Віталій Власов

Вразливі та контроверзійні питання історії України у 8 класі, або Чи здатна методика запобігти стерилізації історії

Насамперед варто з'ясувати сутнісний зміст термінів ***дискусійні, суперечливі, контроверсійні, вразливі питання***, які часто вживаються в тому самому значенні. Оскільки в історичному пізнанні переплітаються інтереси різних народів і різних ідеологій, протилежність оцінок – звичайна річ у наукових колах. Ретельно дотримуючись усіх правил емпіричного історичного дослідження, науковці закономірно приходять до висновків, які часто не є однозначними й незаперечними серед фахівців. Такі висновки та оцінки називають ***дискусійними, суперечливими, контроверзійними***[1].

Слід наголосити, що за такого трактування до кола дискусійних потрапляють чи не всі питання середньовічної історії України. Це і проблема періодизації (зокрема, хронологічні межі Київської Русі, княжої доби загалом, початок литовсько-польської доби), і походження української мови та виходу на історичну арену українського народу, і роль Київської Русі, Галицько-Волинської держави, удільних князівств ВКЛ у розбудові української державності, і значення діяльності кожного з історичних діячів тощо. Водночас більшість «проблемних» питань, що вивчаються в шкільному курсі історії ранньомодерної України (приміром, оцінки українсько-російського договору 1654 р. та російсько-української війни 1958–1659 р., визвольна акція гетьмана І. Мазепи), навряд чи можна кваліфікувати як дискусійні, адже щодо них в українській історичній науці висловлюються суголосні висновки. Нав'язана політиками дискусійність здебільшого стосується винятково тих моментів, які по-іншому інтерпретує наш східний сусід (І. Мазепа – зрадник, І. Виговський – авантюрист тощо). Проте за умови єдиного інформаційного простору, хочемо ми того, чи ні, – ці питання теж стали предметом дискусії. Тож неодмінно поставатиме питання, чи здатен учитель дати раду з численними інтерпретаціями часто провокаційними та маніпулятивними, якими не гребує ТБ та інші мас-медіа; відкинути псевдонаукові трактування, збагнути суть маніпулятивної підміни, чи здатен він протидіяти навіюванням постмодерністів про «неправильність» шкільних підручників з історії України, про брак у них «базової інформації про культуру інших етносів та інформації про взаємодію і взаємовпливи української культури та культури інших народів» тощо.

Що ж до терміна ***вразливі*** (***чутливі, дражливі, болісні***) ***питання***, то слід пам'ятати, що так називають факти та їх інтерпретації, які спричиняють істотні розбіжності або навіть розкол, протистояння в суспільстві. Вони розпалюють та ятрять почуття й дратують людей, вони заторкують їхні

---

[1] Порівняймо з тлумаченням, як подає словник: КОНТРОВЕРЗА, и, *ж.* [фр. controverse < лат. суперечка, дискусія]. Незгода, суперечка, суперечливе питання.

особисті вподобання, породжують чи підживлюють упередження та забобони. До вразливих питань найчастіше залучають громадянські конфлікти, міжетнічні, міжконфесійні відносини (конфлікти), оцінку таких подій або явищ, питання про роль того чи іншого історичного діяча в історії. Надзвичайно гострими є й ті питання, які стосуються тяжких, трагічних, принизливих періодів в історії країни. «Оскільки до таких періодів, подій, фактів суспільство, здебільшого поліетнічне, ставиться неоднозначно, то й виникає побоювання, що звертання до них на уроках історії може роз'ятрити старі рани й розпалити колишню ворожнечу, а також воскресити в пам'яті занадто неприємні спогади» [*Страдлинг Р.* Преподавание истории Европы XX века. – Страсбург: Совет Европы. – С. 97–98]. Утім, зрозуміло, що не всі вразливі питання є однаково суперечливими, так само, як і дискусійні питання не всі є вразливими.

Практика викладання історії (і не лише в Україні) свідчить про те, що якою б не була міра «вразливості» питання, найгостріші з них воліють оминати: мовляв, історія – це не реальність минулого, а конструювання її з позицій сучасності. Добрі наміри уникати конфліктів задля збереження суспільної згоди й спричиняють «стерилізацію» історії, яка зрештою, нівелює освітній потенціал останньої й ставить під сумнів доцільність її в системі шкільних предметів. «Стерилізована» історія не здатна реалізувати ті завдання, які покладають на шкільні історичні курси. Адже мету вивчення історії сьогодні вбачають не в засвоєнні певної суми потрібних, кимось визначених історичних знань, а передусім в її *«унікальному впливові на формування системи мислення,* – наголошують чиновники Ради Європи – *оскільки лише історія дає можливість людині вільно пересуватися в історичному просторі, озброює її знанням історичного досвіду, що зрештою дає змогу правильно оцінювати сучасні політичні й соціальні процеси. Крім того, історичні знання сприяють формуванню власної точки зору особистості, її незалежних оцінок, але разом з тим навчають цінувати й поважати думку інших. Історичні дисципліни виховують в особистості такі важливі для життя в сучасному суспільстві якості, як широту мислення й світогляду, толерантність, громадянську сміливість, творчу уяву».* Реалізувати такі важливі завдання, оминаючи вразливі теми, що їх повсякчас заторкує саме життя, які актуалізують найрізноманітніші джерела інформації – від анекдотів до творів класичної літератури, – неможливо. Саме тому сьогодні варто говорити не про «вилучення» незручних питань зі шкільних історичних курсів, а про їх методичне опрацювання.

Реальна допомога вчителеві – розширення арсеналу методичних прийомів за рахунок ***рольових ретроспективних*** **(*реконструктивних*)** ***ігор***, що моделюють ситуацію, у якій учень стає очевидцем або учасником минулих подій. Маємо на увазі прийоми **«занурення в історичну епоху»:** драматизацію, персоніфікацію, стилізацію, уявне інтерв'ю з використанням алгоритмів інтерактивних вправ.

Проаналізуймо, як можна застосувати вказані прийоми на уроках, під час яких висвітлюються дискусійні чи вразливі питання курсу історії України

у 8 класі.

Одним з перших дискусійних питань, з яким стикаються вчителі на уроках у 8 класі, є питання **приєднання українських земель до Польщі та наслідків політики польського уряду щодо українців у період перебування більшості українських земель під владою Речі Посполитої.** У зв'язку з окресленою проблемою сучасні українські історики висловлюють протилежні думки, порівняймо:

Одні наголошують, *що «Люблінський сейм, ствердивши парламентарну унію, реалізував політичну програму з'єднання двох сусідніх держав – польської і русько-литовської» і, враховуючи той факт, що цей акт був «прийнятим на законодавчій основі за відповідної згоди депутатів, обраних українською шляхтою, – єдиним правоспроможним у політичному сенсі станом тодішнього суспільства», визначення унії як «загарбання» чи «захоплення» не має під собою ні юридичної, ні логічної підстави».* Інші дослідники заперечують таке трактування, переконуючи, що якщо не було ні акту загарбання українських земель, ні політики національно-релігійного поневолення, то тоді немає підстав характеризувати боротьбу, що розпочалася у 1648 р., як ***національно-визвольну***.

Представники першого напряму оцінюють політику польського уряду щодо українців після Люблінської унії лише як культуртрегерську та релігійно місіанську, переносячи акцент у дискусіях на вразливість теми «колоніального статусу» українських земель в опановуваному школярами курсі історії України. Дослідники цього напряму пишуть, що оцінка політичного становища українських земель як колоніального *«не спирається на спеціальні наукові дослідження, твердження про це мають переважно оцінно-емоційне навантаження… і можуть потенційно формувати в школярів комплекс меншовартості,… закладаючи в ментальність сучасного українця зневіру в можливість побудови в Україні успішного, демократичного європейського суспільства, а відтак – ведуть до цивілізаційної й соціальної маргіналізації, архаїзації українства».* З цього приводу І. Гирич зауважив: *«Саме колоніальна маргіналізація українського життя протягом століть зумовила архаїзацію українства. І вона пояснює теперішньому учневі, чому Україна має не лише економічні, але й психологічні проблеми, які заважають її просуванню до Європейського союзу».*

В.Смолій та В. Степанков у своїх грунтовних студіях «Українська національна революція 1648–1676 рр. крізь призму століть», «Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.)» обстоюють висновок, що *«…Українська політика польського уряду мала яскраво виражений шовіністичний характер, тобто була типово імперіалістичною й спрямовувалася на асиміляцію українців. Як засвідчують окремі джерела, в умовах загострення національно-визвольної боротьби владні структури Речі Посполитої вдавалися до елементів етнічних чисток (винищення українців на тій підставі, що вони українці). Наприклад, автор Львівського літопису Михайло Гунашевський неодноразово відзначав, що в 1630 р. польські підрозділи вирізували міщан і селян тільки за те, що ті були «русинами». У 1637 р. жовніри отримували накази знищувати «і жонок, і дітей, аби єдно був русин». Козацький гетьман Дмитро Гуня в червні 1638 р. звернувся зі спеціальним універсалом до польного гетьмана Миколая Потоцького, прохаючи не вирізувати непричетних до повстання «бідних невинних і пригноблених людей». «Українська нація, як засвідчила історія її перебування в складі Речі Посполитої, не мала в цій державі жодного шансу на повноцінний політичний розвиток. Вважаючи українські землі своїми, правлячі кола Польщі не визнавали за українцями права на витворення навіть автономного державного утворення, не кажучи вже про право на незалежність, їхня політика зумовила денаціоналізацію більшості української еліти (князів, магнатів, шляхти), що консолідувалася з польською на платформі польської державної ідеї. Перебрання козацтвом на себе функцій виразника національних інтересів, витворення ним зародків державних інституцій у Південному регіоні, розвиток національної свідомості засвідчували визрівання в суспільстві сил, спроможних розпочати боротьбу за національну незалежність. Інтереси політичного розвитку України зайшли в антагоністичну суперечність із великодержавними імперськими інтересами Польщі. Виразно окреслився також колоніальний характер польської політики в національно-релігійній сфері»* [*Смолій В.А., Степанков В.С.* «Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.) – К., «Альтернативи», 1999. – С. 38, 65–66].

Дискусійність згаданих питань у наукових колах ускладнює їх висвітлення на уроці. Учитель, який намагається розтлумачити учням різні позиції сучасних українських істориків, наражається на труднощі у формуванні уявлень дітей про причини національно-визвольних рухів 17 ст., бо, відкинувши висновок про політику уряду Речі Посполитої як про таку, *«яка носила відносно України яскраво виражений колоніальний характер і виявилася настільки ефективною, що на середину 17 ст. виникла «загроза етноциду»* (цитуємо В. Степанкова), не можемо пояснити, що ж таки розпочалося в 1648 р. – «*безглуздий і дикий бунт черні*», «*война домова* (тобто громадянська)» чи Національно-визвольна війна?

Нетрадиційне опрацювання окреслених питань можливе за використання ***прийомів «занурення в епоху».*** На уроці «Люблінський унійний сейм 1569 р. Початок польського володарювання» сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу учитель розгортає навколо проблеми причин та перебігу Люблінської унії 1569 р., використовуючи прийом ***драматизації***. Як відомо, драматизація – прийом образного або сюжетного опису у формі діалогу двох і більше осіб, які представляють різні соціальні групи, рухи, організації, відображаючи різні погляди та виражаючи протилежні інтереси. Конфліктна ситуація, що виникає в уявній суперечці або бесіді цих людей, є стрижнем і двигуном картинного опису. Творчо реконструйований діалог здатний створити історично правдиве тло й відповідний контекст проблеми. За правилами гри учні повинні «проживати» в Україні в конкретний історичний момент й обирати рішення, узгоджене зі складними обставинами. Учитель має пропонувати такі ігрові ситуації, коли одні учні провокують інших на імпровізаційні дії, на заздалегідь не передбачену полеміку. Ігрова ситуація зумовлює те, що вчитель не може втручатися в дії, які виникають у грі. Тож, щоб контролювати гру, вчитель має брати в ній участь у певній ролі.

Під час згаданого уроку об’єднуємо учнів у групи та розподіляємо ролі, перетворюючи їх на представників двох таборів учасників Люблінського унійного сейму 1569 р.: литовсько-руську аристократію, яка прагнула федеративного об’єднання двох держав, та польську, що мала за мету інкорпорувати Велике князівство Литовське. Кожна зі сторін мала свої причини для об’єднання.

Обговорення доцільно організувати навколо таких тез: *1. Люблінська унія не суперечила тогочасним законам та була добровільним рішенням представників українських земель. 2. Люблінська унія за своєю сутністю була актом загарбання Польщею українських земель.*

Після виступів на сеймі з обґрунтуванням позиції кожної зі сторін може бути застосована інтерактивна вправа **«Обери позицію»** за відомим алгоритмом: 1. Учитель пропонує висловити учням ставлення до зазначеної проблеми. 2. Учні підходять до того плакату («так», «ні», «не знаю»), який відповідає їхній позиції. 3. Учні обґрунтовують свою позицію: самостійно або в групі своїх однодумців добирають кілька найвагоміших аргументів, які

можуть переконати інших, та виголошують їх. 4. Вислухавши позиції та аргументи інших, учні можуть змінити свій погляд й у такому випадку переходять до іншого плакату, пояснюючи причину свого переходу, а також називають найпереконливіший аргумент протилежної сторони.

Цікавим був би прогноз учнів про те, які зміни в державі та суспільстві могла зумовити Люблінська унія для українців, поляків та литовців.

Дискусію про *наслідки* Люблінського унійного сейму (на уроці узагальненння) варто побудувати навколо наведених нижче тез:

1. *Люблінська унія сприяла посиленню польської експансії на українські землі, руйнівному наступу католицизму, наростанню соціальної напруженості, ополяченню тогочасної української еліти.*

2. *Люблінська унія сприяла пожвавленню культурно-освітнього життя, спричинила потужний спалах національно-визвольного руху.*

Інша проблема, яка, безперечно, є вразливою й такою, що викликає труднощі у висвітленні і для авторів підручника, і для вчителя, це **проблема утворення греко-католицької церкви, її місця в суспільно-політичному житті кінця 16–18 ст., міжконфесійного протистояння православних та греко-католиків**, яка має безпосередню проекцію на сучасність: за даними Державного департаменту в справах релігій в Україні кількість вірян в українській греко-католицькій церкві сягає 5,5 мільйонів осіб.

Враховуючи релігійну ситуацію в сучасній Україні, яка характеризується як складна й неоднозначна (зберігає як «залишкові чинники» історичного минулого, так і проблеми віронавчального виміру, зокрема питання істинності віровчення, «канонічної території», прозелітизму[2], негативного ставлення до віросповідної інакшості, а також активну й поглиблену політизацію релігійного середовища, у процесі опрацювання навчального матеріалу бажано уникати стереотипних тверджень про унію 1596 р. як про зраду батьківської православної віри, засіб полонізації та латинізації української церкви, єзуїтську інтригу. Відповідно не варто характеризувати її ініціаторів як таких, які керувалися винятково корисливими чи амбітними цілями.

Мету, яку поставили собі ініціатори унії в кінці 16 ст., не було досягнуто, а навпаки – протягом 17 ст. результати унії були відмінні від бажаних: до загального об'єднання православної та римо-католицької церков не дійшло, не було ліквідовано впливів інших держав на Річ Посполиту. Ідея унії не здобула підтримки в широкого кола вірних православної церкви в Україні. Ліквідація православної ієрархії в Речі Посполитій унаслідок унії зумовила ситуацію, у якій, з одного боку, виникла ієрархія без вірних (уніатський єпископат), з іншого – були вірні (православні) без ієрархії. Унія розділила православну людність Речі Посполитої на два супротивні табори. Цей поділ не відбувся за географічними, становими чи суспільними критеріями. Він заторкнув усіх: церковну ієрархію, нижчий клір, чернецтво, шляхту, міщанство і селян. На конфлікти, що мали віросповідний характер, наклалися й інші фактори: культурні, суспільні, політичні й національні. Розгорілася боротьба за права православних, яка виявлялася в різноманітних формах: у полемічній літературі, протестаціях, посольських інструкціях на

[2] **Прозелітизм** (з грец. – новоприбулий) – 1) прагнення завербувати якомога більше прихильників (прозелітів) якого-небудь вчення; 2) палка відданість новоприйнятому вченню, новим переконанням.

сейм, вимогах козацтва, що підтримало православ'я і стало його «збройним плечем».

Суперечки навколо унії, які тривали від її початку протягом 17 ст., виявлялися, як уже сказано, по-різному. Церковна традиція, пам'ять про предків, що прийняли віру з Візантії, відсутність згоди православного суспільства на унію, потоптання принципів Варшавської конфедерації – це лише частина тієї аргументації, на яку частіше посилаються в полеміці.

Парадокс Берестейської унії полягає у тому, що попри бажання його творців, які намагалися вивільнитися з-під московських впливів, наслідки унії виявилися після неповних ста років від її запровадження зовсім протилежними. В 1685–1686 рр. царський уряд підпорядкував православну Київську митрополію Московському патріархатові.

У першій половині 17 ст. вірянин-уніат за обрядовістю, за культурою, за етнічним та соціальним статусом нічим не відрізнявся від православного. Проте після Замойського синоду (1720) уніатська церква зазнала істотної латинізації: змінився обряд і навіть зовнішній вигляд священика, частина василіан навіть не говорила українською мовою, бо це були поляки за походженням. Водночас від другої половини 19 – і початку 20 ст., греко-католицьке духовенство відіграло провідну роль в українському національному відродженні на землях, що перебували у складі Габсбурзької монархії, чи навіть від останніх десятиліть, коли українська греко-католицька церква залишалася єдиною масовою опозиційною до радянського режиму суспільною структурою.

Висвітлюючи релігійну ситуацію в Речі Посполитій доречно згадати думку англійського історика Нормана Дейвіса, висловлену у фундаментальній праці «Історія Польщі»: «Римські апологети створили враження, що Польща була здатна відбивати варварів передусім тому, що міцно дотримувалася католицизму, по-друге, тому, що її дивовижна толерантність не давала причини ані для релігійної війни, ані для іноземного втручання. Безперечно, форма і зміст ухвали Варшавської конфедерації 28 січня 1573 р. були незвичайні, як поглянути на умови, що переважали в інших країнах Європи, і саме вони понад двісті років визначали принципи релігійного життя в Речі Посполитій…Але сама ця ухвала містила в собі доказ великої суперечності. Якщо католицька Річ Посполита справді була осередком толерантності, вона могла бути ним тільки внаслідок присутності великої кількості релігійних дисидентів, але якщо громада дисидентів справді була така численна, що до неї треба було толерантно ставитись, тоді Річ Посполита була не така вже й католицька. Точний ступінь польського католицизму й польської толерантності визначити важко» [7, с. 166].

Матеріал, присвячений церковному життю в Україні, вивчається на кількох уроках, тож методичний арсенал цілком можна врізноманітнити нетрадиційними прийомами. На уроці «Берестейська церковна унія. Утворення греко-католицької церкви» на етапі сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу доречними є прийоми **драматизації**. Саме на цьому уроці можна обговорювати проблему становища української православної церкви та чинники, які призвели до створення греко-католицької церкви. Учні можуть «стати» учасниками двох соборів – православного та уніатського (православні зібралися в палаці, де зупинився В.-К. Острозький; прихильники унії проводили собор у міській церкві св. Миколи) й поділитися враженнями, висловити міркування про становище церкви та основні спонукальні мотиви, якими вони керувалися, обстоюючи ту або іншу точку зору. Задля створення «ефекту присутності» та більшої переконливості можуть бути розподілені ролі учасників соборів – православного (єпископи – *Г. Балабан, М. Копистенський* (виступи про становище православ'я в Речі Посполитій), представники *константинопольського та александрійського патріархів* (міжнародний контекст подій), князь *В.-К. Острозький* (висловлював би думки привілейованих груп суспільства, а можливо й інших станів та соціальних груп), уніатського – *Михайло Рогоза*, *Іпатій Потій,*

Кирило Терлецький (говорили б про переваги новоствореної церкви), ректор Віленської єзуїтської колегії *Петро Скарга* переконував би про істинність лише однієї церкви, король *Сигізмунд III* із заявами про підтримку нової церкви.

На уроці «Церковне життя в першій половині 17 ст.» слід вести розмову про наслідки Берестейської церковної унії та становище двох українських церков. На ньому можна застосувати прийом **персоніфікації**. Персоніфікація – прийом образної або сюжетної розповіді від першої особи, зазвичай від імені очевидця або учасника історичних подій. Оповідач може бути вигаданим або реальним персонажем і розповідати про вигадані або справжні події, але вони неодмінно повинні бути висвітлені в історично достовірному контексті, у зв'язку з яскравими й помітними подіями доби. Ведучи розповідь від першої особи, школярі зобов'язані висвітлити події очима свого героя, передаючи його почуття і ставлення до подій та явищ, зумовлені соціальним становищем, матеріальними інтересами і моральними цінностями цієї особи. У зв'язку з цим прийом персоніфікації сприяє розвитку емпатичних здібностей учнів, тобто умінь перейматися внутрішнім світом іншої людини, уявляти собі її почуття й поведінку в певних обставинах [*Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Теория и методика преподавания истории. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 224–225].

Персоніфікувати можна виступи в польському сеймі тоді вже греко-католицького митрополита *Іпатія Потія* та православного шляхтича *Лаврентія Деревинського* з характеристиками тодішнього національно-релігійного становища українців та українських церков. Їхні виступи можна побудувати з використанням писемних джерел, наведених у підручнику. Кожен виступ на сеймі передбачає обговорення представниками різних суспільних страт чи віросповідань. Одна група школярів може виступати в ролі аналітиків, інша – у якості опонентів доповідачів, ще одна – у ролі захисників-апологетів тощо.

Ефективним на цьому уроці, на нашу думку, буде прийом **відсторонення**, *або* **дистанціювання**, коли учням, які працюють у групах запропоновано відмежуватися від однозначного сприйняття навчальної інформації: пропонуємо розглянути проблему, що вивчається, з різних перспектив. Використання прийому передбачає: спочатку ознайомлення учнів з поглядами істориків про наслідки Берестейської унії, потім добір аргументів про істинність (правильність) оцінного судження, згодом учням пропонуємо дібрати аргументи задля спростування наведеного того ж таки судження. Після цього узагальнюємо, якою мірою наведене оцінне судження містить істинні відомості, а якою – хибні.

Думки істориків про наслідки Берестейської унії.

1. Унія була спробою реалізувати ідею єдності християнських церков, що зародилася після офіційного розколу християнства на західну та східну гілки 1054 р., а згодом перетворилася на ідею прилучення православних до католицизму.

2. Унія сприяла поширенню загальнокультурних надбань

європейської цивілізації на українські землі.

3. Унія була «раною в тілі руського народу», що розколола його на два ворожі табори, сприяла посиленню впливів Ватикану, ополяченню українців та білорусів.

4. Завдяки унії пощастило припинити подальший наступ католицизму на Схід.

5. Унія – то не тільки важлива подія релігійного життя, що започаткувала українську греко-католицьку церкву, а варте уваги історико-культурне явище, яке сприяло становленню плеяди українських письменників-полемістів.

6. Берестейська унія погіршила становище православної церкви і спричинила розгортання боротьби за відновлення прав утискуваної церкви.

Для технологізації висловлення аргументів варто скористатися алгоритмом інтерактивної вправи, відомої під назвою **«Метод ПРЕС»**. Щоб бути чітким та переконливим, висловлення має відповідати такій структурі та етапам:

1. Позиція: почніть зі слів «***Я вважаю, що…»*** та висловіть свою думку, проясніть, у чому полягає ваша точка зору. **2. Обґрунтування:** починаючи словами «***…тому, що…»*** наведіть причину появи цієї думки, тобто поясніть, на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції. **3. Приклад**: продовжуйте висловлення словом «***…наприклад…»*** та наведіть факти, відомості, що підтверджують вашу позицію. **4. Висновки:** завершіть висловлення «***Отже, я вважаю…»*** і узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що слід робити (це своєрідний заклик погодитися з вашою позицією).

Ще однією дискусійною проблемою, з якою стикаються вчителі на уроках, є **проблема українсько-російського договору 1654 р.** Як відомо, у Переяславі не було підписано якоїсь угоди. Обійшлися усними обіцянками. Та вже тоді між сторонами виникли гострі розбіжності. Український гетьман, старшина, присутні рядові козаки та міщани присягнули на вірність досягнутим усним домовленостям, натомість московські посли навідріз відмовилися присягати за царя. Така поведінка російського посольства суперечила європейським політико-правовим уявленням, звичним для українського світу. Ледве не дійшло до повного розриву. Але через нагальну потребу військово-політичного союзу Б. Хмельницький переконав старшину піти на компроміс.

Для вчителя важливо донести до розуміння учнів думку, що гетьман Богдан Хмельницький не був другом чи супротивником Москви, а послідовно виходив з державних інтересів України, домагався утвердження Української держави й прагнув втримати цю державу незалежною, шукаючи союзників у визвольній боротьбі і на півдні, і на півночі, і на заході, а не тільки на північному сході.

Помітний пізнавальний та емоціональний ефект здатна справити *рольова гра «Таємна нарада в Богдана Хмельницького».* Вона дає змогу

оцінити перспективи укладення українсько-московського договору в Москві навесні 1654 р. (після Переяславської ради) з позицій різних політичних угруповань козацької еліти (1-група: прихильники військового союзу з московським царем; 2-група: прихильники повернення під скіпетр польського короля; 3-група: ті старшини, які прагнули «...не бути ані під королем польським, ані під царем московським») та інших станів Гетьманщини (4-група: міщани; 5-група: православне духівництво). Кожна з груп отримує завдання стисло викласти свою позицію про перспективи Гетьманщини зберегти незалежність й відвоювати в Польщі решту етнічної території у військовому союзі з Московією, враховуючи відмінності з останньою у державному правлінні, соціальному та економічному устрої, розвитку міського самоврядування, рівні культури та освіти.

Доречно «долучити до наради» й представників дипломатичних посольств сусідніх країн та держав-союзників (матеріал підручника дає змогу це зробити). Представники кожної країни – Молдови, Трансільванії, Швеції, Османської імперії, а також Московії та Польщі (з обіцянками та оцінками майбутнього договору) могли по-своєму витлумачити перспективи українсько-російського договору – з огляду на геополітичну ситуацію та міжнародний контекст.

За певною традицією вразливим та контроверзійним питанням вважають і **визвольну акцію гетьмана І. Мазепи проти Росії**. Тема актуальна з огляду на її суспільний резонанс та неоднозначність її сприйняття старшим поколінням громадян України, для яких мазепинська доба є білою плямою й водночас її об'єктивне сприйняття ускладнюється через стереотипи та упередження, зумовлені ідеологізацією історії в радянській період.

Вважаємо за потрібне наголосити, що в процесі опрацювання теми «Україна в подіях Північної війни. Національно-визвольна акція гетьмана Івана Мазепи», недоречно обговорювати проблему повстання під кутом «зради» І. Мазепи. Ця «зрада» – типовий стереотип, який поширює старше покоління, нав'язуючи його молоді. Потурання практиці «навішування ярликів» на історичних діячів не має нічого спільного з історичним аналізом і розвитком критичного мислення. Безсумнівно, йдеться про стереотипізацію оцінок історичної події та постаті І.Мазепи. Адже мало кому спадає на думку запитувати, чи був зрадником Джордж Вашингтон, який разом з однодумцями «зрадив» британській короні, створивши Сполучені Штати Америки…

На уроках, присвячених вивченню діяльності Івана Мазепи, окрім тих методичних прийомів, про які йшлося вище, можуть бути використані прийоми ***«уявного інтерв'ю»*** або ***«прес-конференції».*** Гетьман та його сподвижники під час ***«прес-конференції»,*** що мала б «відбутися» в Бендерах у серпні-вересні 1709 р., дають відповіді на актуальні для тогочасного суспільства питання. Провокаційні питання готують ті учні, які виконують ролі політичних супротивників гетьмана. Істотний пізнавальний ефект має **гра «Суд історії»**, у якій гетьман та його сподвижники, «опинившись» на

сучасному ТОК-шоу, дають відповідь нашим сучасникам – журналістам фахових видань та «жовтої преси», художникам та мистецтвознавцям, представникам церкви (різних конфесій) та релігіознавцям, режисерам театру та кіно тощо – та чують на свою адресу оцінки з позицій історичної науки та сучасної моралі.

На інший **«Суд історії»** – **власне суд** – можна запросити й причетних до знищення Батурина 2 листопада 1708 р. До створення ігрової ситуації судового процесу варто залучити всіх учнів класу, розподіливши ролі суддів, обвинувачів, обвинувачуваних (ними могли б бути *Петро І, О. Меншиков, І. Ніс*), адвокатів, свідків обвинувачення (*І. Мазепа, К. Гордієнко, Карл XII, П. Орлик*) та захисту (*І. Скоропадський, С. Палій*). Решта учнів грають роль присяжних засідателів. Процедура проведення цієї рольової гри відома: 1. Вступні заяви учасників судового процесу. Виклад суддею суті справи. 2. Виклад аргументації обвинувачем, запитання судді обвинувачу. 3. Виклад аргументів захисту адвокатами. Слово обвинувачуваним, запитання судді. 4. Слово свідкам обвинувачення та захисту. 5. Винесення вердикту у справі присяжними. Виклад-обґрунтування ними своєї позиції.

Цікаво, з огляду на важливий контекст проблеми, використати й прийом **стилізації**, який передбачає, що учні створюватимуть тексти, які імітують контекст або характерні риси певної історико-культурної епохи (наприклад, уривок з козацького літопису, звернення-відозву гетьмана, російського царя, шведського короля тощо). У нашому випадку важливо, щоб тексти свідчили про різні позиції і ціннісні орієнтації тих, хто їх створює. Таким імітаційним текстом, наприклад, можуть бути листи І. Мазепи до керманичів тодішніх держав з оцінкою причин поразки гетьмана в протистоянні з Петром І або з метою залучення союзників у боротьбі проти царату, створенням антимосковської коаліції й визволення козацької України з-під влади Росії; лист І. Мазепи до Карла XII з оцінкою діяльності російської царя в контексті подій в Гетьманщині; лист І. Мазепи до Петра І з переліком чинників, які спонукали гетьмана, підтримати Карла XII; лист Карла XII до гетьмана з поясненням його дій й перспективою змін в козацькій державі та суспільстві, зумовлене впровадженням українсько-шведського договору та його оцінкою шведським королем.

Методичний ефект буде помітнішим, якщо ***рольову гру*** поєднати ***з*** використанням ***фрагментів історичних джерел***. Для цього після інсценізації джерела пропонуємо учням відкритий сюжет, який дає змогу залучити до гри вигаданих персонажів – випадкових очевидців, подорожніх тощо, через що можемо по-іншому, ніж це передбачено джерелом, моделювати ситуацію. Так, у спогади французького дипломата Жака Балюза про рівень освіченості І. Мазепи та його великий політичний досвід можна долучити й інших персонажів й відповідно висвітлити проблемно-дискусійні питання під різними кутами зору.

Останнім часом певної дискусійності набула й проблема **гайдамацького руху.** Йдеться, зокрема, про оцінку цього руху як форми соціального бандитизму.

При цьому варто наголосити, що українська академічна наука стоїть на тому (цитуємо В. Смолія), що «гайдамацький рух – явище суспільного життя, зумовлене соціальними, релігійними та національними реаліями України 18 ст., насамперед ускладненням внутрішньополітичної ситуації в правобережної частині Гетьманщини після її підпорядкування Речі Посполитій. Руйнування національних державних інституцій, витворених правобережним козацтвом у ході національно-визвольної боротьби другої половини 17 – початку 18 ст.; політична анархія, господарське розорення краю та відповідні зміни в соціальній структурі населення в поєднанні з конфесійними проблемами, які накопичувалися, створювали в регіоні сприятливий ґрунт для соціального та національного протистояння» [*Смолій В.* Гайдамацький рух / Енциклопедія історії України: У 10 т. – К.: Наукова думка, 2004. Т. 2: Г–Д. – С. 20–21].

Важливо, щоб учні розуміли, що в сучасному демократичному суспільстві ніхто не має права позбавляти народ на волевиявлення, навіть у формі стихійного виходу на вулицю (право на маніфестації, мітинги тощо). Коли йдеться про країни з недосконалою демократією, а тим більше із зловживаннями владою, то на захист прав громадян до виявлення незадоволення віддають голоси найвпливовіші правозахисні міжнародні інституції. Тож звинувачення в соціальному бандитизмі стосовно подій 17 та 18 ст., коли й мови не було хоч про найелементарніші прояви демократії, персональні звинувачення на адресу Максима Залізняка, Івана Гонти та інших – це не дегероїзація історії, а свідома гра на руку тим, хто відмовляє народу в праві на боротьбу за поліпшення свого соціального, національного, релігійного становища.

Не варто скидати з терезів і той факт, що історія формує базові уявлення для низки шкільних предметів, передусім літератур. Уявімо собі, в якій ситуації опиняється учень, коли 1) або читає історичні пісні, не володіючи відповідною історичною інформацією про героїв козацького періоду чи героїв соціальних рухів; 2) або історична інформація абсолютно заперечує зміст та ідейний пафос опрацьованих літературних творів. У зв'язку з останнім доречно згадати творчість Тараса Шевченка, зокрема його бунтарську поему «Гайдамаки», яка є, за чинними програмами, обов'язковим твором. Щоб зрозуміти й адекватно сприйняти цей твір потрібно мати не поверхові уявлення про перебіг історичної події, а бути обізнаними з усім комплексом проблем, серед іншого й з тим, що спричинило героїзацію руху в народній свідомості. Зрештою, причини цієї героїзації – це теж історична проблема, обговорити яку доречно з учнями.

Отже, сьогоднішні цивілізаційні виклики змушують систему освіти змінюватися, наближаючись до потреб конкретної особистості, яка прагне реалізувати своє право бути життєздатною та конкурентноспроможною в сучасному технологізованому, мінливому, інформаційному суспільстві. Саме тому завдання історії як шкільного предмета не можуть обмежуватися сьогодні накопиченням знань про минуле людства та про всі можливі його наукові інтерпретації. Навчаючись історії, діти мають опановувати вміння застосовувати досвід минулого для свого буття в соціумі сьогодні й завтра. Конфліктні соціальні практики, втіленням яких і є драматичні (дискусійні, вразливі) історичні події та явища, мають найбільший досвідний потенціал. Відтак їх не варто лишати поза увагою, якщо справді хочемо, щоб історія

чогось навчила. Застосування методичних прийомів рольової гри дає змогу досягти індивідуалізації, сприйняття навчального матеріалу, раціонально використати навчальний час та уникнути зайвої теоретизації й формалізму.