

## Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом

Процес створення й удосконалення підручників з історії завжди в Україні привертав увагу широких кіл громадськості, представників творчої інтелігенції, засобів масової інформації. Така увага до питань гуманітарної освіти не випадкова. Адже лише засобами останньої можна активно протидіяти тенденціям «розмивання» особистості, що сьогодні спостерігаються в суспільстві. За нашого часу нерідко складається парадоксальна ситуація, коли високий рівень життя й комфортний добробут, досягнуті розвинутими інформаційними суспільствами, поєднуються зі зростанням кількості психічних розладів, деградацією, замкненням особистості й відчуженням її від світу. Відсутність ціннісного осердя (т. зв. втрата ідеалів) призводить до ницості й цинізму. Втрачаючи духовність, людина не лише втрачає індивідуальність, вона втрачає здатність захищати саму себе від руйнівного впливу інформації. За таких умов *гуманітарна освіта* загалом та *історія* зокрема покликані повернути людині набуті попередніми поколіннями духовні обереги, щоб зрештою повернути здатність відчувати душевний спокій.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема якісного (ефективного, оптимального, прийнятного для більшості) підручника історії. На думку сучасних європейських методистів, навчальна книга з історії сьогодні має забезпечувати розвиток, активність та творчість учнів, бути сучасною з погляду як академічної науки, так і методики. Окрім того, підручник історії, не даючи однозначних відповідей, має відкривати школяру шлях для подальших питань і особистого дослідження. Підручник історії в жодному разі не повинен містити

лише описові тексти, в ньому обов'язково мають бути представлені матеріали з первинних джерел та історіографії. Основу методичного апарату мають складати «відкриті» питання, які не пропонують варіанти відповідей. Підручник історії повинен стимулювати критичне мислення, формувати здатність до особистих суджень, сприяти індивідуальному розвитку учнів. Саме тому, на думку методистів, у змісті шкільних підручників слід передбачити роботу з ознайомлення з методами історичної науки. Безперечно, підручник історії має ґрунтуватися на досягненнях сучасної науки. Експерти переконані, що автори підручників мають уникати національних акцентів і пріоритетів, натомість наголошуючи, що люди сприймають історію по-різному — залежно від їх належності до певного суспільного прошарку, певної політичної, професійної, вікової, етнічної групи, залежно від їх статі тощо. У підручнику важливо демонструвати, що існують різні інтерпретації історії. Це можна зробити, додаючи в навчальний текст уривки з наукової літератури, що відображають протилежні точки зору. Текст підручника повинен бути сбалансованим відносно локальних, регіональних, національних, європейських і світових перспектив у викладі фактів минулого й сьогодення. Такі якості забезпечує принцип мультіперспективності, який визначають як найважливіший критерій сучасного підручника історії [6, 46–47].

Однак варто зазначити, що чітко визначити критерії якості — це навіть не півсправи, а лише початок, відправна точка в роботі зі створення підручника, який цим критеріям відповідатиме.

Створюючи підручник, автор насамперед стикається з проблемою, як досягти істини, не-

*Віталій ВЛАСОВ*

упередженості, оскільки як особистість, фахівець він має власні уявлення про історичний процес, обстоює певні ідеї. Саме тому надмірні спроби «об'єктивізувати» історію ведуть до її знеособлення та згасання суспільного інтересу до неї. Тож суперечливою видається настанова, згідно з якою автори у своїх підручниках мають уникати власних оцінок і думок. Хіба може захопити, тим більше вразити когось неясковий, банальний, безбарвний твір? Підручник — це передусім книга, а книга в усі часи була виявом творчості. Отож до написання підручника історії треба ставитися не як до планового звіту, а як до творчості.

Цікавий факт наводить Я. Грицак про підручник історії США, написаний американкою Джой Гекім. Авторка запропонувала суб'єктивну (свою власну) версію подій минулого. Підручник став бестселером серед учнів, учителів і батьків попри те, що різко заперечував усі методичні настанови щодо створення навчальних книг з історії. Автори сучасних американських підручників мусять старанно вираховувати, скільки разів у тексті, в ілюстраціях згадуються жінки або національні меншини, щоб ця кількість не була меншою за певний відсоток; уникати термінів «індіанці» чи «негри», замінюючи їх послідовно на «корінні американці» чи «афроамериканці»; уникати мовних сексизмів тощо. У результаті, прагнучи обминути все, що могло б бути образливим для будь-якої американської групи населення, щоб надати максимально об'єктивного звучання американській історії, великі видавничі фірми почали друкувати цілком заспокоїливу й стерильну інтелектуальну «поживу» для американських шкіл. Цей результат не задовольнив згадану американку, яка, допомагаючи своїй

2009. — № 6

онучці вивчати історію, виявила, що абсолютна більшість підручників є до неможливості нудною. Вона написала свій підручник, в якому спробувала поєднати найновіші наукові дослідження американської історії з анекдотами, цитатами, гумором, не боячись бути суб'єктивною [1, 70–71].

Наводячи цей приклад, Я. Грицак зазначає, що й українським авторам не варто аж так «вганятися за стерильною об'єктивністю. Книжка мусить мати те, що англійці й американці називають «personal touch», тобто відбиток особистості автора, з його сильними й слабкими сторонами». У зв'язку з цим український історик наводить слова Нормана Дейвіса про те, що «хороші історики повинні признаватися у своїй обмеженості. Найгіршими істориками є ті, що уявляють себе вільними від будь-яких упреждень» [1, 71].

Іншою складністю, з якою обов'язково стикаються автори підручника, є вимога уникати національних пріоритетів та акцентів. Завжди постає запитання: якою є межа такого уникнення? Чий погляд на історію мають утілювати національні підручники? О. Удод у зв'язку з цим пише про закон адекватності історичної освіти (насамперед її змісту) сучасному стану національної (української) і світової/європейської історичної науки (історіографії). Критерієм адекватності, на думку вченого, може слугувати тотожність народної історичної пам'яті та наукової історії (історіографії). Невідповідність між ними, а тим більше розрив призводять до конверсії історичної пам'яті, соціальної мімікрії, подвійних моральних стандартів, поширення анекдотів на історичну тематику, «війни пам'ятників», дискримінації національних символів і героїв [7, 15]. Виклад історичного матеріалу в школі, на думку О. Удода, має здійснюватися не через його примітивізацію, спрощення, а через чітке та ясне розтлумачення, систематизацію і, власне, синтез етапних історико-наукових праць, домінуючих концепцій, поглядів

більшості вчених. Умови досягнення такого рівня — наукового, а не міфологізованого — такі: а) генералізація навчального матеріалу, тобто виокремлення найсуттєвішого, того, що викликає пізнавальний резонанс і має найбільший виховний ефект; б) «олітературнення» історичного наративу, вироблення ефективних способів трансляції наукових знань; в) певний рівень адекватності мови науки й освіти; г) розвантаження навчального матеріалу від власне наукового інструментарію (його опису), зайвого наукового апарату, опису довгих шляхів пошуку істини при збереженні справді наукових висновків; д) мінімум дискусійності (залежно від вікових особливостей), подача матеріалів, висновків, що стали результатами наукових дебатів [7, 15].

Непросто в сучасних українських умовах, коли не тільки інтерпретація фактів та подій часто є елементом політичної пропаганди, а й самі події набувають статусу ідеологічних символів, досягти в підручнику деідеологізації історичного знання. З одного боку, очевидно, що шкільний підручник — не місце для ідеологічних експериментів. Водночас наївно вважати, що ідеології можна цілком уникнути, адже на зміну одній ідеології (приміром, з національними пріоритетами) завжди приходить інша. Інтелектуальний простір без ідеологем неможливий.

На нашу думку, сьогоднішня Україна вкрай потребує високих патріотичних взірців. Тому недоречними видаються суперечки про те, якими кольорами змальовувати події та постаті української історії. Незаперечним є факт, що в українській школі мають викладати українську історію так, щоб навчити учнів шанувати її. Якщо ж сучасні підручники не будуть подавати українське минуле з українського державницького погляду, то молоде покоління дивитиметься на власну історію чужими очима. О. Удод наголошує, що «певні контури (правові, світоглядні) такого механізму соціального замовлення на істо-

ричну освіту вже зафіксовані Конституцією України та законодавством про освіту, а тому можуть стати надійною базою для завершення цієї роботи. Мова йде про такі конституційні норми: держава сприяє історичній свідомості української нації; жодна ідеологія не може бути обов'язковою; свобода світогляду; інтеграція з наукою; світський характер» [7, 17].

Не викликає жодних заперечень критерій науковості, адже саме відповідність сучасному рівню науки — головна вимога до підручника історії, як і до будь-якого іншого. Проте не можна не враховувати й вікових особливостей учнів, для яких ті підручники пишуться. Наївно думати, що гарним буде той підручник, який міститиме «оповідь про все, що колись існувало на її території, у тому числі й «чужі» чи «ворожі» етноси й політичні утворення, провадженні до підручника оповіді про розмаїття форм суспільної свідомості, яка реалізується у поведінкових мотиваціях різних соціальних чи локальних груп». Тут варто згадати одкровення однієї вчительки під час «круглого столу» вчителів історії загальноосвітніх навчальних закладів Львівщини у вересні 2008 р., яка зауважила, що 90 % її семикласників не можуть засвоїти підручник. Тож навіряд чи є сенс захоплюватися у підручниках теоретизацією навчального матеріалу, викладом усього розмаїття поглядів істориків на ті самі події чи явища тощо, оскільки завдання історії як шкільного навчального предмета не зводяться до накопичення знань про минуле людства та про всі можливі наукові інтерпретації.

Попри декларативну «правильність» неоднозначним для практичної реалізації виявляється й принцип мультиперспективності. З одного боку, реалізація цього принципу сприяє розвитку навичок критичного мислення, що забезпечує від прищеплення звички споживацького сприйняття уніфікованої версії минулого. З іншого боку, послідовне втілення принципу мультипер-

спективності закономірно сприятиме формуванню постмодерністського погляду на історію, коли ставиться під сумнів звичне, традиційне для історичної науки розуміння історичної істини як цілі пізнання. Адже, за логікою постмодерністів, будь-яка версія історії має право на існування й відбиває лише суб'єктивні погляди самого історика. Послідовна реалізація ідей та методології цього напрямку призводить до руйнації методологічних основ класичної історичної науки. Хтось скаже, що класична історична наука — інтелектуальний набуток попередніх епох. Сьогодні наука шукає нові методи та прийоми осягнення істини. Проте не слід забувати, що в школі маємо справу не з колегами по цеху, навіть не з фахівцями суміжних наук, а з дітьми, які у більшості випадків не оберуть професію історика. Застосування в навчанні підходу, в основі якого лежить еклектичність методології, здебільшого призводить до відсутності цілісності світосприйняття в учнів, бо, наголошуючи на різних думках щодо тієї або тієї проблеми, автори не мають можливості в підручнику розгорнути всі аргументи «за» та «проти». Учні ж вловлюють лише тезу про багаторакурсність події, і це для них починає важити значно більше, ніж ступінь аргументованості позиції.

Об'єктивна оцінка складності процесу вдосконалення підручників дає підстави для висновку, що оптимізувати цей процес можна шляхом посилення технологічності підручника історії. Акцент при цьому варто робити на формуванні предметних компетентностей.

Експерти Ради Європи вважають, що серед умінь, формуванню яких слід приділяти увагу на уроках історії, найважливішими є:

— вміння аналізувати різні свідчення, документи, джерела, враховувати їх особливості, здобуваючи інформацію;

— вміння точно формулювати змістовні запитання й, відповідаючи на них, робити коректні й зважені умовиводи;

— вміння чітко й переконливо висловлювати свої думки в усній і письмовій формах;

— вміння оцінювати думки інших, виявляти розбіжності в неоднакових судженнях, позиціях;

— вміння помічати дезінформацію й прояви упередженості в судженнях та не піддаватися впливу тенденційної інформації [5, 39].

Реалізовані в зазначених вище вміннях засади мультиперспективності справлятимуть, безперечно, помітніший ефект на результати навчання історії. Зрозуміло, що формування вмінь — це завдання методичного апарату навчальної книги. Що ж до основного тексту, то автор у ньому повинен прагнути до максимальної об'єктивності у висвітленні історичного нарративу, до наукової чесності; він має відмовитися від замовчувань, перекручування, підміни фактів, однобічного добору інформації, не допускати висновків, не підкріплених аргументами.

Сучасні європейські методисти пов'язують реалізацію принципу мультиперспективності з роботою над історичними джерелами. Так, німецький дослідник В. Їлге, аналізуючи підручники історії України першого покоління, наголошував, що їм бракує багатовимірності, тобто такого способу подачі інформації, коли історичну подію розглядають «як мінімум з двох точок зору (перспектив) тих свідків, які беруть у ній участь або зазнають її впливу, обстоюють різні соціальні інтереси чи дотримуються різних соціальних позицій» [2, 107]. Такі позиції легко знайти через аналіз джерел, оскільки історичний документ має практично невичерпний потенціал для реалізації принципу мультиперспективності. Саме документ дає змогу аналізувати й тлумачити різні чи протилежні точки зору на події: з погляду або переможця, або переможеного; з погляду різних соціальних, етнічних, політичних та ідеологічних груп; з різних перспектив — національної, сусідніх держав тощо.

Обґрунтований європейськи-

ми методистами ще в 70-х рр. XX ст., цей принцип є провідним у вивченні джерел на уроках історії в школах Європи й сьогодні. В Україні методика мультиперспективності лише завойовує собі місце під сонцем. Почали з'являтися статті, присвячені цій проблемі: наприклад, матеріали В. Мисана в нашому журналі. У практичній площині методика реалізовано в посібнику «Історія очима людини. 1900—1939» та підручниках з історії України для 10—11 кл. Н. Гулана, О. Пометун, Г. Фреймана.

У традиційній методиці добір документів для використання на уроці довгий час ґрунтувався на засадах, сформульованих В. Карцовим у «Нарисах з методики», а саме: «Джерела, що спотворюють історичну дійсність, якщо й можуть ще мати той або інший науковий інтерес, саме собою зрозуміло, у роботі з учнями застосовані бути не можуть» [3, 98]. Зрозуміло, що така категоричність і надмірна ідеологізація засад роботи з документом в радянські часи зумовила несприйняття її в пострадянський період. Відсутність альтернативи спричинилася до цілковитого занепаду методики роботи з джерелом у масовій шкільній практиці в 90-ті роки.

Аналіз шкільної практики дає підстави для невтішних висновків: учителі, на жаль, зовсім не вичерпують або вичерпують лише частково навчальний, розвивальний, виховний потенціал документальних джерел у навчанні історії, не володіють відповідними методиками роботи з ними, зосереджуючись на засвоєнні учнями фактичного матеріалу. Підтверджує цей висновок аналіз робіт учителів першого етапу всеукраїнського туру конкурсу «Учитель року-2008» в номінації «Історія». В одному із завдань було запропоновано дібрати методи та прийоми, які, на думку учасників, здатні забезпечити ефективне формування предметних компетентностей на уроці «Монгольська навала на українські землі» за підручником «Історія України. 7 клас» В. Смо-



лія і В. Степанкова. Слід зазначити, що параграф містив два фрагменти з історичних джерел: літописний уривок з емоційним описом оборони Києва 1240 р. та уривок з повідомленням Плано Карпіні про наслідки монгольської навали. Аналіз робіт свідчить, що 20 з 27 конкурсантив-переможців обласних конкурсів (а також міст Києва та Севастополя) «помітили» уривки джерел в тексті параграфа. І лише двоє запропонували методичні прийоми роботи з ними — Т. Михайлів (Івано-Франківська обл.) та В. Могорита (Закарпатська обл.) Останній, зокрема, пропонує учням опрацювати документи, вміщені у підручнику, самостійно, а потім колективно з'ясувати їх суть у ході фронтальної бесіди. Згодом, коли учні перечитують уривок з художнього твору, що відображає ці події, вчитель пропонує їм порівняти отриману інформацію та зробити висновки: з якого джерела вони отримали історичних відомостей більше, які з них викликали більше емоцій, чому?

Неуважність до джерельного матеріалу демонструють і автори підручників історії для 6—9 класів 12-річної школи. Побіжний аналіз цих навчальних книжок свідчить про методичну необґрунтованість використання історичних документів: роботу з джерелами в аналізованих підручниках, на жаль, не можна визначити як багатопланову, систематичну й цілеспрямовану. Вміщені в текстах поодинокі уривки проблеми не розв'язують, тим більше за відсутності запитань та завдань до них. Відсутні й хрестоматії, які могли б допомогти вчителям організовувати роботу з джерелом. За роки незалежності в Україні для школи було видано лише одну хрестоматію — з історії України для 9 класу (В. Сарбей, 2000 р.).

Усе це свідчить про необхідність популяризації досягнень методичної науки попередніх часів, адже, відкинувши заідеологізовані норми й деякі формальні декларації, знайдемо в доробку попередників і слушні настанови. Справі більш ефективного вико-

ристання історичних джерел в навчанні історії в школі, безперечно, сприяють й сучасні дисертаційні дослідження. Насамперед ідеться про теоретичне обґрунтування моделі навчання з використанням методу лабораторно-практичних робіт (праця К. Баханова) та моделі лабораторного навчання (робота Л. Задорожної). Втім, незважаючи на багато цікавих позитивних моментів цих моделей, через різні причини (технологічну громіздкість, невипрацьованість відповідного документально-навчального матеріалу, брак навчального часу, непоінформованість та недостатню підготовку вчителів) вони не були впроваджені в практику навчання історії в школі.

Поглиблюючи традиційне розуміння історичного документа, згадані дослідження обґрунтовують, що високих результатів у роботі з джерелом можна досягти лише в умовах дослідницької діяльності учнів. Загальновідомо, що самостійна творчо-пошукова робота з документом приносить очікувані результати, якщо вона проводиться систематично. Систематичності у використанні історичних документів можна досяг-

ти, якщо від уроку до уроку поступово розширювати межі самостійності в оволодінні вміннями й навичками творчої навчально-дослідницької роботи.

Така навчально-дослідницька робота передбачає формування та вдосконалення вмінь атрибутивати й класифікувати, аналізувати й критикувати, моделювати та реконструювати джерело. Оскільки вміння працювати з джерелами методисти визначають як складне вміння, то вчитель повинен виступати вмілим організатором систематичної самостійної пошукової роботи учнів.

Варто зазначити, що робота з історичним джерелом за умов сучасної школи можлива лише в поєднанні з підручником. Викладання, побудоване тільки на джерелах, вимагатиме неймовірних зусиль педагога, невиправданого збільшення кількості навчального часу, тож неодмінно призведе до перевантаження учнів. Результат такого навчання видається сумнівним. Підручник, створений лише на історичних джерелах і позбавлений глибокого контексту подій, призведе до еkleктичного розуміння минулого людства.

У зв'язку з цим закономірно постає запитання: якими мають бути писемні джерела, вміщені в підручнику? Окрім традиційних критеріїв, описаних в літературі (адаптованим і прийнятним для розуміння, доступним за змістом та обсягом; відображати основні, найтипівші факти й події епохи; мати певний емоційний вплив тощо), варто спинитися на ще деяких. Джерела (точніше, їх фрагменти) повинні містити інформацію, спираючись на яку, можна визначити час написання документа або історичний період, про який іде мова; автора та соціальну групу суспільства, яку він представляє, або звідки взято текст. Розвивальний та пізнавальний ефект буде більшим, якщо джерело, яке опрацьовується, багаторакурсне.

За спостереженнями І. Лернера, кожне вміння формується в результаті навчальних вправ, кількість яких сягає 20—25.



Бій військ Ігоря Святославовича з половцями 1185 року.  
Сторінка Радзивілівського літопису, XV ст.

## Орієнтовні вміння учнів у роботі з писемними історичними джерелами

Історико-аналітичні вміння	Загальноінтелектуальні вміння
<p>Учень повинен уміти:</p> <p><b>Ознайомлення з джерелом (I етап)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначати вид джерела (чи це уривок з літопису або щоденника подорожнього, чи законодавчий акт тощо)</li> <li>2. Встановлювати час та місце створення документа в контексті історичної епохи.</li> <li>3. З'ясувати авторство документа, визначати належність його творців до певної соціальної групи.</li> <li>4. Встановлювати призначення та обставини створення документа на тлі історичної доби.</li> </ol> <p><b>Пошук інформації та аналіз змісту документа (II етап)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Встановлювати основні події, явища (історичні постаті), про які йдеться в джерелі.</li> <li>6. З'ясувати ставлення автора документа до описаного ним, визначати вияви упередженості або доводити достовірність інформації.</li> <li>7. Виокремлювати історичні деталі з тексту документа (факти, події, явища, характеристики історичних діячів тощо).</li> <li>8. З'ясувати, підтверджує чи заперечує джерело раніше отриману інформацію. (Чи збігаються відомості джерела з інформацією підручника або інших джерел.)</li> <li>9. Застосовувати та пояснювати поняття й терміни, вживані в джерелі.</li> <li>10. Встановлювати за документом причинно-наслідкові зв'язки перебігу подій, явищ тощо.</li> </ol> <p><b>Узагальнення та оцінка документа (III етап)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Висловлювати власне судження про документ та його автора, про події, явища, постаті, описані в джерелі.</li> <li>12. Визначати роль подій, явищ, процесів, історичних осіб, зображених у джерелі, в історичному процесі.</li> </ol>	<p>Учень повинен уміти:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поділяти текст джерела на завершені частини, визначати основну думку фрагмента.</li> <li>2. Переказувати зміст фрагмента історичного джерела (складати план документа, встановлюючи послідовність викладу прочитаного)</li> <li>3. Складати запитання до історичного джерела.</li> <li>4. Складати стислу розповідь про події, постаті, використовуючи історичне джерело (та матеріали підручника).</li> <li>5. Використовувати писемне джерело в аргументації певного історичного факту, обстоюванні власної думки.</li> <li>6. Зіставляти писемні джерела з іншими історичними джерелами.</li> <li>7. Відбирати необхідний матеріал з декількох історичних джерел для самостійного розв'язання навчального завдання.</li> <li>8. Порівнювати писемні історичні джерела, що відбивають різні погляди на одні й ті самі події, матеріал (текст) підручника та джерела.</li> <li>9. Оперувати інформацією, отриманою в результаті аналізу кількох історичних джерел.</li> <li>10. Робити узагальнення (висновки) у вигляді тез, схем, таблиць.</li> </ol>

Запропоновані вміння в роботі з історичним джерелом можуть видозмінюватися (коригуватися) відповідно до виду писемного джерела (зрозуміло, що перелік умінь у роботі з актовим джерелом був би дещо іншим), рівня пізнавальних можливостей учнів конкретного класу.

Вищий рівень сформованості вміння відзначатиметься й вищим рівнем аналізувати, узагальнювати, порівнювати писемні історичні джерела. Тож старші підлітки повинні вміти складати питання до історичного документа глибокого аналітичного характеру або складати розгорнуту розповідь із використанням кількох історичних джерел (для загальноінтелектуальних умінь) тощо.

Вміння працювати з історичними джерелами формуються роками протягом вивчення кількох шкільних курсів, й успіх у досягненні цілей залежить від того, як у цей час відбувається процес розумового розвитку школярів.

Уроки, на яких формувати-

муться перелічені вміння, мають передбачати всі етапи з оволодіння новими способами навчальної діяльності.

Одним із компонентів у роботі з формування вміння працювати з історичним джерелом є навчальні й розвивальні завдання. Оптимальний спосіб організації такої роботи — *методика покрокового аналізу історичного документа*. На перших етапах формування вміння роботи з документом має відбуватися за безпосередньої участі вчителя (евристична бесіда та інші прийоми) з поступовим просуванням до самостійного аналізу учнями джерела та інтерпретації історичних фактів.

*Розглянемо цю методику на прикладі матеріалів з історії України для 8 класу.* Восьмикласникам до снаги самостійно опанувати в межах компетентнісного підходу фрагменти історичних джерел, якщо, зрозуміло, протягом попередніх років тривала робота над формуванням цього

вміння. Наводимо приклад аналізу історичного джерела як один з варіантів формування вміння. Пропонований уривок належить до джерел Національно-визвольної війни. Це уривок із твору молдавського історика *Мирона Костіна* (1633—1691 рр.). Про автора «Літопису Молдавської землі», яка й містить оригінальні свідчення про молдавські походи українського війська, відомо, що дитячі й юнацькі роки він провів у Речі Посполитій, зокрема вчився в єзуїтській колегії в Барі. Певний час служив в армії Речі Посполитої, навіть брав участь у Берестецькій битві. Повернувся на батьківщину в 1652 р., наступного року у складі військ господаря Штефана Георгіцу брав участь в облозі Сучави, яку боронили козаки Тимоша Хмельницького. Згодом обіймав високі державні посади [4, 225 — 226].

Пропонований уривок цікавий тим, що молдавські походи козацького війська в 1650—1652 рр. автор інтерпретує в кон-

2009. — № 6

тексті подій Національно-визвольної війни та тодішньої зовнішньополітичної ситуації навколо української держави — Гетьманщини. Зокрема, йдеться й про династичні проекти Б. Хмельницького: як відомо, далекоглядність політичної комбінації шлюбу Тимоша Хмельницького з Розандою, дочкою молдавського господаря Василе Лупу, полягала не лише в претензіях Тимоша на молдавський престол, а й у способі поєднання — шляхом посявчення — з фактичним правителем Литви, литовським великим гетьманом Янушем Радзивілом, який 1645 р. одружився зі старшою сестрою Розанди Оленою. Водночас, одружуючи сина з донькою В.Лупу, Б. Хмельницький не взяв до уваги негативних наслідків цього кроку. Так, уряд Османської імперії, до складу якої входила Молдавія, з пересто-

рогою сприйняв встановлення династичного зв'язку між Україною і Молдавією. Проти зростання ролі України в цьому регіоні виступала й верхівка Кримського ханства, яка обстоювала тут власні інтереси. І, нарешті, найголовніше: українсько-молдавський союз серйозно налякав як володаря Валахії, так і трансільванського князя Дьєрдя II Ракоці, які, враховуючи претензії В. Лупу на Валахію, стали шукати порозуміння з Річчю Посполитою.

Обговорення змісту джерела можна провести, використовуючи такі запитання.

1. Звідки взято уривок джерела та до якого виду писемних історичних джерел він належить?

2. Коли та де його створено? Про які роки Національно-визвольної війни йдеться в документі. На теренах яких історико-

географічних регіонів України та території сусідніх держав відбувалися описані події?

3. Хто був автором документа? До якої суспільної групи він належав?

4. Якими, ймовірно, були обставини створення джерела? З якою метою його було створено? Звідки автор міг знати про описані події?

5. Про які події йдеться в джерелі?

6. Як автор ставиться до подій, описаних ним у джерелі? Чи є підстави твердити, що він упереджено ставиться до подій та статей? До кого? До яких подій? Підтвердіть свою думку уривками з документа. Чим можна пояснити таке ставлення автора?

7. Які уривки документа свідчать про ставлення автора до Молдавії, Кримського ханства, Польщі, Литви, Османської імперії, Війська Запорізького? Кому співчуває, кого засуджує?

8. Про яких історичних діячів розповідає літописець? Як ставиться до них? У яких словах це втілюється? Які мотиви вчинків молдавського господаря? Чому правитель Молдавії вагався оби-

**Миرون Костін. Літопис землі Молдавії від господаря Аарона в цей бік // Український історичний журнал. — 1992. — №10 — 11. — С. 102, 103 — 105.**

«Наша земля, користуючись щастям, керівництвом і славою знаменитого правління господаря Василя, ще кілька років після того, як повстав Хміль, перебувала у спокої. Аж ось розпочався убиток землі, коли з Польщі поверталися з полоном татари...

Орда тоді спинилася у селі Братуляни, біля Резини. Татари були обтяжені рабами й полоненими з ляської землі. Наші напали на них зненацька. Загибло тоді дуже багато татарви...

Року 1718 Крим вирішив відплатити за втрати, що їхні орди зазнали від господаря Василя в Братулянах, і вкоротити його зухвальство... Хан і повідомив Хмеля, щоб той готувався до походу на господаря Василя. А коли прийшов калга султан, то Хміль з усім військом уже був готовий до походу. Обидва війська у великій таємниці рушили до Дністра, там розділилися порівну, змішавши татарське військо з козацьким. Одних направили прямо від Сороки до Сучави, а інших — на Оргеїв і Лапушну... Господар Василь був заклопотаний і наляканий, бо татари відбирали табуни і коней аж до самої столиці... Господар Василь дав гарні подарунки татарві і відправив від себе до султана своїх бояр... а до Хмеля — великого скафарія Чочолу. Вони провели переговори із султаном, які коштували чимало витрат. Відтоді господар Василь був зобов'язаний щорічно давати султанам великі гроші... А гетьман Хміль до того часу ще й замислив породичатися з господарем Василем і раніше через бояр сім'ї Чочоля сватав Роксанду — дочку господаря. От і намагався господар Василь влаштувати заручини своєї дочки Роксанди з Тимошем, сином гетьмана Хмеля, підніс дарунки і йому...

Через рік гетьман Хміль з великим козацьким військом і сам хан із сімдесятьма тисячами татар вирушили в похід проти польського короля. Король Казимир вийшов їм назустріч біля містечка, що звється Берестечко, зі сорокатисячною польською армією, в якій був і я.

Не всі воеводи прибули. Литва не прийшла, бо її також дуже непокоїли задніпровські козаки. У тій битві польський король вийшов переможцем над татарами, і над козаками, примусивши хана тікати, а гетьмана Хмеля — залишити табір з усім військом. Дізнавшись про цю вікторію ляхів від хотинського каштеляна, господар Василь одягнув його у соболеву шубу, сподіваючись, що завдяки цій ляській перемозі він урятується від того, щоб стати сватом Хмеля. Та на цьому не скінчилися нещастя Ляської землі, бо через рік після перемоги під Берестечком повністю загинуло польське військо від козаків і татар, коли поляки поклалися на мир, укладений у Білій Церкві. Ні гетьман, ні старшина, ні жодна душа з восьми тисяч пішого війська не врятувалися. З кінноти, якої було до дванадцяти тисяч, у живих залишилося дуже мало, головним чином низи. А верхи, оточені з усіх боків татарами, всі від шаблі загинули, бо так домовився тоді Хміль із султанами, щоб у тій битві татари рабів не брали, а всіх порубали, аби в Ляській землі здатних до військової служби людей стало менше. Там загинули гетьман Калиновський і його єдиний син.

Того ж року господарю Василю довелося влаштовувати весілля своєї дочки Роксанди з Тимошем, сином козацького гетьмана Хмеля.



Титульний аркуш літопису Самійла Величка «Сказаніе о войні козацкой з поляками...», 1720 р.



раючи між українським та польським правителями?

9. Чому Б.Хмельницький прагнув встановити міждержавні відносини з Молдавією та породичатися з молдавським господарем? Якими були наслідки походу 1650 року? Що, на думку автора літопису, спричинило цей похід?

10. Чому було скасовано попередні домовленості Василя Лупу й Богдана Хмельницького? Як відреагував Богдан Хмельницький на такі дії молдавського господаря?

11. Чим звершилася битва, внаслідок якої було відновлено домовленості про шлюб Тимоша та Розанди? Навіщо літописець детально описує наслідки цієї битви?

12. Порівняйте ставлення автора джерела та автора вашого

підручника до висвітлених подій? У чому найістотніша відмінність між джерелами інформації?

13. Які ідеї автор джерела прагнув донести до нащадків? На який новий для вас ракурс Національно-визвольної війни вказує цей документ?

14. Що нового дізналися з документа про міждержавні відносини тих часів?

15. У чому цінність джерела саме для вас?

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): 36. наук. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 63—75.

2. Ілге Вілфрід. Національна історія на прикладі зображення доби Київської Русі в українських підручниках з історії // Українська історична дидакти-

ка: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): 36. наук. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 76—108.

3. Карцов В. Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII — X классах. — М.: Учпедгиз, 1955. — 184 с.

4. Мицик Ю. А. Костін Мирон / Енциклопедія історії України: У 10 т. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. — К.: Наукова думка, 2008. — Т. 5: Кон — К. — 568 с.

5. Стобарт Мейтлэнд. Совет Европы и историческое образование // Преподавание истории в школе. — 1995. — №7. — С. 35—41.

6. Стрелова О. Ю. Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен / Справочник учителя истории. 5—11 классы. — М.: Издательство «Экзамен», 2008. — 574 с. Joke van der Leeuw-Roord. Учебники истории в Европе. Что такое хороший учебник истории // Учебник: десять разных мнений: сб. статей / Сост. Evaldas Bakonis. — Вильнюс, 2000.

7. Удод О. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти // Історія в школах України. — 2007. — №7. — С. 14—18.

## Про підручник писали (уривки з публікацій попередніх років)

Удод О. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти // Історія в школах України. — 2007. — №7. — С. 14—18.

Створення нового покоління підручників як результат інтегративних дій нації та освіти. Проблема підручника — це вічна проблема. Скільки він існує, стільки його й треба вдосконалювати. Але виробилися певні принципи підходу до творення підручника з історії.

• Історію повинні писати історики (як математики математику).

• Підручник має бути національним, адже між особистістю і людством стоїть саме нація. Треба зберегти окремих, самостійний курс історії України як у середній, так і у вищій школі. Підручник з історії має розглядатися як атрибут держави — поруч з прапором, гербом, гімном, національною валютою, національним атласом.

• Поєднання в підручнику академізму, науковості із методикою. Досвід показує, що найкращі підручники творилися вченими і методистами.

• Підручник з історії має бути деполітизований і департизова-

ний. Хто хоче славити партійний чинник у житті суспільства — для того є «наука» партологія. Незмінною є також вимога щодо світського характеру підручника (при всій мірі віротерпимості й визнання ролі духовності, релігії, церкви у житті людей).

• В українських підручниках з історії має бути представлена і сучасна історія, тобто в момент виходу підручника для 5 кл., чи 11 (12) кл. із новітньої історії (всесвітньої і України) повинні подаватися історичному аналізу події останніх місяців і днів. Так званий принцип «відстоювання» історичних подій, встановлення певної дистанції (30 чи 50 років, як інколи є за рубежом) для українських реалій не підходить. Бо так можна викинути з історії і власне українську незалежну державу.

\* \* \*

...В школі викладається не спрощена, «дидактична історія», а основні історичної науки, тобто її визначальні теорії, концепції, положення, основні факти, головні етапи. Виклад історичного матеріалу в школі має здійснюватися не че-

рез його примітивізацію, спрощення, а через чітке і ясне роздумування, систематизацію і, власне, синтез головних історико-наукових праць, домінуючих концепцій, поглядів більшості вчених... Варто відкинути як популістський, вузькокорпоративний і стереотипно-негативний підхід до компіляції. Адже це ніяк не плагіат. Навпаки, навчальна література, особливо підручники для школярів і студентів, творяться на основі апробованих праць науковців (монографій, що отримали серйозні рецензії і критику, статей, які стали доступні великій читацькій аудиторії, матеріалів конференцій та дискусій). З недовірою треба ставитися до автора, який вперше висуває нові теорії, концепції, гіпотези, оприлюднює нові документи саме в підручнику. Навчальна література — це синтез того грандиозного наративу, який створений великим колективом авторів, це узагальнення певного етапу, що його досягла національна історіографія. Зовсім не як критику, приміром, слід сприймати характеристику, дану М. С. Грушевським, І. П. Крип'якевичем і сучасним російським