

ІСТОРІОСОФІЯ ДЛЯ ШКОЛИ, АБО ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Гузенков Сергій Григорович,
Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти,
м. Запоріжжя, Україна

Термін «історіософія» зазвичай вживається у двох сенсах: для позначення теоретичного аспекту академічної історії та спекулятивної філософії історії, що намагається знайти мету та сенс історичного процесу. Саме в другому сенсі я буду вживати цей термін у статі.

Свого часу Л. Вітгенштейн зазначав, що лише одиниці викладають філософію з кафедри, проте на кухні, або в генделику всі ми – філософи [12, 223]. Теж саме можна сказати про історію. Її мало хто вивчає спеціально, проте всі знають, бо проходили в школі. Різноманітним проблемам викладання історії присвячено чимало публікацій. В своїй хочу приділити увагу теоретичним аспектам образу історичного процесу, що продукується українською системою шкільної освіти.

Як людині, що працює в системі післядипломної педагогічної освіти, мені доводиться мати справу як з курсовими та творчими роботами, написаними вчителями, так і текстами, створеними учнями для різноманітних регіональних та загальноукраїнських конкурсів, а також відстежувати нові публікації з методики викладання історії.

Викладені нижче думки є результатом спостережень та аналізу текстів, написаних, головним чином, у межах Запорізької області. Проте, переконаний, що проблеми, які тут розглядаються, є результатом недоліків, породжених державною системою освіти, а не регіональними «викривленнями».

Завданням шкільної історичної освіти є, в першу чергу, розвиток критичного мислення, формування світогляду, а не заучування фактів про минуле. Тому учням необхідні хоча би початкові навички роботи з джерелами, аби вони не сприймали все, що надруковано за чисту монету. На жаль, доводиться спостерігати протилежне. Часто-густо не те що учні, але й вчителі в своїх роботах не вважають за необхідне посилається на використані джерела.

Більш того, можна спостерігати, як засобами мови твердженням надається самостійний онтологічний статус абсолютної істини. Як можна сумніватись, коли «факти свідчать», «історія вчить» чи «історики довели»? При цьому такі «глухі посилання» не дозволяють дізнатися звідки ці «факти» взяли, або хто були ці історики? Твердження більше не результат досліджень окремих вчених, а Істина поза часом і простором.

Сама українська історія виступає в двох іпостасях як «правдива»* і «викривлена». Перша закрита для безпосереднього пізнання, чекає «об'єктивних оцінок», сприйняття яких більшість учнів покладають на своє (а у вчителів – на молоде) покоління. Результатом мають стати «чіткі перспективи», або «велике майбутнє» держави.

В протилежність «правдивій» історії існує інша, «псевдонаука», яку представляють «найманці», «заангажовані певними політиками» люди, образ яких, на щастя, не конкретизується в конкретних персоналіях чи народах. Ситуація загалом схожа на проаналізований В. Проппом казковий сюжет про «впізнання» героєм розшукуваної особи [8, 400]. Тільки замість конкретної особи виступає поняття «правдива історія», яку слід відрізнити від схожої на неї, але «викривленої».

* Тут і далі використовуються терміни, звороти і образи, взяті з різних робіт, авторів яких, з етичних причин не називаю. Проте їх повторюваність свідчить про те, що вони є результатом впливу зовнішніх факторів, що вплинули на мову авторів.

Серед причин зазначеної ситуації можна назвати підхід окремих вчителів до роботи учнів з джерелами, який в одній з опублікованих методичних розробок названий «використання доступної літератури» [4, 18], тобто довільний, безсистемний відбір.

Тут варто пригадати зауваження Е. Саїда стосовно того, що читання і писання текстів ніколи не буває нейтральною діяльністю: у ній заховані інтереси, влада, пристрасті, задоволення, хай би яким естетичним, або розважальним видавався текст [10, 442].

Тобто, не давши учню схему інтерпретації тексту, не навчивши критично оцінювати написане та робити власні висновки, ми залишаємо його заручником чужих думок.

З процесом пізнання «правдивої» історії переплетені ще два сюжети – суд і оцінка історичних подій.

Перший пов'язаний з переконаністю, що кожна наступна епоха краще попередньої і здатна здійснити «суд історії» з висоти свого століття.

Іще у 1874 р. Ф. Ніцше уїдливо зауважив, що жодна епоха, жодне покоління не мають права вважати себе суддями усіх попередніх поколінь та епох. Він писав: «...у якості суддів ви маєте стояти вище того, кого судите, тоді як, по-суті, ви з'явилися на історичній арені пізніше. Гості, що приходять останніми на званий обід, повинні, за справедливістю, отримати останні місця; а ви прагнете отримати перші! Ну тоді принаймні намагайтеся здійснити щось величне й звеличене, і, можливо, вам тоді дійсно поступляться місцем...» [7, 23].

На жаль, усе вміння оцінювати часто-густо зводиться до констатації факту, що історичний період, особа були «неоднозначними», або «суперечливими», що фактично є відмовою від оцінки, адже кожна епоха і особа можуть бути охарактеризовані таким чином.

Іншою стороною «оцінювання з позицій сучасності» є вимірювання минулого сучасними мірками. Наведу приклад із роботи учениці 7 класу, присвячений періоду правління княгині Ольги: «...часи правління княгині Ольги характеризуються в цілому повною відсутністю прав і свобод громадян, перетворенням місцевих представницьких органів влади у маріонеткові заклади, відмовою від принципу «поділу влади» можна віднести до періоду розбудови, становлення держави». Навіть при наявності сумнівів щодо належності тексту учениці 7 класу, побудова тексту є симптоматичною.

Окрім вищезгаданих варіантів оцінювання, не можна оминути таких оцінок як «прогресивний» та «реакційний», що є спадком минулої епохи. Так, в історії діють «прогресивні сили», що рухають її вперед та «реакційні», завданням яких бути опонентами. Якщо за радянських часів «прогресивність» тієї чи іншої історичної особи, або організації залежала від ідеології, що її вони сповідували, то з втратою чітких ідеологічних орієнтирів акценти дещо змінилися. В сучасному безідеологічному світі організація стає носієм «прогресивності». Наведу приклад з роботи учениці 11 класу, присвяченій національній ідеї: «... якщо ідея висувається прогресивною соціальною силою, то прогресивним буде її втілення. Коли ж її несе суспільству регресивна, антиісторична сила, то ідея стає руйнівною».

З «критеріїв» оцінювання історії, що дісталися від новітньої доби, можна назвати «світовий» та «європейський» рівні. Будучи розтиражованими масовою культурою та медіа, вони ніби не залишають сумнівів у своєму існуванні. Проте, коли йдеться про наповнення їх змістом, виникають труднощі. Адже єдине їх призначення показати, що десь краще, ніж у нас, створити ідеал. Тому розум учителя, або школяра обмежується констатацією факту, або наповнює їх зрозумілим кількісним змістом. Так, наприклад, в одній з робіт, М. Грушевський розцінений як історик світового рівня, оскільки має близько 2 тисяч друкованих праць.

Важливим питанням історіософії, як спекуляцій щодо історичного процесу, є проблема його сенсу. Лінійний принцип викладання історії, що закладений в основу

шкільних програм, помножений на ідею прогресу та виховні завдання, не залишає інших варіантів для пошуку сенсу української історії окрім розбудови незалежної держави.

Ідея колись втраченої та наново здобутої державності вже багато років не полишає учнівські та вчительські роботи. Основні твердження зводяться до того, що ця ідея «жила в умах людей протягом віків», незважаючи на панування чужинців (їх перелік від монголів відомий зі шкільної програми), або безособових гнітючих сил на кшталт «світової феодальної системи».

Телеологічний варіант минулого передбачає, що історія має свою мету – незалежність України, в нашому випадку. Тож у 1991 р. українська історія мала досягти своєї мети й закінчитися, мав настати період «постісторії», який пророкував Ф. Фукуяма [11, 58]. Однак тут навіть у найбільш романтично та патріотично налаштованої людини має виникнути протиріччя: омріяна та ідеалізована віками державність, м'яко кажучи, аж ніяк не відповідає реальності.

Якщо учень знає про проблеми переважно від батьків, то вчитель вимушений не просто виживати в державі, яка не надто високо оцінює його працю, а й виховувати повагу до неї. Тож виникає необхідність пояснити чому «втілення віковичної мрії» таке неефективне, не забезпечує пристойний рівень життя своїм громадянам та багато іншого.

Тут розуму на допомогу приходять біологічні метафори, а саме – процес народження. За частотою чи не найбільш поширеними є згадки про «демократію, що народжується», державу, чиє «народження, як і людини, є доволі болючим і ризикованим процесом» тощо.

Подібні метафори мали добре сприйматися на початку 1990-х років, а на початку другого десятиліття ХХІ ст. виглядають принаймні дивно. Можна припустити, що проблеми існують не тільки у викладанні історії, а й біології. Адже людину, яка відвідувала біологію в школі, мала б здивувати природа «народження» протягом 20-ти років.

Дещо рідше зустрічаються метафори держави, як дитини, «яка робить багато помилок та набиває синців поки навчиться ходити і почне пізнавати світ». Хоча вони теж мають викликати запитання, адже в 20 років «дитина» вже має право голосувати, створювати сім'ю і багато чого іншого.

Якщо біологічні метафори викликають лише посмішку, то бачення держави, її функцій та відносин із суспільством має як мінімум насторожити. На цю думку мене навели такі спостереження.

По-перше, в ряді випадків держава підміняє поняття батьківщина, або земля, стаючи «рідною», а служіння їй стає головним сенсом існування людини в минулому чи сучасності. Так, цінність Б. Хмельницького полягає в тому, що він «геніально систематизував» державницькі ідеї, а головним прорахунком М. Грушевського було нехтування «реальної нагоди відродження самостійної української державності» через його соціалістичний світогляд та федералістські переконання.

Тобто історичні особи перестають бути людьми із своїми помилками, пристрастями, а стають «гвинтиками», існування яких цінне лише у зв'язку зі реалізацією державницького проекту.

По-друге, держава бачиться лише як «сильна», на чолі з «сильним лідером». Наповнити конкретним змістом ці поняття очевидно складно, через неоднозначність самого терміна сила, що може бути моральною, фізичною, силою тертя і т.ін.

Тут можна погодитись із думкою О. Забужко про те, що культ сили ніщо інше, як «інфантильність політично молодого нації, а саме національна слабкість, колективне почуття беззахисності і загроженості національному існуванню» [5, 33].

По-третє, відсутність «сильної держави» ставиться у провину суспільству, якому не вистачає солідарності, яке противиться владі.

Наведу приклад з роботи учня 8 класу: «...втомлені анархією наші предки послали своїх послів до ворогів з посланням: прийдіть і володійте нами. Ця легенда якоюсь мірою

характеризує нас і нашу вдачу. Ми одначе вперто поборювали владу чужинців, так і свою власну. Недовір'я до всякої влади було таке сильне, а зовнішні обставини настільки складні, що державотворчі зусилля століттями не давали результатів». Гра з поняттями «варяги» і «вороги» тут є не принциповою, а головним є провина спільноти за провал «державотворчих зусиль» через непокору владі.

Цікаво, що ще у 90-х роках минулого століття письменник Ю. Винничук, назвавши жалоби на власну історію «малоросійським мазохізмом», завершив одне із своїх контраверсійних есе побажанням мати українського Піночета [2]. Впевнений, що з думками письменника сучасні школярі не дуже знайомі, проте ірраціональні ідеї мазохістського підкорення владі заради абстрактного блага є одними з найбільш поширених.

Отже, із настирливо повторюваних тем, аргументів та думок в межах шкільної освіти сформувався «неодержавницький» дискурс [9, 127–131], який обмежує бачення історичного процесу політичною історією. Польська дослідниця О. Гнатюк зауважила, що будь-який дискурс не лише віддзеркалює реальність, не тільки сам на неї впливає, але й перетворює її, стаючи парареальністю, іноді реальнішою і правдивішою, ніж реальність, котру він начебто описує [3, 60].

Тобто в системі шкільної історичної освіти маємо міцне підґрунтя для поширення етатистських настроїв серед молодого покоління, що аж ніяк не відповідає завданням цивілізованої системи освіти.

На можливі зауваження щодо необхідності патріотичного виховання в межах шкільного курсу історії, зазначу, що не вважаю рівними собі поняття патріотизму та сліпого преклоніння перед владою, або державою. Патріотизм полягає не в тому, щоб прославляти державу, а в тому, щоб не давати їй відступати від принципів права та демократії. Сім дисидентів, що вийшли 25 серпня 1968 р. на Червону площу, протестуючі проти вторгнення радянських військ у Чехословаччину, на мій погляд, були більшими радянськими патріотами, ніж мільйони тих, хто промовчав, та тисячі тих, хто схвально підтримував агресію власної країни.

Моя публікація є лише спробою деконструкції тих поглядів на історичний процес, що існують в українській системі освіти. Потрібно багато зусиль, щоб шкільна історія вчила не тільки сліпо приклонятися перед державою, а й думати [Детальніше див.: 1, 27–30], розуміти, що минуле не лише політика, а й повсякденне життя людей [Детальніше див.: 6, 3–5], культурний розвиток тощо.

Існуючі проблеми потрібно обговорювати, адже саме в дискусії мають народитися зважені підходи до змісту історичної освіти.

Література

1. Баннов А.М. Учимся думать вместе : (материалы для тренинга учителей) / А. М. Баннов – М: ИНТУИТ.РУ, 2007. – 60 с.
2. Винничук Ю. Малороссийский мазохизм / пер. с укр. В. Рудника // Одесский вестник. – №191–193. – 1995. – 3–5 октября.
3. Гнатюк О. Прощання з імперією: Українські дискусії про ідентичність. – К.: Критика, 2005. – 518 с.
4. Десятов Д.Л. Повстання гетьмана Івана Мазепи. Урок-дискусія // Історія та правознавство. – 2008. – №12. – С.18–21.
5. Забужко О. Notre D'amme de Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. – 3-е вид., виправл. – К.: Факт, 2007. – 640 с.
6. Михальчук Р. Історія повсякденності: методологічні підходи // Історія та правознавство. – 2011. – №3. – С. 3–5.
7. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. Сумерки кумиров, или Как философствовать молотом. О философах. Об истине и лжи во вне нравственном смысле: Пер. с нем. / Ф. Ницше. – Минск: Харвест, 2003. – 518 с.

8. *Пропт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2004. – 680 с.
9. *Савченко С.* Сучасна українська історіографія: спроба характеристики // Сучасність. – 1999. – №11. – С. 127–131.
10. *Саїд Е.* Культура й імперіалізм. – К.: Критика, 2007. – 608 с.
11. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек – М: ООО «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 588 с.
12. *Эдмондс Д., Айдиноу Д.* Кочерга Витгенштейна: история десятиминутного спора между двумя великими философам. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 612 с.