імені Ізраїлю відповідно до Закону про увічнення пам'яті мучеників і героїв (1953) представникам різних національностей та віросповідання, які рятували євреїв від знищення в період Голокосту. Справу про присудження звання Праведника розглядає спеціальна Комісія з Праведників світу Яд-Вашем – Музею історії Голокосту (Ізраїль).

ріод Шоа, не міг би сподіватися на порятунок без допомоги, яку з ризиком для власного життя та життя своїх рідних надавали євреям українці, поляки, росіяни та представники інших народів, які теж страждали від гітлерівської окупації. Тож не випадково Україна посідає почесне 4-те місце серед країн світу за кількістю героїв, які з ризиком для власного життя рятували євреїв від полум'я Шоа. Умови для порятунку євреїв на території України суттєво відрізнялися від умов у західноєвропейських країнах. Із цього приводу ізраїльські історики Ізраель Гутман та Наама Галіль писали: «В Голландії і Франції... рятівникові євреїв загрожувала висилка в концентраційний табір, тоді як у Польщі і на окупованих територіях СРСР таку людину хапали разом з євреями, яких вона переховувала, і неодмінно розстрілювали».

Арон Вайс у своїх спогадах розповідає, що мешканка західноукраїнського міста Борислава українка Юлія Матчишин для організації порятунку сім'ї Вайсів заручилася підтримкою іншої сусідки – польки Потенжної. В окупованому Запоріжжі малолітню Марію Чапату, матір якої розстріляли гітлерівці, переховувала за допомогою сусідів українка Євдокія Купа. Щоб урятувати дівчинку, вони клопотали перед німецькою окупаційною владою про видачу Марії паспорта як українці; четверо людей виступили як офіційні свідки (двох із них допитували), свідомі того, чим їм це загрожує. У цілому про цю історію знали майже всі мешканці вулиці, але ніхто не доніс.

Залишаються нез'ясованими питання про те, чому серед рятівників євреїв більшість склали люди, які не належали до верхівки українського суспільства, його інтелектуальної еліти; які передумови того, що серед рятівників-священнослужителів значне число становлять представники Української греко-католицької церкви. Особливо заслуговує на увагу постать Митрополита графа Андрея Шептицького. Людина, яка вітала німецьку армію у червні 1941 р., згодом, усвідомивши сутність нацистського «нового порядку», написала до Папи Римського, що «нацистський режим є ще більш злочинним та кривавим, ніж більшовицький; це є справді диявольський режим». Людина, яка не вийшла зупинити жадливий єврейський погром у Львові, але надала притулок сином львівського

рабина, з ризиком для себе та монахів своєї парафії організувала цілу кампанію із рятування 200 євреїв у монастирях Української греко-католицької церкви. І ця ж людина у 1943 р. благословила створення Української дивізії СС «Галичина». Драматичні часи – суперечливі вчинки.

Андрею Шептицькому досі не надано в Ізраїлі високого звання «Праведника Народів Світу», проте сам факт організації ним цілої системи допомоги жертвам Шоа у церквах та монастирях, власний приклад рятування десятків приречених на загибель євреїв зробив Митрополита Андрея Шептицького символом гуманізму в протистоянні політиці нацистів, яскравим уособленням рятувальника євреїв під час Голокосту. Шевах Вайс, урятований разом із родиною під час Шоа українцями та поляками, колишній спікер Кнесету (парламенту) Ізраїлю та посол Ізраїлю в Польщі, образно назвав Андрея Шептицького «українським Шиндлером».

Уроки Голокосту (Шоа). Те, що трагедія одного народу, однієї певної спільноти має значення для усього людства, є важливим уроком Голокосту. В Декларації Міжнародного форуму з Голокосту в Стокгольмі (2000) зазначено:

«1. Катастрофа фундаментально переглянула основи цивілізації, її безпрецедентний характер завжди матиме всезагальне значення. Через півстоліття вона продовжує здаватися недавньою подією тим, хто залишився живим, – свідкам страхіття, яке довелося пережити єврейському населенню. Жахливі страждання мільйонів інших жертв нацизму також залишили незагоєні рани в історії Європи.

2. Значення Катастрофи, спланованої і здійсненої нацистами, ніколи не повинно стиратися з нашої колективної пам'яті.

3. Разом з людством, знівеченим геноцидом, етнічними чистками, расизмом, антисемітизмом та ксенофобією, міжнародне співтовариство несе велику відповідальність за боротьбу зі злом. Усі ми повинні відкривати страшну правду про Голокост, на відміну від тих, хто її заперечує...

5. Ми розділяємо установку на підтримку вивчення Катастрофи... Ми підтримуватимемо таке вивчення у наших школах та університетах та заохочуватимемо в інших закладах.

6. Ми шануватимемо пам'ять жертв Голокосту і вшановуватимемо тих, хто боровся з ним...

... 8. ...Наше покликання – пам'ятати загиблих, шанувати тих, хто ще залишається з нами, і знову підтверджувати прагнення до людяності в ім'я майбутнього взаємопорозуміння і справедливості»⁹².

При укладанні підручника важливим є дотримання меж «відносності оцінок» щодо вбивць та їхніх жертв, нападників та тих, хто захищається. Якщо перебрати міру у «відносності» оцінок тих та інших, то абсолютне зло вже не виглядає злом, а добро, жертви насильства – не виглядають такими. Це є проявом релятивізму, який не тільки розмиває наукове підґрунтя історії, але й руйнує моральну шкалу людськості. Очевидно, в погоні за новомодними «опціями оцінок» не варто відриватися від базових основ людської цивілізації. Універсальні за значенням уроки Голокосту наразі знаходять усе більш релевантне висвітлення в сучасних українських підручниках і посібниках.

Одним із кращих серед них є посібник «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна»⁹³. Ідея відтворення мультикультурного та поліперспективного образу України тут реалізована на високому науковому і дидактичному рівні, з глибоким розумінням психолого-педагогічних вимог до подібних видань. Посібник справді вчить уроків історії; вся книга просякнута духом єдності долі народів України, ідеями того, що «Інший» не є Чужим, а трагедія однієї національної чи релігійної спільноти є трагедією всіх людей. Характерним з огляду на це є наведений у розділі «Чужого болю не буває: людський вибір під час Голокосту і Пораймо-су» документ, в якому йдеться: «Представник угорського уряду в Закарпатті пан Козма, знаючи про виселення євреїв – негромадян Угорщини – на північ, хоче використати цю ситуацію для очищення території Закарпаття від кочівників ромів»⁹⁴. Деякі з підібраних

⁹² Урядовий кур'єр. – № 22. – 2000. – 5 лют.

⁹³ Разом на одній землі. Історія України багатокультурна : навч. посіб. – Львів : ЗУКЦ, 2012. – 332 с. : іл.

⁹⁴ Там само. – С. 167.

у посібнику документів не тільки змістом, а навіть своєю стилістикою підводять до розуміння спільності історії різних народів.

Проте, автори посібника, намагаючись розкрити складні та сенситивні події, не подають хоча б мінімальну інформацію, необхідну для усвідомлення сутності цих явищ, їх передумов. Наведені тут документи не сприяють розумінню причинно-наслідкових зв'язків, що є дуже важливим у шкільному курсі історії. Тож читач може дізнатися, наприклад, що ромів «били та гнали», здійснювалися жакливі єврейські погроми, відбувалася братовбивча польсько-українська різанина, євреї підлягали тотальному знищенню в полум'ї Голокосту тощо, але причини та передумови цих подій залишаються поза контекстом. Відповіді ж мають бути науково обгрунтованими, повинні спростовувати негативні національно-релігійні стереотипи взаємосприйняття, згідно з якими одні спільноти є «зłodіями та ворожбитами», інших, з невідомих причин, «не люблять», а треті є «непрощеними гостями». Все ж, незважаючи на окремі недоліки, сама ідея посібника та його реалізація можуть правити за добрий приклад в українському і європейському підручникотворенні.

«Герої» та «зłodії» в історії народів. В історії є чимало прикладів, коли якоесь явище викликає осуд народів, як, наприклад, голодомори українського народу, Голокост. Але при створенні підручника з історії авторам та редакторам також не оминути такі історичні явища та історичних лідерів, які мають діаметрально протилежні оцінки з боку різних людей, політичних сил, народів. Без толерантності дійти компромісу та порозуміння в цьому разі буде неможливо. Не секрет, що Визвольна війна українського народу під проводом Богдана Хмельницького є однією з найстрашніших сторінок в єврейській історії, коли були винищені тисячі євреїв. Масштаби цього масового вбивства євреїв були настільки великими, що не могли не спричинити виникнення маси історичних міфів, стереотипів. В тому числі й сприйняття українців як «антисемітів та погромників».

Певна річ, ставлення євреїв до особи Богдана Хмельницького та його полковників цілком зрозуміле. У єврейських літописах їхні імена позначені ініціалами та майже завжди мають додаток: «хай

буде стерте його ім'я». Контраверсія полягає в тому, що, до того ж, Богдан Хмельницький – національний герой українського народу, один із фундаторів української державності, важливий складник історичної пам'яті українців і національної ідеології сучасної Української держави – країни, в якій одна з найбільш численних єврейських общин світу нараховує близько півмільйона осіб.

Як бути? Відстоювати єврейську національну гордість та демонструвати ненависть до ката свого народу? Або забути «справи днів давно минулих», і євреям разом з українцями на свята покласти квіти до пам'ятників національному герою? Чи можна також зачепити тему українців та євреїв у контексті ОУН та УПА? Чи не варто її тут порушувати? Чи можна згадати про співучасть українців у Голокості – і як це висвітлювати у підручниках?

Ще один приклад. Імовірно, у більшості українських школярів на підставі уроків історії сформувався образ Батия як жорстокого завойовника, який втопив у крові Київську Русь. Складно уявити, щоб пам'ятник хану Батию чи його попереднику Чингізхану був споруджений у Києві, адже це сприймалося б як наруга над історичною пам'яттю. При цьому пам'ятник Чингізхану як «батьку» монгольської нації і засновнику Монгольської держави споруджено у Монголії. Звичайно, монголи цим не мали на меті образити пам'ять слов'ян, народів Середньої Азії, Китаю та інших, чиїми землями смерчем пронеслася монголо-татарська кіннота. Просто, в монголів немає й не може бути *іншого* засновника держави; він був таким, яким був.

Численні покоління росіян виховувалися на прикладах героїчної історії Росії, славетні сторінки якої пов'язані з іменами Олександра Невського та Дмитра Донського, Петра Великого та Олександра Суворова. Цими іменами в Росії названі вулиці та площі, навчальні, в тому числі й військові, заклади. Але для українців Петро I не є «Великим», йому більше підходить образ руйнівника української державності. Олександр Суворов – видатний російський полководець, генералісимус, автор «Науки перемагати», національний герой російського народу. Але багато вищих військових чинів та нагород він отримав за те, що втопив у крові національне повстання

поляків під проводом Тадеуша Костюшка (інші назви Інсуpekція Костюшка, Польське повстання) 1794 р., був гнобителем для тисяч польських селян.

Іван Мазепа для українців та росіян, Степан Бандера для українців та поляків, Моше Даян для євреїв та арабів – цей список можна довго продовжувати. Отож, ненавидіти чи шанувати? Мабуть, найперше – розуміти. Розуміти передумови історичних подій, відмовившись від ненаукових (та й небезпечних) уявлень про «хороші» та «погані» народи. Розуміти, що не можна з сучасними морально-етичними цінностями та критеріями підходити до оцінки подій далекого минулого. Розуміти, що герой одного народу може бути ворогом іншого, намагатися зрозуміти передумови тих чи інших дій, вчинків народів та їхніх лідерів, вождів. Залишаючи кожному народу його власний пантеон героїв.

РОЗДІЛ 6

КОНТРАВЕРСІЙНІ ТЕМИ У ПІДРУЧНИКУ ЗІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Шкільний курс всесвітньої історії охоплює своїм змістом кілька навчальних років, від 6 до 11 класу. При створенні підручників може бути застосований широкий спектр прийомів, за допомогою яких можна коректно й толерантно розкрити питання про біологічну рівноцінність людських рас. У курсі *всесвітньої історії для 6-го класу* на протигагу расистським теоріям про поділ людства на «повноцінні» та «неповноцінні» раси, слід формувати в учнів усвідомлення того, що всі раси представляють один біологічний вид.

Залюднення Європи відбувалося на етапі існування презинджантропа та пітекантропа – починаючи приблизно від 1,75–1,5 млн років тому. Але факт заселення первісними людьми території тієї чи іншої країни сам по собі нічого не доводить, і первісне населення будь-якої певної території не може автоматично вважатися предками більш пізнього, а тим більше теперішнього населення цієї ж території. Слід урахувати, що міграції населення за певних історичних етапів багаторазово змінювали етнографічну палітру населення будь-якого регіону планети. Нарешті, людські спільноти за найдавніших часів (тобто до формування в суспільстві інституту держави, до формування цивілізації) не мали національного позначення.

Щодо трипільської культури у підручнику доречно наголосити, що трипільці являють собою найбільш ранню археологічну культуру на території майбутньої України. Вони залишили після себе істотну культурну спадщину наступним народам. До того ж, слід зважити, що за період, який проминув після згасання трипільської

культури, на території її колишнього поширення побували одна за одною щонайменше п'ять хвиль етнічного нашарування: киммерійці, скіфи, сармати, готи, гуни. Кожна наступна хвиля переселенців, осідаючи на теперішній території України, асимілювала місцеве населення, розчиняючи його у надрах свого етнічного масиву. Отож, генетична спадщина трипільців неодноразово перемішалася з генофондом наступних мешканців цієї території. Крім того, територія поширення трипільської культури охоплювала не лише значну частину майбутньої України, а також поширювалася частково на теренах сучасних Молдови, Білорусі та навіть Румунії.

Щодо викладу питання «*Велика грецька колонізація*», то у підручнику доречно звернути увагу учнів на те, що слово «колонія» в цьому разі означало «виселення на нові землі» і не мало в підтексті підкорення нових територій з метою експлуатації корінного населення.

У темі 12 «*Давні слов'яни та їхні сусіди*», а саме у питанні про сусідів давніх слов'ян, слід уважно поставитися до характеристики народів, що населяли сусідні із слов'янами, надаючи перевагу позитивним сторонам спілкування слов'ян із сусідами. Так, сучасна історична наука визнає, що античні міста-колонії Північного Причорномор'я на півдні території сучасної України стали шляхом для поширення античної культури на ці землі й, своєю чергою, вплив цієї культури глибоко позначився на подальшому розвитку місцевих народів, у тому числі на формуванні культури предків слов'ян. Доволі глибокий вплив на предків слов'ян справила також культура скіфів.

Відтак, у підручнику не зайвим буде акцентувати увагу на процесі розселення слов'ян на різні етнічні групи: східні, західні та південні. Сприяння усвідомленню причетності предків українського народу до загальнослов'янської етнічної спільноти та розвитку толерантного ставлення учнів до інших народів має бути важливою виховною метою підручника. Цього можна досягти, включивши до нього відповідну навчальну карту, що ілюструватиме етнічне оточення земель, на яких посіли ранні слов'янські племена. За будь-яких умов підкреслення позитивної сторони міжетнічних зв'язків є

оптимальним засобом реалізації принципу толерантності у шкільному підручнику з історії.

Відповідно до навчальної програми, підручник зі всесвітньої історії для 7-го класу має починатися з теми 1 «*Середньовічний світ Західної Європи. Народження середньовічної Європи*». Як відомо, процеси, які відбувалися в добу середньовіччя, не локалізувалися суто в межах Європи. Більше того, саме протягом цього періоду було подолано географічну та політичну відокремленість європейського континенту.

Першим струсом за хронологічною послідовністю у цьому контексті стало формування ісламу як релігійно-ідеологічної системи арабського світу та утворення Арабського халіфату. Важливо звернути увагу в підручнику на те, що релігія ісламу за змістом не є агресивною та не прищеплює ненависті до іновірства. Такий стереотип був прищеплений ісламу внаслідок більш пізніх його тлумачень та течій. За доби Середньовіччя іслам відіграв роль ідеологічного стрижня, навколо якого згуртувався весь арабський світ. Потім араби, об'єднані ідеєю служіння Аллаху, рушили на завоювання нових територій. При висвітленні цієї теми слід уникати загострення уваги учнів на зіткненні християнського та мусульманського світів, наприклад під час хрестових походів. Варто добрати такий історичний матеріал, який би допоміг учням зрозуміти, що обидва релігійні вчення самі по собі не прагнуть прищепити нетерпимість до іновірства. За зіткненнями між ісламським та християнським світами стояли політичні цілі правлячих еліт обох сторін, які прагнули використати релігію як ідеологічний засіб з метою виправдання своїх завойовницьких інтересів.

У матеріалі до підрозділів «*Могутність та занепад панства*» та «*Боротьба церкви з єретиками*» у підручнику варто звернути увагу на те, що в умовах, коли певна ідеологія зазнає утисків та переслідувань, вона відзначається більшою толерантністю та терпимістю до інших ідеологій, особливо таких же переслідуваних, як вона. Ставши панівною, ідеологія втрачає терпимість і толерантність, відбувається її догматизація й канонізація, набувають системного характеру переслідування будь-якого прояву інакодумства. Ця

важлива закономірність ідеології та релігійних систем неодноразово буде помічена учнями при вивченні історії в наступних класах. Бажано акцентувати увагу учнів на позитивних наслідках контактів Заходу та Сходу в період хрестових походів: взаємному збагаченню Західноєвропейської цивілізації та цивілізації арабського Сходу культурними надбаннями, поширенню географічних знань європейців тощо.

Підручник зі всесвітньої історії для 8гох класу присвячений процесу становлення суспільства раннього Нового часу. Укладаючи зміст теми 1 «Великі географічні відкриття: зустріч цивілізацій», варто зосередити увагу на історично позитивному аспекті контакту між цивілізаціями Старого та Нового світів. Це не означає, що слід замовчувати жорстокість конкістадорів при завоюванні Американського континенту, але важливим у контексті формування толерантності є аналіз своєрідної цивілізації майя, інків та ацтеків. Ознайомлення з надбанням цивілізації Нового світу суттєво змінило життя старої Європи, збагатило її нововведеннями, поширило межі географічного світобачення європейців. Приплив значного обсягу золота з Мезоамерики суттєво позначився на економічній стабільності Європи через падіння ціни на золото.

Тема 3 «Європейське відродження» заслуговує особливого акцентування в підручнику на гуманістичному змісті перетворень, які відбувалися за доби Відродження в духовній культурі Західної Європи. У XIII–XVI ст. відбувалося Відродження саме античної культури, що й дало назву цьому історичному періоду. За XIII–XVI ст. було зроблено рішучі кроки до створення сучасного образу європейської культури. Слід також звернути увагу, що поняттям «Відродження» позначається не історична, а культурологічна епоха. У своїх хронологічних межах Відродження збігається з періодом розкладу феодалних та формуванням капіталістичних відносин. Особливий акцент варто зробити на поступальному зрушенні духовної культури Європи. У поєднанні з правовими аспектами формування індивідуалізму, зростання культурного значення особистості відіграло зі свого боку в цьому велику роль. Зрештою, цивілізація Західної Європи протягом Нового часу остаточно обрала

шлях культивування індивідуалізму як головної цінності, на противагу східноєвропейської цивілізації, де особистість перетворилася на гвинтик великого суспільного організму та розчинилася у ньому.

Звертаючи увагу на таку відмінність, варто уникати категоричних оцінювальних суджень, адже як індивідуалістичний, так і нівелюючий підходи до місця особистості в суспільстві ще не здобули остаточної оцінки в суспільствознавчих науках. Тому не варто квапитися з остаточними висновками на сторінках підручників. З огляду на вікові особливості учнів восьмих класів, «занурення» їх у цю складну й неоднозначну проблему видається передчасним і дидактично невиправданим. Достатньо звернути їхню увагу на вказані обставини і запропонувати їх як матеріал для самостійних висновків.

Тема 6 «Слов'яни та їхні сусіди» передбачає у підручнику матеріал про монгольські завоювання слов'янських князівств та їх підкорення. На цьому матеріалі учням наводиться приклад мілітарного та національного пригнічення однієї нації іншою. Викладати ж історичну правду в шкільному підручнику слід без викривлень, але й без роздмухування міжнародної нетерпимості. Цій меті сприятиме, якщо автор уникатиме словосполучень на кшталт «монгольське іго», «татаро-монгольська навала», «повалення монгольського іга» тощо.

У контексті теми 7 «Польська держава та Московське царство» автор підручника серед інших питань розкриває також питання про перебування українських земель у складі Речі Посполитої та Московської держави. Протягом XIV ст. Угорщина приєднала до себе Закарпаття, а Буковина була приєднана до Молдавського князівства. Решта українських земель були поступово приєднані до Польської держави. У 1385 р. згідно з Кревською унією литовський князь Ягайло обіцяв приєднати до Польщі на вічні часи землі Литовського князівства.

Зазначений матеріал неминуче торкатиметься питання національного гніту та національно-визвольної боротьби українського народу за своє самовизначення. При викладі цього матеріалу авторам підручників слід враховувати, що питання міжнародних

відносин та національного гніту протягом усієї історії були болючими та залишаються такими до теперішнього часу, а тому при їх розгляді треба дотримуватися особливого такту. Зокрема, не варто надмірно загострювати увагу на різній національній приналежності панівних та пригноблених верств. При цьому ніяк не обійти фактичний матеріал, згідно з яким на землях Галичини здійснювалася конфіскація земель у місцевої знаті, великі земельні володіння передавалися угорському, польському та німецькому дворянству. Але є й зворотний бік тогочасних процесів. Наприклад, Литовська держава не порушувала місцевих звичаїв, не чинила релігійного тиску, не змінювала місцевої системи управління. Православна церква повністю зберігала тут свої позиції, а руська мова мала статус державної, місцеві вельможі мали доступ до урядових посад.

У 1409 р. починається боротьба проти експансії, яку здійснював на землі слов'янських держав Тевтонський орден. У цій війні плічо-пліч виступали війська різних слов'янських держав: у бойових діях брали участь українські, білоруські, чеські полки. Слов'янські народи, які до цього часу мали тільки етнічну спорідненість, тепер спільно боролися проти загрози поневолення.

У цілому багаторазовий переділ українських земель між Литвою, Польщею та Московським царством, який відбувався протягом XV ст., призвів до їх розпорошення та погіршення становища українців. Із загальних рекомендацій авторам пропонується уникати виразів: «польський гніт», «національне пригнічення», «наплювання православної віри», які мають емоційне та оцінювальне забарвлення. Уникнення таких висловлювань жодною мірою не призведе до спотворення сутності історичного процесу, не перешкоджатиме висвітленню перебігу суспільного розвитку та характеру політичних відносин.

У такому ж контексті варто висвітлювати політику Речі Посполитої, утвореної за Люблінською унією 1569 р. Тим більше, що зміст соціально-економічних та політичних змін, спричинених цим актом, вимагає зосередження на ключових моментах історичного процесу. До таких належать процес передачі вільних земель польській шляхті, остаточне закріпачення селянства, посилення дискри-

мінації населення, посилення ополячування місцевої знаті. Процес насаджування польської культури на східних землях, поширення польської мови, католицької релігії є об'єктивним історичним фактом. Усе ж при висвітленні цих подій, не підмінюючи історичну достовірність моралізаторством, слід уникати емоційних, до того ж, як про це йшлося у попередніх розділах, не завжди справедливих оцінок політики уряду Речі Посполитої. Тим більше, що питання українсько-польських відносин більш ґрунтовно висвітлюються у курсі «Історія України».

У підручнику для 10-го класу бере початок виклад новітнього періоду всесвітньої історії. З одного боку, цей період передбачає аналіз та оцінку історичного досвіду людства, набутого протягом XX ст., причому цей досвід стосується відносно недалекого минулого. З іншого боку, саме приклад минулого століття стосується найбільш небезпечних, кризових ситуацій, явищ та процесів, які неодноразово ставили людство на межу тотального самознищення. Обережне, ретельне ставлення до аналізу історичного досвіду новітнього періоду повинно мати за мету узагальнення найглибших уроків історії. Воно повинно допомогти учням, спираючись на весь обсяг історичних знань, яких вони набули під час навчання у школі, навчитися розуміти логіку та напрям історичного розвитку суспільства.

Питання міжетнічної толерантності є актуальними в ряді тем, зокрема «Особливості державного устрою і політичного життя Франції, Росії та Австро-Угорщини на початку XX ст.». Характеризуючи політику національного утиску, що її проводила російська монархія, й котра позначилася придушенням національних рухів на околицях імперії, зокрема й щодо українців, доречно наголосити, що йдеться не про дії росіян як етносу, а саме про політику держави.

Щодо Австро-Угорщини, під владою якої в числі інших слов'янських земель перебували Галичина, Закарпаття й Північна Буковина, то ключовим питанням для українських політиків було вибороти для українців рівні з іншими націями виборчі права. Під тиском багатотисячних мітингів, зібрань і зборів українців у 1907 р.

австрійський уряд лібералізував виборчі процедури для українців. Як наслідок, того ж року депутатами австрійського парламенту стали 32 українці (27 – від Галичини й 5 – від Буковини).

З іншого боку, проживаючи у складі багатонаціональної імперії, українці навчалися вживатися з іншими націями й мирно вирішувати всі міжнаціональні питання. З усіх австрійських володінь найбільш багатонаціональним краєм була Буковина. За даними перепису населення 1910 р., на Буковині проживало 305 тис. українців, 273 тис. румунів, 168 тис. німців, 102 тис. євреїв, а також численні громади угорців та поляків. Українська та румунська мови були визнані офіційними мовами Буковини. Мовою ж імперського правління і вищої освіти залишалася німецька. Змішаність буковинського населення сформувала в нього толерантне ставлення до людей різних національностей. На початок ХХ ст. на Буковині ефективно діяла система національного місцевого самоуправління. Кількість українського населення зростала, а румунського – скорочувалася. Віддаленість Буковини від центру імперії мала серйозну перевагу: тут, на відміну від інших провінцій імперії, не було проявів міжнаціональної ворожнечі.

Працюючи над матеріалом щодо *національного руху в Китаї (тема 4 «Країни Сходу та Латинської Америки на початку ХХ століття»)* й віддаючи належне справедливій боротьбі китайців на свої права, у підручнику все ж варто звернути увагу учнів на те, що, наприклад, націоналістично налаштовані китайці, які боролися за збереження національних традицій й об'єдналися в таємне товариство «Цехуань», повністю заперечували західну науку і культуру; в іноземцях вбачалася загроза для існування самобутньої китайської культури. Такі настрої призвели до того, що у червні 1900 р. іхетуані в ході майже двомісячної облоги посольського кварталу в Пекіні вбивали іноземних дипломатів та членів їхніх сімей саме за расовою ознакою.

Добираючи матеріал до розділу *«Світ напередодні війни» (тема 2 «Перша світова війна 1914–1918 років»)*, доцільно звернути увагу на те, що політична верхівка як у країнах Антанти, так і в державах Троїстого союзу, не шкодувала зусиль і коштів для масованих

шовіністичних пропагандистських акцій. Газети, провідні політики з різних політичних партій наперебій просторікували про неминучість і навіть бажаність воєнного вирішення суперечностей, переконуючи обивателя, що перемога неминуче буде досягнута. Граючи на чутливих струнах патріотизму й шовінізму, населення переконували, що в час суворих випробувань нація має згуртуватися перед обличчям загрози, забувши про внутрішні конфлікти. Маємо визнати, що пропаганда шовінізму, до якої були залучені й шкільні підручники з історії, застигла очі мільйонам європейців.

У кожній країні дітей вчили патріотизму, прищеплювали гордість за національні традиції, розповідали про величні подвиги попередників. Так, наприклад, у французькому підручнику було зазначено: «Війна не вірогідна, але можлива. Ось чому Франція залишається озброєною і завжди готовою себе захистити ... Захищаючи Францію, ми захищаємо землю, на якій ми народжені, найкрасивішу й найщедрішу країну у світі ... Франція найсправедливіша, свободолюбна і найгуманніша країна»⁹⁵. У такому ж дусі закликав діяти вчителів міністр освіти Пруссії: «Німця слід виховувати так, щоб серця молодих людей могли облагоджуватися ентузіазмом за німецький народ і за велич німецького генія»⁹⁶.

Як наслідок, шовіністична пропаганда зробила свій внесок у те, що більшість європейців сприймали загрозу світової війни як щось нереальне. Преса різних країн за останні роки й місяці перед війною друкувала будь-що: аналітичні театральні рецензії, тонкосльози романи, любовну поезію, короткі неполітичні новини. Не було лише тривоги стосовно війни, яка вже стояла на порозі.

Спекулювання на національному питанні, формування нетолерантного ставлення народів один до одного стало, врешті-решт, одним із визначальних чинників початку Першої світової війни. Практично кожна з країн – майбутніх учасниць війни – експлуатувала міжнаціональні суперечності. Так, Німеччина претендувала на рівні права у колоніальних володіннях Англії, Франції, Бельгії,

⁹⁵ E. Lavissee. Manuel d'Histoire de France / Revue Historique. – 1962. – P. 104.

⁹⁶ Samuel R. N., Hinton Thomas R. Education and Society in Modern Germany. – London, 1949. – P. 71.

Голландії, Португалії; Австро-Угорщина прагнула утримати захоплені нею в 1908 р. Боснію і Герцеговину та протидіяла Росії, що перебрала на себе роль захисника усіх слов'ян на Балканах, та Сербії, яка претендувала на роль об'єднавчого центру південних слов'ян імперії; Франція прагнула реваншу за поразку від Німеччини в 1870 р. та за будь-яку ціну зберегти свою колоніальну імперію, особливо Північну Африку; Росія наполягала на своєму винятковому праві протекторату над усіма слов'янськими народами; підтримувала на Балканах налаштованих проти Австрії і Туреччини сербів і болгар; Сербія прагнула вивиситися над іншими слов'янськими народами Балканського півострова, виношувала плани утворення Югославії, включивши до неї усіх слов'ян, які проживали на півдні Австро-Угорської імперії, неофіційно підтримувала націоналістичні організації, що боролися проти Австро-Угорщини.

Важливим питанням курсу всесвітньої історії ХХ ст. є расистська політика націонал-соціалізму⁹⁷, а також складні національні проблеми, наприклад доля судетських німців, що постали в Європі внаслідок Другої світової війни. За переписом 1930 р. у Чехословаччині, переважно в Судетській області, проживало 3 231 тис. громадян німецької національності. Після приєднання Австрії, яке А. Гітлер назвав «родинною справою», об'єктом номер один німецької експансії стала Чехословаччина. Тураном, яким нацисти планували зруйнувати цю державу, було обрано Судетсько-німецьку партію, очолювану колишнім вчителем гімнастики Конрадом Генляйном. Організація, яка до 1933 р. змушена була маскувати свої справжні наміри, з приходом до влади А. Гітлера узяла курс на відокремлення Судетської області від ЧСР. У жовтні 1933 р. К. Генляйн у листі А. Гітлеру писав, що його партія «ні про що так не мріє, як про включення судето-німецької території до складу Рейху». Наприкінці 1935 р. у Німеччині стали створюватися спеціальні ударні роти з судетських емігрантів для здійснення диверсій у Чехословаччині. На парламентських виборах 1935 р. за генляйнівців віддали свої голоси 70% німецькомовного населення), а перед підписанням Мюн-

⁹⁷ Див. розділ 5 «Єврейська тематика у підручниках з історії: проблеми і можливості у контексті толерантності».

хенської угоди в жовтні 1938 р. і включення Судетської області до складу Третього Рейху їхня підтримка становила понад 90%.

Як наслідок, після падіння Чехословаччини у березні 1939 р. на всіх судетських німців було навішено ярлик «посібників нацистів». У 1945 р. у Лондоні, де в роки війни розташовувався чехословацький уряд у вигнанні, президент Чехословаччини Едвард Бенеш видав укази, що передбачали виселення після війни з території країни судетських німців. Відповідно до цих указів, починаючи з січня 1946 р. майже 3 млн етнічних німців були насильно виселені з тодішньої Чехословаччини на тій підставі, що більшість судетських німців підтримувала нацистів. Судетські німці втратили свої будинки, землі та кошти для існування. За різними джерелами від 20 000 до 200 000 осіб померли в таборах і на довгому шляху до Німеччини й Австрії.

Після падіння в Європі комунізму «судето-німецьке питання», яке залишалося дразливою темою в період «холодної війни», вийшло на авансцену європейської політики у контексті відносин між Чеською Республікою та об'єднаною Німеччиною. Обопільне бажання врегулювати це болісне питання втілювалося у спільній декларації урядів двох країн, підписаній у 1997 р. Тим не менш, проблеми, породжені декретами Бенеша, зокрема відшкодування втраченого судетськими німцями майна, залишаються неподоланими. Саме їх неурегульованість дала привід політичним організаціям судетських німців спробувати узалежнити вступ Чеської Республіки до Європейського Союзу зі скасуванням цих законів.

В 2002 р. вибухнув політичний скандал, коли тодішній прем'єр-міністр Чехії Мілош Земан в інтерв'ю австрійському журналу *Profil* заявив, що судетські німці були «п'ятою колоною Гітлера». Згідно з чеськими законами, заявив тоді М. Земан, багато судетських німців «вчинили зраду – злочин, який у той час карався на смерть. Те, що їх було вислано чи виселено, вважалося більш помірним, ніж смертна кара». На сьогодні емоції довкола декретів Бенеша дещо вщухли, але проблема залишається актуальною⁹⁸,

⁹⁸ Див.: Блев Мюріель. Про чеську демократію і «декрети Бенеша» // Європа та її болісні минувшини / авт.-упор. Жорж Мінк і Лора Неймайер. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 119–128.

а тому слід виважено підходити до її викладу в шкільному підручнику з історії.

Період новітньої історії, що вивчається в *11-му класі*, є традиційно найбільш заполітизованим, він багаторазово піддавався ідеологічному «опромінюванню», і цей процес триває досі. Питання недавнього минулого, саме через те, що це минуле є недавнім, продовжують справляти потужний вплив на стан сучасної ідеології суспільства. Через це в новітній історії залишається актуальною проблема її вивільнення від ідеологічних та політичних пріоритетів сучасності.

Особливо обережно слід підходити до оцінки найостанніших подій у світі. Варто усвідомлювати, що ці події ще не стали повною мірою історією. Вони, скоріше, є предметом дослідження іншої науки – політології. Тож не потрібно захоплюватися заглибленням, а тим більше спробами узагальнення та висновків на підставі подій «вчорашнього дня». Історична оцінка цих подій ще попереду.

В підручнику зі всесвітньої історії для 11-го класу питання толерантності посідають значне місце в *темі 2 «США та Канада у 1945 – на початку XXI століття»*. Стосовно вирішення расової проблеми в США у підручнику важливо показати вмотивованість вимог афроамериканців покласти край расовій дискримінації й на практиці зрівняти їх із білим населенням країни. Важливий досвід дотримання принципів полікультурності й толерантності демонструє повоєнна *Канада*. Тут у роки війни сталася безпрецедентна в історії країни подія, що виявилася серйозним випробуванням для ідентичності канадської нації. Після атаки Японії на Перл-Харбор у грудні 1941 р. у канадській провінції Британська Колумбія були настільки налякані загрозою японського вторгнення, що свій страх і гнів канадська влада спрямувала на 22 000 японських канадців, які жили вздовж тихоокеанського узбережжя Британської Колумбії, бездоказово звинувативши їх у шпигунстві на користь Японії. У 1942 р. канадці японського походження, більшість із яких громадяни Канади й ніколи не були в Японії, були арештовані й відправлені у спеціальні табори чи на ферми в глибину країни. Їх будинки, автомобілі, рибальські

судна та інше майно були продані урядом. Унаслідок цієї акції японсько-канадська спільнота в Британській Колумбії була знищена. Лише наприкінці 80-х рр. XX ст. канадський уряд приніс вибачення японським канадцям і виплатив грошову компенсацію за завдані матеріальні й моральні збитки.

Канадська національна самоідентифікація базується на двох культурах і на двох мовах – англійській і французькій. Ця «подвійність» є одним із найбільш притаманних аспектів канадського національного характеру. Впродовж майже 250 років французькомовні канадці, зосереджені у Квебеку, відстоюють свою мову і свій уклад життя. Канада – країна іммігрантів. Існують численні впливові єврейські громади в Монреалі, Вінніпезі та деяких інших містах, фінські – у Північному Онтаріо, українські – у провінціях Альберта й Сескечеван, китайські – у Ванкувері; з'явилися італійські, грецькі й португальські громади. При цьому, за винятком вихідців із Китаю, островів Карибського басейну і Південної Азії (Індія, Пакистан, Корея, Гонконг) на західному узбережжі, афроамериканців в Онтаріо і Новій Шотландії, Канада не прийняла великої кількості кольорових іммігрантів, чи іммігрантів неєвропейського походження.

Імміграція до Канади людей – носіїв сотень мов, традицій – з одного боку, супроводжувалася природними проблемами, пов'язаними з інтеграцією прибульців у канадське середовище, а з іншого – культурно збагачувала країну. Канада поволі стала багатокультурною й перед нею стояв виклик згуртуватися в єдину політичну націю. Для цього уряд проводить таку політику, щоб, з одного боку, допомогти канадцям різного етнічного походження зберегти свою культуру, а з іншого – повноцінно інтегруватися в загальноканадську спільноту.

Особливо виважених підходів потребує виклад у підручнику *теми 4 «СРСР. Нові незалежні держави Балтії, Закавказзя та Середньої Азії, Білорусь, Молдова»*, адже практично в усіх пострадянських країнах мешкають українські громади, так само як і в Україні проживають представники їх корінних народів.

Власне, у кожному разі завдання полягає в тому, щоб, з одного боку, викласти у шкільному підручнику з історії канву подій минулого й сьогодення сусідніх народів, а з іншого – зробити це незаангажовано й толерантно. При порушенні такої збалансованості, чи то в бік замовчування, обходження гострих, болючих прикладів, чи то в бік роз'ятрювання, розпалювання негативних емоцій, формування в учнів толерантності наразиться на значні труднощі. В першому випадку читач підручника втрапить можливість замислитися над уроками, що їх надає історія, а в другому – ризикує сприйняти ці уроки однобічно, упереджено. Толерантний підхід до викладу питань міжетнічних, міжнародних та міждержавних відносин дасть змогу уникнути названих вище ризиків.

Література

1. Арон Вайс. Спогади. – Архів І. Щупака.
2. Блев Мюріель. Про чеську демократію і «декрети Бенеша» // Європа та її болісні минувшини / авт.-упор. Жорж Мінк і Лора Неймайер. – К. : Ніка-Центр, 2009.
3. Бойцов М. А., Хромова И. С. Послевоенное десятилетие. 1945–1955. – М. : МИРОС, 1999.
4. Вербицька Поліна. Сучасні підходи до підручника з історії в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.novadoba.org.ua/node/64>
5. Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя // Збірник матеріалів семінару Київського проекту інституту Кеннана та Інституту історії України НАН України, 3 жовт. 2002 р. – К. : 2002.
6. В'ятрович В. Ставлення ООН до євреїв: формування позицій на тлі катастрофи. – Львів : Мс, 2006.
7. Галлагер Кармел. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. (Викладання і вивчення історії в школі): посіб. для вчителів / Пер. з англ. видавництво «Право». – 1998.
8. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України: підруч. для 8 кл. – К. : Ранок, 2008.
9. Гон М. М. Варіативність ролей спостерігачів у час реалізації геноцидального процесу / М. М. Гон // Історичні уроки Голокосту та міжнародні відносини : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2010.
10. Гончаренко Н., Кушнарєва М. Школа іншування // Критика. – 2001. – № 4.
11. Грицак Я. Українці в антиєврейських акціях // Ярослав Грицак // Страсті за націоналізмом: історичні есеї. – К., 2004.
12. Дёрнер Д. Логика неудачи. – М. : Смысл, 1997.
13. Дюков А. Второстепенный враг. ОУН, УПА и решение «еврейского вопроса»: монография / А. Дюков. – М. : REGNUM, 2008.
14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=102&Itemid=137
15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kresy.pl/wydarzenia,polityka?zobacz/ukraina-od-kaukazu-do-lublina>
16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nation.org.ua/>

17. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sciaga.pl/tekst/21428-22-stosunki_polsko_ukrainskie_w_latach_dziwiecdziesiatych_xx_wieku
18. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.history.org.ua/?news=3801>
19. Європа та її болісні минувшини / авт.-упор. Жорж Мінк і Лора Неймайер. – К. : Ніка-Центр, 2009.
20. История еврейского национального движения. 1914–1949. Библиотека-Алия, 1993.
21. Касьянов Г. Идеологія ОУН : історико-ретроспективний аналіз / Г. Касьянов // Український історичний журнал. – 2004. – № 1.
22. Касьянов Г. Украина – 1990: «бои за историю» // Новое литературное обозрение. – № 1 (83). – 2007. – С. 76–93. Он-лайн доступ : <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/83/ka8.html>
23. Кізілов О. І., Кізілова К. О., Малікова Н. Л. Шкільні підручники з історії: переваги, недоліки та толерантність у викладенні матеріалу (за результатами загальнонаціонального соціологічного дослідження) // Методичний вісник історичного факультету. – № 10. – Х. : ХНУ ім. В. Каразіна, 2012.
24. Коваль М. В. Нацистський геноцид щодо євреїв та українське населення (1941–1944 рр.) / М. В. Коваль // Український історичний журнал. – 1992. – № 2.
25. Ковба Ж. М. Людяність у безодні пекла: поведінка місцевого населення Східної Галичини в роки «остаточного розв'язання єврейського питання» / Жанна Ковба. – К. : Дух і літера, 1998.
26. Колодій А. Культурний плюралізм і етнонаціональна політика // Агора. Подолання розбіжностей – розвиток особливостей. Вип. 4. – К. : Стило, 2006.
27. Колодій А. Український регіоналізм як стан культурно-політичної поляризованості // Агора. Вип. 3: Україна – регіональний вимір. – К., 2006.
28. Комаров Ю. С., Мисан В. О., Осмоловський А. О., Білоножко С. В., Зайцев О. Ю. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900–1939 роках. – К. : Генеза, 2004.
29. Кон И. Идентичность [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011930/1011930a1.htm>
30. Круглов А. И. Катастрофа украинского еврейства 1941–1944 гг.: энцикл. справ. – Х. : Каравелла, 2001.

31. Кульчицький С. В., Шаповал Ю. І. Новітня історія України (1939–2001): підруч. для 11-го кл. – К. : Генеза, 2005.
32. Кульчицький С. В., Лебедева Ю. Г. Історія України: підруч. для 10 кл. К. : Генеза, 2010.
33. Літопис УПА. Том 23 : Медична опіка в УПА: документи, матеріали і спогади. – Торонто – Львів : Літопис УПА, 1992.
34. Магдиш Ірина. Моно-мало-культурний Львів // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2009. – № 58.
35. Майерс Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2001.
36. Малиновська О. Нові етнічні меншини в Україні як результат міграції (на прикладі турків-месхетинців) // Агора. Подолання розбіжностей – розвиток особливостей. Вип. 4. – К. : Стило, 2006.
37. Мегилл А. Историческая эпистемология. – М., 2007.
38. Образ Іншого в сусідніх історіях: міфи, стереотипи, наукові інтерпретації: матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 15–16 груд. 2005 р. – К. : Інститут історії НАН України, 2008.
39. Освітня політика: на шляху до національної дезінтеграції // Нова влада: виклики модернізації. – К. : К.І.С, 2011.
40. Патриляк І. К. Військова діяльність ОУН(б) у 1940–1942 роках / І. К. Патриляк. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2004; Інститут історії України НАН України, 2004.
41. Полянський П. Б. Про Українсько-польську комісію експертів з удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії // Український історичний журнал. – 1999. – № 1.
42. Полянський П. Б. Науково-методичні засади оцінювання впливу трансформації змісту і педагогічних технологій підручників зі всесвітньої історії на формування навчальних компетенцій учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2010 рік. – К., 2011.
43. Полянський П. Б. Трансформація підручників зі всесвітньої історії у контексті зовнішнього незалежного оцінювання // Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія. – К. : Наук. думка, 2011.
44. Протокол X наради Українсько-польської комісії експертів з питань удосконалення змісту підручників з історії і географії, м. Львів, 22–26 вер. 2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3

- 57%3Akomisja-polsko-ukraiska-2007&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137
45. Протокол XI засідання Українсько-польської двосторонньої комісії експертів з удосконалення змісту шкільних підручників історії та географії, м. Вроцлав, 16–18 груд. 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=358%3Akomisja-polsko-ukraiska-2008&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137
 46. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна : навч. посіб. – Львів : ЗУКЦ, 2012.
 47. Ресент О., Малій О. Історія України: підруч. для 9 кл. – К. : Генеза, 2009.
 48. Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання. Council of Europe. European Commission, 2008.
 49. Робочі матеріали проекту «Школа толерантності». – Архів Г. Касьянова.
 50. Свідерський Ю. Ю., Ладиченко Т. В., Романишин Н. Ю. Історія України: підруч. для 7 кл. – К. : Грамота, 2007.
 51. Сиваченко Г. Мультикультурне виховання в дискурсі глобалізації // Україна в сучасному світі: матеріали конференції українських випускників програм наукового стажування у США, м. Ялта, 12–15 вер. 2002 р. – К., 2002.
 52. Сірик Н. Г., Якухно І. І. та ін. Толерантність на уроках історії України: навч. план і програма спецкурсу з підвищення кваліфікації вчителів історії / Н. Г. Сірик, І. І. Якухно та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко, М. В. Мосієнко. – К. – Ж., 2011. – 32 с.
 53. Смолій В. А., Степанков В. С. Історія України: підруч. для 7 кл. – К. : Генеза, 2007.
 54. Страдлінг Роберт. Багаторакурсність у викладанні історії: посіб. для вчителя. Українська версія / Пер. з англ. Видавництво Ради Європи.
 55. Струкевич О. К., Романюк І. М., Пірус Т. П. Історія України: підруч. для 8 кл. – К. : Грамота, 2008.
 56. Струкевич О. К. Історія України: підруч. для 9 кл. – К. : Грамота, 2009.
 57. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9–10.
 58. Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України: підруч. для 9 кл. – К. : Генеза, 2009.
 59. Турченко Ф. Г. Історія України: підруч. для 10 кл. – К. : Генеза, 2010.
 60. Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. / за ред. М. Телус, Ю. Шаповала. – К., 2000.
 61. Урядовий кур'єр. – № 22. – 2000. – 5 лют.
 62. Шайкан В. О. Злочинна діяльність українських колаборантів у роки Другої світової війни / В. О. Шайкан // Сторінки воєнної історії України : зб. наук. ст. – Вип. 7. – Ч. 1. – К. : НАН України, Інститут історії України, 2003.
 63. Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упор. Наталія Яковенко. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2008.
 64. Щоденник Львівського гетто. Спогади рабина Давида Кахане / упор. Ж. Ковба. – К. : Дух і літера, 2009.
 65. Щупак І. Я. Всесвітня історія. Новітній період (1939–2011 рр.): підруч. для 11 кл загальноосвіт. навч. закл. – Запоріжжя : Прем'єр, 2011.
 66. Щупак І. Я. Голокост в Україні: пошуки відповідей на питання історії: навч. посіб. для учнів старших класів серед. загальноосвіт. навч. закл. – Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2005.
 67. Щупак І. Я. Евреи в Украине: вопросы истории и религии с древнейших времен до Холокоста: учеб. пособ. для учащихся старших классов общеобразоват. учеб. заведен. – Днепропетровск : Центр «Ткума», 2009.
 68. Щупак І. Трагедія євреїв України // Національне питання в Україні ХХ – початку ХХІ ст.: історичні нариси / [ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Даниленко та ін. ; відп. ред. В. А. Смолій; авт. кол.: О. Г. Аркуша, В. Ф. Верстюк, С. В. Віднянський та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2012.
 69. Яковенко Н. Кілька спостережень над модифікаціями українського національного міфу в історіографії. – К. : Дух і літера, 1998. – № 3–4.
 70. Ceļā uz pagātnes izpratni. Meklējumi. Versijas. Idejas Vēstures skolotāja rokasgrāmata. – Rīgā : Zvaigzne ABC, 2000.
 71. Dean M. Collaboration in the Holocaust. Crimes of the Local Police in Belorussia and Ukraine, 1941–1944 / Martin Dean. – New York : St. Martin's Press, 2000.
 72. Gilbert T. Sewall. History textbooks at the New Century. American Textbook Council, 2000.

73. Guidelines for the preparation, evaluation and selection of history textbooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.historians.org/teaching/policy/TextbookEvalGuide.htm>
74. Lavis E. Manuel d'Histoire de France / Revue Historique, 1962. – 228 с.
75. Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis. Peace Research Institute in the Middle East P.O. Box 7. Beit Jallah, PNA. – 2003. – March.
76. Maier Robert. Ukrainische Geschichtsschulburcher zur Weltgeschichte im zwanzigsten Jahrhundert-Resümee einer Auftragsanflise // Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Informationen. – Nr. 46. – 2003. – Dez.
77. Magness Phil History and Textbook Politics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kosmosonline.org/group-post/history-and-textbook-politics>
78. Manuel d'Histoire franco-flemand. Nathan, 2006.
79. Pingel Falk. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision 2 and revised and updated edition. – Paris – Braunschweig, 2010.
80. Popson Nancy The Ukrainian History Textbooks: Introducing Children to the 'Ukrainian Nation'. Nationalities Papers. – 2001. – Vol. 29. – No. 2.
81. Samuel R. N., Hinton Thomas R. Education and Society in Modern Germany. – London, 1949.
82. Sally Lodge. Giving Kid's Reference a Fresh Look // Publishers Weekly. – 1996. – 26 April.
83. U. S. Senate Health, Education, Labor and Pensions Committee hearing on Intellectual Diversity. – 2003. – 24 September 24. Testimony of Gilbert T. Sewall, American Textbook Council. – New York [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.historytextbooks.org/senate.htm>

ДЛЯ НОТАТОК

Касьянов Г. В., Полянський П. Б., Гирич І. Б. та ін.

К 28 Підручник з історії: проблеми толерантності : метод. посіб. для авторів та редакторів видавництва / Г. В. Касьянов, П. Б. Полянський, І. Б. Гирич та ін. – Чернівці : Букрек, 2012. – 128 с.

ISBN 978-966-399-466-6

У посібнику, підготовленому в рамках проекту, підтриманого Освітньою програмою Міжнародного фонду «Відродження», проаналізовано сучасні тенденції у забезпеченні толерантного відображення історичної минувшини різних народів у шкільних підручниках з історії та стан справ із дотриманням принципів толерантності та полікультурності. На конкретних прикладах показано типові вади та шляхи їх усунення зусиллями автора та редактора на стадії підготовки рукопису підручника з історії. Наголос зроблено на позитивних прикладах співдіяльності і співжиття різних народів, представники яких проживають в Україні, їх внеску в загальноукраїнську історичну спадщину, зокрема становлення економічних та політичних інститутів української державності, спільне культурне надбання української політичної нації.

Посібник розрахований на професійних істориків, авторів навчально-методичної літератури для школярів з історії та інших суспільствознавчих дисциплін, вчителів, методистів, членів науково-методичних комісій, до компетенції яких належить розгляд та сертифікація навчальної літератури.

ББК 74.002.15+63.3(4УКР)

Навчальне видання

ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ: ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Методичний посібник для авторів та редакторів видавництв

Коректор *Людмила Бойчук*
Верстка *Ігоря Стусика*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 7,44. Наклад 1000 прим. Зам. № 804.

Українська література
 історія літератури
 історія української літератури
 історія української літератури

Українська література
 історія літератури
 історія української літератури
 історія української літератури

Українська література

ПРОБЛЕМИ ТОВАРИЩІСТІ
 ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ

Історичний посібник для авторів та редакторів підручників



видавничий дім
 publishing house

Свідоцтво про внесення
 до Державного реєстру суб'єктів
 видавничої справи №41/НП від 10.07.2000 р.

телефон	адреса	e-mail	web-сайт
[0372] 552 943	58000, м. Чернівці, вул. Радичева, 10	info@bukrek.net	www.bukrek.net