

ЧОМУ І ЯК НАВЧАТИ УЧНІВ ІСТОРИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Проблема, яку на нашу думку доцільно обговорити, стає очевидною, коли гортаємо сторінки будь-якого підручника з історії, як для вищої, так і для середньої школи. Постійні дискусії, що точаться навколо цих підручників не лише у спеціальних виданнях, а й в ЗМІ та Інтернеті, свідчать, що цей аспект, пов'язаний з «об'єктивністю шкільної історії», є дуже актуальним у сучасних умовах і став важливою складовою сучасного життя істориків, методистів та вчителів історії. Наскільки він поєднується з основними напрямками поступової трансформації шкільної історичної освіти в Україні, яка передбачає зокрема й оновлення її цілей і змісту?

За радянських часів питання про пристрасті істориків, якщо і піднімалося у вітчизняній педагогіці, то стосовно винятково змісту й оцінних висновків зарубіжних підручників історії, у яких СРСР виглядав не дуже привабливо. Зверталася увага насамперед на непропорційність текстів, присвячених історії СРСР і іншим країнам. На думку радянських експертів, підручники містили не головні, а другорядні факти, адже відбувався зсув акцентів історії, спотворювалися представлення про місце СРСР у світовій системі. Зарубіжним авторам дорікали в необ'єктивній і тенденційній інтерпретації радянської історії на сторінках книг: то вона представляла країну як об'єкт завойовницьких планів, то, навпаки, як агресора і ініціатора локальних і світових військових конфліктів. У порівнянні зі Заходом життя в СРСР здавалося важким і сумним... У результаті країна в очах західноєвропейських і американських школярів виглядала як окраїна цивілізованого світу, що заслуговує і відповідного ставлення. Причини тенденційного й упередженого підходу до оцінки історії СРСР радянські

аналітики бачили в ідеологічній конфронтації двох суспільних систем, у специфіці буржуазного світогляду і пропагандистській діяльності, що за замовленням панівних класів вели історики і педагоги Заходу.

При цьому, зміст вітчизняних (радянських) підручників історії подібній експертизи не піддавався: апріорі вважалося, що факти, відібрані для шкільних програм і підручників, а також їхня інтерпретація на основі марксистсько-ленінського вчення про розвиток суспільства дають об'єктивні і всебічні знання про минуле власної країни й "іншого" світу.

На жаль, сьогодні, питання перегляду навчального матеріалу на предмет упередженості і помилкових стереотипів не завжди розглядається професійно і навпаки саме історичні міфи і стереотипи часто основою для звинувачень авторів підручників у необ'єктивності та схильності до якоїсь політичної позиції.

Однак ця проблема виникає не тільки в зв'язку з різноманітністю та невизначеністю в українському суспільстві ідеологічних установок та політичних орієнтирів рецензентів шкільних підручників. Очевидно, що історія як наука не відноситься до числа абсолютно точних, раціональних, безпристрасно об'єктивних. Хоча автори шкільних програм, підручників, вчителі історії мають орієнтуватись на те, щоб уникати як схованих, так і явних оцінних суджень... Вони не повинні бути ані апологетами, ані наклепниками. Вони також повинні утримуватися від переносу в минуле сучасних і особистісних підходів, що було би анахронізмом.

Але природа упередженості, необ'єктивності, перекручування історичного минулого складніше і багатогранніше, ніж це може здаватися на перший погляд. Невипадково, наприклад, експерти Ради Європи присвятили цьому питанню велику програму досліджень і міжнародних зустрічей, що діє вже три десятиліття.

Провідними в аналітичних доповідях і методичних рекомендаціях за результатами досліджень є два поняття з близькою семантикою: **bias і**

prejudice. Експерти Ради Європи уточнюють значення кожного з них. Поняття **bias** (англ.: пристрасть, упередженість, необ'єктивність) застосовують до інтерпретацій історії, коли автори описують, зображують реальність, порушуючи баланс підходів і виражаючи власну (упереджену) точку зору. Вона може бути наслідком позиції самого автора чи джерела, чи походити від критерію, використовуваного при доборі джерел. Такі упередження можуть носити навмисний характер чи допускатися несвідомо. У зв'язку з тим, виникає питання: чи можуть взагалі джерела і принципи добору фактів бути безпристрасними?

Поняттям **prejudice** (англ.: упередження, упереджена думка, забобон, передсуд) — зображують, характеризують емоційний склад розуму, коли людина, висловлює думки, незалежно від реальності, очевидності, заперечуючи, ігноруючи або замовчуючи її. Це також може бути навмисним або несвідомим. Можливо, не всі погодяться з тим, що природа пристрастей, упереджень (**bias**) криється в історичному мисленні, в той час як передсуди, забобони абсолютно з ним несумісні. Історичний контекст може бути розгорнутий об'єктивно, але його добір (формування) носить, звичайно, упереджений характер.

Пристрасті, упередження і передсуди часто зв'язують ще з одним поняттям - **indoctrination** (англ.: навіювання ідей, ідеологічна обробка). Однак, це поняття відрізняється від попередніх. **Indoctrination** — це процес за допомогою якого люди намагаються переконати інших, схилити їх до прийняття певних ідей і відносин, замовчуючи відомі факти, подаючи їх вибірково, навмисно підкреслюючи, виділяючи окремі аспекти минулого. Отже, **indoctrination** — це спроба впровадити чи увічнити передсуди за рахунок використання упереджених джерел.

Саме з цих позицій можна говорити про те, як застерегтись у навчальному процесі від навіювання учням певних пристрастей, упереджень і

передсудів, притаманних сучасним підручникам з історії та іншим засобам навчання.

Іншим аспектом цього питання є проблема впливу на учнів різних інтерпретацій, тлумачень, трактувань історичних подій і процесів, з якими вони стикаються на сторінках преси, в кіно або на телебаченні чи в комп'ютерних іграх. Наприклад, останнім часом інформація про цікаві та яскраві події минулого, в центрі яких завжди знаходяться мужні та цікаві постаті героїв та чарівних героїнь, доходить до учнів з історичних фільмів, а особливо з комп'ютерних ігор. Зрозуміло, що така інформація часто немає нічого спільного з історичною правдою, а є інтерпретацією, версією авторів фільму чи гри, яка підкоряється законам видовища як особливого жанру відображення реальності. Історичні образи, закріплені таким шляхом у свідомості учнів не тільки є дуже далекими від історичної реальності, але й упередженими. Накладаючись у дітей на певні історичні уявлення про минуле, які вони отримали (або не отримали) на уроках історії, ця версія подій може сприйматись як об'єктивна, науково історична.

Єдиною можливістю протистояти такому впливу є розвиток в учнів умінь аналізувати та оцінювати різні інтерпретації історичного процесу, критично ставитись до них. Така робота стає передумовою, підґрунтям розвитку критичного мислення, допомагає дітям усвідомити, що історія не завжди є об'єктивною, що не існує єдиної істини щодо минулого, надає можливість посісти власну позицію, виробити свій погляд щодо історичних фактів і свідчень.

Зазначимо, що різні підручники та посібники, які існують сьогодні в освітньому просторі України, поєднуючись з власними поглядами вчителів різних поколінь, також часто створюють у свідомості учнів авторські достатньо суб'єктивні версії минулого. Інколи вони значно відрізняються одна від одної. Якщо додати до цього притаманне інколи вчителям бажання дати "останню" відповідь на всі питання, то результатом такого навчання є

скоріше створення на тлі історії певних міфів та легенд, які стають надбанням учнів і формують у них стереотипізоване негнучке мислення, історичні “штампи” та забобони.

Щоб запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, недостатньо тільки навчити їх досліджувати джерела. Важливим є також розвиток вмінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі. Робота з розвитку таких умінь має бути закладена в середину історичного матеріалу в межах програми і конкретного уроку.

Термін “інтерпретація” є тотожним для нас поняттям “тлумачення”, “трактування”, певна версія історичних подій. Історик завжди є не безпосереднім свідком, а інтерпретатором минулої реальності. Достовірність тієї чи іншої інтерпретації залежить від того, скільки і яких джерел вивчено, чи вірно визначені поняття, що розкривають сутність явищ, чи простежені зв’язки, залежності, стосунки між окремими подіями, явищами, процесами тощо. До того ж інтерпретацією минулого займаються не тільки фахівці-історики, а й письменники, популяризатори і просто сучасники тих чи інших подій. Отже, різні інтерпретатори по-різному підходять до завдань та змісту історії, але достовірність інтерпретації не завжди можна пов’язати з її типом. В навчанні історії можна виділити такі типи інтерпретації:

- науково-історична (археологічна). Прикладами такої інтерпретації є книги і статті, написані професійними істориками, наукові доповіді, лекції;
- освітня (шкільна або вузівська). До такого типу відносяться підручники (посібники), фонди музеїв, кіно (ТБ) – документи, наочні посібники (картини, портрети тощо);
- художня – це романи, художні (ТБ) фільми, драматургія;
- популярна історія - фольклорні твори про минуле, нариси, розповіді тощо;
- персональна - мемуари, спогади.

Кожен з перехованих видів інтерпретацій є більш чи менш суб'єктивним. Тому, працюючи з будь-яким текстом, джерелом, вчитель повинен пояснювати і демонструвати учням цю суб'єктивність, а учні повинні її знаходити ідентифікувати і розуміти.

Основними принципами, які треба мати на увазі, коли підходимо до аналізу фактів можуть такі положення:

- історичні інтерпретації завжди незавершені (тобто автори зосереджують увагу тільки на тому, що їм цікаво, пропускаючи, замовчуючи інше);
- вони завжди поєднують докази (доведені факти) і витвори авторської уяви, тобто загальним правилом “написання історії” є: історію частково “знаходимо” у джерелах – частково уявляємо;
- на інтерпретацію завжди впливають турботи, потреби і питання сьогодення, які забарвлюють погляд автора на минуле;
- на тлумачення, трактування минулого завжди впливає власний досвід, знання та погляди, пристрасті та передсуди того, хто описує.

Разом з тим, оскільки вчителі і учні завжди працюють з інтерпретаціями історичного процесу, насамперед в підручниках, а також, опрацьовуючи під час уроку ті чи інші джерела і засоби навчання, треба визначити основні підходи до відбору, які саме інтерпретації треба вивчати. Ключовим питанням при цьому буде не “правильність” тієї чи іншої інтерпретації, а те які факти, докази і яким чином використав інтерпретатор. Наприклад, інтерпретація археологів спирається на дані розкопок, інтерпретація автора підручника – на збалансований розгляд позицій, точок зору всіх сторін, які задіяні в суспільному конфлікті; інтерпретація авторів художнього твору обумовлена розвитком сюжету фільму і може не відповідати реальним історичним подіям.

Таким чином, працюючи з учнями, над навичками аналізу та оцінки інтерпретацій треба пам'ятати:

- в інтерпретації завжди комбінуються, поєднуються факт, думка автора і авторська уява, адже треба вчити учнів відрізняти ці елементи один від одного;
- будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки, якщо спирається на докази, факти;
- відмінність в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватись метою викладення, призначенням певній аудиторії та (або) особистістю автора;
- академічна історія є не більш об'єктивною ніж популярна.

Безумовно, коли ми розкриваємо перед учнями на конкретних прикладах “механізми” та способи інтерпретування, привчаємо їх до думки про суб'єктивність будь-якого погляду на історію, головною небезпекою стає формування в них певного нігілізму по відношенню до історичної науки та історичної правди взагалі. Така небезпека є реальною і потребує обережного ставлення, насамперед розвитку умінь школярів відрізняти думку від факту. Крім того, існує вірогідність, що учні будуть надавати всім точкам зору рівного значення, як тим, які базуються на фактах, так і тим, які їм суперечать.

Вчителі, які замислюються над цими питаннями, інколи приходять до висновку, що навчати учнів аналізувати та критично осмислювати історичні інтерпретації дуже складно, оскільки незрозуміло: яким саме інтерпретаціям ми мусимо навчати школярів та якою є методика такого навчання. Крім того, частина вчителів має сумніви, чи здатні учні зрозуміти такі “дорослі” речі, чи не буде ознайомлення з багатоаспектністю розуміння історичного процесу заплутувати їх? Нарешті доводом “проти” є також розповсюджена думка, що розвиток критичного мислення та аналізу інтерпретацій потребує багато додаткового часу.

Якими ж можуть бути загальні методичні підходи до організації роботи учнів над вміннями аналізувати інтерпретації історії та самим створювати власну інтерпретацію, на основі фактів і джерел?

Серед них треба зауважити насамперед на тому, що аналіз учнями інтерпретацій є ефективним тільки за умови, коли він є органічною частиною більш широкого вивчення теми, розділу матеріалу. Іншими словами, учні потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій, перед тим як вони почнуть працювати з інтерпретаціями. Наприклад, опрацювання декількох оцінок однієї події може бути завершальним моментом вивчення теми і виглядати як порівняння. Так, завершення теми “Входження радянської України до складу СРСР” (10 клас) може бути представлене у вигляді такого завдання:

У підручнику з історії України 1985 р. написано: Вступ України до складу СРСР відкрив величезні можливості успішного відновлення народного господарства, подальшого економічного, політичного і культурного розвитку республіки. Після утворення СРСР створились сприятливі можливості для укріплення співробітництва Української СРР з усіма радянськими республіками. Радянська Україна одержала також надійний захист від зовнішніх ворогів.”

У підручнику 1991 р. зауважувалось: “Проте неправильно було б казати, що радянський федералістський устрій залишив українців та інші неросійські народи з порожніми руками. ..За Радянської влади УРСР стала чітко окресленим національним і територіальним цілим, із власним адміністративним центром і апаратом. Таким чином, українці нарешті отримали територіально-адміністративні рамки, що відображали їхню національну самобутність, тобто те, чого вони не мали з часів козацької Гетьманщини ХУІІІ ст..”

У підручнику з історії України 1998 р. зазначено: “Однак проголошення СРСР закріпило деякі завоювання українського народу. Було визнано територіальну цілісність України, існував власний адміністративний апарат. Деякі права на національне-культурне життя отримали і представники національних менших, котрі здавна проживали в Україні.”

Яка з цих точок зору є, на вашу думку, найбільш прийнятною? Чому в цих підручниках такі різні оцінки одних подій?

Після вивчення теми “Неп і особливості його впровадження в Україні” (10 клас) завдання може бути пов’язане з інтерпретуванням академічної історії:

О.Субтельний з приводу введення непу писав: “І знову до гри вступила завидна тактична майстерність Леніна, його готовність зробити крок назад, щоб згодом просунути соціалізм на два кроки вперед – знамените ленінське “танго”.

Чи погоджуєтесь ви з такою характеристикою ленінського рішення щодо непу? А щодо його діяльності як політичного і державного діяча в цілому? Чому? Доведіть свою думку конкретними фактами.

Учнів треба навчити опрацьовувати широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, фонди музеїв, фільми, дані народного фольклору тощо. Тому звернення учителя на початку уроку, під час мотивації пізнавальної діяльності, до інтерпретації минулого, добре відомої їм з фільмів, художньої літератури зацікавлює учнів, зосереджує увагу на вивченні теми.

Наприклад, на тому ж уроці завдання вступної частини може виглядати таким чином:

Типовий погляд на непмана відбито в популярних і досі сатиричних романах І.Ільфа і Є.Петрова “Дванадцять стільців” та “Золоте теля”. *Пригадайте когось з непманів, описаних в романах: які зовнішні і внутрішні риси були їм притаманні? Чому автори змальовують їх саме так? Чому поруч з непманами існує такий тип як О.Бендер?*

А на уроці, пов’язаному з вивченням подій громадянської війни та отаманщини, можна поставити завдання так:

Відомий радянський фільм “Весілля у Малинівці” яскраво описує життя українського села періоду громадянської війни і отаманщини. Одним з сатиричних героїв фільму є так званий “Пан отаман Грицан Таврічеський” (так він сам себе називає), який тимчасово захоплює владу в селі Малинівка, створює свою адміністрацію і навіть вводить нову грошову одиницю.

Як ви думаєте, чому саме для України було характерним таке явище як отаманищина?
Якими були соціальні причини її виникнення?

Залучення учнів до створення ними власних інтерпретацій історії може бути дуже корисним шляхом розуміння ними загальних підходів до того, як і чому з'являються історичні інтерпретації. Прикладом можуть бути такі завдання (їх можна пропонувати на будь-якому історичному матеріалі, починаючи з віку учнів 13-14 років, але досвід показує, що воно цікаве і корисне навіть для одинадцятикласників).

1) Рекламна кампанія

Ви є фахівцем туристського бізнесу. Ваша компанія намагається створити новий туристський маршрут по старовинному українському місту Умань. Для того, щоб забезпечити приток туристів, вам треба розробити рекламну листівку, яка розрахована на людей, яких бажаєте зацікавити. Перед тим, як починати працювати над текстом листівки:

а) ознайомтесь з основними подіями історії міста та описом пам'яток;

б) вирішіть, на кого розрахована ваша листівка: на молодь, на батьків, які відвідують місто разом з дітьми; на людей середнього віку, які подорожують наодинці тощо.

Вирішіть також, який образ міста ви будете створювати: спокійний? Таємничий? Запрошуючий? Збуджуючий? Романтичний? Чи якийсь інший?

Оберіть з запропонованих вам фотографій історичних пам'яток міста тільки дві фотографії, які ви можете вмістити в текст.

Використовуйте слова, що відображають вашу почуття, коли уявляєте собі таку подорож, але будьте лаконічними і зрозумілими, пам'ятайте, що рекламна листівка складається з декількох речень.

2) Створюємо музейну експозицію

Ви – працівник місцевого історичного музею. Вашим завданням є підготувати фотографії, що відображають історію Вашого міста на початку ХХ ст. Вони будуть вміщені в загальноукраїнське видання, тому вам доручили відібрати тільки 5 фотографій. Але вони повинні відбити всі сторони суспільного життя, якомога повніше, і продемонструвати особливості вашої місцевої історії в цей період у порівнянні з іншими регіонами України.

Ви повинні також придумати текст, який буде супроводжувати Ваші фотографії.

Аналіз різних інтерпретацій подій може бути основою для написання учнями творчих робіт. Прикладом такого завдання може бути таке:

“У 1921 році англійський історик Дж. М. Кейнс стверджував, що Версальська система була несправедливим устроєм світу. У 1976 р. історик С.Марк проголосила, що вона була цілком справедливою.

Яку з оцінок ви вважаєте більш обґрунтованою? Підберіть максимальну кількість аргументів та занесіть їх у таблицю.

Система була справедливою	Система була несправедливою
---------------------------	-----------------------------

Учні можуть виконувати творчі роботи з аналізу інтерпретацій минулого у вигляді есе, тобто короткої письмової роботи, яка висвітлює власну позицію учня відносно спірного дискусійного питання. Але бажано допомогти учням навчитись структурувати письмові роботи такого типу.

План есе

Завдання:

Більшовики проголошували, що радянська влада – це влада трудящих, яка цілком знаходиться в руках робітників і селян. Чи погоджуєтесь ви з такою оцінкою(на матеріалі вітчизняної історії (1920-1922 рр.)?)

Аналізуючи завдання, визначте:

Найбільш важливі слова у цьому твердженні

Ключова історична ідея.....

Історичний зміст (контекст подій).....

Вступна частина:

Сутність протиріччя, яке визначено в завдання є в тому, що.....

Аргументи, які можуть допомогти мені погодитись:

Явища, процеси, тенденції	Приклади
---------------------------	----------

Аргументи, які свідчать против такої точки зору:

Висновки

Яка з точок зору представляється мені більш обґрунтованою або до якої я схильюся і чому.

Треба зауважити, що школярі можуть аналізувати та оцінювати інтерпретацію тільки з точки зору того, наскільки вона відповідає фактам, іншим джерелам знань, але вчитель не повинен підштовхувати їхні висновки, нав'язувати їм певні думки та погляди.

Таким чином, проведений аналіз проблеми навчання учнів аналізу та критичній оцінці інтерпретацій, так само і досвід застосування на практиці такого підходу дозволяє нам сформулювати деякі висновки, до яких поступово за допомогою вчителя повинні прийти учні в результаті такої роботи на уроках:

- в сучасному світі ми часто зустрічаємося з інтерпретаціями минулого в засобах масової інформації, в фільмах, театральних виставах, академічних дослідженнях, шкільних посібниках, романах, музеях, картинах, народній творчості;
- нема ніякої ієрархії “правдивості” інтерпретацій (будь-яка з них не є більш правдивою, тільки тому, наприклад, що це праця історика-фахівця) і кожна з них має право на існування;
- інтерпретації минулого відрізняються одна від одної з багатьох причин: мети, доступності для автора доказів і фактів, призначення для певної аудиторії читачів, відповідності поглядам і симпатіям автора, соціальному “замовленню” певної країни, епохи, соціальної групи тощо;
- інтерпретації мають історичну цінність тільки в залежності від того, наскільки вони аргументовані;

- кваліфіковано аналізувати інтерпретацію можна тільки за умови знання історичного контексту подій, яких вона стосується, та розуміння понять (слів), що автор використовує у своєму тексті.

Можливо такий погляд на завдання навчання історії в школах України поки що не є достатньо розповсюдженим, але тільки за наявності в учнів такого “інструменту” як критичне мислення ми зможемо подолати пристрасті, упередженість та передсуди в історії. А саме це забезпечує виховання поінформованих, активних, відповідальних громадян, здатних жити в плюралістичному та демократичному суспільстві.