

[Ukrainian version] Викладання історії Європи ХХ століття

Роберт Страдлінг

Идеи, высказанные автором этой книги, не всегда отражают официальную точку зрения Совета по культурному сотрудничеству и Секретариата Совета Европы.

Погляд на ХХ століття.¹

Якщо б мені випало дати підсумок двадцятому століттю, я сказав би, що воно принесло людству його найбільші надії і зруйнувало всі ілюзії та ідеали.

Егуді Менухін, музикант

На це запитання історики не дадуть відповіді. На мене, двадцяте століття – це нові й нові спроби його збагнути.

Франко Вентурі, історик

* * *

Раду Європи було засновано 1949 року з метою сприяти більшій єдності між парламентськими демократіями Європи. Сьогодні вона є найстарішим серед усіх політичних інститутів Європи. До неї входить сорок одна держава,² включно з п'ятнадцятьма країнами-членами Європейського Союзу. Штаб-квартира цієї найширшої за складом міжурядової і міжпарламентської організації розташована в Стразбурзі.

За винятком питань, що спадають до сери національної оборони, Рада Європи веде свою діяльність у багатьох напрямках: демократія; права і основні свободи людини; ЗМІ і комунікація; соціально-економічні справи; освіта, культура, спільна спадщина і спорт; молодь; охорона здоров'я; довкілля і регіональне планування; місцева демократія; правове співробітництво.

¹ Цит. Еріком Гобсбомом у кн. „Вік протилежностей: коротко про ХХ століття” (Eric Hobsbawm, *Age of Extremes: the short twentieth century*, Abacus, London, p. 2). Вперше цитована в книзі Пауло Агості і Джованні Борджезе *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turin, 1992, pp. 2,160

² Австрія, Албанія, Андорра, Бельгія, Болгарія, Великобританія, Греція, Грузія, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Кіпр, "Колишня югославська республіка Македонія", Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта, Молдова, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Російська Федерація, Румунія, Сан-Марино, Словаччина, Словенія, Туреччина, Угорщина, Україна, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швейцарія, Швеція.

Європейську Культурну Конвенцію було відкрито для підпису 1954 року. Ця міжнародна угода також відкрита для європейських країн, що не є членами Ради Європи. Приєднання до неї дозволить їм узяти участь у програмах Ради з питань освіти, культури, спорту і молоді. Дотепер до Європейської Культурної Конвенції приєдналося сорок сім держав: усі повноправні члени Ради Європи, плюс Азербайджан, Білорусія, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Вірменія і Монако.

Рада з культурного співробітництва (CDCC) відповідає за роботу Ради Європи в сфері освіти і культури. Сприяння CDCC у виконанні його завдань по Європейській Культурній Конвенції надають чотири спеціалізованих комітети - Комітет з освіти, Комітет з питань вищої освіти і наукових досліджень, Комітет з культури і Комітет з питань культурної спадщини. Тісні робочі відносини існують між CDCC і Постійними конференціями галузевих міністрів, відповідальних за освіту, культуру і культурну спадщину.

Програми CDCC - невід'ємна частина діяльності Ради Європи. Подібно до програм в інших секторах, вони роблять внесок у досягнення Організацією трьох основних цілей своєї політики:

- захист, зміцнення і пропаганда прав людини й основних свобод і плюралістичної демократії;
- зміцнення усвідомлення європейської ідентичності;
- пошук спільних відповідей на великі виклики, що стоять перед є Європою.

Програма CDCC в галузі освіти охоплює загальну і вищу школу. Саме тепер здійснюються освітні проекти в сфері виховання демократичної громадянськості, історії, сучасних мов, міжшкільних зв'язків і обмінів, політики в галузі освіти, підготовки педагогічних кадрів, реформи законодавства про вищу освіту в Центральній і Східній Європі, визнання кваліфікацій, безперервного навчання заради справедливості і соціальної єдності, європейських досліджень проблем демократичної громадянськості, суспільних наук і проблематики перехідного періоду.

* * *

ЗМІСТ

На допомогу читачеві

Передмова

Частина перша

Історичні теми і питання

Глава 1	Вступ
Глава 2	Європейські аспекти в викладанні історії
Глава 3	Підхід до окремих тем. Формування загальної уяви
Глава 4	Підхід до окремих тем

Частина друга

Методи і підходи

Глава 5	Вступ
Глава 6	Розвиток навичок і фундаментальних понять
Глава 7	Спірні і болючі питання
Глава 8	"Читання" архівних зображень
Глава 9	Використання моделей і імітаційних ігор
Глава 10	Викладання історії з урахуванням розмаїтості позицій
Глава 11	Можливості позашкільного навчання
Глава 12	Використання нової технології: історія на Інтернеті
Глава 13	Підходи до викладання і навчання

Третя Частина

Джерела і Ресурси

Глава 14	Вступ
----------	-------

Глава 15	Історія у викладі учасників або очевидців подій
Глава 16	Використання сучасних письмових джерел
Глава 17	Телебачення як джерело
Глава 18	Оцінка підручників історії
Глава 19	Оцінка нових технологій

Додатки

Додаток I

Контакти й інформація

Додаток II

Проект “Вивчення і викладання історії Європи ХХ сторіччя”

На допомогу читачеві

Автор включив до посібника фотографії й численні рамки з текстом, котрі можна використовувати на заняттях із класом. Залежно від довжини, деякі з них включено в корпус глав, інші – винесені в кінець. Наступний довідник допоможе читачу швидко їх знаходити по заголовку.

Глава 3	Підхід до окремих питань
Рамка 1	Британські війська в ХХ сторіччі, стор. 36
Рамка 2	Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр., стор. 46-50
Рамка 3	Порівняльний підхід до вивчення теми "фашизм", стор. 51-52
Рамка 4	Розпад Радянського Союзу: зворотна хронологія, стор. 53-56
Рамка 5	Розпад військового союзу між Радянським Союзом, Сполученими Штатами і Великобританією і початок холодної війни, стор. 57-59
Рамка 6	Першоджерела про зростання недовіри між колишніми союзниками в повоєнні роки, стор. 60
Рамка 7	Спадна спіраль економічної депресії, стор. 61
Рамка 8	Блок-схема зв'язків - економічна депресія 1930-их років, стор. 62
Глава 4	Підхід до окремих тем
Рамка 1	Типи націоналістичного рухів у 1800-2000 роках, стор. 69
Рамка 2	Динаміка потоків економічних мігрантів у Європі ХХ сторіччя, стор. 71

Рамка 3	Хвилі європейської міграції в ХХ сторіччі, стор. 77-79
Глава 7	Спірні і дражливі питання
Рамка 1	Північна Ірландія і "неприємності" - приклад спірного питання, стор. 102-103
Рамка 2	Голокост - приклад дражливого питання, стор. 104-105
Глава 8	"Читання" наочних архівних матеріалів
Рамка 1	Зразки фотографій, котрі допомогли формувати наше уявлення про Європу в ХХ сторіччі, стор. 110
Рамка 2	Основи аналізу історичних фотографій, стор. 114-115
Фотографії	Образи першої світової війни, стор. 116
Рамка 3	Основи аналізу історичних карикатур, стор. 119-120
Глава 10	Врахування різних позицій у викладанні історії
Рамка 1	Євреї в Празі, стор. 139
Рамка 2	Список контрольних запитань для оцінки школярем трактування історичної події в підручнику, стор. 142
Рамка 3	Реакція алжирців на французьку колоніальну політику (1936-39 рр.), стор. 147-148
Рамка 4	Реакція засобів інформації на посилення в 1997 році напруги у відносинах на Кіпрі, стор. 148-149
Рамка 5	Як це виглядає з чужої точки зору?, стор. 150
Глава 11	Можливості вивчення поза школою
Рамка 1	Італійці в Шотландії, стор. 154
Рамка 2	Відвідування цвинтарів під час поминання полеглих у Другій світовій війні, стор. 156
Рамка 3	Будинок цинкографа, стор. 158
Рамка 4	Робота відділу освіти в Музеї науки і промисловості, Манчестер, стор. 159
Рамка 5	Шкільні музеї і вивчення історії, стор. 161-163
Глава 12	Використання нової техніки: історія в Інтернеті
Рамка 1	Основні причини кризи на Балканах, стор. 172
Рамка 2	Агітаційні плакати часів Першої світової війни, стор. 174
Рамка 3	Жовтнева революція 1917 року в Інтернеті, стор. 175
Глава 15	Історія в розповідях і спогадах свідків
Рамка 1	Показовий приклад помилкових спогадів, стор. 210
Рамка 2	Історична дійсність складна і багатогранна, стор. 211
Рамка 3	Оцінка записаного на плівку інтерв'ю чи його розшифровки,

стор. 216

Глава 16	Використання сучасних письмових джерел
Рамка 1	Показання Германна Герінга, стор. 227
Рамка 2	Вторинні джерела про німецько-радянський пакт, серпень 1939 року, стор. 231
Рамка 3	Політичні гасла як історичне джерело, стор. 231
Рамка 4	Основи аналізу письмових джерел, стор. 232-233
Рамка 5	Дипломатична депеша від принца Ліхновського, стор. 234-235
Рамка 6	Джерела про відповідальність за розпалення Першої світової війни, стор. 236

Передмова

Зміни останнього часу у викладанні історії Європи ХХ сторіччя

За минулі чверть століття в більшості середніх шкіл Європи навчальні плани з історії ХХ сторіччя взагалі, і європейської історії зокрема зазнали значних змін. Змінилося співвідношення між обсягом вивчення сучасної і більш ранньої історії. У 1950-і роки більшість шкільних програм історії охоплювали її період до 1914 чи 1918 року. До 1970-го більшість програм історії в школах Західної Європи вже згадували Першу світову війну, ключові події і досягнення міжвоєнного періоду, Другу світову, роки повоєнного відновлення Європи і настання ери холодної війни. Тепер же в багатьох країнах майже половина навчальних планів з історії для учнів середнього рівня основну увагу приділяють ХІХ і ХХ сторіччям. Деякі зі створених останнім часом програм і підручників з історії з числа тих, що з'явилися в розширених кордонах сучасної Європи, говорять про розпад Радянського Союзу і наслідки цієї події не тільки для країн Центральної і Східної Європи, але і його значення в контексті всього континенту, якщо не планети в цілому.

У рамках курсу нової історії тепер прийнято класти більший наголос на викладанні історії новітньої – історії останніх років двадцяти п'яти. Традиційно на офіційному рівні, серед відповідальних за розробку програм і курсів історії чи ж міністерських указівок, і зараз відчувається якесь небажання включати в рамки викладання історії події найостаннішого часу. Звичайно на користь такої позиції наводять наступний аргумент: усілякі тлумачення останніх подій і які-небудь висновки, мовляв, можуть носити лише попередній характер – через брак ретроспективи, неповноти і не завжди високої якості зібраних свідчень, а також труднощів, з якими б могли стикнутися викладачі і їхні учні при спробі об'єктивно аналізувати ці події, з огляду на їх особисту до них причетність, погляди і прихильності. Утім, дедалі більш визнаним зараз є те, що такі ж сумніви було б можна висловити й щодо викладання будь-якого періоду історії.

Хоча поки, безумовно, не в усій Європі, але вже зростає інтерес до викладання певної частини європейської і світової історії як такої, а не просто як засобу

висвітлення окремих аспектів вітчизняної історії. Світова історія в колишніх радянських республіках, так само як у більшості інших держав Центральної і Східної Європи, що перебували в сфері впливу Радянського Союзу, у навчальні плани середньої школи традиційно включалася як окремий предмет. Хоча з часу здобуття незалежності в 1991 році в цих країнах відбувається перегляд навчальних планів з історії, багато хто з них вирішили зберегти цей поділ на курси: один присвячено вітчизняній історії, а інший - загальній чи всесвітній.

На Заході подібний підхід ще не дуже звичний, але потреба допомогти молодим людям довідатися більше про холодну війну, еволюцію Європейського Союзу і про інші форми європейського співробітництва спричинилася до того, що принаймні при вивченні історії ХХ століття увага тепер загострюється на даному регіоні. Ще зарано говорити, чи стане розпад Радянського Союзу і наступне трансформування Європи причиною, з якої більше західноєвропейських країн вирішать розширити рамки європейської перспективи у своїх планах з історії до такого ступеня, щоб вона охоплювала Центральну і Східну Європу, але сподіваємося, що цей посібник спонукає до розмови про те, чи можливо це зробити і, якщо так, то якою мірою.

Підходи до викладання шкільної історії стали відбивати тенденції в академічному середовищі. Унаслідок цього в більшості європейських систем освіти були початі кроки до розширення змісту курсу для того, щоб він включав і соціально-економічні, і культурні, і навіть інтелектуальні сторони історії, так само як політичні і дипломатичні.

Це також викликало інтерес до вивчення історії тих груп, що раніше в програмах були в значній мірі поза увагою - жінок, етнічних меншин, дітей, родини, мігрантів. Зміни ці поставили і викладачів у нові умови. Їм тепер часто доводиться мати справу з такими темами і питаннями (наприклад, культурні рухи чи досягнення науки і техніки) і з такими історичними джерелами (наприклад, звукозапис, фільми і кінохроніка), якими в ті роки, коли вони самі здобували історичну освіту, просто зневажали. Вони також дійшли висновку, що деякі з цих тем і питань не так легко ввести в програму, котра за звичаєм будується на вивченні послідовності порівняно коротких відрізків часу.

Ще одна значуща зміна полягає в тому, що, аж ніяк не применшуючи важливої ролі викладання історії в ділі набуття учнями деякої сукупності історичних знань, тепер дедалі ширше визнається та думка, що, крім того, учні мають навчитися критично ставитися до історичних фактів і свідчень, розвивати і застосовувати розумові навички, необхідні для пізнання і тлумачення історії. Сюди відноситься здатність:

- розуміти, що історики, автори підручників з історії, журналісти і режисери документальних фільмів, що оповідають про події недавнього минулого, не просто повідомляють про факти, а намагаються інтерпретувати доступну інформацію й аналізувати зв'язки між різними фактами для більш глибокого розуміння і пояснення подій;
- розуміти, що завдяки цьому підходу історик, автор, журналіст чи телережисер перетворює окремі, відібрані ним (чи нею) факти в докази (тобто факти, що використовуються в обґрунтування того чи іншого

- твердження чи для тлумачення події);
- розуміти, що в такий спосіб ті ж самі історичні факти різними людьми можуть використовуватися з різною метою чи в обґрунтування відмінних тлумачень тієї ж самої події чи явища;
- усвідомлювати, що будь-яку історичну подію чи явище, як правило, можна розглядати під різними кутами зору і що розмаїтість точок зору відбиває розбіжності в життєвому досвіді, вихідних припущеннях і переконаннях (часто однаково обґрунтованих);
- відрізнити факти від суджень і розкривати упередженість, суб'єктивність і стереотипи в письмових звітах і зображеннях, присвячених тій чи іншій події;
- опановувати способи вивчення і використання матеріалів з первинних і вторинних джерел;
- розуміти і застосовувати ключові поняття, пов'язані з вивченням історії, такі як хронологія, зміна, наступність, причинно-наслідковий зв'язок, значення, відчуття епохи;
- усвідомити, що близькість до історичної події чи того, що відбувається (наприклад, у розповідях очевидця) не є гарантією того, що розповідь чи опис виявляться більш точними і менш перекрученими;
- брати до уваги, що будь-який історичний звіт не вічний: його будуть піддавати ревізії у світлі нових доказів чи нового витлумачення раніше відомих доказів.

Обговорення описаної зміни акцентів у викладанні історії, що відбувалася протягом приблизно останніх 20 років, часто представляється як дискусія між тими, хто бачить головне призначення шкільної історії в ознайомленні учнів зі знаменними подіями і явищами вітчизняної, європейської і світової історії, і тими, хто думає, що її головна мета полягає в тому, щоб допомогти в оволодінні навичками вивчення і розуміння історії і що зміст програми є просто засобом досягнення цієї мети. Насправді ж, ці суперечки, загалом, марні, тому що багато викладачів історії, розробників навчальних планів і творців підручників завжди прагнули врівноважити ці два підходи. Головна проблема, що виникає внаслідок зсуву акцентів на розвиток необхідних навичок і здатності інтерпретувати історію, пов'язана з розробкою структури підручників і інших засобів навчання і вимогою до викладачів історії глибоко зважувати, яким же робом їхні учні могли б опанувати ці навички і прийоми аналізу.

Як показало недавнє дослідження підручників з історії, зараз спостерігається тенденція відходити вбік – од звичного навчального тексту до посібників, що пропонують учню аналізувати й інтерпретувати різноманітні джерела і матеріали (карти, світлини, статистичні дані, витримки з документів, розповіді очевидців). Іноді цей вихідний матеріал призначений для того, щоб проілюструвати положення і думки, висловлені в тексті, утім, він також може і не залежати від тексту й слугувати ознайомленню учня з процесом аналізу тих чи інших категорій відомостей.³ Спочатку ця тенденція була найпомітнішою в підручниках, виданих у Західній Європі, але тепер є ознаки того, що деякі видавництва, що діють у Центральній і Східній Європі, також починають

³ Ф. Пінгель, Європейський дім: як історія ХХ століття представлена в підручниках з історії, вид-во Ради Європи, Страсбург, 2000

вводити елементи такого формату в свої підручники історії для шкіл.

Значення, яке все це має для викладання і вивчення, не менш велике. Важко зрозуміти, як здобувати життєво важливих навичок і розуміння історії, якщо учень буде в ролі пасивного одержувача заздалегідь підготовленого й адаптованого набору знань. Тут будуть доречні, тією чи іншою мірою, елементи дослідження, укупі з активним вивченням (наприклад, збір і реєстрація усних свідчень на плівку, дебати, моделювання ситуацій, інсценівка) і створенням можливостей для незалежного вивчення питання.

Також нам тут слід зважити ще на одну зміну, що не так давно сталася в царині викладання історії, а саме зросло визнання того факту, що викладачі історії і шкільні підручники - не єдині джерела, з яких учні запозичають інформацію і думки про розвиток Європи ХХ сторіччя. По-перше, що ближчі до нас у часі події, то більше коло джерел, які намагаються дати своє тлумачення і пояснення: політичні діячі, журналісти, телерадіокомпанії, документалісти і творці ігрового кіно. По-друге, учні самі можуть знати кого-небудь серед своїх родичів чи сусідів, хто прямо стикався з помітними історичними подіями цього століття. По-третє, щораз більше школярів, а надто в західній і північній Європі, може одержати доступ до матеріалів про історію і версії того, що відбувалося, завдяки новим технологіям зв'язку (інтерактивні компакт-диски, CD-Rom, Інтернет). До цих джерел учні мусять приступатися з тими ж самими істотними навичками й історичним розумінням, що й до тих, з якими вони мають справу більш формально – на шкільних уроках історії, але автоматичного переносу цих навичок з класної кімнати в іншу обстановку не відбувається. Цього треба вчитися, і критичне "вивчення" художнього чи фільму документальної кінострічки вимагає додаткових знань і навичок, які потрібно дати.

Задачі, що стоять перед викладачем історії

У цьому посібнику, прагнучи домогтися поставленої перед ним мети, ми спиралися на новаторські ідеї і результати розбору конкретних прикладів кращого з різних країн Європи, так само як на інформацію про ресурси і всілякі корисні організації. Однак при його написанні, усвідомлюючи, що сьогодні перед викладачем історії постає безліч проблем, ми спробували звернути на них увагу в тих чи тих главах книги.

Деякі з цих проблем породжені обставинами, на які викладач історії вплинути не може. У більшості країн Європи міністерства освіти видають офіційні вказівки до програм чи навчальних планів, а це може обмежувати можливості кожного окремо взятого викладача вводити на своїх заняттях нові теми і питання чи поглиблено розглядати деякі пан'європейські проблеми і події. За додаткове обмеження можливості вводити додаткові теми і питання слугує кількість годин, відведених на викладання їхнього предмета, а також вибір і якість підручників і інших методичних матеріалів, доступних у школі.

Якоюсь мірою можливості для впровадження в практику новаторських методів викладання і вивчення також обмежені тими традиціями і педагогічними підходами, що переважали ще в ті часи, коли багато хто з викладачів одержував свою початкову освіту і, власне, спеціальну – в галузі історії. Як відзначалося

раніше, при вивченні історії ХХ сторіччя, проти будь-якого іншого її періоду, викладачі історії і їхні учні можуть скористатися з набагато ширшого діапазону джерел. Однак ці джерела не представляють, та й не намагаються інтерпретувати і пояснювати недавнє минуле чи сучасні події в той самий спосіб, що історики. Крім того, їхнє призначення - розважити. Відбиваються на їхньому змісті обмеження комерційного, управлінського і навіть політичного характеру. Як наслідок, можна очікувати, що навіть великі історичні документальні серіали, на кшталт *Світ на війні* чи *Сторіччя людей*, матимуть порівняно короткий "термін придатності", і тому створюються насамперед за принципом "справжнє ТВ", а не "справжня історія". Питань, що у цьому зв'язку виникають перед викладачем історії, ми торкнемося більш докладно в одному з наступних розділів, а поки що досить підкреслити, що нині зовсім небагато викладачів історії зуміли збагнути - у рамках свого базової освіти чи підвищення кваліфікації на службі - у те, як "користуватися продукцією ЗМІ" чи навчити цьому своїх вихованців.⁴

Точнісінько так само, хоча дедалі більше шкіл тепер використовує новітні технології зв'язку в більшості розділів навчального плану, і масштаби, в яких це відбувається, наступного десятиліття, ймовірно, значно зростуть, у сфері викладання історії рідко кому захотілося глибше дослідити педагогічне значення інтерактивних компакт-дисків, CD-ROM і Інтернету. Наприклад, використання гіперзв'язків для того, щоб дати можливість інтернет-браузеру пошукати матеріали, доступні щодо конкретній історичній темі чи періоду, може внести істотні зміни в звичне "читання тексту". З одного боку, це, здається, стимулюватиме цікавість і допитливість учня, але також може спричинитися до браку чіткості, системності і ясності в поглядах.

І в тому, і в іншому випадку технічні нововведення, пропонуючи захопливі і потенційно багаті можливості для викладання і вивчення історії Європи ХХ сторіччя, водночас ускладнює викладання історії і утруднює роль викладача історії.

Ще одна складність, яку вчитель може вбачати в викладанні нової і новітньої історії, прямо дотична до ролі, яку історія як дисципліна відіграє в розвінчанні міфів і критичному дослідженні популярних тлумачень і припущень, а також точок зору, які можуть підтримуватись різними секторами суспільства. Будь-яка програма, що охоплює вітчизняну і європейську історію ХХ сторіччя, імовірно, торкатиметься тем, проблем і питань, що й дотепер є дражливими і спірними. Іншими словами, теми, які, за умови, що вони викладатимуться об'єктивно і висвітлюватимуться під різними кутами зору, могли б у деяких груп, включаючи батьків і, можливо, навіть політичних чинників, викликати незадоволення і навіть нападки з їхнього боку.⁵

Нарешті, як відзначає чимало провідних європейських істориків, наші учні зможуть осягти складність світу, у якому вони живуть, тільки тоді, коли будуть вивчати – і міркувати – всі ті різноманітні причини, що формували світ упродовж минулого сторіччя. Утім, проблема, яку це ставить перед викладачем історії, з огляду на розмаїття тем, до вивчення яких можна було б стати, і на

⁴ Див., наприклад, Л. Мастерман, *Знайомтеся - ЗМІ*, Лондон, 1985

⁵ І. Див. Р. Страдлінг та ін., *Викладання дискусійних питань*, "Едвард Арнольд", Лондон, 1984, і С. Галлагер, *Викладання історії і пропаганда демократичних цінностей і толерантності*, Документи CCECD/Hist (96) 1, Рада Європи, Страсбург, 1996.

самий обсяг інформації, доступної тепер із сили силенної джерел, полягає в тому, як допомогти учневі сформувати чітке уявлення про це сторіччя - і не тільки так, щоб вони при цьому розуміли широку хронологічну послідовність подій, але так, щоб змогли усвідомити, як певні політичні, соціально-економічні, культурні й інтелектуальні події впливали одна на одну і, можливо, навіть були взаємозалежні.

Призначення посібника

Цей посібник ставить перед собою троїсту мету:

- заохотити викладачів історії у всій Європі до розширення рамок, у яких на заняттях вивчається ХХ сторіччя, зокрема до поглибленого вивчення всього того, що пов'язане з європейським її виміром і бере до уваги всі основні сили, рухи і події, що протягом минулих 100 років формували цілий континент;
- забезпечити їх інформацією про різні точки зору та концепції викладання і ілюстративним матеріалом з тих тем, питань і подій, що мали особливе значення для Європи в цілому;
- запропонувати їм кілька заснованих на власному досвіді викладачів практичних порад щодо того, як у викладанні ефективно використовувати деякі види новаторських методів навчання і придбання знань і навичок, включаючи нові технології зв'язку.

Однак при розробці цього посібника ми мали на увазі й ті міркування, про які згадаємо нижче.

По-перше, будь-яка книга, що призначається викладачам у різних країнах Європи, має брати до уваги те, що системи освіти наразі мають значні відмінності в тому, що стосується комплектування штатів, рівня фахової освіти і підвищення кваліфікації кадрів, вибору і якості підручників і інших дидактичних матеріалів, а також можливостей для використання мультимедійних засобів і нових технологій у практиці навчання. Деякі з підходів і прикладів у цій книзі комусь із читачів видаватимуться звичайною річчю, комусь – чимось новаторським, а ще комусь, з огляду на обмеження практичного характеру, за яких їм доводиться працювати, – нездійсненними. У цій книзі ми прагнули дотримуватись урівноваженого підходу, що відбивав би цю різницю в обставинах і досвіді.

По-друге, нещодавні дослідження навчальних планів з історії в Європі доводять, що повної згоди щодо того, як має історія ХХ сторіччя структуруватися чи викладатися, аж ніяк немає, хоча нині є певні прикмети того, що підходи починають потрохи зближуватися. Тому-то ми зробили спробу відбити поточне розмаїття, відкрито визнаючи, що для ефективного розкриття тієї ж самої теми чи питання можна скористатися з безлічі різних способів, є й безліч різних шляхів досягнення одних і тих самих бажаних цілей і завдань навчання.

По-третє, ми намагалися створити посібник, що був би і гнучкий, і зручний. Хтось користуватиметься ним як ресурсом для підвищення кваліфікації, інші ж

могутимуть просто "погортати" сторінки, а не читати його від "а" до "я".

Структура посібника

Книга складається з трьох головних частин. У першій основну увагу приділено тим дотичним до ХХ сторіччя історичним темам і питанням, що широко викладаються в усій Європі. Вона також включає ілюстративний матеріал і думки з приводу новаторських підходів, які використовують засоби масової інформації, записи очевидців, моделювання ситуацій і позакласні можливості вивчення матеріалу.

У другій – педагогічним аспектам викладання історії. Звертаємося у ній до деяких згаданих раніше ключових питань, включаючи, наприклад, такі:

- інтеграція навчання на основі практичного досвіду в структуру навчальних планів чи програм, переважно заснованих на знаннях;
- робота з дискусійними чи дражливими питаннями;
- викладання методів ефективного використання архівних зображень ХХ сторіччя;
- поєднання позашкільних можливостей навчання з класною роботою;
- ефективне використання нових технологій.

Основний наголос у третій частині зроблено на тому, як у класі використовувати різні історичні джерела і матеріали – записи очевидців, письмові першоджерела й аудіовізуальні матеріали. Друга частина також включає настанови щодо оцінки деяких методичних засобів, якими тепер може скористатися викладач історії.

У Додатку повідомляється інформація про підтримані Радою Європи двосторонні і багатобічні проекти, що мають стосунок до викладання і вивчення європейської історії ХХ сторіччя. Там також можна знайти відомості про інші пан'європейські дії й ініціативи, які можуть цікавити тих, хто опікується викладанням новітньої і сучасної історії.

Частина Перша

Історичні теми і питання

Вступ

Тенденції у викладанні історії Європи ХХ сторіччя, згадані вище в передмові, такі як зосередження на новітній чи сучасній історії, зсув акцентів у бік міждисциплінарної історії, ширшого висвітлення європейської/всесвітньої історії тощо, висунули на перший план основну проблему в сфері планування і розробки навчальних програм. Як відзначає Європейська Постійна Рада Асоціації викладачів історії (Euroclio): коли у викладанні мова заходить про ХХ сторіччя, виявляється, що "кожен квадратний кілометр занадто густо заповнений історією".⁶ Основне питання полягає не в тому, що нам включати в навчальний план по історії, а в тому, що нам варто виключати. Наприклад, педагоги у Східній Європі, де пострадянські реформи у викладанні історії схвалили їх більшість, часто, втім, скаржаться на те, що нова програма занадто насичена змістом, а надто ті розділи, що присвячені ХХ сторіччю. Те ж саме спричиняло занепокоєння й у Західній Європі, коли там наприкінці 1980-их – на початку 1990-их були істотно переглянуті навчальні плани по історії.

Сподіватися, що який-небудь курс історії зможе вичерпно освітити який-небудь період історії, не можна. Вибір неминучий. Тому, перш ніж ми продовжимо міркувати про різні підходи до тем і питань – що є головним завданням першої частини цієї книги, не буде зайве кинути критичний погляд на критерії, що застосовуються при доборі тем і питань, що включаються в навчальний план. Критерії добору мають дотичність не тільки до того, *що* слід викладати, але також і до того, *чого* і *як* навчати. З погляду розробників навчальних планів і програм, видавців і авторів підручників, викладачів історії і тих, хто відповідає за підготовку останніх, саме ці питання є найголовнішими.

Як показали недавні дослідження навчальних планів з історії для системи середньої освіти в Європі⁷, є такі теми і питання, що стосуються історії ХХ століття, котрі всюди в Європі викладаються доволі широко. Ось вони:

- перша світова війна і її причини;
- російська революція;
- зміни в Європі в 1918;
- наступ тоталітаризму: комунізм, націонал-соціалізм і фашизм;
- економічна депресія;
- кінець мирного періоду;

⁶ Джек ван дер Лиув-Рурд, "Короткий огляд способів представлення історії ХХ сторіччя в навчальних планах деяких європейських країн", представлений на семінарі Ради Європи "Реформування навчальних планів викладання історії ХХ сторіччя в середніх школах", (Молдова, червень 1998 р.).

⁷ Р.Страдлінг, *Європейське в змісті шкільних навчальних планів по історії*, документ СС-ЕД/НІСТ (95) 1, Рада Європи, і Ф.Пингель, цит. твір.

- друга світова війна: війна народів;
- структурні зміни в Європі в 1945 р.;
- ера холодної війни: НАТО і Варшавський договір;
- деколонізація;
- політичне й економічне співробітництво після 1945 р.;
- Європейське Співтовариство;
- гласність і перебудова;
- розпад Радянського Союзу;
- становлення незалежних демократичних держав Центральної і Східної Європи.

У цій частині книги розважатимемо над різними підходами до низки цих тем. Утім, дослідники також твердять, що дедалі частіше в навчальних планах з історії ХХ сторіччя можна зустріти одну чи дві експериментальні теми. З них найчастіше до навчальних планів з історії включаються наступні:

- нове в науці і техніку ХХ сторіччя;
- соціальні зміни, зокрема в житті простих людей;
- зміна ролі жінок у суспільстві;
- поява масової і молодіжної культури;
- характерні рухи в культурі і мистецтві ХХ сторіччя;
- індустріалізація і становлення постіндустріального суспільства;
- урбанізація;
- транспорт і зв'язок;
- рух населення;
- зміни в становищі національних і інших меншин у Європі;
- протистояння і співпраця;
- національно-визвольні рухи;
- тоталітаризм і ліберальна демократія;
- права людини.

Тим часом, деякі з перелічених тут тем і питань можна було б викладати (що, втім, часто й робиться) переважно з національних, а не європейських позицій; інші ж часто розглядаються під регіональним кутом зору, але не пан'європейським. Крім того, помітно тенденцію викладати більшість перерахованих питань з погляду політичної і, меншою мірою, економічної історії, проте не соціальної, культурної й інтелектуальної історії. На відміну від цього, теми, як правило, досліджуються в багатьох аспектах. У той час як теми є, головним чином, діахронічними і тому розглядаються в розвитку – в рамках цілого сторіччя чи значної його частини, питання переважно вивчаються досить стандартно – послідовно (чи хронологічно). Інакше кажучи, ХХ сторіччя, як правило, майже завжди розбивають на окремі відрізки часу, що відповідають приблизно 10 - 20 рокам.

Проте, кожне з цих питань і тем дає змогу, якщо скористатися з більш широкої, європейської перспективи, досліджувати політичні, економічні, соціальні і культурні виміри та розглядати це століття під різними кутами (діахронічним і синхронічним) набагато більшою мірою, ніж це, певне, має нині місце.

Це, звичайно, висуває на перший план проблему критеріїв добору. Розгляд питання чи теми з пан'європейського погляду, його дослідження й у діахронічному, і в синхронічному плані чи вивчення під різними кутами віднімає багато часу. Тому-то рішення необхідно ухвалювати, застосовуючи декілька критеріїв, а не той єдиний, що зводиться до потреби дати студентам якийсь набір знань про ключові події і явища ХХ сторіччя.

Цілі, декларовані в офіційних настановах і навчальних планах з історії, дуже часто, видно, грішать на претензійність. Як очікується, викладач історії має допомогти учням збагнути сьогодення, розбудити їхній інтерес до минувшини, докластися до розвитку їхнього почуття національної самобутності і підготувати ґрунт для виховання їхньої громадянської свідомості – і все це приблизно за дві години на тиждень, причому часто не більш, ніж упродовж чотирьох років їхнього навчання. Інший і, можливо, реалістичніший спосіб розгляду проблеми полягає в пошуку відповідей на таке питання: Що, на нашу думку, було б їм непогано пам'ятати з курсу історії через п'ять чи десять років після закінчення школи?

Минулого десятиліття це питання раз у раз впливало в дискусіях істориків і експертів, особливо з того часу, як було доведено, що, ставши дорослими, багато колишніх школярів, здається, майже нічого не пам'ятають з вивченого в школі курсу історії. В основному, як виявляється з цих дискусій, учням слід сформулювати:

- загальну, почасти хронологічну, а почасти тематичну уяву про сторіччя. У цьому стосунку стандартними блоками для формування такої уяви можуть слугувати окремі елементи історичних знань, причому, якщо згодом ці "факти" забудуться, то, мабуть, це не матиме великого значення: пізніше, за потреби, вони завжди зуміють знову відшукати відповідну інформацію;
- деяку уяву про сили, що впливали на хід історії в цьому столітті, повторювані моделі, динаміку змін, зв'язки між тим, що відбувається в одному й іншому місці, а також тим, що відбувається в якийсь момент часу, і тим, що відбувається пізніше. Без цього сформулювати загальну уяву не можливо, але для того, щоб її мати, також треба якось розумітися на способах застосування таких ключових історичних концепцій, як, наприклад, хронологія, причина і наслідок, зміна і наступність, факти і свідчення, первинні і вторинні джерела, множинність точок зору, відчуття періоду, а також мати якусь можливість вивчати сторіччя через призму різних часових інтервалів – короткострокового, середньострокового і довгострокового, і розглядати ті ж самі події чи явища в порівнянні – з різних точок зору й у різних аспектах;
- розуміння факторів, що вплинули на їхнє власне життя й формування особистості, що, в якомусь важливому сенсі, пов'язано з розумінням того, що історія – це не тільки війни, наддержави, дипломатія й економіка. Вона також стосується змін, що відбувалися в житті звичайних людей, і тих сил, що викликали ці зміни: науки, техніки, індустріалізації, урбанізації, змін у житті суспільства і родини та ЗМІ;

- передавані найважливіші навички, необхідні для розуміння того, як узагалі історики, автори, політичні діячі, журналісти і засоби масової інформації інтерпретують недавнє минуле. Це вимагає деякого розуміння способів історичного дослідження, особливо того, як відібрані факти використовуються на підтвердження того чи того свідчення чи пояснення аргументів. Не обійтися і без певного розуміння способів, за допомогою яких ЗМІ відбирають, інтерпретують і редагують інформацію перед тим, як її передати для споживання суспільством;
- позитивні установки і цінності, до яких належить терпимість, повага до розмаїтості, неупередженість, переконаність у тому, що судження, думки і висновки слід обґрунтовувати відсиланням до раціональних доказів. Цінності й установки такого роду як передавані навички слід формувати з закріпленням на практиці, що також має значення для добору питань і тем та підходів, з яких при їхньому вивченні користаються викладачі й учні.

Головне значення сказаного вище зводиться до того, що вибір кожної теми чи питання, що ввійдуть у курс навчання історії Європи ХХ сторіччя, - це лише початок процесу. Способи і цілі вивчення кожної теми і питання можуть бути зовсім різними. Врешті решт, в основі процесу добору лежать наші уявлення про те, що учням слід опанувати і що вони, якщо бути реалістом, зможуть опанувати, а також те, наскільки велика відмінність між цими двома розрахунками.

Європейські аспекти в викладанні історії

Розширення європейського виміру в програмі з історії⁸

Чимало міркувань, які висловлювалися останнім часом, несли на собі відбиток суперечок, що зачепили ширший загал і точилися навколо того, як краще визначати Європу – через спільну культурну спадщину або через її розмаїття.

Ті, хто твердить, що самотність Європи можна охарактеризувати тільки шляхом посилання на спільну історію та культурну спадщину, зазвичай звертають погляди на греко-римську філософську традицію, юдеохристиянські релігійні погляди і мораль, спільний мистецький і архітектурний спадок, на становлення національних державних утворень на теренах Європи, а також на спільний історичний досвід – феодалізм, хрестові походи, Відродження, промислові революції тощо.

Ті підходи до викладання європейської історії, котрі спираються на наголошуванні спільного в історії та культурі, як правило, мають тенденцію змальовувати європейську історію як “безперервну оповідь, що розгортається” з давніх-давен і до цього часу. І це не може не впливати на структуру навчальних програм і планів. Насамперед, ті, хто обстоює такий підхід, прагнуть віддавати перевагу програмам і курсам, які б давали змогу проаналізувати й охопити розсяглий період історії. По-друге, ці хронологічні дослідження мають тенденцію зосереджуватися на лінійному розвитку, який має на увазі, що існує можливість простежити певні істотні елементи європейської цивілізації на протязі всього їхнього розвитку – від античних часів до сучасності через епохи Просвітництва і Відродження.

Навчальні програми, як наслідок, мають низку обмежень і недоліків: відчувається, що вони часом обходять мовчанкою ті регіони Європи, котрі досить тривалий час упродовж своєї історії залишалися поза тими впливами, що вважаються визначальними для європейської традиції. До того ж у них надто побіжно згадуються ті періоди європейської історії, коли панівна культурна традиція фактично зводилася нінащо мало не всюди на континенті і відроджувалась у доволі складний спосіб: наприклад, завдяки перекладам на латину праць Аристотеля, Евкліда та інших давньогрецьких філософів арабськими вченими, чий доробок поступово, манівцями – через мавританську Іспанію чи норманську Сицилію – діставався до Західної Європи. Цей підхід, окрім іншого, загалом, призводить до нехтування зовнішніми впливами на історію розвитку європейської культури, філософії і науки, такими, скажімо, як перехід від римської на арабську систему чисел, або ж вплив на Європу

⁸ У цьому розділі використано матеріали звіту, підготованого автором. Див. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

арабських здобутків у галузі теорії і практики мореплавання, тривалий вплив Оттоманської імперії на східні і південно-східні регіони Європи чи вплив колоніального періоду на громадське і культурне життя Західної Європи. Нарешті, цей підхід робить, як правило, чималий наголос на історії культури і політики, а також історії думки. Соціально-економічних аспектів зазвичай бракує, бо, зосередившись на них, довелося б, либонь, визнати наявність розбіжностей, а не спільності.

У 1980-их і на початку 1990-их років саме це “бачення Європи” домінувало в дискусіях щодо можливості створення підручника з європейської історії. Як приклад можна згадати один такий підручник, укладений Фредеріком Делушем, який являв собою хронологічний огляд європейської історії від доісторичних часів до наших днів, написаний групою з 12 істориків-представників різних країн.⁹ Добір матеріалу для книги спирався на три принципи: елементи спільного, одна цивілізація з різноманітними культурами і спільні для Європи явища. Кожна глава в ній представляє певний “блок часу”, причому в міру того, як події в огляді наближаються до наших днів, ці блоки стають коротші. Отже, наприклад, передостання глава охоплює період з 1900 по 1945 рік, а остання – епоху після 1945 року. І в ній спостерігаємо деякі з раніше нами згаданих недоліків. Дуже мало можна дізнатися про історію Росії та Східної Європи, про багатство культур на континенті, історії жіноцтва чи про вплив, який на останні два сторіччя справив розвиток науки і техніки.

На відміну від них, інші твердять, що Європа, її неповторність характеризується саме не спільними рисами, а розмаїттям: різні етноси і народи, різні мови й діалекти, різний спосіб життя та широка гама місцевих і регіональних уподобань і прихильностей. Такий кут зору, певне, більшу увагу приділяє “темнішому бокові європейської історії”, – племінним конфліктам, націоналізмові, ксенофобії, нетерпимості, геноциду та етнічним “чищенням”, – аніж той, що її загострює на об’єднувачих силах у європейській історії. Проте він також підкреслює політичний та економічний динамізм, плідність творчих і культурних рухів, які, здається, отримують живильний поштовх тоді, коли є тертя й конфлікти між церквою і державою, релігійним та мирськими поглядами або коли влада не централізована, а розпорошена, або коли об’єднувачі сили, що беруть свій початок у спільній культурній спадщині, не просто асимілюються, а достеменно зливаються з місцевими традиціями і обставинами.

Наразі не так багато упорядників програм поклали цю точку зору в підвалини конкретного курсу. Щоправда, двоє німецьких учених – Хаген Шульце та Іна-Ульріке Пауль – зробили спробу розв’язати проблему недоліків, пов’язаних із “великою європейською сагою” у своєму збірнику з європейської історії.¹⁰ Вони послуговувалися тематичним підходом, освітлюючи проблеми війни і миру, свободи і деспотизму, гегемонії і балансу влади, єдності і розмаїття тощо. Упорядники, як видно з цього переліку, головно зосередилися на політичній тематиці та історії думки. Загальна мета, яку вони перед собою ставили, полягала в забезпеченні викладачів і слухачів курсу збіркою першоджерел та

⁹ Frederic Delouche (ed.), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993.

¹⁰ H. Schulze and I.U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

інших матеріалів, які завдяки акцентуванню потреби порівнювати і протиставляти, можна було використати для того, щоб помістити події та тенденції вітчизняної історії на ширше загальноєвропейське тло та визначити, що в розвитку цієї країни було схоже на європейські архетипи, а що – ні. Аналітичний підхід також вимагає брати до уваги розсягліші часові масштаби, ніж звичне хронологічне дослідження.

Якби такий підхід було б справді треба систематичним чином застосовувати в навчальній програмі з історії, зокрема, для учнів старших класів, тоді б і з його допомогою вдалося б допомогти їм отримати якусь уяву про динамічні чинники, що справляли вплив на історію їхньої країни, формували її, а також історію цілої Європи (чи принаймні частину цієї історії), і краще збагнути, як ті історичні явища, що, як на те спадає, є спільними для всієї Європи або більшої її частини можуть трансформувати місцеві та національні традиції – або трансформуватися під їх дією. Водночас, утім, є небезпека, що такий підхід сприятиме формуванню у слухачів уривчастої, фрагментованої уяви про історію, замість того, щоб її могли охопити всю. Порівняльний підхід, не виключено, пов'язаний із ще одним потенційним ризиком, а саме з тим, що неповторне й самобутнє в історії держави чи регіону виявиться геть притлумленим з огляду на потребу зосереджуватися на моделях, які спрощують усілякі узагальнення. Слід підкреслити: згадані ризики існують потенційно, але не обов'язково постануть в реальному житті. Далі ми наполягатимемо на тій думці, що для поглибленого усвідомлення слухачами історії ХХ століття вкрай важливо їм створити можливість робити порівняння і протиставлення.

Аналіз рекомендацій до програм і навчальних планів з історії, які з'явилися в останні 10–20 років свідчать, здається, про те, що масштаби, в яких може застосовуватися такий усеосяжний, як запропонували Шульце і Пауль, порівняльний підхід, досить обмежені, так само як і можливості охопити поздовж більш-менш тривалий період історії.¹¹ Проте там і тут у Європі подибуємо численні приклади навчальних програм і планів або рекомендацій з історії, які спонукають викладачів і учнів, заохочують їх застосовувати, розглядаючи певні події, компаративістські методи, аналізувати міжнародні відносини чи конфлікти між державами та періоди співпраці і здійснювати лонгітудинальні дослідження сучасних проблем і питань.

Отож, з погляду того, хто складає програму, одна з групи проблем пов'язана з тим, що слід виокремлювати – різноманітність чи спільність у досвіді і культурі, і на чому зосереджувати більше уваги – широкій тематиці чи вузькому хронологічному описові. Перед ними, а так само перед викладачами історії – а надто тими, хто працює в умовах відносно децентралізованої системи освіти, постає ще одне істотне питання: якою мірою існуючі програми історії можна розширити, повніше включивши до них європейський аспект? В одних випадках можна розважати над розширенням курсу вітчизняної історії, в інших – більший інтерес може становити можливість розширення регіональної перспективи до континентальної, а ще в інших, зокрема на сході Європи, вирішувати питання про те, до якого курсу включати європейський вимір – до курсу всесвітньої історії чи вітчизняної.

¹¹ Див. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit. and Pingel, op. at.

Якщо лише не існує більшості, переконаної в тому, що введення до програм європейської історії – річ реальна і здійсненна, у більшості систем освіти новації у царині навчальних планів і програм, як правило, обмежуються тими, хто йде в авангарді.

Так от нині більшість учителів історії, певне, погодяться, що широкомасштабні реформи в цьому напрямку значно обмежені з огляду на існування тих або тих згаданих нижче чинників.

По-перше, це те, що існуюча структура програми викладання історії визначається в обов'язковому порядку національними чи місцевими органами освіти. А це здатне перешкоджати новаціям у два способи. Насичений курс з наголосом на вітчизняну історію, а саме так збудовано чимало хронологічних описів, навряд залишає якийсь простір для поглибленого висвітлення подій, що мали місце поза межами Європи. А ще частіше виходить, що там, де в структурі програми з історії сповідуються певні принципи (хронологічний, тематичний, міждисциплінарний тощо), будь-які спроби додаткового вивчення європейської історії, вірогідно, регламентуватимуться, виходячи з такого самого принципу.

По-друге, у різних державах Європи самостійність учителів історії має неоднаковий ступінь. Десь офіційні рекомендації просто перелічують теми, які необхідно висвітлити, а вже учитель сам вирішує, на яких аспектах таких тем він зосереджуватиметься. В інших зміст визначається набагато докладніше, але хоч і так, програми і плани передбачають можливість вибору деяких тем із списку факультативних. Теоретично можна стверджувати, що в майже кожній системі освіти, яка існує в країнах Західної Європи, дарма що зміст програми визначається офіційно, вчитель як такий користується немалою самостійністю у виборі методів викладання. Втім “насичена змістом” програми можуть значно обмежувати вчителя у виборі стилю викладання й навчання, які він волів би використати. Не менший вплив на свободу добору ним тем і методів викладання може справляти брак відповідних підручників і нестача відповідних заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

По-третє, нестача навчальних засобів. Якщо зміни планів і програм вимагають використання нових підручників і чітко побудованої системи підвищення кваліфікації, домогтися масштабних змін швидко і повсюди може виявитись досить непросто. Немає сумніву, що в деяких країнах Центральної і Східної Європи, з огляду на поточний стан їхньої економіки, справа виглядає саме так, але і в решті країн Європи це становить проблему – хоча і меншою мірою.

І нарешті, кількість годин історії, визначених для викладання учням. У деяких системах освіти обов'язкова середня освіта триває 3 роки, у більшості – 5, але є держави, в яких передбачено, що обов'язкова середня освіта здобувається протягом 7-8 років. Є системи, які передбачають обов'язкове вивчення історії протягом всього цього періоду, але є інші: історія виступає як обов'язковий предмет протягом лише 3 років, після чого її зараховують до категорії факультативних. Звісно, якщо обов'язкова освіта триває не 5 років, а три,

можливостей розширення програми з історії чи поглибленого дослідження якихось пан'європейських тем і питань у цьому разі буде менше. Пересічний учень середньої школи має менш як 2 години історії на тиждень, або близько 80 годин на рік. Разом виходить 240 годин там, де учні середніх класів вчать протягом 3 років, або 400 – у тих системах, де обов'язкова середня освіта починається у віці 11 років і закінчується, коли учневі 16 років. Що менша кількість годин історії, яка припадає на учнів, і що насиченіша змістом існуюча програма, то менше існує можливостей для розширення чи поглиблення такої програми.

Деякі вчителі історії, що працюють з учнями середньої школи зможуть прочитати цю книгу, і відтак порозважати над способами включення нових тем і питань у свої навчальні плани, якщо вони вже мають помітний регіональний чи й пан'європейський акцент. Але більшості інших учителів доведеться розглядати можливості запровадження не *кількісних* змін, а *якісних*; вони будуть *якісними*. Інакше кажучи, їх турбуватиме не так те, як додати ще більше змісту в уже доволі насичені навчальні плани, як, либонь, шляхи внесення якісних змін у свій підхід до тих тем і питань, які вони наразі викладають.

Наступний розділ присвячений розглядові того, про які саме якісні зміни могло б ітися, а подальші розділи розвиватимуть цю думку, приділяючи увагу аналізу шляхів досягнення внесення цих змін до викладання низки тем і питань.

Деякі засади побудови програми і критерії добору

Дискусія про те, який зміст мусять мати навчальні плани і програми з історії, точиться на різних семінарах і конференціях ось уже добрих тридцять років, причому великою мірою вона стосується викладання історії ХХ століття.

Ясно принаймні одне: будь який вибір тем і питань, присвячених сучасній європейській історії, спиратиметься на освітні критерії лише почасти. Шкільна історія – це громадська власність. Окрім педагогічних цілей, вона, як вважається, має політичне і соціальне призначення. Якщо поглянути на перелік цілей, зазначених у вступній частині багатьох рекомендацій до програм і планів з історії, видно, що вивчення історії часто розглядається як засіб пропаганди певних широких соціальних цілей шляхом сприяння у вихованні в учнях почуття національної самобутності, забезпечення наступності в усвідомленні культурної спадщини, формування в них громадянського відчуття і здатності брати участь у демократичних процесах, розвитку в них шанобливого і толерантного ставлення до відмінностей, притаманних людям, що належать до різних культур і етносів тощо. Водночас ці переліки, як правило, включають предметно-орієнтовані цілі освіти, такі як допомогти учням збагнути сучасність, включно з причинами виникнення її проблем; допомогти їм розвинути відчуття історії і історичну свідомість; ознайомити їх із початками характерних для історії методів і з тим, що вимагається для розуміння і тлумачення минулого, а також стимулювати їхній інтерес до минулого.

Так само ясно, що критерії добору змістовного наповнення програм з історії, і зокрема нового чи додаткового матеріалу, у переважній більшості випадків

мають брати огляд на ті перешкоди на шляху новацій, які ми окреслили вище у цій главі.

Чи існують якісь орієнтири, котрими можна було б послуговуватись незалежно від того, які можливості існують – радикально переглянути підходи до висвітлення ХХ століття в рамках відповідного навчального плану або лише запровадити меншого обсягу зміни щодо того, як учителі й учні підходять до кількох тем і питань? Далі ми зробимо спробу принаймні спонукати до дискусії навколо цього питання.

Ми б твердили, що, розглядаючи питання про насичення програми вивчення історії ХХ століття європейським змістом, слід мати на увазі три програмні засади на додаток до тих, які, ймовірно, лежатимуть в основі конкретних навчальних планів.

Перший із цих принципів передбачає потребу відшукати баланс між важливим з історичного погляду і придатним для включення в конкретний план навчання групи учнів. Кажучи “історично важливе”, маємо насамперед на увазі ті події і явища, котрі справили були значний вплив на велику частину Європи того століття, або мали далекосяжні наслідки, або можуть вважатися поворотними того століття, а також умови і процеси, які сприяли формуванню характеристик цієї епохи. На відміну від цього, “придатність” стосується до таких питань, як наявність відповідних дидактичних матеріалів і засобів, часу в розкладі для подальшого занурення в європейські аспекти конкретної теми – незалежно від того, наскільки історично важливою вона є, та прогнозованої вчителем реакції учнів на такий перебіг подій.

Цілком, наприклад, можливо, що європейська історія колоніалізму та деколонізації в минулому сторіччі матиме особливе значення для багатьох західноєвропейських учнів і їхніх учителів історії, оскільки вони вже вивчають вплив цього процесу на вітчизняну історію. Отож тут може існувати потенційна можливість поглянути на це питання ширше, відзначаючи подібне і відмінне у процесах деколонізації, які відбувалися в кількох країнах Європи. На відміну від цього, зовсім не виключено, що учитель історії середньої школи десь на сході Європи гадає, що ця тема не здаватиметься аж такою доречною чи значущою його учням. Втім, інший учитель у такій самій ситуації може дійти висновку, що вивчення зв'язків, які існували між західноєвропейськими метрополіями і їхніми колоніями, з одного боку, та, з другого, між їхньою державою та Оттоманською імперією чи колишнім Радянським Союзом, дають змогу побачити якісь аналогії, паралелі або відмінності.

Другий принцип – потреба встановити баланс між “окремим” і “загальним”. Швидкий розвиток, що відбувався у другій половині ХХ століття, зачепив такі дисципліни, як історія суспільства, історія економіки, історія культури та історія думки, спричинившись до того, що тепер дедалі більше істориків і вчителів історії набагато впевненіше оперують тими категоріями даних і концепціями, якими послуговують ся в суспільних науках. До того ж вони виявляють більшу готовність користуватися порівняльними методиками та робити узагальнення щодо тенденцій і моделей розвитку як усередині одного суспільства, так і в межах кількох. Проте такий ступінь зближення історії з суспільними науками

аж ніяк не означає, що історика вже не дбає про те, що докладно, в подробицях описати все, що відбувалося в якійсь конкретній ситуації, і що його не обходить історичне значення окремого, унікального, характерного і випадкового в тій чи тій ситуації. Таким чином, підсилення європейського виміру в курсі викладання історії справді вимагає того, щоб учні отримали можливість порівнювати і протиставляти події у різних країнах або регіонах і визначати тенденції і моделі, знаходити подібне і відмінне. Так чи інакше, але є простір для поглибленого аналізу конкретних прикладів і докладної історичної реконструкції.

Третій принцип побудови програми з викладання європейської історії пов'язаний з потребою урівноважити *вертикальну* історичну перспективу з *горизонтальною*.

Вертикальна перспектива передбачає дослідження змінних і сталих факторів впродовж певного часу. Якщо мати на увазі історію Європи ХХ сторіччя, то це вимагає залучати учнів до наступного:

- формування загальної уяви про конкретні питання, періоди, і саме століття, як про вирішальні послідовності подій, головні сили, що надавали подіям характерних рис, та ключові поворотні моменти;
- розуміння якихось головних напрямків розвитку протягом довшого часу, зокрема тих етапів, які він проходив – наприклад, зміну ролей і статусу жіноцтва впродовж ХХ століття; різні етапи процеси деколонізації тощо;
- розуміння досить значних діахронічних чи *understanding some of the more significant diachronic* or еволюційні тенденції і моделі, такі, як, наприклад, інтенсифікація процесів урбанізації і глобалізації, демографічні зміни тощо;
- розуміння причин (довготермінових, короткотермінових і так званих "пускових"), з яких відбувалися більш-менш значні історичні події і процеси;
- формування здатності відстежити розвиток якогось значної європейської чи регіональної проблеми чи питання до їхніх джерел (навіть якщо ці джерела лежать поза межами досліджуваного періоду);
- формування здатності визначити наслідки і значення тієї чи тієї історичної події чи низки подій.

Горизонтальна ж перспектива стосується до тла, на якому спостерігалися ті чи ті події та тенденції в ширшому європейському контексті. Нова вітчизняна історія, зокрема в тому разі, коли навчальний план передбачає її вивчення в рамках хронологічної послідовності подій від давніх часів до наших днів, часто викладається так, наче історію можна звузити до одного лінійного літопису. Звісно, що на практиці загальнонаціональні, місцеві і регіональні події можуть виявитись частиною ширшого руху чи тенденції – чи реакцією на події, які відбуваються десь інде. Так само, з'ясувати те, що відбувалося ближче до рідної домівки, буває легше тоді, коли є змога аналізувати паралельні ситуації та аналогії та відмінності.

За доречний приклад, що підтверджує викладену точку зору, може правити книга Гаретта Маттінлі *"Поразка іспанської армади"*.¹² Її автор, за фахом –

¹² Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959.

американський історик, прагнучи відійти від традиційної для його британських колег тенденції описувати цю подію виключно з британської точки зору, натомість запропонував багато описів, що, переплітаючись один з одним, дають уяву про погляди всіх головних протагоністів – тих, що билися на морі або діяли в Лондоні, Мадриді, Антверпені тощо. Хоча ми далекі від думки пропонувати, щоб учні середньої школи бралися за такий довершений аналіз якоїсь історичної події, який здійснив учений історик Матінлі, вважаємо, що учнів інколи таки слід заохотити до того, щоб вони аналізували ключові події своєї вітчизняної історії з кількох точок зору – частково для того, щоб перевірити, зіставити та підтвердити версії, які подані в їхніх підручниках, частково для того, щоб збагнути зв'язок з подіями, що відбуваються десь інде, а ще для того, щоб усвідомити, що ті ж самі факти чи свідчення часто можуть витлумачуватися на різний спосіб, якщо споглядаються під різними кутами зору.

Якщо мати на увазі історію Європи ХХ сторіччя, то це вимагає залучати учнів до наступного:

- порівняння і протиставлення подій у власній країні з відповідними подіями в інших країнах чи регіонах Європи;
- порівняння і протиставлення способів життя (місті і село, торгівля, засоби сполучення, традиції) у різних частинах Європи і в різні періоди часу протягом ХХ сторіччя;
- розгляду того, як події у власній країні впливали самі на те, що відбувалося в Європі, чи зазнавали впливу внаслідок цього;
- вміння показати, як сусідні культури взаємно впливали одна на одну та зазнавали впливу з боку тих культурних явищ, що мали місце за межами відповідного регіону чи навіть самої Європи;
- аналізу того, як події загальнонаціонального чи місцевого характеру, які того чи того часу відбувались у ХХ столітті сприймалися чи розглядалися в інших кутках континенту;
- вивчення того, як прояви суперництва, конфлікти в Європі чи протистояння (економічної, політичної чи релігійної природи) впливали на недавню історію вітчизни;
- вивчення того, як міжнародні процеси, події чи інституції (наприклад, Паризька мирна конференція 1919 року, Ліга Націй, Об'єднані Нації, НАТО та Організація Варшавського договору) сприймаються в різних місцях Європи.

Слід ще раз підкреслити, що дана праця не призначена для того, щоб бути чернеткою для розробки нової програми з історії Європи чи нового підручника з європейської історії: її радше можна використати для ознайомлення з засадами, що могли б правити за орієнтир як при спробах розглянути європейські аспекти при викладанні однієї чи кількох тем у навчальному плані, так і тоді, коли ставиться мета досягти ґрунтовніших змін. Тепер ми поглянемо на те, як деякі з цих концепцій та принципів могли б застосовуватися у вивченні низки конкретних тем і питань.

Глава 3

Підхід до окремих тем. Формування загальної уяви

Може видатися трохи незвичним, що розмова, присвячена тематиці, починається зі звертання до того аспекту вивчення історії, який, здається, не має безпосереднього зв'язку з темами. Втім, принцип може однаковою мірою застосовуватися і до теми, і до події, і до еволюційного процесу, до цілого періоду – наприклад, часу між двома війнами, і до цілого століття. Процес формування загальної уяви, по суті, передбачає сприяння учням в тому, щоб вони могли вмістити конкретну подію чи зміну в часовий і просторовий контекст, інакше кажучи:

- вміли бачити місце якоїсь події чи низки подій у ширшій хронологічній послідовності (що вимагає вміння уявляти порядок, у якому відбувалися події, ніж вміння запам'ятати точну дату, коли та чи та подія відбувалася);
- були здатні визначати істотні фактори, що поєднують події (що потребує загалом розуміння умов і причин, які спонукали до такого розвитку і були його наслідками);
- вміли відшукати місце послідовності подій у ширшому європейському чи глобальному контексті. Якого впливу зазнали події з боку того, що діялось інде? Чи був цей вплив прямий або посередній? Чи добре знали люди про те, що відбувалося десь інде, і чи відбилося це знання на їхніх діях і рішеннях? Чи не відбувалися десь іще аналогічні події? Чи не впливали на них такі ж самі чинники?
- вміли поставити – там, де доречно – ту чи ту послідовність подій у ширший історичний контекст. Наприклад, у більшості програм з історії в країнах Західної Європи процес деколонізації, як правило, вивчається під кутом зору вітчизняного досвіду, при цьому тому фактові, що в інших європейських країнах майже тоді ж та з дуже подібних причин відбувалися такі ж процеси, приділяється надто мало уваги.

Самий же процес, як правило, розглядається переважно в політичній площині, причому відправною точкою для висвітлення теми слугує кінець 1940-их. Проте, якщо ми дивитимемося на деколонізацію в ширшому історичному контексті, то такий підхід вимагатиме зважити на передвоєнне посилення національно-патріотичних рухів у багатьох колоніях, вплив економічної кризи 1930-их років на господарство колоній та їхню торгівлю з імперіалістичними державами і на руйнівні для цих зв'язків наслідки Другої Світової війни.

Яке методичне значення має допомога учням у формуванні цієї широкої уяви? Ми аж ніяк не пропонуємо відмовлятися від того, щоб учні докладно вивчали ті чи ті аспекти історії своєї місцевості, країни, регіону, Європи чи світу, адже це

завжди становитиме важливий складник їхньої історичної освіти незалежно від того, вивчають вони її за програмою, побудованою як генеральне дослідження-хроніка, або такою, що передбачає вивчення вибраних періодів і етапів. Утім, чимало подробиць, які вони знають, забуваються, щойно ці учні закінчать вивчати шкільний курс історії (якщо не раніше!). В одній з наступних глав ми твердимо, що розробляючи програми з історії, треба замислюватися над тим, що з цих знань і розуміння, як ми сподіваємось, мало б залишитись у наших колишніх учнів за 10–15 років по закінченні школи. І саме ця загальна уява про ХХ століття мала би бути важливою частиною цього залишку. Навіть тим, хто вивчає історію формально, наявність загальної уяви допоможе збагнути, як дрібні деталі – окремі події, випадки, рішення, дійові особи і їхні дії – вписуються до загальної картини, і дасть змогу ясніше усвідомлювати зв'язки між ними.

Іншим важливим елементом, а надто тоді, коли вивчаються теми і періоди, виступає часова шкала. Саме вони щораз ширше застосовуються в навчанні історії. Видавці підручників з історії також щодень більш охоче включають їх як ілюстративний матеріал до довідкових видань. В Інтернеті існує чимало історичних веб-сайтів, таких, наприклад, як Гіперісторія (<http://www.hyperhistory.com>), який охоплює останні 3000 років, що також має кілька корисних часових шкал. (Інші приклади наведено в розділі "Використання нових технологій: історія в Інтернеті"). Більшість розпрацьованих для підручників шкал часу мають тенденцію описувати періоди вітчизняної історії та майже винятково зосереджуватись на політичних аспектах історії: мабуть, так простіше знайти конкретну дату чи подію, ніж тоді, коли більший інтерес для історії становила якась певна тема, модель чи тенденція.

Для того, щоб виконати своє призначення, шкала не мусить бути надто докладною, адже досить ефективним способом характеристики складних моделей і тенденцій може бути таблиця, яка містить відповідну статистику. Наприклад, вражаюче скорочення чисельності британського війська протягом ХХ сторіччя внаслідок появи нових видів зброї, способів ведення бойових дій, переходу від загального військового обов'язку до професійної, технічно вдосконаленої армії, формування повітряних сил та загальної зміни міжнародного становища Британії протягом того століття проступають із лаконічної статистики, наведеної в таблиці у рамці № 1.

1918 :	8 500 000
1944 :	5 067 000
1975 :	338 000
1999 :	119000

З погляду на потребу формувати в учнях розуміння європейських аспектів історії ХХ сторіччя, не менш корисно застосовувати порівняльні підходи, щоб учні, вивчаючи події і явища вітчизняної історії, могли бачити і те, що, може, відбувалося одночасно з ними в інших частинах Європи. Таким чином можна не лише побачити подібне і відмінне та підкреслити зв'язки, але й зважити на елементи синхронності (тобто на паралельний розвиток подій, які між собою не мають безпосереднього причиново-наслідкового зв'язку). Приклад у Рамці № 2 (наприкінці цієї глави) – це лиш одна спроба накреслити часову шкалу європейської історії певного періоду – між двома війнами (1918-39), яка б окреслювала три аспекти: політичний суспільно-економічний та науково-технічний. Як навчальні плани та підручники, часові шкали, на жаль, з'являються внаслідок відбору, тож відбивають погляди тих, хто їх упорядковує. Цілком, скажімо, можливо, що шкали європейської історії, створені з погляду Центральної Європи, Скандинавії та Російської Федерації, якісь моменти пропускатимуть, якісь включатимуть додатково, а ще треті – по-різному наголошуватимуть.

Свою ми включили головно для наочності. Використовувати її можна на різний штиб. По-перше, кожна колонку можна розглядати у вертикальній проекції задля того, щоб передати відчуття динамічності змін у межах якогось періоду. По-друге, якщо кинути погляд на подібну, але, певне, докладнішу часову шкалу вітчизняної історії на тому ж самому відтинку, то з'являється можливість її вивчати в горизонтальній площині, даючи учневі змогу вплітати події, що відбувалися вдома, в контекст подій, які мали місце в інших частинах Європи. Щоб додатково сприяти цьому завданню, інколи треба включати і ті події, що відбувалися за межами Європи, зокрема, в Сполучених Штатах, щоб підкреслити супутню цьому періодові зростаючу глобалізацію господарства. По-третє, існує також простір для пошуку зв'язків між різними колонками. Особливо це стосується колонок, у яких зазначені події політичної і, з другого боку, суспільно-економічної природи: наприклад, зв'язки між зростанням політичної нестабільності, а надто в країнах молодого демократії, в той час, як їхнє господарство страждало від падіння цін, зростанням рівня безробіття та втратою заощаджень звичайними людьми та наступними кроками з запровадження заходів соціальної допомоги для пом'якшення політичних, а також економічних наслідків занепаду промислового виробництва і тривалого безробіття протягом цього часу.

Її можна вважати зразком графіка подій, розпрацьованого зовнішніми чинниками: це – результат праці учителя, автора підручника, історика або упорядника матеріалів для спеціалізованого веб-сайту. Втім, за умови, що учні мають доступ до доречних довідкових матеріалів, а навчальний план та графік занять – досить гнучкі, є непогана нагода для того, щоб самих студентів залучити до розпрацювання таких європейських історичних графіків. Цей

процес сприятиме і формуванню, і посиленню загальної уяви учнів про хронологічний перебіг подій.

Було б корисно, якби учні зробили таку вправу по вивченні кожної теми, періоду і цілого століття. Маючи на увазі необхідність допомогти учням розважати над історією ХХ століття в цілому, було б справді добре, якби вони мали – у ретроспективі – визначити головні зміни, що відбувалися в кожному історичному вимірі (політичному, соціальному, економічному, культурному, науково-технічному тощо), шляхом порівняння Європи 1900 року з Європою року 1999, причому таку спробу в цілому треба було б зорієнтувати на так звані "великі питання": Чи тепер держава більш підзвітна громадянам? Чи тепер багатство розподіляється справедливіше, ніж колись? Чи людське життя краще захищене, ніж 1900 року? Чи краще освічені тепер люди? Чи характер роботи і працевлаштування нині значно відрізняється від того, щоб було тоді? Чи досягнуто тепер більшої рівності між статями? Якщо відносини між Північчю і Півднем, Заходом і Сходом взагалі змінилися, то яким чином?

Уподіблення та протиставлення

У певному сенсі, цілий цей розділ посібника присвячений процесам порівняння та протиставлення того, що протягом ХХ століття відбувалося в різних куточках Європи. Проте, з огляду на описані вище обмеження, нагода вдатися до цього в класній кімнаті видається не так часто. Таким чином, можна стверджувати, що вчителі історії мають украй виважено – стратегічно – підходити до добору прикладів, які вони використовують.

Звісно, що стратегічне мислення вимагає брати до уваги наявні дидактичні матеріали. Досить імовірно, що в багатьох випадках за відправну точку для порівняння, як правило, братиметься вітчизняна історія, тобто те, що певного часу відбувалося у власній країні, порівнюватиметься і протиставлятиметься тому, що відбувалося в іншій країні чи якомусь регіоні Європи – наприклад, на Балканах, в Північному регіоні, Центральній Європі тощо. Проте, дозволимо собі висунути й інше припущення, а саме те, що "стратегічність" ставить собі за мету і педагогічні цілі. Через увесь цей посібник червоною ниткою біжить потреба сприяти учням в опануванні навичок критичного аналізу джерел (першоджерел і вторинних джерел), у визначенні точки зору та припущень і в усвідомленні того факту, що історики тлумачать докази і свідчення, а не відкривають історичну істину. Порівняння – важливе знаряддя для формування саме такого типу історичного розуміння і мислення. У цьому зв'язку ми хотіли б запропонувати, що пріоритетом при доборі тем для порівняльного аналізу могли б слугувати ті, котрі заохочують учнів перевіряти власні припущення і, можливо, припущення, що лежать в основі їхніх підручників, а також усвідомлювати існування "темних сторінок" вітчизняної історії.

Наприклад, чимало підручників з історії ХХ сторіччя в якомусь розділі висвітлюють фашизм. Зазвичай, його представляють як явище, що зародилося в Італії після 1-ї Світової війни, а незабаром, хоча й у дещо іншому вигляді – націонал-соціалізму – виплило й у Німеччині. Розгляд цієї теми може вимагати якогось порівняння розвитку подій в Італії і Німеччині, які відбивали

відмінність між лідерами рухів і між обставинами в обох країнах. Набагато рідше вдається побачити підручник чи навчальний план, що дає учням змогу:

- порівняти риси фашистських диктатур в Європі з іншими диктатурами (авторитарні, консервативні, марксистські, монархічні та військові режими), які виникали в Європі в період між двома війнами;
- дослідити процес виникнення фашистських рухів і партій в інших частинах Європи – навіть у країнах досить зрілої демократії, та оцінити їхню роль за часів німецької окупації протягом Другої Світової війни;
- проаналізувати, чому подібні умови в деяких країнах не призвели до появи фашистських рухів або чому виникли рухи все ж не мали достатньої підтримки на те, щоб прийти до влади;
- проаналізувати, чому наприкінці ХХ сторіччя знову виникли політичні партії, що сповідують цілі фашизму.

У Рамці № 3, наведеній в кінці цієї глави, ми познайомимо читача з прикладом застосування такого підходу до такої теми, як фашизм. У багатьох підручниках висвітлюються й інші теми, що було б корисно досліджувати за допомогою порівняльного підходу:

- голокост і ставлення до євреїв, рома/циганів, мусульман та етнічних, національних і релігійних меншин в тих чи тих місцях Європи;
- колабораціонізм під час війни;
- воєнні злочини;
- поводження з колонізованими чи окупованими народами;
- еміграція та імміграція;
- політична емансипація жінок тощо;
- низка питань у царині прав людини.

Усі ці теми й питання дають учням потенційну можливість поміркувати над загальним питанням: чи було це явище унікальним для даної країни на відповідному етапі її історії або ж ми маємо справу з прикладом більш поширеного явища, котре тією чи тією мірою існувало повсюди в Європі і того часу, і тому?

Ретроспективне дослідження появи значної для Європи проблеми чи питання

Більшість учнів звикли до навчального плану з історії ХХ сторіччя, в якому за точку відліку вважається 1900 рік (або навіть і 1914 – якщо йдеться про так звану “коротку історію ХХ сторіччя”) і до порядку роботи, що передбачає за

один чи два роки навчання в старших класах поступове просування до наших днів. Щоправда, в деяких випадках знайомство з історією ХХ сторіччя у учнів відбувається в середніх класах, але пізніше вони до неї повертаються знову і вивчають глибше й докладніше. Так чи інакше, найпоширеніший підхід – хронологічний.

Що ж, якоюсь мірою такий підхід спирається на одне досить загальне припущення, а саме: коли учні помічають якісь події, що відбуваються у “країні Х”, скажімо, 1989 року, вони відшукають зв’язок цих подій з тими, що відбувались у “країні Х” (та, власне, в інших країнах) року 1918-го, 1878-го, а може, навіть і наприкінці ХVІ сторіччя. Але насправді лише комусь із учнів вдається самостійно відшукати такі зв’язки, більшість же потребує якоїсь допомоги з боку вчителя історії.

Коли йдеться про велику кількість питань новітньої історії – вітчизняної, європейської чи всесвітньої, учні приходять на заняття, маючи вже в запасі інформацію, що вони запозичили зі ЗМІ, зокрема, телебачення. Телерадіомовні засоби масової інформації, як правило, висвітлюють події доволі антиісторично. Більшість із них, аналізуючи історію виникнення якогось сучасного питання чи проблеми, лише вряди-годи намагаються пов’язати їх із подіями давнини, навіть якщо колективна пам’ять про ті події справляє вплив на сучасне світосприйняття і дії людей і навіть якщо умови, за яких нині ця проблема чи питання змогли з’явитися, були створені ухваленими колись рішеннями. Часові рамки, котрими вони оперують, простягаються в минуле на шість місяців, рік чи щонайбільше два роки. Якщо інтерв’ювані намагаються окреслити поточні новини в історичній перспективі, їх зазвичай переривають і швиденько повертають до сучасності.

Якщо саме в такому контексті більшість молоді починає вивчати сучасну проблематику і історію, є вагомими підстави для того, щоб узяти деякі з цих проблем і допомогти учням відстежити їх появу від сучасності до віддаленішого минулого – так би мовити, “розкрити задум”. Ведучи мову про деякі питання і проблеми сучасної Європи, не менш важливо, щоб у рамках цього процесу було приділено увагу подіям та обставинам, що мали місце паралельно і, можливо, справили вплив на напрямок, у якому відповідне проблема почала розгортатися.

У Рамці № 4 наприкінці цієї глави наведено приклад застосування такого підходу до розпаду Радянського Союзу. Вибрали ми його з двох головних причин. По-перше, тому що це справді цілком слушний приклад того, як інколи відбувається розвиток кризової ситуації, і, по-друге, тому що він також доводить, як важко буває визначити і розставити в порядку їхнього значення причини, що лежать в основі сучасних подій: вони ніби виникають через багатоманітні обставини, які геть по-всякому відбиваються на ситуації, відповідно до “логіки”, з’ясувати яку можна лише тоді, коли на неї поглянеш з відстані часу. Це явище добре відоме сучасним історикам, але в текстах шкільних підручників його, як правило, згадують напрочуд побіжно.

Дослідження “ключових” історичних питань і загадок

Вгорі, коли йшлося про шляхи сприяння учням у формуванні загальної уяви про сторіччя, було висловлено думку про те, що одним з них було б заохотити учнів визначити кілька головних змін, які відбулися в останні 100 років. А для цього, говорили ми, можна було б зосередити свою увагу на деяких важливих питаннях, що стосуються до наступності та змінності. Для прикладу: Розширився чи звужився протягом того сторіччя розрив між багатими і бідними? Чи тепер люди вільніше розпоряджаються своїм життям, ніж було колись? Чи ставляться тепер до політичних втікачів краще, ніж 1900 року? Отакі запитання можна назвати вирішальними, бо спрямовані на якість життя людей: рівень життя, громадянські права, нагода, яка їм видається в житті, поводження з ними тими, кого наділено владою чи повноваженнями. Запитання такого стибу, ясна річ, дають змогу провадити порівняння як у площині часу, так і географічній (вертикальна і горизонтальна проекція). Попри те, що ці питання сформульовано так, щоб заохотити учнів до вивчення загальних тенденцій і моделей розвитку в усій Європі чи окремому її регіоні, це не виключає можливості досліджувати “окреме” і “загальне”, скажімо, на конкретних прикладах – місцевих громад чи навіть власної родини учня – за допомогою невеликих проектів, які передбачають запис усних свідчень на магнітні носії тощо.

Оця орієнтація на вирішальні питання може не обмежуватись тільки дослідженням тенденцій і напрямів. Її можна застосувати до окремих періодів, подій, тем і тематики. Зокрема плідним може виявитись опрацювання питання, яке привертає увагу до історичних загадок і аномалій. Наприклад:

- Чому локальний конфлікт між Австрією і Сербією 1914 року так швидко переріс у війну, що охопила більшу частину Європи, а потім перекинулась на Туреччину, Близький Схід та навіть частину Африки і насамкінець призвела до участі в ній Японії і Сполучених Штатів?
- Чому в 1920-ті і 1930-ті роки так багато демократій у Європі зазнали краху?
- Чому уряд Франції не скористався 1936 року зі своєї помітної військової переваги, щоб запобігти ремілітаризації Рейнланду?
- Чому Радянський Союз підписав пакт про ненапад з Німеччиною в серпні 1939 року, коли агресивні наміри Гітлера щодо СРСР були вже добре відомі з його книги “Майн Кампф” та його промов, виголошених протягом 1930-их років?
- Чому Гітлер сподівався, що напад на Польщу не призведе до вступу в війну Британії і Франції?
- Чому після низки швидких перемог над Нідерландами, Бельгією і Францією у травні 1940 року Гітлер, замість остаточно утвердити свою зверхність у Європі шляхом вторгнення в Британію, розпочав здійснення “Плану “Барбаросса” проти Радянського Союзу?

- Чому успішний союз, що склався під час війни між США, Великою Британією і СРСР, так швидко розпався, поступаючись місцем тому, що назвали пізніше “холодною війною”?
- Чому це законодавчі гарантії необмеженого права жінок обирати так багато європейських країн встановили протягом двох коротких періодів ХХ сторіччя – в 1918-21 рр. або в 1944-52 рр.?
- Чому це десь тоді ж колоніальні держави Європи почали чути з боку своїх колоній вимоги про незалежність?
- Чому 1989 року так багато комуністичних урядів у країнах Центральної і Східної Європи так швидко втратили владу?

Усі ці запитання мають щось спільне: вони привертають увагу до дій і ухвал, котрі на той самий час або й згодом, озируючись назад, здається, заскочили людей швидкістю, з якою відбувалися ті події, чи тому, що попередні події змусили їх сподіватися на зовсім іншу реакцію чи ухвалу, чи тому, що наслідки виявилися набагато значнішими і масштабнішими, ніж на той час очікували. В інших випадках подібні запитання привертають увагу до поведінки, що була нехарактерною, аномальною чи загадковою.

Загадки, проблеми, питання без відповіді, аномалії та головоломки часто лежать в самій основі праці історика, зокрема, коли він досліджує добре задокументовані події і явища. Хоча ми не натякаємо на те, що школярі мали б і собі шукати та досліджувати нові загадки й аномалії (попри те, що інколи це може придатися в рамках проектів краєзнавства та реєстрації усних свідчень), є підстави для того, щоб доповнити стандартні підходи до вивчення тем і подій ХХ сторіччя дослідженням якихось добре задокументованих “загадок”. Чому?

По-перше, такі загадки здатні зацікавити, змусити міркувати і надихнути до праці. Часто вони пов’язані з важливими “поворотними моментами” в історії розвитку якоїсь події чи явища. А ще вони інколи являють собою саме ті питання, на які б учні прагнули знайти відповідь, але їх не ставлять, аби не здатися дурнями.

По-друге, вони дають учням змогу перетворитись на істориків-детективів. Інакше кажучи:

- вони мусять шукати якихось підказок, щоб зрозуміти, якими мотивами керувалися відповідні чинники;
- вони мусять шукати підтверджень доказам в інших джерелах;
- вони мусять оцінити, наскільки їхні здогади узгоджуються з рештою наявної у них інформації;
- вони мають відшукати ті вирішальні миті, дії або події, що послужили початком для наступних епізодів.

Таким чином, учні отримують нагоду застосувати свої навички і продемонструвати власне розуміння історії. Тут ми маємо на увазі, що більшість учнів можуть вивчати якусь тему, запам'ятовувати хронологічну послідовність подій і перелічувати основні їх причини та наслідки у різні способи. Розуміння історії, проте, передбачає також і вміння розбиратися в тому, що вони вивчають, а для цього треба дослідити значення, яке ті чи ті дії й ухвали мали для причетних до них людей (тих, хто діяв, і тих, хто відчував наслідки тих дій).

По-третє, загадки історії – корисний засіб, що допомагає учневі поставити під сумнів позірну невідворотність певної послідовності подій, на яку часто натякають уміщені в шкільних підручниках хроніки, котрі писалися заднім числом. Він починає бачити, що на той час, коли люди робили якісь ухвали чи обирали варіанти, не маючи повної чи правдивої інформації, вони намагалися розважати над діями чи рішеннями інших і деколи просто прагнули “потягти час”, поки не з’явиться краща нагода вирішити, що діяти. До того ж він розуміє, що рішення вони ухвалювали під впливом емоцій, а не з міркувань логіки.

По-четверте, якщо учитель не має великих можливостей для введення європейського аспекту в вивчення тієї чи тієї теми, саме загадки стануть йому у великій пригоді. Візьмімо для прикладу аналіз Другої Світової війни у багатьох планах і підручниках з вітчизняної історії. Деякі програми і автори підручників віддають перевагу головно хронологічній методі при вивченні періоду, що починається десь із середини 1930-их ремілітаризацією Рейнланду та аншлюсом і закінчується скиданням атомних бомб на Хіросіму та Нагасакі в серпні 1945 року, після чого Японія пішла на безумовну капітуляцію. Такий підхід зазвичай включає також дискусію про причини війни та її безпосередні наслідки.

Ще один доволі поширений підхід передбачає ставити наголос на кілька широких тем (кожна з яких може розглядатися, а може й не розглядатися за допомогою хронологічної методи): війна в Західній Європі, Східний фронт, кампанія на Півночі Африки, вітчизняний досвід участі в війні, голокост, тотальна війна та наслідки на цивільне населення, жінки й війна, мир та відбудова Європи. Достеменно європейський підхід Другої Світової війни, напевне, лежить поза межами багатьох таких навчальних планів і підручників. Частіше за все вони все ж пропонують розглядати війну під переважно національним кутом зору, подаючи щодо решти основних дійових осіб обмежений за обсягом ілюстративний матеріал. У тому разі, коли можливості для формування європейського виміру обмежені, важливими складниками, на яких слід зосередити увагу, є ті чотири загадки чи важливі питання, пов’язані з війною, які було визначено вище (та інші на їхній кшталт), адже за своєю природою вони належать до поворотних епізодів у перебігу Другої Світової війни.

Для ілюстрації ми включили трохи матеріалів щодо джерел такого явища, як холодна війна, з якого можна скористатися на додачу до підручника та інших джерел, що є в розпорядженні учня, розглядаючи ось яке питання: чому воєнний союз між США, Великою Британією і СРСР так швидко розпався? (Див. з цього приводу Рамки №№ 5 і 6 наприкінці цієї глави). Матеріал цей було впорядковано з метою показати, що:

- взаємна недовіра між колишніми союзниками, котра стала впадати в око після 1945 року, корінилася в подіях та обставинах, які мали місце задовго до початку війни в 1939 році;
- ця взаємна недовіра не зникала і під час війни;

- поведінка союзників стосовно одне одного нерідко відбивала їхню неспроможність (чи небажання) відрізнити дії, що визначалися їхніми ідеологічними позиціями, від дій, викликаних більш безпосередніми міркуваннями – і не останньою чергою боротьбою за виживання та бажанням здолати спільного ворога;
- в той час як і СРСР, і США намагалися вживати заходів на те, щоб не опинитися втягнутими в третю світову війну в центрі Європи, поразка Німеччини означала, що тепер кожна з них почала розглядати іншу як найбільш імовірного супротивника на той випадок, якщо такий конфлікт таки стався б;
- американська монополія на атомну бомбу впродовж 1945-49 років була значним чинником, що впливав на стосунки між колишніми союзниками;
- свій вплив на наслідки справили й особистості головних дійових осіб та час, коли відбувалися певні зміни (зокрема, прихід до влади Трумена замість Рузвельта).

Сюди було включено кілька питань, що перегукуються з цими думками, які б учні могли краще дослідити і використати в обговоренні.

Утім, перш ніж вони почнуть аналізувати ключові питання та історичні загадки, можливо, буде треба запропонувати їм кілька навчальних вправ, що допомогли б зробити ці питання менш абстрактними. Для цього можна скористатися з варіантів, згаданих у певних розділах цього посібника, зокрема тих, що пов'язані з використанням уривків із телевізійних документальних стрічок, газетних статей тієї доби, карикатур чи плакатів. Коли заходить про холодну війну, для початку було б корисно проаналізувати сприйняття однієї країни іншою до Другої світової війни, під час неї та після, відбите в пропагандистських плакатах і карикатурах: наприклад, на час підписання пакту Ріббентропа-Молотова Сталіна в США і Великій Британії звичайно змальовували таким же самим диктатором, як Гітлер і Муссоліні, під час війни – як "дядька Джо", а 1946 – як людину “за залізною завісою”.

Визначення зв'язків між різними народами

Цей складник має велику вагу для викладання європейської історії будь-якого періоду, а надто при вивченні сучасної історії. Є певні теми в курсі європейської і світової історії ХХ сторіччя, які особливо придатні для застосування такого підходу. Наприклад, Велика депресія 1930-их, зародження націоналістичних рухів в Європі у 1920-их, а згодом і в 1980-их роках, виникнення деяких форм “державного тероризму” наприкінці 1960 -их, світова нафтова криза на початку 1970-их, черега революцій в Центральній і Східній Європі, що почалася 1989 року тощо.

У кожному випадку ми спостерігаємо, як міцні політичні та господарські зв'язки (політичні союзи, торгівля, економічна співпраця, фінанси)

перетворюються на своєрідні канали, якими проблема чи криза в одній країні чи регіоні поширювалася, посилювалася, своєю чергою призводячи до появи нових проблем чи навіть кризи. Втім, нам водночас видно й те, що обставини, які існували на місцях, впливали на реакцію такої країни чи регіону на кризу. Попри те, що кожна з перелічених вище подій чи обставин можна розглядати (і саме так часто й роблять) переважно з національних позицій, учням, якщо їм не дати змоги порівнювати позиції різних країн, все ж інколи важко збагнути, яким це робом свободу дій та простір для маневру держави могли обмежувати події чи обставини, на які вона не здатна була чинити жодного впливу.

З іншого боку, інколи учням так само складно відшукувувати і відстежувати різноманітні зв'язки та оцінювати їхнє відносне значення, надто ж коли ці зв'язки не мають лінійного, причиново-наслідкового характеру. Взаємозалежність – це досить абстрактне поняття, збагнути яке важко навіть тоді, коли розглядати конкретний її прояв на якомусь прикладі, зокрема якщо приклад запозичено з історії економічних відносин. Як і в разі розгляду ключових питань та історичних загадок, починати треба з того, щоб зробити тему ближчою учням. Досягти цього можна з допомогою вивчення конкретного прикладу подій, які того часу відбувалися в країні, місті чи навіть місцевості, в якій мешкає учень. Або ж аналізу якогось особливо виразного зображення, що ніби відбиває саму сутність того, що зазнавали люди під час політичної чи економічної кризи. Наприклад, із такою темою, як Велика депресія, пов'язано чимало потужних за своїм впливом візуальних образів: черги безробітних, добродійна кухня для незаможних, закриття банку, локаут на підприємстві, люди в розпачі від втрати всіх своїх заощаджень внаслідок краху фондової біржі, родючі прерії Середнього Заходу в США, які перетворилися на запорошені пустища (так звані „пиллові котли”), демонстрації з політичними гаслами та вуличні протести. Проте такого роду теми сталять перед викладачем історії принаймні дві важливі проблеми.

По-перше, як допомогти школярам збагнути процеси, що призводять до появи якоїсь проблеми чи кризи саме в той, а не інший момент часу. Зробити це буває особливо складно при розгляді економічних проблем, бо ж вони, зазвичай, мають свою внутрішню логіку, котру теж треба осягти, але й політичні кризи – не виняток. Для цього треба знайти спосіб залучити учнів до такого собі діагностичного процесу. Можна, наприклад, зосередитися на якомусь одному, реальному чи гіпотетичному, випадкові чи прояві. Наприклад, Рамка № 7, вміщена наприкінці цієї глави, показує, що гіпотетичний розвиток подій у якійсь компанії (виробнику радіоприладів) в кінці 1920-их чи на початку 1930-их, тобто тоді, коли щораз більший економічний спад у Сполучених Штатах почав даватися взнаки у житті людей.

Друга педагогічна проблема полягає в умінні допогти учням збагнути, як місцева чи й національна проблема здатна переростати в глобальну. Скажімо, тут можна графік

використати зв'язків чи процесів на кшталт тієї, що наведена в Рамці № 8 в кінці цієї Глави, який унаочнює ті ланки та зв'язки, що можуть привести до глобальної кризи. Звісно, що подібний підхід можна застосувати для розгляду регіональних, національних чи місцевих проблем.

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
<p>1918</p> <p>Брест-литовський договір. Росія визнає самостійність Фінляндії, Латвії, Литви, Естонії і України.</p> <p>Громадянська війна в Росії.</p> <p>Революційні події в Мюнхені, Берліні і Відні. Незалежність Чехословаччини і Угорщини; Незалежність Королівства Сербів, Хорватів і Словенців (згодом – Югославія).</p> <p>Замирення на Західному фронті.</p> <p>1919</p> <p>Проголошення незалежності Польської Жечі Посполитої.</p> <p>Паризька конференція планує відновити механізм репарацій та національні кордони. Укладення Версальського (з Німеччиною), Сен-жерменського (з Австрією) і Нейського (з Болгарією) договорів.</p> <p>Заснування Італійської фашистської партії.</p> <p>1920</p> <p>Тріанонський договір (з Угорщиною). Севрський договір (з Туреччиною). Кінець громадянської війни в Росії. Перемога більшовиків.</p> <p>Заснування Ліги Націй. Війна між Грецією і Туреччиною.</p> <p>1921</p> <p>Делімітація кордону між Польщею і Росією.</p> <p>Гітлер стає на чолі націонал-соціалістичної партії в Німеччині.</p>	<p>1918-21</p> <p>Світова пандемія грипу забирає мільйони життів.</p> <p>Еміграція з Європи в США падає до набагато нижчого рівня, ніж до війни. Рух населення відбувається тепер переважно в кордонах Європи, ніж за її межі.</p> <p>Деякі європейські країни починають регламентувати умови праці і працевлаштування: априклад, Франція, Нідерланди та Іспанія вводять 8-годинний робочий день.</p> <p>Після війни в демократичних процесах відбуваються певні зміни. Починаючи з 1920 року в більшості країн виборчі права поширюються на всіх повнолітніх чоловіків і на деяких жінок. Внаслідок цього зростають маси виборців і, отже, політики мусять вже зважати на погляди робітничого класу.</p> <p>Перша світова війна дала стимул розвитку важкої промисловості – виробництву озброєнь, моторизованих транспортних засобів, впровадженню нових методів виробництва та виробничих процесів. Більшість промислово розвинених країн переживають щось на кшталт маленького економічного буму, а на чолі їх тепер стоять Сполучені Штати.</p> <p>Міні-бум сходить нінащо 1920 року.</p> <p>Остаточне врегулювання щодо рівня репарацій, які має сплатити Німеччина за підсумками Першої світової війни (1921).</p>	<p>1919</p> <p>Перший безпасадковий трансатлантичний переліт екіпажем Олкока і Брауна.</p> <p>1920</p> <p>Едвін Габбл відкриває явище розширення всесвіту.</p> <p>Розробляється хромосомна гіпотеза спадковості.</p>

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
<p>1922</p> <p>Марш італійських фашистів на Рим. Муссоліні закликають утворити уряд.</p> <p>Офіційне створення СРСР.</p> <p>Перемога турецького війська над Грецією біля Смирни.</p> <p>1923</p> <p>Бельгія з Францією окупуєть основний промисловий район Німеччини – Рурську область – через несплату Німеччиною репарацій.</p> <p>Політична нестабільність у Німеччині. Страйки в Рурі на знак протесту проти окупації. Франко-бельгійський тиск не має успіху.</p> <p>Спроба Гітлера здійснити переворот зазнає невдачі в Мюнхені.</p> <p>Кемаль Ататюрк і турецькі націонал-патріоти скидають отоманський режим, встановлюючи сучасний республіканський лад і оголошують про відділення церкви від держави. Перемовини про нову угоду з Антантою (Лозанський договір).</p> <p>У Іспанії генерал Прімо де Рівера встановлює військову диктатуру.</p> <p>1924</p> <p>Сталін під час хвороби Леніна стає генеральним секретарем компартії. Після смерті Леніна отримує всю повноту влади.</p>	<p>1921-24</p> <p>На початку 1920-их різке падіння цін на харчові продукти й сировину. Це завдає європейським фермерам і селянам великої шкоди, але найбільше страждають країни Центральної і Східної Європи: з одного боку Радянський Союз закриває кордони для торгівлі, а з другого від швидкого зростання інфляції та паралічу народного господарства потерпає Німеччина.</p> <p>На початку 1920-их більшість європейських економік зазнають спаду. Посилюється безробіття. В Німеччині – гіперінфляція. Від цього страждають грошові системи центральноєвропейських держав.</p> <p>Після 1924 року економічне становище в Європі загалом</p>	<p>1922</p> <p>Починають працювати радіопередавальні станції. Герберт Кальмус патентує кольорову кіноплівку системи “Текніколор”.</p> <p>1923</p> <p>Хуан де ля Сієва пілотує перший автожир.</p> <p>Володимир Зворикін винаходить першу електронну-променеву телевізійну передавальну трубку.</p>

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
<p>Албанія і Греція стають республіками.</p> <p>1925</p> <p>Договір Локарно: Німеччина, Франція і Бельгія погоджуються з існуючими кордонами, гарантами яких виступають Британія й Італія. Франція обіцяє боронити Бельгію, Польщу і Чехословаччину в разі нападу на них з боку Німеччини.</p> <p>1926</p> <p>Військовий переворот у Польщі кладе край демократичному режимові. Владу захоплює маршал Пілсудський.</p> <p>Переворот військових у Португалії.</p> <p>Загальний страйк у Британії.</p>	<p>стабілізується, хоча рівень безробіття сягає в середньому 15%, а в Скандинавії – ще більше.</p> <p>1925-28</p> <p>Британія й Німеччина 1925 року відновлюють золотий стандарт.</p> <p>1928 року Сталін в Радянському Союзі вперше запроваджує 5-річний план економічного розвитку.</p>	<p>1924</p> <p>Ляйц випускає перший 35-мм фотоапарат – “Лейка”.</p> <p>1926</p> <p>Виходить у прокат перший німий фільм із синхронізованою музичною доріжкою – “Дон Жуан”.</p> <p>Джон Логі Берд демонструє робочу систему телебачення.</p> <p>1927</p> <p>Вернер Гайзенберг пропонує принцип невизначеності в атомній фізиці.</p> <p>Виходить перший кінофільм з записом голосу – “Джазова співачка”.</p> <p>Жорж Леметр формулює гіпотезу “Великого вибуху” для походження всесвіту.</p> <p>1928</p> <p>Ервін Шродінгер пропонує принципи хвильової механіки.</p> <p>Александр Флемінг відкриває властивості антибіотика у пеніцилінового грибка.</p> <p>Зворикін патентує першу систему кольорового телебачення.</p>

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
<p>1929</p> <p>Королівство Сербів, Хорватів і Словенців стає Югославією. Встановлено королівську диктатуру.</p> <p>Французи починають зводити "лінію Мажіно".</p> <p>1930</p> <p>До Румунії повертається король Кароль II.</p> <p>Примусова колективізація селянських господарств в Росії.</p> <p>1931</p> <p>З'являється Британська Співдружність.</p> <p>В Іспанії проголошено республіку.</p> <p>1932</p> <p>Салазар стає прем'єром у Португалії.</p> <p>1933</p> <p>Гітлера обирають у Німеччині канцлером.</p> <p>Канцлер Дольфусс стає в Австрії за диктатора.</p> <p>1934</p> <p>Диктатури з'являються в Естонії і Латвії.</p> <p>Гітлер провадить чистку в націонал-соціалістичній партії.</p>	<p>1929-39</p> <p>Крах на Нью-Йоркській фондовій біржі ("Чорний вівторок" 29 жовтня 1929 р.). У 1920-их економіка США зростає височезними темпами. На 1929 – безсумнівний світовий лідер у галузі промислового виробництва, напр.: тут щороку випускається 4,5 млн авто, тим часом як Німеччина, Франція і Британія разом – заледве 0,5 млн. У країні – бум споживання на підставі кредитів.</p> <p>Водночас і європейські держави-учасниці Першої світової отримують кредити в банках США для відновлення постраждалого від війни господарства. Після краху на Волл-стрит американські позики європейськими компаніям відкликано, фірми банкрутують, швидко ростуть показники безробіття.</p> <p>На 1932 рік німецькі промислові підприємства випускають лише близько 60% від своїх же у 1928 році. На початок 1933 р. 44% робітників сидять без роботи. Коли їхні заощадження закінчуються, а місцеві крамниці перестають відпускати на борг, їх бере відчай. Не набагато краще становище в решті країн Європи. Майже кожний третій в Скандинавії не має роботи; в Західній Європі – майже кожен п'ятий. Ще гірша ситуація в більшості країн Центральної і Східної Європи.</p>	<p>1930</p> <p>Франк Вітл патентує перший реактивний двигун. Відкрито планету Плутон.</p> <p>1931</p> <p>Покладено початок радіоастрономії.</p> <p>1932</p> <p>Голландці завершують водовідведення з Зейдер-зес.</p>

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
<p>Політичні чистки починаються в Радянському Союзі.</p> <p>1935</p> <p>Муссоліні оголошує Лівію колонією. Саар за результатами плебісциту повернено Німеччині. Ухвалено антисемітські Нюрнберзькі закони.</p> <p>1936</p> <p>Німецьке військо введено до демілітаризованого Рейна.</p> <p>Генерал Метаксис стає диктатором у Греції.</p> <p>Початок іспанської громадянської війни.</p> <p>1937</p> <p>Німецька й італійська військова поміч Франко.</p> <p>1938</p> <p>Німецькі війська окупує Австрію. Аншлюс. Німецька анексія Судет. “Кришталева ніч” у Німеччині; погроми єврейських магазинів і підприємств.</p> <p>1939</p> <p>Пакт Ріббентропа-Молотова між Німеччиною і Радянським Союзом. Домовленість про розчленування Польщі. Німеччина окупує решту Чехословаччини, анексує Мемель у Литві. Націоналістичні сили захоплюють Барселону і Мадрид. Кінець іспанської громадянської війни. Італійське вторгнення в</p>	<p>1930-39</p> <p>Великобританія, Скандинавія і США відмовляються від золотого стандарту. Інші європейські країни наслідують їх прикладу на початку 1930-их.</p> <p>У цей час промислове виробництво в СРСР, проти іншої частини Європи, росте. Соціал-демократичні уряди в Європі починають вводити економічне планування. До середини 1930-их у деяких європейських країнах – наприклад, у Німеччині і Швеції – знову починається економічне піднесення.</p> <p>Пам'ятаючи досвід попередніх п'яти років, більшість країн починають розробляти системи соцзабезпечення: базові пенсії для літніх, схеми соціального страхування за безробіттям, плани компенсації на випадок виробничих травм. Деякі схеми добровільні, деякі субсидіює держава. Утім, і в цих обставинах ще до початку 1960-их приватна благодійна допомога робітникам і старим перевищує державні витрати з соціального забезпечення.</p> <p>Протягом цього десятиліття міграція населення із сільських районів у міста стабілізується (до 1918 року більшість людей у промислово більш розвинутих державах уже живе в великих і малих містах), але в 1930-их міста починають розширюватися: збільшується населення передмість, для його обслуговування будують</p>	<p>1934</p> <p>Ф. і І. Жоліо-Кюрі відкривають штучну радіоактивність.</p> <p>1935</p> <p>Побудовано першу радіолокаційну мережу для виявлення літаків. Чарльз Ріхтер пропонує шкалу для виміру сили землетрусів.</p> <p>1936</p> <p>Алан Тюрінг розробляє математичну теорію обчислень. Побудовано перший досвідчений зразок вертольота.</p> <p>1937</p> <p>Вітл створює і зазнає перший дослідний зразок реактивного двигуна. Винайдено нейлон.</p> <p>1938</p> <p>Угорський винахідник Ласло Біро виготовляє першу кулькову ручку.</p> <p>1939</p> <p>Хан і Штрассман відкривають явище розподілу атома. У</p>

Рамка № 2: Шкала часу європейської історії в період 1918-39 рр

Політичні	Соціально-економічні	Науково-технічні
Албанію. Гітлер і Муссоліні підписують "сталевий пакт". Німеччина вторгається в Польщу. Великобританія і Франція оголошують війну. Росія вторгається в Польщу, відбувається розділ Польщі. Радянські війська вторгаються у Фінляндію.	приміські залізничні лінії.	Німеччині здійснюється перший політ реактивного літака.

Рамка № 3: Порівняльний підхід до вивчення фашизму

Фашизм: Що це?

Ідеологія ХХ століття з'являється не раніше 1914 року: вона пропагує нову, підкреслено національну, авторитарну державу і "відродження" нації, корпоративистські економічні рішення. Акцентує в історії романтичне і містичне. Мета – масова мобілізація суспільства. Утручання майже в кожен аспект життя. Харизматичне лідерство.

Хто на неї відгукнувся?

Люди, що відчували себе ізольованими і неспроможними перед лицем безликих економічних сил і великого капіталу; вважали себе зрадженими державою; відчували потребу в самоорганізації; вважали насильство виправданим для досягнення цієї мети і бажали бачити нове покоління лідерів, а не представників старої еліти.

Відродження в сучасній Європі: Чому наприкінці ХХ сторіччя в деяких країнах з'являються праві неонацистські і неонацистські партії і рухи? Подібне й відмінне.

Наскільки це було поширено?

Крім Італії і Німеччини, свої фашистські партії з'являються в Румунії, Великобританії, Чехословаччині, Польщі, Нідерландах, Бельгії, Франції. Більшість не має помітної підтримки виборців. Деякі співпрацюють з окупаційними силами.

Фашистська держава чи диктатура?

До влади в 1930-их приходять інші диктатори, які взяли на озброєння деякі риси фашистських режимів: Франко в Іспанії, Салазар у Португалії, Хорти в Угорщині, Метаксис у Греції. Утім, вони побоюються мобілізувати масове суспільство такою ж мірою.

Італія

Коріння політичної нестабільності й антипарламентських настроїв існує ще до 1914 року. Масове невдоволення мирною угодою в 1919 році.

1919-21: Економічні проблеми (високий рівень безробіття, немає роботи для колишніх

Рамка № 3: Порівняльний підхід до вивчення фашизму

солдатів, ріст інфляції, обурення тими, хто наживався на війні). **Політичні і соціальні непокої.** Страйки і "Червона дворічка" (*Biennio Rosso*). **Політична слабкість системи:** корупція, самовдоволення верхівки суспільства, прірва між північчю і півднем, зростання впливу нових маленьких партій завдяки пропагандистським заходам. Труднощі з формуванням стабільного уряду. У 1919 році на лівому крилі політики створюється Партія фашистів. Жодного місця на виборах.

1921-25: На виборах 1921 року фашисти здобувають 35 місць. Дрейф управо. Ліберальні демократи нездатні сформувати стійкий уряд. Вакуум влади. Соціалісти оголошують страйк. Фашисти організують "похід на Рим". Король відмовляється оголосити надзвичайний стан, уряд іде у відставку. Король просить Муссоліні сформувати уряд. Фашисти вводять зміни у виборчу систему. Здобувають 1924 року 65 % голосів і абсолютну більшість.

1925-39: Інші партії оголошено поза законом. Однопартійна держава. Профспілки розпущені. Нове "корпоративне" держава. Після початкового періоду росту – різкий спад в економіці внаслідок краху 1929 року. До середини 1930-их заробітна плата в Італії – серед найбільш низьких у Європі. Завоювання Абіссинії в 1935 р. Військова підтримка Франко в 1936-39 рр. Договір з Гітлером у 1939 р.

Німеччина

Через неминучу поразку кайзер у 1918 р. відрікається від престолу. Формується цивільний уряд. Угода про перемир'я. Пізніше багато німців починають вважати умови мирного договору зажорсткими, звинувачуючи в цьому, і в самій поразці цивільний уряд, а не колишній режим. "Удар у спину" (Dolchstuss)

1919-24: Веймарська республіка. Економічні проблеми: гіперінфляція, крах німецької марки. Сильний удар по людях з фіксованими доходами, пенсіонерах, колишніх солдатах, середньому класу. Ліві і праві організують політичні акції в Мюнхені і Берліні. Політичній системі бракує підтримки з боку деяких секторів. У 1919 р. у Мюнхені засновано нацистську партію. Невдалий півний путч у Мюнхені в листопаді 1923 р

1924-29: Повернення економічної стабільності. Значення нацистської партії в цей період залишається досить малим: на виборах 1928 р. отримано менш як 3 % голосів.

1929-39: Але підтримка швидко починає швидко зростати в міру погіршення економічної депресії, викликаної крахом фондового ринку 1929 р. На початок 1932 року 6 мільйонів безробітних і небезпека комуністичної революції. У липні 1932 р. нацистська партія стає найбільшою партією в Рейхстазі

Гітлер йде на вибори 1933 р. із закликом зупинити діяльність парламенту на 4 роки заради відновлення стабільності. Встановлюється однопартійний режим. Цілковитий контроль над профспілками в 1933 році. У 1934 р. Гітлер обіймає посаду Президента. Армія присягає йому на вірність.

Цензура і чищення професій. Контроль над молодіжними організаціями, расові переслідування євреїв, будівництво концентраційних таборів.

Відродження в сучасній Європі: Чому наприкінці ХХ сторіччя в деяких країнах з'являються праві неонацистські і неонацистські партії? Подібне і відмінне.

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі

Події в Радянському Союзі (1991-85)

Анатомія невдалого перевороту:

Грудень 1991: Радянський Союз припиняє існування. Росія, Білорусія й Україна формують Співдружність Незалежних Держав (СНД)

25 грудня 1991: Горбачов іде у відставку з посади Президента Радянського Союзу

22 серпня 1991: Горбачов повертається в Москву

21 серпня 1991: Переворот закінчується невдачею. Змовників зарештовано.

20 серпня 1991: Тисячі людей збираються для захисту Білого дому і споруджують барикади. Деякі військові частини переходять на сторону оборонців.

19 серпня 1991: Спроба перевороту під орудою самозваного комітету, котрий, повідомляючи про хворобу Горбачова, запроваджує надзвичайний стан. У складі групи – недавні міністри уряду чи помічники Горбачова. На вулицях з'являються танки і війська. Єльцин, ледь уникнувши арешту, вирушає до будинку російського парламенту (Білий дім). Він засуджує переворот, закликає до загального страйку і підтримки народу.

18 серпня 1991: На віллу до Горбачова, що проводить відпустку в Криму, приїздять члени групи, що вимагає від нього оголосити надзвичайний стан. Він відмовляється і опиняється під домашнім арештом

Травень 1991: Лідери 15 республік домовилися сформувати новий союз

Квітень 1991: Грузія проголошує незалежність

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі

Кінець 1990: Переговори між Горбачовим і балтійськими лідерами заходять у глухий кут.

3 жовтня 1990: Об'єднання Німеччини.

Осінь 1990: З метою перешкодити розпаду СРСР війська застосовують силу до націоналістів у балтійських республіках.

23 серпня 1990: Східнонімецька Народна палата голосує за об'єднання Німеччини.

18 березня 1990: Вибори в Східній Німеччині виграє ХДС.

11 березня 1990: Литовський парламент проголошує незалежність. Москва оголошує цей Акт позбавленим юридичної сили.

Весна 1990: Парламентські вибори в кожній з республік посилюють позицію націоналістів.

Початок 1990: Вимоги незалежності висувують різні народи Радянського Союзу. Найдужчі вимоги висувують Балтійські республіки.

Події в Радянському Союзі (1991-85)

Реформи і криза

Грудень 1990: Радянський міністр закордонних справ іде у відставку, попереджаючи про "наступ диктатури"

Осінь 1990: Горбачов відходить від курсу економічних реформ. Розпускає Президентську Раду, повертає непохитних консерваторів (КДБ, армія і міліція) до складу формованої Ради Безпеки.

Літо 1990: Горбачов і Єльцин спільно працюють над планом запровадження ринкової економіки – "500 Днів".

Липень 1990: Єльцин виходить з Комуністичної партії. Зустріч Гельмута Коля і Горбачова. Коля погоджується скоротити чисельність німецької армії, а Горбачов – вивести війська СРСР зі Східної Німеччини.

Травень 1990: Єльцин обраний Президентом Російської Федерації.

Березень 1990: Горбачов обраний Президентом Радянського Союзу.

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі	Події в Радянському Союзі (1991-85)
<p>25 грудня 1989: Страта Чаушеску в Румунії</p> <p>Грудень 1989: Падіння комуністичного уряду в Чехословаччині.</p> <p>Листопад 1989: Масові антикомуністичні демонстрації в Чехословаччині. Східнонімецький лідер Еріх Хонекер іде у відставку. Реформісти беруть під свій контроль <i>Політбюро</i> болгарської Комуністичної партії.</p> <p>10 листопада 1989: Демонтаж Берлінського муру.</p> <p>Осінь 1989: Багато молодих громадян НДР виїжджають у Західну Німеччину через Угорщину й Австрію.</p> <p>Серпень 1989: У Польщі до влади приходять некомуністичний уряд.</p> <p>Серпень 1989: У річницю пакту Ріббентропа-Молотова, за яким балтійські держави відійшли до СРСР, усі три республіки зв'язує людський ланцюг.</p> <p>Червень 1989: У Польщі відбулися вільні вибори. Перемагає</p>	<p>Лютий 1990: 250000-на демонстрація проти комунізму в Москві.</p> <p>Жовтень 1989: Горбачов відвідує Східну Німеччину з нагоди 40-ої річниці НДР. Заявляє східнонімецькому керівництву, що радянська військова потуга не буде використовуватися для зупинки реформ.</p> <p>Американський і радянський президенти офіційно повідомляють про закінчення холодної війни</p> <p>Травень 1989: Демонстрації в Москві на підтримку Єльцина і радикалів.</p> <p>25 травня 1989: Перша сесія З'їзду Народних Депутатів. Обрано Верховну Раду. Більшість – консерваторів. Виключає Єльцина і радикалів.</p> <p>Травень 1989: Радянському війську</p>

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі

Солідарність.

Травень 1989: Угорський уряд відкриває кордон з Австрією.

Квітень 1989: Народні демонстрації в Тбілісі.

Весна 1989: Солідарність і польський уряд досягають угоди. Солідарність знову законна.

Осінь 1988: Естонія проголошує свій суверенітет як незалежна республіка (перша в СРСР).

Осінь 1987: Великомасштабні демонстрації в Балтійських державах.

Конфлікт на Кавказі між християнами-вірменами і мусульманським Азербайджаном

Події в Радянському Союзі (1991-85)

віддають наказ виступити на боці комуністичного керівництва Грузії.
Лютий 1989: Останні радянські війська залишають Афганістан.

Грудень 1988: Радянський Союз відмовляється від Брежнєвської доктрини. Горбачов виступає в ООН. Повідомляє про велике скорочення радянських збройних сил.

Травень 1988: Радянська армія починає вихід з Афганістану.

Грудень 1987: Угода між Вашингтоном і Москвою про ліквідацію ракет середнього і ближнього радіуса дії.

Жовтень 1987: Відкритий конфлікт між Єльциним і Горбачовим після оголошення Єльцина про його намір вийти з *Політбюро*.

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі

Події в Радянському Союзі (1991-85)

Економічні проблеми протягом 1987 року. Ріст інфляції, невдалі заходи для підвищення ефективності державних підприємств.

Жовтень 1986: Рейк'явікська Зустріч на вищому рівні. Горбачов пропонує повне ядерне роззброєння, якщо Рейган відмовиться від продовження планів реалізації "Зоряних воєн". Рейган не погоджується.

Квітень 1986: Вибух на атомному реакторі в Чорнобилі. Радіоактивні опади в Радянському Союзі, Скандинавії і Західній Європі. Невдача радянської економіки.

Горбачов міняє дві третини керівників Комуністичної партії і запроваджує інші політичні реформи.

Квітень 1985: Горбачов доповідає Центральному комітету про свій план перебудови (реорганізації, чи перетворення економіки) і гласності, або більшої політичної відкритості

Березень 1985: Генеральним секретарем Комуністичної партії обраний Михайло Горбачов

Яку "спадщину" він отримав?

- Радянська економіка в кризі,
- Радянський Союз веде безталанну війну в Афганістану,
- Президент США Рональд Рейган відмовляється від розрядки і починає нові

Рамка № 4: Розпад Радянського Союзу – зворотна хронологія

Події в Центральній і Східній Європі

Події в Радянському Союзі (1991-85)

перегони озброєнь з Радянським Союзом,

- Зростаюче невдоволення комунізмом у Центральній і Східній Європі

Рамка № 5: Розпад військового союзу між Радянським Союзом, Сполученими Штатами і Великобританією, початок холодної війни

I. Коріння взаємної недовіри

Союзники після перемир'я в 1918 р. дозволяють німецьким військам окупувати території на Сході і в Прибалтиці;

Західна інтервенція на боці російських "білих" у громадянській війні 1919 р.;

Прихильність Леніна до ідеї світової революції. Ідеологічні розбіжності і взаємна недовіра в 1920-их і 1930-их;

Нацистсько-радянський пакт про ненапад 1939 року;

Переконаність Сталіна, що союзники зволікають із відкриттям Другого фронту на заході, сподіваючись, що Третій Рейх і СРСР знищать один одного.

II. Радянське сприйняття

Радянське керівництво стурбоване безпекою СРСР у майбутньому;

Воно хоче домогтися, щоб уряду країн-сусідів були якщо дружніми, те хоча б не перебували під впливом США;

За його розрахунками, якщо бути новому нападові на Радянський Союз, то його буде спрямовано через Польщу й інші центрально- і східноєвропейські держави;

Радянський Союз розглядає американські дії після 1945 р. як агресивні, як потенційну погрозу і спробу установити світове політичне й економічне панування.

III. Західне сприйняття

Після 1945 року багато хто в США і Західній Європі розцінює поширення комунізму і радянського впливу в Центральній і Східній Європі, а також діяльність місцевих комуністичних партій у Західній Європі як свідчення експансіоністської зовнішньої політики СРСР і не зниклого бажання здійснити світову революцію. У відповідь на це США проголошують прихильність політиці стримування СРСР, котрої вони дотримують аж до останнього періоду 1980-их.

Глобальне поширення комунізму також розглядалося як погроза американським економічним інтересам – наприклад, потреби забезпечити постачання стратегічної сировини, зберегти іноземні ринки для американських товарів і уникнути ще однієї кризи, подібної тій, що мала місце між двома світовими війнами.

Вплив на американське сприйняття чинив і факт створення в СРСР атомної зброї. Раніше США припускали були, що СРСР знадобиться 20 років для того, щоб наздогнати їх в цьому стосунку, а не п'ять.

Рамка № 5: Розпад військового союзу між Радянським Союзом, Сполученими Штатами і Великобританією, початок холодної війни

IV. Послідовність ключових подій 1943-1955

1943:	Напружені переговори між СРСР і західними союзниками з питань майбутнього Польщі й окупації Німеччини;
1944:	У той час як 300000 поляків гине, коли німці придушують Варшавське повстання, радянські війська, перебуваючи вже на польській території, нічого не роблять;
1944-45:	СРСР виключений з участі в окупації Італії і демонтажі її імперії;
Лютий 1945:	Союzniцькі переговори в Ялті. Угода щодо окупаційних зон у переможений Німеччині. На переговорах домінує питання майбутнього Польщі. За домовленістю, у звільнених державах мають бути сформовані тимчасові уряди, котрі представляють усі демократичні верстви населення;
Серпень 1945:	Потсдамська конференція. Недавно обраний Президентом, Трумен повідомляє союзникам, що США тепер мають атомну бомбу. СРСР хоче брати участь в управлінні промислово розвинутим Рурським регіоном Німеччини і в окупації Японії. США відхиляють обидві вимоги. Західні союзники хочуть користуватися більшими правами в Східній Європі. Сталін відхиляє;
1945:	Після поразки Японії, Корею займають радянські й американські війська, ділячи країну уздовж 38-ої паралелі;
1946-49:	Громадянська війна в Греції між монархістами, підтримуваними Заходом, і грецькими комуністами, котрих підтримує СРСР, Югославія і Болгарія;
1945-48:	Установлення комуністичного контролю за допомогою виборів чи захоплення влади в країнах Центральної і Східної Європи;
Березень 1946:	Радянські війська усе ще на півночі Персії (Іран). США скаржаться в ООН. Сталін виводить війська;
Серпень 1946:	Радянський флот наполягає на базуванні в протоках Чорного моря. Туреччина відчуває погрозу. США посилають військові кораблі і загрожують застосувати силу, якщо СРСР продовжуватиме упиратись;
Січень 1947:	Британський і американський уряди об'єднують свої окупаційні зони в
1946-47:	

<p>Березень 1947:</p>	<p><i>Німеччині в одну адміністративну одиницю;</i></p> <p>Економічна криза в більшості європейських країн: нестача продовольства, мільйони біженців, високий рівень безробіття. Політичні і соціальні непокої;</p> <p>Американський президент проголошує доктрину Трумена. Американський уряд повідомляє про план Маршалла з надання економічної допомоги європейським державам. Польща і Чехословаччина подають заявки. СРСР наказує їм їх відкликати;</p>
-----------------------	--

Рамка № 5: Розпад військового союзу між Радянським Союзом, Сполученими Штатами і Великобританією, початок холодної війни

IV. Послідовність ключових подій 1943-1955

Червень 1948:	Захід уводить нову валюту в Західній Німеччині. Сталін розцінює це як ще один крок до розділу Німеччини;
23 червня 1948:	Радянські власті блокують усі дороги і залізничні колії в Берлін;
Липень 1948:	Західні союзники починають постачати Берлін повітряним шляхом;
Квітень 1949:	
Травень 1949:	Створення НАТО;
1949:	СРСР відмовляється від блокади Берліна. На заході створено нову державу, Федеративну Республіку Німеччини;
Вересень 1949:	СРСР організує РЕВ (Рада Економічної Взаємодопомоги комуністичних країн) як альтернативу планові Маршалла;
Жовтень 1949:	СРСР повідомляє про володіння атомною бомбою;
Червень 1950:	На сході з'являється ще одна держава – Німецька Демократична Республіка;
Червень 1951:	Північна Корея вторгається в Південну. Сили ООН (головним чином американські війська) відкидають її війська до кордону, але зазнають контратаки сил комуністичного Китаю;
Листопад 1952:	Початок переговорів про Корею;
Серпень 1953:	США підривають першу водневу бомбу;
1953:	СРСР підриває свою водневу бомбу;
1955:	Відновлено старого кордону між Північною і Південною Кореєю;
	Західна Німеччина приєднується до НАТО. Радянський Союз організує Варшавський договір.

Ключові запитання для обговорення:

- Чому майбутнє Польщі посідало таке важливе місце на перемовинах між трьома Союзними державами наприкінці війни?
- Була зовнішня політика Радянського Союзу в період 1943-1955 років оборонною чи націленою на світове комуністичне панування?
- Якою мірою американська зовнішня політика в цей період була спрямована на стримування Радянського Союзу, а якою – на розширення сфери свого впливу?
- Спираючись на наведену тут інформацію і на прочитане в інших джерелах, поміркуйте, яким чином особистість головних діячів того періоду, зокрема Сталіна і Трумена, впливала на розвиток відносин між СРСР і Заходом?

Рамка № 6: Дані першоджерел про зростаючу недовіру між колишніми союзниками в повоєнну епоху

Телеграма Вінстона Черчілля Президентів Трумену 12.5.1945

Я завжди прагнув дружби з Росією, але, як і Вас, мене глибоко турбує перекручення нею Ялтинських домовленостей, її позиція щодо Польщі, її величезний вплив на Балканах, за винятком Греції, труднощі, створювані нею у Відні, поєднання моці росіян із усіма тими територіями, котрі вони як не окупують, то контролюють, разом із комуністичними методами у надто в багатьох країнах, і, насамперед, їхня здатність тривалий час підтримувати у бойовій готовності численне військо. Яке становище складеться через рік або два, коли британська й американська військова потуга ослабне, а Росія вирішить тримати на дійсній службі двісті чи триста дивізій?

Сталін обґрунтовує радянську зовнішню політику в березні 1946 року.

Не можна забувати, що німці вторглися у СРСР через Фінляндію, Польщу, Румунію, Болгарію й Угорщину. Німці змогли здійснити вторгнення, тому що керівництво цих країн щодо Радянського Союзу було налаштоване ворожо. Унаслідок цього втрати вбитими в Радянського Союзу були в кілька разів вищі, ніж у Великобританії і Сполучених Штатів разом узятих. Дехто може забути величезні жертви радянських людей, але Радянський Союз їх забути не може. Так що ж дивного, що Радянський Союз, турбуючись про свою майбутню безпеку, намагається забезпечити в цих країнах існування урядів, лояльних до Радянського Союзу? І хіба хто-небудь, що не втратив ще залишків глузду, може розцінювати ці мирні прагнення Радянського Союзу як експансіоністські тенденції?

Американський президент повідомляє американському Конгресу про свою "Доктрину Трумена" 12.03.1947 року

У цей момент світової історії майже кожен народ має вибирати між взаємовиключними способами життя. Один спосіб життя спирається на волю більшості, його вирізняє існування вільних суспільних інститутів, представницьке врядування, вільні вибори, гарантії свободи особи, свободи слова і релігії і свободи від політичних утисків. Основа іншого способу життя – воля меншини, насильно нав'язана більшості. Він спирається на терор і гноблення, контроль над пресою і радіо, фальсифікацію на виборах і придушення особистої свободи. Я думаю, що політика Сполучених Штатів мусить бути спрямована на підтримку людей, які опираються спробам і не хочуть підкорятися озброєній меншині чи зовнішньому тискові. Я гадаю, що ми повинні допомагати вільним народам вирішувати власну долю так, як вони вважають за потрібне.

Андрій Жданов, представник Радянського Союзу кпинить американську зовнішню політику у вересні 1947 року на з'їзді Комінформу

Доктрина Трумена і план Маршалла – це дві частини американського плану поневолення Європи. Сполучені Штати пішли в наступ на принцип, відповідно до якого кожен народ відповідає за власні справи. На відміну від цього, Радянський Союз невпинно підтримує справжню рівність держав – як великих, так і малих. Радянський Союз докладе всіх зусиль, щоб план Маршалла зазнав невдачі. Комуністичні партії Франції, Італії, Великобританії й інших країн повинні зіграти в цьому свою роль.

Рамка № 7: Спадна спіраль економічного спаду

У середині 1920-их радіо усе ще було новинкою і кожному хотілося його мати. Два американських інженери-електрики засновують власну компанію з випуску радіо. Для того, щоб почати діло, вони взяли позичку з банку .

Успіх був величезний. Обсяг виробництва був недостатній для задоволення попиту. Вони найняли більше робітників і зрозуміли потребу отримати додатковий капітал для побудови більшої фабрики. Вони домовилися з банком про збільшення позички. Крім того, вони почали продаж акцій своєї компанії на нью-йоркській Фондовій біржі (Волл-стрит).

Акції придбало багато людей. Виробництво радіо було збільшено, прибуток компанії підвищився, і акціонери одержували непоганий прибуток на інвестиції. Некепські справи були й у інших радіовиробників.

Через якийсь час компанія збагнула, що збут нових радіо вже не росте. Більшості людей треба було лише одне радіо. Компанія пустила в продаж нові моделі, щоб спонукати людей купувати 2-е чи 3-є радіо.

Обсяг продажу знову на якийсь час виріс, але потім почав падати. Наставали важкі часи, і люди купували товари першої необхідності, а не "предмети розкоші". Компанія скоротила чисельність найманих робітників.

Прибутки знизилися, почала падати вартість акцій компанії, і деякі акціонери вирішили продати свої акції, перш ніж втратять надто багато грошей. Це створило паніку, позбутися від акцій вирішило ще більше акціонерів, і ціна акцій падала й падала.

Банк, що видав власникам гроші на заснування своєї фірми, зажадав повернути позичку. Компанія не змогла погасити борги і була оголошена банкрутом. Усі робітники опинилися на вулиці без роботи. Акціонери, що взяли були в борг, щоб вкласти гроші у фірму, також фінансово постраждали.

Тепер уявіть, що в 1928-31 роках те ж саме відбувається одночасно в усіх куточках Сполучених Штатів і Європи з тисячами компаній-виробників всякого краму

Рамка № 8: Блок-схема зв'язків: економічна депресія 1930-их років



Глава 4

Підхід до окремих тем

Деякі навчальні програми з історії для учнів середньої школи побудовано на тематичній основі¹³. Тенденція обирати саме такий варіант існує з однієї чи кількох наведених нижче причин:

- Теми, проблеми і процеси можна аналізувати за допомогою обмеженої кількості “показових прикладів”, що, таким чином, дозволяє здійснювати поглиблене історичне дослідження;
- Тематична основа забезпечує порівняльному підходу до викладання історії певний ступінь зв'язаності. Іншими словами, зосередження уваги на темах чи проблемах дозволяє викладачеві історії і його учням легше знаходити спільне і відмінне, ніж у разі застосування порівняльного підходу до цілого періоду;
- Така основа може виявитися дуже доречною, коли одна з головних цілей навчального плану полягає в тому, щоб допомогти учням осмислювати сьогодення, спираючись на історію. Вона дозволяє викладачеві обирати довший проміжок часу, ніж йому звичайно вдається в рамках традиційного, часто розбитого на досить довільні періоди хронологічного плану, і, таким чином, давати змогу простежити причини поточних подій у часі на кілька сторіч назад та краще збагнути процеси наступності і змін;
- Ця основа може стати в більшій пригоді, ніж звичайний хронологічний опис, коли учень знайомиться з історичними методами: з'являється більше часу для використання різних документальних джерел, вивчення альтернативних історичних інтерпретацій, збирання, класифікування, структурування і дослідження історичних фактів і свідчень та застосування ключових з погляду історика аналітичних концепцій.

Потенційна перевага цієї основи полягає в її спроможності забезпечити динамічну уяву про історичні процеси, про фактори, котрі того чи того часу сприяють змінам чи стабільності, живлячи боротьбу цих протилежностей, та про моделі тривалої еволюції, що не вписуються в межі часто довільно встановлених періодів, які творять фундамент для хронологічних досліджень. Вона змушує дивитись углиб, а не вшир. Критики, з іншого боку, висловлюють побоювання, що такий підхід може слабо сприяти формуванню відчуття часу й історичної перспективи і що це, таким чином, могло б призвести до закріплення в учнів фрагментарної уяви про історію, тобто до “перестрибування” з однієї теми на іншу без видимого зв'язку. Звісно, щоб уникнути згаданої “фрагментарності”, треба і самому викладачеві зв'язувати ці теми воєдино, і мати відповідні допоміжні навчальні матеріали.

¹³ У першій частині цієї глави використано матеріали іншої публікації того ж автора. Див. R. Stradling, *The European content of the school history curriculum* (Р. Страдлінг, „Європейське в змісті шкільних навчальних планів і програм з історії”), Council of Europe, Strasbourg, 1995, стор. 28-30

Цей посібник – не єдиний результат здійснення проекту Ради Європи “Вивчення і викладання історії Європи в ХХ сторіччі”. Крім нього була підготовлена низка комплектів навчальних матеріалів, кожний з котрих присвячений конкретній історичній темі: націоналізм, міграція, жінки в Європі, голокост і кіно ХХ сторіччя.

Ці комплекти не лише містять методичні матеріали, плани уроків, рекомендовані навчальні заходи і способи оцінки вивченого з цих конкретних тем. Викладачі історії можуть їх використати як зразок для розробки власних підходів до вивчення якоїсь іншої історичної тематики. У цьому ж посібнику нас більше цікавило таке: по-перше, акцентувати увагу на тому, що саме студент може довідатися про історію ХХ сторіччя, вивчаючи деякі з важливих тем і, по-друге, розглянути можливі шляхи включення деяких зі згаданих тем у ті навчальні програми і плани, в основу яких покладено теми, призначені для викладання в широкій хронологічній послідовності.

Сприяти формуванню в школяра розуміння історії вивчення тематики ХХ сторіччя може принаймні в чотири способи. По-перше, теми допомагають учневі розпізнавати тенденції і моделі розвитку, котрі якийсь час існують у багатьох частинах Європи. Теми як такі допомагають студенту вийти за рамки описовості і взятися до аналізу, порівняння й зіставлення.

По-друге, теми часто відслужують відображенням важливих ідей, котрі сприяли формуванню особливостей того чи того періоду. Ясно, не можна й говорити, що хтось розуміється на історії сторіччя в цілому, якщо при цьому не знає хоч щось про основні ідеологічні доктрини сторіччя – про лібералізм, соціалізм, комунізм, ринковий капіталізм, і про їхній вплив на події в ХХ сторіччі. Проте ми так само можемо побачити вплив на політичну, економічну, соціальну і культурну сфери й інших фундаментальних ідей. Наприклад, значний вплив на хід усієї історії в тому сторіччі справила концепція самовизначення народів. Вона знайшла своє відбиття в мирних угодах і в зовнішній політиці деяких великих держав та підвела фундамент під заснування таких міжнародних організацій, як Ліга Націй і Організація Об'єднаних Націй. У той же час переконаність у тому, що воно є невіддільним правом усіх народів протягом усього сторіччя живила конфлікти в Європі і в усьому світі. До інших понять, котрі обумовили особливості сторіччя, належить модернізація, політичне й економічне співробітництво, обов'язок держави забезпечувати своїм громадянам базовий рівень захисту, ідея про існування певних загальних прав людини, котрі слід гарантувати в рамках національного законодавства, контролюючи їх дотримання, причому, за потреби, і за допомогою міжнародних заходів впливу, теза про те, що прогрес нерозривно зв'язаний з удосконалюванням техніки і т.д.

Крім того, тематика, як висловився один історик, “додає періоду єдності”¹⁴. Це поняття нам добре знайоме, коли в основному йдеться про історію більш ранніх

¹⁴ Ludmilla Jordanova, *History in practice* (Л. Йорданова, „Історія на практиці”), Arnold, London, 2000, стор. 134

періодів. Поряд з безупинною зміною королів, імператорів, вторгнень, війн і династичних чвар, ми також вивчаємо загальніші теми, такі як феодалізм, Ренесанс, Реформація, Просвітництво й епоха революцій. Темі тісно охоплюють кожен період. XX сторіччя, здається, є періодом таких значних змін, що люди, відповідальні за розробку програм і навчальних планів чи за написання підручників, часто розбивають сторіччя на відносно короткі періоди і і воліють зосереджуватись на ключових епізодах і подіях у межах цих періодів. Але все-таки, у певному сенсі, теми, що справді додають цілісності вивченню XX сторіччя, є саме тими темами, де головна увага зосереджена на змінах, невизначеності, минутому характері структур і кордонів, швидкості, з якою зникають традиційні методи і підходи.

І нарешті, вивчення тем допомагає краще усвідомити сили, що формували обличчя сторіччя, а це досягти, зосереджуючись винятково на хронологічній послідовності тем і подій, звичайно, також можна, але вже складніше.

Це відбивається на тому, яку структуру уроку і навчальні види діяльності ми могли б обрати для вивчення основної тематики XX сторіччя. При цьому необхідно знайти способи, як забезпечити учням змогу:

- зобразити в схематичній чи табличній формі головні зміни, котрі відбуваються протягом тривалого періоду часу;
- аналізувати, наскільки ці тенденції були загальними чи специфічними, властивими окремим країнам чи регіонам;
- визначати моделі і тенденції і розпізнавати різні категорії (наприклад, націоналістичних і патріотичних рухів, міграції, політичного співробітництва і т.д.);
- досліджувати політичні, соціальні, економічні і культурні фактори й умови, котрі породжують ці тенденції і моделі розвитку;
- досліджувати їхні прями і непрямі наслідки для життя людей;
- досліджувати, як сприйняття цих явищ людьми і їхнє уявлення про них змінюються в часі, й аналізувати, що саме конкретна тема розповідає нам про життя в XX сторіччі.

Візьмімо, наприклад, тему, що, либонь, особливо доречно при вивченні сучасної європейської історії чи проблем поточного періоду: націоналізм. В останній чверті XX сторіччя націоналізм і проблеми, що належать до поняття національна самобутність, проявилися знову в різноманітних формах.

По-перше, у деяких регіонах Західної Європи спостерігалось культурне відродження (у мові, музиці, літературі, традиціях і спадщині) малих націй і народів, які вже давно поглинені були такими великими національними державами, як, наприклад, Франція, Іспанія, Великобританія й Італія. У більшості випадків з культурних рухів виросли політичні рухи з вимогами якоїсь політичної автономії і самовизначення. У деяких випадках ці політичні рухи відрізнялися плюралізмом, відбиваючи широкий спектр політичних позицій і ідеологій. Іноді виникали і безсумнівно націоналістичні партії, такі як Плейд Кімру у Вельсі і Шотландська національна партія в Шотландії. Як правило, вони віддавали перевагу пропаганді громадянського, а не етнічного націоналізму, для якого громадянство недавно незалежної держави – питання

місця проживання й лояльності, а не походження й генеалогії. Це часто відбивало той факт, що ці нації, як правило, характеризують етнічне, лінгвістичне і релігійне різноманіття. У деяких випадках політичні рухи, проте, розділилися на ті, що вирішили домагатися самостійності шляхом політичних дій, і ті, що, подібно ЕТА в Країні Басків чи ІРА в Північній Ірландії, обрали прямі, активні і насильницькі дії.

По-друге, появу націоналістичних партій і неонаціоналістичних організацій ми також спостерігали у деяких західноєвропейських державах, включно з Австрією, Бельгією, Францією, Німеччиною, Італією і Великобританією, в яких ті прагнули зіграти на расистських почуттях і ксенофобії населення, що виникли як реакція на вплив робітників-мігрантів, біженців і іммігрантів з колишніх колоній.

По-третє, з 1945 року починаючи, у деяких із колишніх європейських колоній у Північній Африці і на Близькому Сході відзначалося виникнення складніших ситуацій множинної тотожності: залежно від причин і обставин, політичні лідери для активізації населення зверталися до різних сторін його самоотождечення (наприклад, етнічний націоналізм, світський, громадянський націоналізм, ісламізм, арабізм чи панафриканізм).

Четвертий форму, в якій проявляється націоналізм кінця ХХ сторіччя, можна спостерігати в більшості посткомуністичних держав Центральної і Східної Європи. Західні коментатори швидко збагнули, що тлумачення націоналізму, з яким вони зазвичай підходили до подій і соціальним рухів ХХ сторіччя на Заході, не так легко відповідали складному етнополітичному становищу, що існувало в Східній Європі, де антагоністичні форми націоналізму могли навіть змагатися за масову підтримку в межах однієї і тієї ж самої території. Іншими словами, громадянський, чи націєтворний, націоналізм, що прагне об'єднати народи, котрі живуть у межах даної території, у їхній підтримці демократичному режиму нової незалежної держави, найчастіше суперничав, з одного боку, з тією формою націоналізму, яку живить невдоволення тих, кому не до вподоби напрям чи темпи політичних змін, а, з іншого боку, з якимось таким різновидом етнічного націоналізму, ґрунтом для якого слугують сподівання, побоювання і лояльність національних, лінгвістичних і релігійних меншин, що також мешкають на цій території.

Якщо одна з цілей шкільної історії полягає в тому, щоб допомогти молоді досягнути добу сучасну, тоді можна навести досить вагомі причини на користь того, щоб вивчення європейських форм націоналізму кінця ХХ сторіччя стало важливим елементом сучасного навчального плану з історії. Однак не менш важливо було б відшукати спосіб, як допомогти учням зрозуміти:

- складність обставин (байдуже, чи вони досліджують відродження націоналізму в Західній Європі або в Східній);
- розмаїтість форм, яких націоналізм кінця ХХ сторіччя набуває у відповідь на місцеві обставини і тенденції;
- основу привабливості, яку вбачають у різних націоналістичних рухах ті чи ті верстви населення;
- більш широкі соціальні і політичні фактори, що створюють умови, в яких

націоналістичні рухи таки здатні користатися підтримкою.

Можливо, що учнів потрібно ознайомити з детальним описом послідовності відповідних подій (наприклад, від смерті Йосипа Броза Тіто в 1981 році до наших днів на землях колишньої Югославії), але його самого буде недостатньо, якщо студенти хочуть зрозуміти, що ж там відбувалося. Аналіз для цього необхідний тією ж мірою, що й опис. Такі поняття, як націоналізм (чи революція, демократія, економічний розвиток, і т.д.), є могутніми аналітичними інструментами. Вони допомагають нам визначати вид інформації, що нам потрібна, й організувати докази, після того як ми їх дістанемо; вони нам допомагають робити узагальнення і перевіряти межі наших узагальнень. Однак для цього нам слід порівнювати. Порівнювати в часі і просторі (раніше згадані горизонтальна і вертикальна перспективи, чи проекції). У Західній Європі могутній вплив на сприйняття націоналізму людьми справляє пам'ять про прояви фашизму і націонал-соціалізму в період між війнами. І хоча деякі характеристики цієї своєрідної концепції могли б, наприклад, застосовуватись до етнічних конфліктів і до "етнічних чищень", зрозуміло, що це не допоможе нам збагнути інші аспекти подій, які зараз відбуваються на більшості теренів Східної Європи.

Як заохотити такого роду порівняльний аналіз, коли час обмежений і викладач історії змушений рахуватися з вимогами насиченої змістом програми, за формою побудованої як літопис? Викладач принаймні має досить добре знатися на європейській і всесвітній історії для того, щоб зуміти ввести якийсь порівняльний матеріал у розважання над окремими епізодами і подіями. Наприклад: Те, що відбулося в країні X, було трохи схоже на те, що водночас відбувалося також і в країнах Y і Z, але при цьому там існували і деякі важливі відмінності. Або: Хоча націоналістичний рух, котрий виник у країні X 1992 року, мав позірну подібність до націоналістичного руху, що в ній з'явився ще 1936 року, джерела впливу і сили, які його народили, геть відрізнялися від тих, що діяли в 1930-их роках.

Інший, більш системний підхід передбачає залучення учнів до самостійного порівняння. За період один чи, скоріше, два роки навчання за програмою середньої школи більшість студентів зіткнеться з безліччю прикладів різних форм націоналізму (перелік, наведений у Рамці 1 нижче, включає ті з них, що охоплені в багатьох програмах і підручниках для середніх шкіл Європи). Не беремося припускати, чи зможуть учні впродовж такого тривалого періоду навчання завжди зможуть самі робити ці порівняння. Необхідно передбачити умови, які б їх спонукали до постановки запитань і пошуку відповідей на порівняльні питань у процесі читання (наприклад, такі, які б їх заохотили перечитувати відповідні розділи в підручниках про більш ранні прояви націоналізму на національному чи європейському рівнях), індивідуальної і групової роботи та виконання оцінних вправ.

Якщо націоналізм – це і тема, і узагальнююче поняття для будь-кого (історика, викладача або школяра), хто вивчає ХХ сторіччя, то слід з вигодою використовувати цю обставину. Тобто, на додаток до спроби описати і пояснити появу і привабливість того або того націоналістичного руху того чи того часу, а

потім і проаналізувати його наслідки й історичне значення, так само важливо запитатися: Який саме націоналістичний рух це був? Чи: У якому сенсі цей рух був націоналістичним? Чи ставив він собі за мету консолідацію нації, складеної з різних меншин? Чи ставив він собі за мету активізувати прихильників політичної незалежності народу чи нації, позбавленій державності? Чи був він спрямований на мобілізацію нації для вступу у війну? Чи стояли за ним спроби демонізувати меншину й обвинуватити її в проблемах, з котрими тепер здибалася країна?

Існує й інша можливість: підштовхнути учнів до розгляду зміни уявлення про націоналізм протягом тривалого часу . Раніше, коли ми розглядали способи, за допомогою яких в учнів може сформуватися широке уявлення про історію, для виконання цього завдання пропонувалося по завершенні праці над окремим періодом або сторіччям у цілому доручити учням скласти якусь схему або таблицю головних змін, що мали місце за цей період або сторіччя. Що більший масштаб часу для такої діяльності, то більша ймовірність, що даний процес буде в основному зосереджений на загальних тенденціях і моделях, відбитих у таких темах, як націоналізм, демократія, економічний розвиток, політичне співробітництво, розвиток науки і техніки.

Рамка № 1: Типи націоналістичних рухів у період 1800-2000 р.

Наприкінці XVIII – на початку XIX сторіччя в таких національних державах, як Англія, Франція, Нідерланди і Сполучені Штати, дедалі помітніше підкреслюється потреба сформуванню відчуття національної ідентичності, для котрого лояльність до держави починає превалювати над всіма іншими .

Року 1848 хвиля революційних повстань прокотилася більшою частиною Західної і Центральної Європи, і, зокрема, у межах імперії Габсбургів. Значну роль у них зіграли ліберально-націоналістичні рухи, у лави яких вступали головним чином представники інтелектуальних еліт.

В Італії і Німеччині під час об'єднання в 1860-их з'являється “націєтворний”, чи об'єднавчий, націоналізм, котрий, можливо, найкраще охарактеризував Массімо д'Азельо на першому засіданні парламенту нещодавно об'єднаного італійського королівства: “Ми створили Італію, тепер ми повинні створити італійців”.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. у державах, що модернізуються, відбувається уніфікація мови, поширена націоналістична іконографія й символіка та завдяки масовій просвіті формується почуття національної ідентичності.

На короткий час виходять на арену націоналістичні рухи, що оформилися наприкінці Першої світової війни, коли старі імперії Центральної і Східної Європи було подрібнено в результаті мирних угод і Жовтневої революції 1917 року, а на мапі з'являється низка нових суверенних держав.

Фашизм і націонал-соціалізм в Італії і, відповідно, у Німеччині та наступна поява авторитарних націоналістичних рухів в інших частинах Європи в період між двома війнами.

Поширення різних форм націоналізму національно-визвольного напрямку в колоніях у 1920-30-их і знову – в період між 1945 роком та кінцем 1960-их.

Поява неопатріотичних рухів у деяких західноєвропейських державах, що відбивали посилення вимоги надати якусь політичну автономію малим народам і мовним меншинам, що не мають власної державності.

Чисельне зростання правоекстремістських націоналістичних партій, що прагнуть нажити політичний капітал на страхах, розчаруванні й зростаючому невдоволенні деяких верств населення, яке підсилювалося через економічний спад, кризу концепції держави загального благоденства й антипатію до груп іммігрантів.

Поява націоналістичних рухів у посткомуністичних державах Центральної¹⁵ і Східної Європи.

Більша частина з того, що тут було сказано про націоналізм як про історичну тему, стосується й до такої теми, як природний рух населення. Насамперед, недавні події і сучасний їх розвиток у окремих частинах Східної Європи перетворили міграцію в різних її сучасних формах на “животрепетну” проблему для багатьох європейських країн. По-друге, програми і підручники зазвичай розглядають процеси міграції в XX сторіччі як нарізні питання, замість вивчати природний рух населення як одну широку тему, що є однією з визначальних характеристик сторіччя. Навіть там, де простір для дослідження теми міграції дуже обмежений, все ж, не виключено, можна знайти нагоду, щоб учні не тільки довідалися про те, з яких країв мігрували люди, у які країни й скільки, але й

¹⁵ Цит. Еріком Гобсбомом в книзі *Nations and nationalism since 1780* („Нації і націоналізм після 1780 року”), Cambridge, Cambridge University Press, 1990, стор. 44

проаналізували ті динамічні фактори всередині суспільства, що ведуть до зростання чи зменшення рівня міграції.

Цілком також можливо досліджувати конкретні випадки міграції політичних утікачів навіть у рамках навчальної програми, переважно заснованої на вивченні питань, а не тем. Можна, наприклад, навести доводи на користь того, що від'їзд східноєвропейських євреїв, революціонерів і політичних активістів з царської Росії й інших частин Східної Європи в період між 1890 і 1917 рр. був насамперед викликаний тогочасним тиском і напруженістю всередині конкретних суспільств, а не впливом більш масштабних факторів, що діяли у всій Європі. Аналогічним чином, помітну проблему біженців, що виникла внаслідок балканських війн, можна було б розглядати винятково як явище того періоду, а приплив робітників-мігрантів з південних обширів і кордонів Європи та з колишніх колоній вважати просто явищем, породженим 30 роками економічного зростання в Західній Європі в період з 1945 р. по 1975 р.

Однак, у той час як оці різні приклади природного руху населення в Європі ХХ сторіччя можна вивчати й окремо – висвітлюючи конкретні періоди чи десятиліття, їхні соціальні, політичні і економічні наслідки для Європи носять більш довгостроковий характер. Ба деякі з них ще тільки осмислюються. Можна навести досить вагомий доводи на користь того, щоб навіть в умовах надзвичайно насиченої змістом навчальної програми, основою якої є конкретні питання, знайти якийсь час і дозволити учням поміркувати над віддаленими наслідками, що послідовні хвилі міграції мали в різних регіонах Європи.

Крім того, є принаймні одна форма природного руху населення, розглядати котру можна тільки в рамках тривалого періоду, адже вона є діахронічною, або еволюційною. Йдеться про внутрішню міграцію мешканців сільських районів у міста. Вона відбувалася з різною швидкістю фактично в кожній європейській країні. Вплив цього процесу на життя людей (фундаментальні зміни в сімейному житті, методи роботи, політика, забруднення навколишнього середовища, дедалі помітніший розрив між центром і географічними окраїнами в державі і цілій Європі тощо) означає, що для більшості учнів, що вивчають історію ХХ сторіччя, це питання є справді істотним, “актуальним”: воно їм може здаватися набагато рельєфнішим, аніж війна, що почалася понад 60 років тому, чи міжнародна угода, підписана сорок років тому.

Якщо в рамках програми є можливості для докладного дослідження якоїсь тематики ХХ сторіччя, ми б запропонували вважати рух народонаселення однією з тих тем (так само технічний прогрес, представницьку демократію чи розвиток масової культури), що дуже зручно вивчати за допомогою підходу, в якому для характеристики тенденцій і моделей розвитку впродовж тривалого періоду часу використано метафору хвиль (див. Рамку № 3 наприкінці глави). Щоб засвоїти поняття “хвилі”, учні повинні були б знати про основні категорії міграції, характерні для ХХ сторіччя:

- економічна міграція за океан;
- економічна міграція в межах Європи;
- політичні біженці;

- примусове переселення груп осіб і цілих населених пунктів (наприклад, у Радянському Союзі за Сталіна);
- міграція з сіл у міста;
- імміграція з колишніх колоній в економічно більш розвинені європейські держави¹⁶.

Їм варто було б також збагнути, що різні форми природного руху населення виникали як реакція на різні фактори й обставини і що їхні політичні, соціально-економічні наслідки також не були однакові.

Тут запропоновано підхід, що допомагає студенту скласти схему руху народонаселення за сторіччя, проаналізувати сили, які впливають на міграційні потоки, і розглянути соціальні, політичні й економічні наслідки міграції для Європи в цілому та для власної країни, регіону чи місцевості зокрема (Див. Рамку № 2 нижче).

Рамка № 2: Динаміка потоків економічних мігрантів у Європі ХХ сторіччя

Перенаселеність і бідність у сільських районах і регіонах, що переживають економічний спад, підштовхують людей до думки про еміграцію чи переїзд у місто.

Економічний ріст в інших регіонах чи країнах породжує попит на робочу силу, котрий перевищує пропонування.

Економічних мігрантів приваблюють можливості одержати роботу та більш високий рівень життя в економічно розвинених регіонах і країнах, що часто поєднується з запровадженням офіційних заходів для стимуляції міграції.

Потік міграції росте доти, доки пропонування на ринку робочої сили зрівняється з попитом на неї або перевищить його.

Країни або регіони, котрі приваблювали були економічних мігрантів, тепер запроваджують квоти на імміграцію й інші обмеження.

N.B. Під час економічного спаду робітників-мігрантів, що приїхали пізніше інших, часто обвинувачують в тому, що вони "створили" безробіття й економічні труднощі.

¹⁶ Докладніше про категорії міграції в ХХ столітті, а також про окремі методичні підходи до вивчення цієї теми, див. Звіт Даніель Леклерк „Міграційні потоки в Європі ХХ століття та їхній вплив на життя школи” (Danielle Leclerc, "Migration flows in 20th century Europe and their impact on school life", Doc Decs/edu/inset/donau (98), Council of Europe)

Проте, як вище відзначалося в цій главі, деякі теми – відносно абстрактні, складні і потенційно доволі сухі. Скажімо, вивчення потоків міграції досить легко звести до розглядання статистичних таблиць і мап із величезною кількістю всіляких стрілок. Тож при роботі з учнями середньої школи важливо знайти в темі те, що їм може бути цікаво.

Такий інтерес для них могло б представляти наступне:

- дослідження інформації “з перших рук” про те, чого зажили емігранти при перетині Атлантики чи впродовж першого року свого перебування в новій країні;
- дослідження інформації “з перших рук” про життя людей після того, як вони переїхали з села до міста і після роботи в сільському господарстві почали звикати до роботи на фабриці;
- дослідження інформації “з перших рук” про те, що довелося зажити іммігрантам, коли вони вперше прибули в Європу;
- виконання навчального завдання із документування фактів з метою отримання даних про зміни чисельності, складу і розміщення населення, котрі відбулися в конкретній місцевості. Це питання може виявитися доволі делікатним і вимагає ретельного планування з боку викладача. У якихось ситуаціях – наприклад, там, де існує соціальна напруженість між жителями, що тут народилися, і тими, хто осів пізніше, краще, мабуть, відмовитись од виконання такого завдання чи зосередити увагу на еміграції з цих місць, а не імміграції (див. главу, присвячену записам спогадів свідків);
- створення начерку сценарію телевізійного документального фільму, наприклад, про становище політичних біженців у Косово або про офіційну позицію, яку обіймають західноєвропейські держави щодо економічних мігрантів;
- написання рецензії на реальний телевізійний документальний фільм на одну з цих тем (деякі ідеї з цього приводу див. у главі, присвяченій телебаченню як засобові вивчення історії);
- аналіз карикатур, створених за часів інтенсивної міграції в межах Європи.

Подібні учбово-методичні заходи дають змогу підібратися до складної теми завдяки “персоніфікації” проблем, тобто висуванню на перший план людських переживань і соціальних наслідків, з котрими стикаються жертви війн, політичних репресій, переслідувань чи постраждали від економічної кризи. До того ж вони дають учням первинні і похідні докази, на котрих ті можуть “перевіряти” якісь власні узагальнення, зроблені в результаті дослідження ширших тенденцій і моделей розвитку.

Деякі теми лежать у діахронічній площині. Тобто характер їхньої еволюції дає можливість здійснити аналіз, що охоплював би тривалий проміжок часу. Вдалим прикладом тут могла б бути тема технічного прогресу в ХХ сторіччі. Адже й тут для опису тенденцій і моделей розвитку чудово підходить метафора “хвиль”. У цьому випадку ті чи ті зміни в галузі техніки можуть відрізнятися одна від одної, але рушії еволюційних процесів видаються дуже подібними.

Наприклад:

- з'являється нова технологія і методи;
- їх починають сприймати;
- це приводить до появи нових ринків і швидкого зростання;
- розробляються нові шляхи застосування цієї технології;
- потенціал для нових застосувань виснажується;
- в остаточному підсумку відбувається насичення ринку;
- темпи росту сповільнюються;
- починається нова хвиля вдосконалення технології.

Діахронічний характер теми має деяке значення і для того, як до неї можна було б підійти на уроках у класі. По-перше, вона не спадає до категорії тем, що легко вписати в штучні межі, встановлені в побудованих на основі періодизації навчальних планах. Виграш (не говорячи про втрати в осмисленні самої теми учнями) від того, що вивчення розвитку техніки доведеться починати з 1900-их років тільки тому, що учні “проходять” історію ХХ сторіччя, буває невеликий.

По-друге, потрібно усвідомити саму концепцію змін. У якій мірі науково-технічний прогрес відбувався революційно чи еволюційно? Деякі підручники й довідники схильні представляти ХХ сторіччя як еру, що засвідчила революцію в житті простих людей. І докази, які при цьому пропонуються, здаються непохитними: зміни в тривалості життя завдяки досконалішій охороні здоров'я й поліпшенню санітарних умов; значні зміни в рівні і якості життя багатьох людей (а надто в економічно розвиненіших країнах), великі зміни в наземному, морському і повітряному транспорті, передачі даних, автоматизації; космічна ера і так далі. З іншого боку, багато цих змін були, здається, еволюційні, а не революційні. Нові технології здебільшого є результатом поступового поліпшення старих. Можливо, сучасні досягнення таки справили враження на винахідників автомобіля, телебачення, фотоапарата і телефону, але в сучасних виробках вони могли б усе ж розпізнавати чимало принципів складників своїх власних винаходів.

По-третє, науково-технічний прогрес не відбувається у вакуумі. Він, звичайно, несе з собою соціально-економічні наслідки, але й масштаби, в яких нові технології відтак поширюються і сповна експлуатуються, значною мірою залежить од інших змін, які водночас із ними відбуваються в суспільстві: запровадження державної освіти і професійного навчання, підвищення рівня масової письменності, організація праці і методів роботи, урбанізація і т.ін. Тому події в царині техніки і технологій мають розглядатися в політичному, економічному і соціальному контексті, і при цьому слід аналізувати взаємозв'язок між цими чотирма аспектами.

І остання тема, яку ми хотіли б тут обговорити, це – жінки в Європі ХХ сторіччя. Є для цього кілька причин. По-перше, занадто вже довго історичний досвід жінок у надто багатьох шкільних програмах і підручниках (і, власне кажучи, у надто багатьох академічних історичних текстах) обходили стороною. Занадто часто його висвітлення обмежується кількома поверховими посиланнями на факт одержання права голосу, на відомих сучасниць і на роль, котру жінки відігравали під час війн 1914-18 і 1939-45 рр.

По-друге, хоча в деяких країнах вивчення історії жінок у рамках шкільних програм є обов'язковою, встановленою законом вимогою, щодо історії жінок у більшості європейських держав відчувається очевидна нестача дієвих засобів і методик, спеціально створених для використання в класній роботі. Хіба ж це не прикро, зважаючи на те, що, проти будь-якого іншого сторіччя, про життя жінок у ХХ сторіччі можна довідатися з величезної кількості чудових первинних і вторинних джерел, котрі тільки й чекають на те, щоб їх використовували викладачі історії й історики: біографії, щоденники, заповіти, записи розповідей свідків, аудіовізуальні матеріали, документи, статистика і фотографії..!

По-третє, чудовий комплект навчальних матеріалів на цю тему підготувала Рут Тюдор, котра своїми підходами до викладання “жіночої” історії учням середньої школи торує шлях іншим¹⁷.

І нарешті, ця тема зовсім не є, у важливому сенсі слова, темою. Уявляти історію жінок як якусь тему чи просто окреме питання означає ставити її під загрозу подальшої маргіналізації. Натомість, варто було б представляти історичний досвід жінок як одну з тих граней усякого викладання історії, що має бути повністю інтегрована в навчальний план історії. Однак такі масштабні зміни навчальних планів, підручників і практики роботи відразу не відбуваються. Але, тим часом, треба починати якісь практичні заходи для того, щоб цей процес відновлення рівноваги все-таки розгортався.

В іншому місці Рут Тюдор твердить, що час уже “переходити від вивчення публічного і нерідко політизованого в історії до галузі приватного” і що “таке зміщення акцентів, з огляду на характер чоловічого домінування в європейській публічній сфері, просто необхідне, якщо всерйоз говорити про викладання історії жінок.” Її думка перегукується з закликами інших прагнути в викладанні історії ХХ сторіччя справедливішого балансу між політичними, економічними, соціальними і культурними аспектами. У своєму комплекті навчальних матеріалів вона пропонує, як історію жінок можна консолідувати в п'яти загальних тематичних розділах:

- робота (включно з господарським життям, виробництвом, освітою і професійною підготовкою);
- родина (включно з материнством, відтворенням і правами споживачів);
- політичне життя (включно з виборчим правом, політичною діяльністю на місцевому і національному рівні, представництвом, правами й обов'язками і політичною активністю мас);
- культурне життя (включно з сексуальністю, гендерною ідентичністю, самовираженням, мистецтвом, літературою, музикою, релігією й етикою);
- війни й конфлікти (включно з рухом опору, виживанням, голокостом, роботою і сім'єю в умовах війни).

Цей комплект також містить рекомендації про види навчальної діяльності й матеріали, які б могли бути інтегровані в усі п'ять тематичних розділів.

¹⁷ Ruth Tudor, *Teaching 20th Century Women's History: a classroom approach* (Рут Тюдор, *Викладання історії жіноцтва: методика роботи з класом*), Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000

Запропонований підхід до жіночої історії, приділяючи увагу як приватній, так і публічній сфері, має два особливі наслідки з погляду педагогіки. Насамперед, викладачам доведеться використовувати широкий спектр джерел (велика частина з яких збирається на місцевому рівні), включно з листами, щоденниками, фотографіями, документами з архівів і, насамперед, спогадами людей. При цьому учням треба буде довідатися, як аналізувати й інтерпретувати ці види даних (пропозиції з цього приводу див. у другій частині цього посібника). По-друге, викладачам не обійтися без того, щоб знайти у своїх підходах до жіночої історії місце для різноманітних точок зору. Наступна думка – цілком очевидна, хоча її часто ігнорують у шкільних підручниках. Жінки – не однорідна група: вони представляють різні соціально-економічні верстви суспільства, належать до різних етнічних, релігійних і культурних груп і різних поколінь. Не визнаючи цього факту в нашій системі викладання, ми просто зміцнюємо тенденцію до маргіналізації жіночої історії.

І нарешті, зважаючи на те, що багатьом викладачам історії не можна не рахуватися з вимогами й без того переповнених програм і навчальних планів і що вони, не виключено, матимуть тією чи іншою мірою обмежені можливості для введення нових питань і тематики, чи не існує часом якогось мінімалістського варіанта? Чи не існує такого виду навчальної діяльності, який би хоч трохи допоміг школярам вивчати ХХ сторіччя з позицій життєвого досвіду жінок? Вище в цій главі стверджувалося, що студентам треба допомагати у формуванні загального уявлення про історію Європи ХХ сторіччя і що один зі способів досягнення цієї мети полягає в тому, щоб наприкінці роботи над темою, періодом і навіть сторіччям у цілому передбачити можливість поміркувати над “глобальними запитаннями”, пов’язаними зі змінами, що відбувались упродовж цього сторіччя. У цьому зв’язку можна було б стверджувати, що існує два таких взаємозалежних “глобальних запитання”, що могли б сприяти формуванню у школярів загального уявлення про історію жінок у минулому столітті:

- Перше: Як за це сторіччя змінилося становище жінок і наскільки ці зміни були поширені (чи обмежені окремими регіонами Європи/ жінками окремих соціальних класів)?
- Друге: Яким чином жінкам у ХХ сторіччі вдалося досягти більшого контролю над своїм власним життям і наскільки це досягнення можна вважати поширеним?

Рут Тюдор рекомендує тим, хто намагається знайти відповідь на ці два запитання, скористатися методом дослідження, що дозволяє приділити основну увагу змінам, що відбувались упродовж усього сторіччя, між двома конкретними періодами чи впродовж трьох-чотирьох десятиліть, при цьому можливості, котрі він відкриває, залежать від віку, здібностей і попередньої науки школярів (див. главу “Жінки і зміни великим планом”). Учні в складі невеликих груп аналізують за допомогою банку джерел різні грані сторіччя. Більше того, вона пропонує в такий спосіб досліджувати, наприклад, такі теми: міжнародні події, робота, техніка, дозвілля, національна політика, демографія і міграція, сімейне життя, здоров'я, освіта та багато інших. Після того, як кожна група представить результати своїх розвідок, учнів можна попросити оцінити значення змін у сенсі того:

- чи покращилося в їхньому зв'язку становище жінок і, якщо так, то як?
- яку користь із цих змін змогли дістати жінки?
- чи принесли вони жінкам які-небудь незручності?
- яким соціальним категоріям жінок вони пішли на користь, а яким ні?

Епілог

У цій главі ми не ставили перед собою ціль запропонувати конкретний перелік запитань і тем, які мають бути охоплені програмами з історії у всіх середніх навчальних закладах. Відчуваючи особливий інтерес до сучасної європейської історії, ми б, звичайно, не могли б не привітати появи в шкільних навчальних планах помітнішого наголосу на європейському вимірі – байдуже, чи в курсі, присвяченому головним чином вітчизняній історії, чи, як це прийнято в багатьох країнах Східної Європи, в курсі всесвітньої історії. Утім, таких змін не можна домогтися публікацією посібника з викладання історії. Тому основний акцент ми вирішили зробити на тому, як краще підходити до вивчення відповідних запитань і тем, а не на викладі доводів на користь альтернативного навчального плану історії, де її європейському аспекту відведене значне місце. Більш того, опрацьовувати дану главу як таку краще разом із наступною частиною – “Методи і підходи”.

Рамка № 3: Хвилі європейської міграції в ХХ сторіччі

	Економічна міграція	Біженці
До 1914	<p>Міграція за океан – у США, Канаду, Австралазію, Аргентину і Бразилію.</p> <p>Між 1891 і 1920 р. емігрує понад 27 мільйонів європейців – головним чином із сільських районів Ірландії, Італії, Іспанії і Східної Європи. До 1920 р. майже кожен сьомий громадянин Америки був уродженцем Європи.</p> <p>Міграція відбувається також у межах Європи – з більш бідних сільських районів в економічно розвиненіші країни, такі як Великобританія, Франція і Німеччина, причому часто вона компенсує втрати від міграції британців, французів і німців за океан.</p>	<p>Євреї утікають із царської Росії і Східної Європи від антисемітських погромів.</p> <p>Політичні активісти, противники царського режиму їдуть з Росії – головним чином у Західну Європу.</p>
1920-і	<p>Проти довоєнного рівня, еміграція з Європи зменшилася більш як на третину. США і Канада вводять обмеження на імміграцію.</p> <p>Наслідки економічної депресії після 1929 р. призводять до того, що багато емігрантів повертається в Європу. Станом на 1930 р., кількість тих, хто повертається в Німеччину, перевищує число тих, хто з неї їде.</p>	<p>Воєнні дії на Балканському півострові породжують велику проблему біженців. Мусульманські біженці утікають у Туреччину, тим часом як грецькі мігрують із заходу і півночі Туреччини.</p> <p>Унаслідок Першої світової війни та змін, що наступили в силу мирних угод 1919 р., у Центральній Європі також з'являються біженці. До їхньої категорії належать і євреї, що емігрують у Палестину (на той час перебуває під британським мандатом).</p> <p>З'являється багато біженців, що не прийняли Жовтневу революцію 1917 року. На 1921 р. у Європі нараховується вже понад 800000 російських політичних емігрантів. Проблема настільки серйозна, що Ліга Націй засновує посаду Верховного комісара у справах російських біженців.</p>
1930	<p>Зараз імміграцію заохочує тільки Франція, тому що попит на робочу силу тут перевищує пропонування. Але на середину 1930-их Франція вже починає заохочувати деяких із робітників-мігрантів повертатися до себе на батьківщину.</p>	<p>Політичні і расові утиски в III Рейху породжують хвилі втікачів, що рухаються в сусідні країни Європи; багато хто з них згодом емігрують у Сполучені Штати.</p> <p>Протягом цього періоду в Палестину ще їде якась кількість європейських євреїв.</p>

Рамка № 3: Хвилі європейської міграції в XX сторіччі

		<p>Наприкінці 1930-их збільшується число іспанських республіканців, що емігрують з Іспанії .</p> <p>Примусове переміщення мешканців цілих населених пунктів у Радянському Союзі під час колективізації і сталінських репресій.</p> <p>На початок 1938 р. французький уряд створює спеціальні табори для політичних біженців.</p>
1940-1960	<p>В міру післявоєнного економічного піднесення в більш розвинених країнах Західної Європи знову збільшується рівень економічної міграції робітників з південної Європи (зокрема з Португалії, Греції і півдня Італії), які намагаються знайти роботу в індустріальних і міських центрах північної Італії, у Франції і Німеччині. Деякі європейські країни вводять спеціальні “гастарбайтерські” програми для залучення робітників із середньою і низькою кваліфікацією з бідніших країн Європи. Наймасштабніші такі програми здійснює Франція, Німеччина і Швейцарія. Наприклад, у Німеччині, станом на 1973 р., число гастарбайтерів збільшилося до 2,6 млн. – проти 9000 у 1956 році.</p> <p>З 1950-их рівень імміграції з колоній і колишніх колоній в Африці, Азії і Карибському басейні зростає, особливо у Великобританії і Франції. Між 1945 р. і 1970 р. у такий спосіб до Західної Європи дістається понад 30 млн. іммігрантів.</p> <p>Еміграція з Європи подвоюється проти рівня в період між двома війнами. З 1945 р. по 1965 р. у США, Австралазію, Аргентину і Бразилію емігрує десь 10 мільйонів європейців.</p> <p>Німецька Демократична Республіка (Східна Німеччина) починає приймати робітників-мігрантів з деяких бідніших комуністичних країн, включаючи В'єтнам.</p>	<p>У 1945 р. Є мільйони переміщених осіб, включно з тими, кого було звільнено з таборів, і багатьма етнічними німцями Центральної і Східної Європи, які виїхали в Західну Німеччину.</p> <p>Внутрішня міграція в межах СРСР. З 1950-их років основне джерело проблеми втікачів із Європи перемістилося в Африку й Азію, де крах імперій спричинився до етнічних і ідеологічних конфліктів.</p> <p>Еміграція європейських євреїв у Палестину, почавшись наприкінці 1930-их, збільшується з появою на карті держави Ізраїль в 1948 р. Того ж таки року з території цієї нової держави виселено майже 800000.</p>

Рамка № 3: Хвилі європейської міграції в XX сторіччі

**1975-
2000**

Різкий економічний спад у 1980-их зменшує попит на робочу силу. Більшість гастарбайтерських програм припинено, а деяких робітників – депортують.

Економічні мігранти з бідніших країн світу починають шукати роботи не в Європі, а на Близькому Сході, в Японії, Сінгапурі, на Тайвані, в Південній Кореї.

Громадянські війни в Африці і далі породжують мільйонні маси біженців (наразі близько 5 мільйонів утікачів живе в таборах, одержуючи підтримку з боку міжнародних агентств допомоги).

Події, що відбуваються в Росії і Східній Європі, починаючи з 1989 р., також призводять до посилення міграції як у межах країн, так і між державами цього регіону.

Події в Боснії і Косово породжують ще одну проблему біженців. В часи косовської кризи більш як 700000 албанців утікає в табори в навколишніх державах, а згодом деякі потрапляють у Західну Європу.

Частина Друга:

Методи І Підходи

Глава 5

Вступ

Друга частина складається з дев'яти розділів, кожний з яких зосереджується на різних педагогічних питаннях або проблемах, пов'язаних з викладанням історії Європи XX століття для учнів середніх шкіл. Кожний розділ містить короткий коментар щодо певного питання або проблеми, що розглядаються, включно з різними підходами, до яких наведено приклади. Це такі питання як:

- інтегрування навчання на основі розвитку навичок у основу учбових планів, які спираються на принцип накопичення знань. Насичена змістом навчальна програма часто є головною причиною, чому вчителям не вдається зосередитися на розвитку історичних навичок у школярів. Це стосується ряду шляхів, якими вчителі впроваджують навчання на основі розвитку навичок в рамках існуючих обмежень;
- уміння працювати зі спірними і чутливими питаннями, особливо такими, які стосуються національної та групової приналежності; відношень з іншими країнами (особливо сусідніми країнами); поводження з групами меншин; досвіду війни і військової окупації;
- надання допомоги студентам щодо "читання" відео-архівних матеріалів XX століття (включно з пропагандистськими матеріалами). Фотографії, пов'язані з повсякденними подіями або історичними подіями не є нейтральними представниками дійсності. Подібним же чином, передачі про останні новини або документальні фільми не є саме тими джерелами фактів, які можуть бути порівняні з іншими джерелами. До певної межі, вони відбирають, редагують і представляють факти у відповідності до цінностей виробника, що відрізняється від цінностей історика або журналіста. Цінності, які стосуються того, що вважається необхідним для створення "гарної" телевізійної програми або фільму. Учням необхідно розуміти ці цінності для того, щоб уміти критично "прочитати" цей матеріал;
- уміння скористатися моделюванням і рольовою грою при викладанні історії. Активне вивчення такого типу часто може бути дуже ефективним для кристалізації в умах учнів мотивів, умов, примусу і пріоритетів, які змусили людей діяти саме так, як вони діяли. Але для досягнення ефективності необхідна підготовка і неперервна корегуюча робота, яка включає;
- надання учням допомоги в аналізі і тлумаченні численних перспектив однієї і тієї ж події або історичного явища шляхом порівняння перспектив різними істориками; порівняння свідчень свідків з таким, які взяті з накопичених джерел; порівняння того, як різні нації (або різні групи в межах тієї ж нації) бачать і тлумачать одну і ту ж подію і таке інше;

- ефективне використання позашкільних навчальних можливостей, таких як музеї, архіви і виставки і як впровадити їх у шкільне навчання;
- інтегрування нових технологій у викладання історії. Байдуже, як багато корисних вебсайтів існує щодо певного історичного предмета або теми, учню (і вчителю історії) потрібна ефективна стратегія пошуку. Одним з питань, до якого ми звертаємося тут є те, як розвинути таку стратегію і як розвинути пошукові навички у учнів;
- і останнє, методи і підходи, описані вище, мають значення для вчителя історії і для того, як він або вона дізнаються про те, чи дійсно є досяжними цілі і завдання, які випливають з цих методів. Тому, друга частина завершується обговоренням цих питань та їх зв'язком з підготовкою вчителів.

Глава 6

Розвиток навичок і фундаментальних понять

Головним питанням для тих, хто відповідає за розробку нових учбових програм з історії для середніх шкіл та для тих, хто навчає історії є: "що з історичних знань і розуміння історії ми би хотіли бачити у учнів через десять або п'ятнадцять років після того, як вони закінчили школу?"

Починаючи з 1989 року, національні та місцеві міністерства освіти в Центральній та Східній Європі займалися реформуванням учбових програм з історії. У багатьох з цих країн, але особливо в тих, які потерпали від анексії і окупації протягом століть, прихована відповідь на це запитання полягала в тому, що програма з історії повинна породжувати почуття національної приналежності і самобутності. Зрозуміла, хоча і амбіційна мета для тієї ситуації, коли мало учнів у будь-якій з цих країн мають більше двох годин на тиждень для вивчення історії протягом своїх років навчання у середній школі. Багато з реформованих навчальних програм розроблялись істориками-вченими, які не мали досвіду викладання свого предмета школярам. Вони часто випускали перенавантажені програми з сильним наголосом на зміст, представлений у формі хронологічного опису вітчизняної історії. У деяких з цих країн зараз йде робота над "другим поколінням" навчальних програм з історії та тривають дискусії стосовно того, що слід вважати істотними знаннями з історії і як необхідно навчати історії учнів середнього шкільного віку. В деяких інших країнах Східної Європи, а надто в тих, де освітні системи децентралізували, серед представників вчительської професії все ще є значна невизначеність щодо того, чого і як навчати.

Починаючи з середини 1980 років, у більшості західних та північних країн Європи до навчальних програм з історії внесли суттєві зміни. Інколи результатом ставали багаті за змістом навчальні програми, інколи, перед вчителями відкривали цілу область, з якої вони, на власний розсуд, відбирали навчальний матеріал в межах широких керівних вказівок щодо учбової програми. Усе ж більшість вчителів мала більше гнучкості і свободи щодо вирішення як навчати своїх школярів, ніж стосовно визначення того, чого їх навчати. Мені здається, що полеміка відійшла від спрощених відмінних особливостей між змістом навчання або навчальними навичками в бік питання, де більше приділяється уваги тому, як інтегрувати навчання на основі закріплення навичок у суттєво насичені знаннями учбові програми.

Втім, питання про те, що б ми хотіли, щоб учні зберегли через десять років залишається тісно пов'язаним з будь-якою полемікою стосовно методів викладання і підходів. В контексті викладання історії Європи ХХ століття (хоча ми запропонували б це стосовно викладання вітчизняної і всесвітньої історії) можу посперечатися, що такими залишками знань і розуміння могли б бути:

- постійний інтерес до історії, який не обмежується тільки історією власної держави або етнічної громади;
- широке, тлумачне бачення історії ХХ століття, яке є частково хронологічним, а частково тематичним. Знання, яким їх навчають, служать як будівельні блоки для розвитку цього виду бачення або основи, а потім, імовірно, не має великого значення, якщо, протягом часу, забудуться конкретні факти. Вони знатимуть куди звернутися у пошуках цієї інформації, але, що є більш важливим, вони знатимуть, за потреби, як зрозуміти те чи інше, і як пов'язати між собою нерівноцінні блоки історичної інформації;
- відчуття повторюваності законів, чи моделей, та динаміки змін, які окреслили століття;
- відчуття певних головних тенденцій і зрушень, які були спільними для більшої частини Європи або її регіонів та такі, які віддзеркалюють національні та регіональні відмінності;
- спосіб бачення сучасного світу, який бере до уваги часові одиниці виміру; який використовує усвідомлення того, що повсякденні події і зрушення звичайно мають коріння у минулому (часто у далекому минулому), а не лише наслідком того, що сталося останнім часом;
- придатні до передачі аналітичні та тлумачні навички, якими вони зможуть скористатися у майбутньому для розуміння світу, в якому живуть та змін, які на них впливають, навички, які допоможуть їм оцінити представлений матеріал із засобів масової інформації та інших джерел.

Для досягнення цих широких цілей необхідно трохи подумати при викладанні історії про те, як найкраще допомогти учням набутти цих навичок і способів мислення та освоїти фундаментальні поняття історичної науки, які забезпечать для них аналітико-тлумачну основу.

Фундаментальні поняття

Фундаментальними поняттями називаються загальні уявлення. Вони дозволяють:

- упорядковувати історичні знання;
- упорядковувати уявлення про історію;
- узагальнювати („наприклад”, „це є прикладом...”);
- розрізняти подібне й відмінне;
- відшукувати закономірності і моделі;
- встановлювати зв'язки.

Важливо розуміти, що допомагаючи учням усвідомити і практично використовувати фундаментальні поняття, необхідно спиратися на інший підхід

до викладання історії, ніж на той, який зосереджується на "великому літописі" з акцентом на хронологічну послідовність. Для того, щоб учні могли практично використати фундаментальні поняття, необхідно щоб вони могли порівнювати, робити узагальнення і, в той же час, усвідомлювати обмеженість цих узагальнень, уміючи рухатись назад і вперед у часі, усвідомлюючи, що різні історичні явища схильні мати різні часові межі (тобто, певні явища можуть вивчатися як події або випадки, тоді як інші, можна зрозуміти тільки при розгляді їх через значний проміжок часу).

Інколи, вчителі історії, яких навчали викладати на основі узагальненого описового підходу (і навіть ті, що ним не користуються!) протестують проти використання фундаментальних понять і концептуальних основ, говорячи що вони є надто складними для учнів. Безсумнівно, завжди буде певна кількість учнів, особливо в групах з різним рівнем здібностей, у яких дійсно є проблеми щодо розуміння і використання вказаних фундаментальних понять, і які почувають себе більш зручно при такому підході до історії, який зосереджується на зборі знань. Але це не перешкоджає вчителям інших дисциплін навчати абстрактному мисленню і фундаментальним поняттям, незалежно від того, стосується це теорії відносності або квантової механіки в науці, обчислень у математиці чи складних просторових моделей, які зараз часто використовуються у фізичній та економічній географії.

В широкому розумінні існує два типи фундаментальних понять, доречних саме тут. Перший тип інколи називають основними поняттями, або "фундаментальними поняттями першого порядку". До переліку прикладів таких понять першого порядку з історії Європи ХХ століття, імовірно, можуть бути віднесені: тотальна війна, громадянська війна, революція і контрреволюція, імперіалізм, емансипація, незалежність, залежність і взаємозалежність, капіталізм, націоналізм, соціалізм, фашизм, комунізм, консерватизм, ліберальна демократія, диктатура, тоталітаризм, колоніалізм, деколонізація, опір, тероризм, холодна війна, стан соціального забезпечення, гласність і перебудова, співробітництво. Це такі фундаментальні поняття першого порядку, які допомагають нам зрозуміти історичні тенденції і моделі разом з конкретними подіями. Деякі, можливо більшість з них, запозичені з інших дисциплін – процес, який прискорився у ХХ столітті, оскільки вивчення та викладання історії розширило свої межі, охоплюючи також економіку, соціальну історію та історію культури.

Чи дійсно історики таким же чином використовують фундаментальні поняття, як і спеціалісти інших дисциплін? Історія, як і політична наука (з якою вона спільно користується багатьма фундаментальними поняттями) є еkleктичною дисципліною. Було б дивним, якби не було свідчень загального використання. Але також існує і такий зміст, щодо якого історики використовують свої поняття у більш конкретному розумінні, ніж політичні науковці або соціологи. Як висловився Пітер Лі (Peter Lee) для історика "частину з того, що є комунізмом необхідно шукати в тому, що він зробив".¹⁸ Це і є історичний вимір даного фундаментального поняття.

¹⁸ Peter Lee, "Why learn history" in A. Dickinson, P.J. Lee and P. Rogers (eds) *Learning history*, Heinemann, London, 1984, p.1.

Хоча подібні фундаментальні поняття першого порядку мають схильність для використання стосовно конкретних історичних подій або явищ, наше їх розуміння і (їх цінність для нашого розуміння історії) залежить від їх використання: для пояснення ряду історичних умов; для спрямування нашої уваги на те, що піддається узагальненню, а що є унікальним стосовно певної події; для висвітлення контексту, в якому відбувся ряд подій.

Ці фундаментальні поняття першого порядку відрізняються від конкретних ярликів (міток), не тільки завдяки їх здатності до узагальнення, але й тому, що вони відносяться до процесів. Візьмемо, наприклад, таке фундаментальне поняття першого порядку як революція, так, як його використовують історики в контексті подій, що відбувалися в Росії з 1900 по 1918 рік. Західні історики схильні використовувати термін революція стосовно змін, які відбулися у березні і жовтні 1917 року та до подій 1905 року, які розпочалися з "Кривавої Неділі" 22 січня 1905 року, коли беззбройні і мирні демонстранти зазнали нападу з боку поліції і кавалерії, що досягло кульмінації у забороні московської ради у грудні цього ж року.

Оскільки будь-яка революція у соціальному і політичному розумінні означає спробу викликати радикальні зміни в певному режимі та у політичній, соціальній і економічній структурі суспільства, стає зрозумілим, що існують суттєві відмінності між всіма трьома революціями. Події 1905 року схожі на політичне повстання, але опозиційні сили були далекі від єдності і не відомо, в якій мірі вони бажали повалити або реформувати систему. До деякої міри, і тільки тимчасово, царський уряд став сильнішим ніж раніше. Лютнева революція 1917 року, здається, відбулася у більших масштабах завдяки падінню царського режиму. Більшість істориків і сучасних оглядачів погоджуються з тим, що у значній мірі вона була спонтанною, незапланованою, неорганізованою і зустріла слабкий опір. Тільки більшовицькі історики стверджують, що січневі і жовтневі події були двома етапами однієї і тієї ж пролетарської революції. Жовтневій революції 1917 року притаманно багато ознак державного заколоту, хоча і ясно, що політичні, соціальні і економічні зміни, які відбулися пізніше, були революційними.

Використання поняття першого порядку "революція" стосовно цих подій (на відміну від простого „ярлика“) зосереджує нашу увагу як на процесах, що лежать в їх основі, так і на послідовності подій і на зрозумілих безпосередніх і опосередкованих причинах; процесах, які розпочалися саме перед 1905 роком (як реакція на репресивну політику, запроваджену у 1880 роках) і яка продовжувалась і після 1917 року. Це поняття також привертає нашу увагу до того, як люди пояснювали хід подій протягом значного періоду. Чому, наприклад, революціонери були здивовані швидкістю подій у 1905 році і у березні 1917? Чому існували царські генерали, політики і консервативні елементи, які не бажали боротися за спасіння системи у лютому 1917 року? Чому існували революційні партії, за виключенням більшовиків, готові співпрацювати з тимчасовим урядом у період з лютого по жовтень 1917 року?

Історики і ті, хто навчає історії також використовують технічні фундаментальні поняття, або "фундаментальні поняття другого порядку". Як і поняття першого

порядку, вони не обов'язково "належать" тільки історії. Разом з тим, вони допомагають нам зрозуміти, як працюють історики, в чому полягає їх інтерес і як створено і побудовано історичні знання. Ці фундаментальні поняття другого порядку включають: неперервність, зміну, хронологію, причинність, порівняння і факт.

Неперервність і зміна

Для розвитку історичного розуміння у учнів необхідне сприяння, оскільки, завершуючи розгляд певної теми або періоду, або після розгляду діахронічних тем (таких як населення, технологія або культурні зрушення) їм необхідно скористатися доказом неперервності і зміни. Для набуття такого уміння їм потрібно розуміти наступне.

По-перше, неперервність не є застоєм. Було б більш точним зазначити, що у пошуках доказу неперервності їм необхідно шукати ознаки неперервного або інкрементного (зростаючого) еволюційного розвитку. Тобто доказом зміни, в цьому контексті, могли б бути ознаки чіткого розриву з минулим. Тому, наприклад, зміни, які відбулися у відносинах між Західноєвропейськими державами і їх колоніями після другої світової війни, вказують на чіткий розрив з імперіалістичним минулим, хоча залишки цих колишніх відносин залишилися у вигляді торгових зв'язків, дипломатичних контактів, імміграції і таке інше. Таким же чином і режим, який з'явився після російської революції представляв собою чіткий розрив з минулим, хоча, і в цьому разі історики могли б визначити ознаки залишків минулого у відношеннях нового режиму до своїх сусідів, національних і етнічних меншин і таке інше. У протилежність, багато з подій, які сталися у житті людей протягом століття, схоже, швидше віддзеркалюють зростаючий еволюційний процес, ніж драматичні зміни. Процес урбанізації був стійким і передбачуваним.

У 1900 році одна з десяти осіб проживала у містах. До кінця століття це вже складало більшість. Технологічні зрушення, хоча інколи і здавалися революційними, часто на практиці виявлялися інкрементними. Космічні польоти можна було б вважати значним технологічним зрушенням, але автомобіль з бензиновим двигуном залишається з нами вже протягом століття.

По-друге, учням необхідно зрозуміти, що зміни не завжди означають прогрес; і що поняття прогресу несе в собі вантаж цінності, пов'язаної з цінностями, які в одному суспільстві або культурі можуть відрізнятися від інших.

По-третє, їм також необхідно розуміти, що міри змін схильні відрізнятися, в залежності від того, яку сферу ми розглядаємо – політичну, економічну, соціальну чи культурну. Колишній британський прем'єр-міністр якось сказав, що "тиждень у політиці це великий проміжок часу". Навпаки, міра змін у традиціях, моралі і віруваннях значно довша саме тому, що певні традиції продовжуються ще довго після того, як щезла потреба поводитися тим чи іншим чином.

Вивчення понять неперервності і зміни не так просто вкладається у типову послідовність структури традиційної програми викладання історії, за виключенням використання їх щодо певних подій. Однак, кінець XX століття і тисячоліття породив велику кількість книжок, журналів і телевізійних програм, які пропонують ретроспективу століття. Можливо, вперше зараз є доступними багато матеріалів, які можна використати на допомогу учням для дослідження доказів і неперервності і зміни протягом усього століття у політичній, економічній, соціальній, культурній, релігійній і інтелектуальній сферах. Дивлячись на світ у 1900 році, і тепер, у 2000, про які суттєві зміни можна говорити? Що змінилося у дуже незначній мірі? Які зміни являють собою драматичний розрив з минулим, а які вказують на процес зростаючого розвитку?

Хронологія і опис

Ми звикли думати про історичне минуле в термінах опису, послідовності, дат і хронології. Саме тому ми схильні думати, що ці терміни є атрибутами минулого як такого. В дійсності ж, звичайно, вони не є такими. Намагаючись зрозуміти події, окреслити та надати форму складним зрушенням, ми шукаємо спосіб їх упорядкування, пояснення, вирішення того, що є важливим, а що ні, та склавши все до купи, створити версію опису. Історики роблять саме так; свідки злочину роблять те ж саме, коли їх допитує поліція. Але в реальному житті ми не відчуваємо на собі події і зрушення як в описі. Найчастіше ми спостерігаємо послідовності розірваних випадків, які ми починаємо розуміти лише завдяки їх накопиченню. Саме цим історики займаються більшу частину свого часу. Хронологічний опис є їхнім інвентарем, в цьому ж і полягає процес розділення минулого на сегменти для надання йому певної форми та упорядкування.

Взагалі кажучи, більша частина розробників навчальних програм та авторів підручників роблять те ж саме. Але, якщо відносно легко визначити дати, встановити послідовність та визначити причини і наслідки при вивченні діяльності королів, війн, завоювань і політичних криз, значно важче це зробити при вивченні соціальної і культурної історії. Культурні моделі і зрушення не так легко розбити на події і стани. Вони є процесами і тому не так легко визначити порядок і послідовність подій та датувати їх. Часто культурні процеси є циклічними, а процеси зміни повільні і лежать на глибині, подібно океанічним течіям, як одного разу висловився історик Марк Блох. В політичній же історії часто важливе значення мають окремі діячі. Ми віримо, чи допускаємо, правильно чи помилково, що характерні риси і думки Гітлера або Сталіна відносяться до нашого розуміння рішень, прийнятих у той час. Що ж до культурної та соціальної історії, важливими і значущими часто є не діючі особи, але сцена, на якій вони грають.

Стосовно культурної історії ми часто більше зацікавлені розмістити зрушення у нашому власному контекст, ніж намагатися з'ясувати, що відбулося раніше і що сталося потім або відслідкувати причини і наслідки. Перш за все, ми часто намагаємося з'ясувати, яке значення мали певні культурні і соціальні зрушення для людей у той час.

Деякі програми навчання з історії беруть це до уваги, особливо це стосується матеріалів ХХ століття. Але, значно частіше, загальна структура навчальних програм з сучасної історії для середнього рівня продовжує розділяти ХХ століття на блоки по 10-20 років кожен; цей принцип радше підходить для політичної історії, ніж для соціальної, культурної або навіть економічної історії.

Існує вагомий аргумент для суперечки стосовно того, що одне із завдань викладання історії полягає у тому, щоб допомогти учням розвинути "відчуття хронології". Але, для досягнення цього важливо, щоб вони розуміли, що хронологія, послідовність і опис є штучними конструкціями, накладеними на минуле, і що розподіл їх навчальної програми на сегменти може бути дещо довільним.

Іншим важливим моментом для розробника навчальної програми є те, що найкращий шлях викладання історії полягає в тому, щоб розпочати викладання з доісторичного часу з поступовим переходом до сучасного періоду. І як результат, майже у всіх освітніх системах Європи історія ХХ століття викладається для старших груп учнів. Однак, все ще не існує педагогічних обґрунтувань, чому це саме так. Як відзначає Джон Слейтер: "Історія ХХ століття не є внутрішньо більш складною, ніж історія 14 століття або Римської Імперії".¹⁹

Звичайно, для дітей молодшого віку можна було б розробити навчальний матеріал з вивчення недавньої історії, оскільки вона знаходиться ближче і є більш конкретною для них, тоді як історію класичного Риму і Греції або доісторичні часи варто було б викладати старшим учням. Оскільки це робиться дуже рідко, ми не маємо доказів того, чи змогли б учні набутися почуття хронології так само легко, рухаючись ретроспективно, як вони це роблять, починаючи освоєння матеріалу з "початку" і рухаються вперед у часі.

Можна сперечатися про те, що учням швидше навчатися думати хронологічно (це стосується поняття, ніж простого запам'ятовування дат), якщо вони подорожують у часі, "маючи змогу рухатись вперед і назад у минулому, перестрибуючи певні періоди, повертаючись назад до інших, аніж з труднощами пересуваються з далекого минулого туди, куди дозволяє сягнути годинник або розклад занять".²⁰

Прихований зміст цього для вивчення історії ХХ століття Європи полягає в тому, що для розуміння того, що зараз відбувається в різних частинах Європи учню потрібно вміти не тільки дослідити поточні фактори і причини, що впливають, але й відслідкувати їх корені в історії. Звичайно сегментована структура навчальної програми передбачає, що учні встановлять зв'язки між тим, що вони, можливо, вивчили шість місяців тому, рік або два роки тому, і тим, що вони вивчають тепер. Докази на підтримку такого припущення не дуже обґрунтовані. Зв'язки необхідно відновити при вивченні близького минулого.

Причинна обумовленість

¹⁹ John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995, p.123.

²⁰ John Slater, *ibid*, p.123.

У пошуках пояснення окремої події або ситуації історика цікавить три взаємопов'язані питання: Чому це сталося? Чому це сталося коли це сталося? Які причинні фактори були найбільш важливими?

Як ми в цьому випадку можемо допомогти учням скористатися поняттям причинності? Гарі Ховеллз (Gary Howells), вчитель історії за професією, пропонує, що у випадку, коли завдання полягає у наданні допомоги учням щодо історичного мислення, а не просто у запам'ятовуванні таких ярликів, як "довготермінові" або "короткотермінові причини", тоді вчитель повинен скористатися тим, що він називає "великомасштабними питаннями". Наприклад: чому перша світова війна розпочалася у 1914 році? або, чому Сталін погодився на Пакт Молотова-Ріббентропа, коли знав про наміри Гітлера щодо Радянського Союзу? або, чому відносини між союзниками у війні так швидко зруйнувалися після 1945 року, що призвело до холодної війни?

Ховеллз (Howells) описує свій підхід у термінах побудови рівнів розуміння. Він пропонує розпочати з допомоги учням у розробці уявної картини або огляду події стосовно поставленого запитання.²¹ В цьому випадку, стосовно історії ХХ століття, він рішуче рекомендує скористатися аудіо-візуальними джерелами і ресурсами. Наступний етап полягає у створенні рівня розуміння контексту, зокрема, розуміння довготермінових причин. Це, як він пропонує, більше схоже на вимогу обгрунтованого пояснення, яке зробить для учнів ці питання більш відчутними. Далі учні ранжують ці довготермінові фактори щодо їх важливості, пояснюючи причини прийняття рішень. Після цього вони досліджують "пускові механізми" або конкретні події, що їх спричинили. Це дає їм змогу знайти відповідь на питання "чому це сталося, коли це сталося?" І в кінці, учні досліджують невідворотність подій, розмірковуючи над такими питаннями як "оскільки це сталося, чи було невідворотнім те, що відбулося потім?" Це допомагає їм зрозуміти дві речі. По-перше, що в різні моменти ті, хто приймає рішення, звичайно мали різний вибір і часто робили його, спираючись на обмежену, або навіть помилкову інформацію і, по-друге, яку роль відіграє випадковість.

Учні завершують своє дослідження, накладаючи зібрану інформацію на рівномірну аналітичну сітку.

Стосовно деяких історичних подій, було б необхідним розрізнити довготермінові і короткотермінові причини і пускові механізми, а при вивченні зрушень і процесів було б необхідним додати ще одну категорію "глибинних факторів впливу". Візьмемо, наприклад, холодну війну. На відміну від справжньої війни, такої як Перша світова, її не можна віднести до чіткого, визначеного проміжку часу. Існують довготермінові причини, які сягають 1919 року, коли Америка, Великобританія і Франція висадили свої війська у Мурманську, Владивостоці і Криму на підтримку російської „білої гвардії”. Ми могли б також додати сюди і ідеологічні відмінності, зобов'язання Леніна щодо світової революції та взаємну недовіру, яка поширювалась з 30 по 40 роки.

²¹ Gary Howells, "Being ambitious with the causes of the first world war" in *Teaching History*, August 1998, Issue 92, pp.16-19.

Довготермінові причини, імовірно, могли б включати і різну інтерпретацію Ялтинської угоди, післявоєнні суперечки щодо майбутнього Німеччини і Польщі, створення атомної бомби, радянську політику в Ірані, небажання західних союзників дозволити Радянському Союзу будь-яку роль під час окупації Японії і Руру та небажання Радянського Союзу дозволити будь-яке західне втручання у Східній Європі.

До пускових механізмів можна, безсумнівно, віднести: прихід комуністів до влади у Польщі, Болгарії, Румунії, Угорщині і Чехословаччині у період між 1945 і 1948 роками, План Маршалла, прийняття Доктрини Трумена, блокаду Берліна та утворення НАТО.

Але для пояснення відносин між двома блоками протягом наступних 40 років також вимагає проведення певного аналізу глибинних факторів впливу: появи сфер впливу не тільки у Європі але й в усьому світі, взаємної недовіри, яка спиралась на повністю протилежне сприйняття намірів протилежних сторін, ідеологічних відмінностей, змін, які відбувалися в економіках двох наддержав, гонки озброєнь і тому подібного.

Факти

Оскільки ми вже зайшли далі очевидних і банальних фактів щодо року, коли відбулась битва, року прийняття закону або дати смерті якогось керівника, ми бачимо, що історики, головним чином, мають справу не з історичною *правдою*, але з історичним *фактом*. Більше того, і частіше не тільки факт є неповним і умовним і, тим самим, інтерпретація істориками всієї множини доступних фактів є також умовною і може отримати заперечення з боку інших істориків, які використовують ту ж саму множину фактів.

Важливо, щоб учні це розуміли, зокрема в такий час, коли певні політичні групи в окремих країнах шукають шляхів прямого та спотвореного використання історії з націоналістичними намірами. Навіть, якщо це і не зовсім той випадок, також є важливим, якщо ми маємо на меті розвиток у учнів історичного розуміння, щоб вони мали чітке усвідомлення того, як працює історик. Тому, при будь-якому вивченні будь-якої історичної події історики роблять наступне:

- збирають факти у відповідності до власного бачення того, що є пов'язаним і важливим (але це не означає відкидання таких фактів, які не вкладаються в їхні ідеї і теорії);
- потім досліджують зв'язки між цими фактами;
- організують ці факти в узгоджені міркування або докази; і
- якщо наявні пробіли у фактичній інформації, історик може зробити професійне припущення або екстраполяцію, виходячи з доступної інформації. Історики часто роблять саме так, коли намагаються "проникнути в мислення" якоїсь історичної особи. Для цього вони повинні відшукати

моделі поведінки, або порівняти дії цієї особи з діями інших людей в подібних ситуаціях і таке подібне.

Роблячи це, історики конвертують зібрані ними факти в доказ (тобто, факти, які використовуються на підтримку конкретного аргументу, теорії або пояснення того, що відбулося).

Основні навички

В цьому розділі було приділено більше уваги поняттям, ніж буде приділено навичкам. Це не тому, що перші вважаються більш важливими ніж останні. Існує дві причини. По-перше, ніде більше в цьому підручнику не зустрічаються фундаментальні поняття історії, досліджувані так детально, хоча я сподіваюсь, що читачу стане зрозумілим, що потреба розвитку у учнів понятійного розуміння є саме тією темою, яка проходить через увесь підручник. По-друге, залишок другої частини і більша половина третьої частини присвячена, у значній мірі, розвитку у учнів аналітичних і тлумачних навичок та історичного мислення.

Саме тому я обмежу себе тут загальними положеннями щодо розвитку у учнів історичних навичок. По-перше, хоча, протягом багатьох років зараз і відбуваються безперервні суперечки щодо бажаності і прийнятності викладання і навчання історії на основі учбової програми з історії щодо розвитку навичок, її зміст для викладання і засвоєння історичних знань не є, і ніколи не було альтернативним питанням. Питання завжди полягало в тому, як досягти відповідної і реальної рівноваги між розвитком у учнів історичних знань, розвитком у них здатності до критичного аналізу, тлумаченням і оцінкою історичних фактів та розвитком почуття історії (включно з розумінням того, як створюються історичні знання).

По-друге, коли ми думаємо як допомогти учням розвинути відповідні навички і способи мислення важливим є усвідомлення того, що засвоєння того, як треба мислити історично, не є засвоєнням того, як треба вчитися грі на фортепіано або як робити математичні вправи, коли набуття навичок вищого рівня залежить від засвоєння навичок нижчого і від уміння, у першу чергу, оперувати ними. Зовсім не ясно, що є попередніми знаннями і навичками, які знадобляться учню, перш ніж вона або він зможе, наприклад, оцінити надійність певного джерела фактів або визначити перспективність роботи з документом певного автора.

По-третє, також ясно, що різні джерела фактів потребують різних способів аналізу і оцінки. Історик підходить до вирішення задачі і ставить запитання до фотографії або малюнка відмінні від тих, які він поставить щодо документа або хронікального фільму, взятого з архіву.

По-четверте, джерела фактів (первинні і вторинні, включно з підручниками) можуть аналізуватися з двох досить відмінних точок зору. З одного боку, суттєві питання можна поставити щодо конкретного змісту джерела і як він пов'язаний з подією або ситуацією, яку ми досліджуємо. З іншого боку, процедурні питання та питання походження можуть бути поставлені практично стосовно будь-якого джерела: хто його автор, коли, чому, для кого, з якої точки

зору, наскільки воно надійне, яким чином воно могло б бути тенденційним, відносно яких інших джерел його можна було б перевірити.

Втім, не зважаючи на ці міркування, чи є все ж можливість визначити певні ключові навички, які могли б підтримати підхід до викладання і вивчення історії із залученням навичок і способів мислення? Я би порадив, що підхід до викладання історії, який має на меті розвиток у учнів аналітичних навичок разом з історичними знаннями, повинен бути спрямованим на розвиток наступних умінь і якостей:

- здатність формулювати відповідні питання;
- досліджувати історичну проблему або питання та запропонувати можливі напрямки запитів;
- здатність дослідити потенційні джерела інформації і вміння розрізняти первинні і вторинні джерела;
- здатність оцінити ці джерела щодо їх перспективності, тенденційності, точності, надійності;
- здатність розпізнати власні перспективи, тенденційність, обмеженість та брати це до уваги при тлумаченні доступних фактів;
- вміти використовувати ці джерела для визначення відповідної інформації для отримання відповідей на свої запитання;
- вміти структурувати цю інформацію щодо конкретної події або ситуації у послідовність (що відбулося на початку, а що потім, що відбувалося одночасно і т.ін);
- бути здатним розглядати інформацію у контексті, пов'язуючи її з уже наявною, яка стосується певного періоду, паралельних подій і т.ін ;
- вміти прискіпливо вивчити наявні матеріали з джерела щодо причин і наслідків та ранжувати їх у відповідності до значення;
- робити висновки про те, що відбулося, чому, та зробити обґрунтування цих висновків;
- підготувати, в усній та письмовій формах, чіткий, логічний звіт, що спирається на цей аналіз.

Розвиток таких навичок має чіткі передумови щодо способу, яким вчителі викладають та розуміння їх ролі в класі, де викладається історія. Під цим розуміється, наприклад, наголос на, швидше, активному, ніж пасивному засвоєнні, засвоєнні через постановку запитань та віднаходження відповідей, шляхом забезпечення можливостей для малих груп і для незалежного навчання разом з викладанням і обговоренням всім класом, або ж забезпечуючи учням

доступ до матеріалів з джерел, де це можливо. Приклади таких підходів обговорюються у наступних розділах.

Спiрнi i болючi питання

Якщо одна з головних цiлей викладання iсторiї 20-го сторiччя i, бiльш того, викладання iсторiї взагалi, полягає в тому, щоб допомогти учням осмислити сьогодення i те, як ми до нього прийшли i де ми зараз перебуваємо, тодi опiкуватися вивченням спiрних i болючих питань i справдi неминуче. Iнакше кажучи, питання зводиться не до того “чи належить нам їх вивчати?”, а до того “як ми маємо їх вивчати?”.

Минуле сторiччя поставило перед нами чимало спiрних i болючих питань: голокост, етнiчнi чищення, погроми, воєннi злочини, колаборацiонiзм, порушення договорiв, громадянськi вiйни, депортацiї, поводження з рома/циганами, робiтниками-мiгрантами i бiженцями, випадки вiйськової окупацiї, порушення прав людини, гонiння за вiру i протистояння сект, колонiалiзм тощо. У кожнiй країнi Європи iснують свої спiрнi i болючi питання.

У цiй главi буде розглянуто трактування окремих дискусiйних i дражливих питань i пiдходи до них на класних заняттях. Утiм, перш нiж розглядати цi пiдходи, корисно зважити на кiлька загальнiших мiркувань.

Що це таке - спiрнi та болючi питання?

У деякому сенсi, чимало з того, що викладається в курсi iсторiї, є дискусiйним: розбiжностi iснують як щодо того, що саме вiдбулося i чому, так i з приводу значення того, що вiдбулося. Iнодi цi суперечки не виходять за рамки академiчних: два iсторики чи двi наукових школи ведуть дискусiю, по-рiзному iнтерпретуючи тi ж самi данi. Iнодi такi проблеми можуть розколоти групи людей, цiле суспiльство чи сусiднi країнi. Предметом суперечки може бути те:

- що вiдбулося;
- чому це вiдбулося;
- хто все це почав;
- хто мав рацiю;
- у кого вагомiшi доводи й пiдстави;
- хто був украй вибiрковий щодо доказiв.

Спiрнi питання, здатнi викликати розкол у суспiльствi чи звади мiж народами,

звичайно є водночас і *болючими питаннями*: вони дратують, зачіпають за живе, роз'яtringють сердечні рани, вони звертаються до того, до чого люди виявляють лояльність, і загострюють упередження. За таких обставин вони можуть стати болючими і для викладача, адже деякі батьки, їхні діти, політичні діячі чи групи впливу починають ставити під сумнів доцільність вивчення відповідного питання або й те, чи слід конкретному викладачу і далі дозволяти його викладати.

Однак не всі болючі питання одночасно є спірними в тому сенсі, що вони можуть і не відбивати сучасних соціальних і політичних розбіжностей у суспільстві чи між народами. Вони є болючі, бо зачіпають особливо болісні, трагічні, здатні викликати розбіжності чи ганебні часи в минулому країни, і тому є побоювання чи підстави турбуватися, що посилення на них на уроках історії могло б роз'яtringити старі рани та повернути занадто багато болючих спогадів.

Навіщо викладати спірні і болючі питання в історії?

На початку нашої розмови ми висловили припущення, що студентам треба вивчати спірні й болючі питання для того, щоб краще осягти світ, у якому вони живуть. Для викладання історії це вже саме собою є така освітня мета, що заслуговує на увагу.

Крім того, такі проблеми слухачі курсу історії мають вивчати хоча б тому, що в історії Європи ХХ сторіччя дуже мало таких аспектів, щодо яких історики не сперечалися б. Отже, спірні питання – зручний засіб, за допомогою якого учні можуть збагнути фундаментальний характер історії як дисципліни: майже кожна історична подія і поворот у розвитку можуть витлумачуватися по-різному. Відповідні способи не обмежуються простим нагромадженням усіх фактів, внаслідок чого відкривається істина. Факти слід поєднати в рамках якогось свідчення чи доводу. Ті ж самі факти часто можуть підпирати відмінні тлумачення, а інформація чи докази, доступні історикові, найчастіше далекі від повноти, що тим самим залишає навіть більше можливостей для розбіжних інтерпретацій. І забезпечити, що учні це зрозуміють – це ще однієї гідна уваги ціль освіти.

Утім, можна також прищепити учням деякі технічні навички і навчити їх способів розгляду історичних протиріч, які б вони змогли переносити з одного питання на інше. Власне кажучи, йдеться про вміння критично аналізувати існуючі свідчення і їхнє трактування, ставити низку аналітичних питань і аналізувати мову, до якої вдаються люди, звертаючись до відповідної проблеми.

Перший з них – **критичний аналіз доказів і їхнього трактування** – полягає в:

- осмисленні складності проблеми (тобто в тому, щоб не зводити її до простих дихотомій, чорно-білої термінології тощо);
- з'ясуванні аргументації різних груп і окремих осіб (чи різних істориків), що мають до цього причетність;

- умінні відрізнити відомості, що мають дотичність до історії питання, від тих, котрі для неї несуттєві;
- визначенні потенційних джерел інформації;
- визнанні прогалин у наданій інформації;
- визнанні недоліків цієї інформації;
- оцінці ймовірної упередженості людей, що повідомляють інформацію;
- з'ясуванні подібних і відмінних моментів у різних повідомленнях про проблему;
- умінні поводитись із суперечливими доказами чи інформацією про те, що мало місце.

Ставлячи аналітичні питання про публічні заяви, газетні статті, кіно- і радіо- і телемовні коментарі політичних діячів, журналістів та інших зацікавлених сторін, причетних до трактування проблеми, можна було б використовувати наступні:

- Якими мотивами могли б керуватися ці люди, підтримуючи цю точку зору?
- Як вигоду могли б вони отримати завдяки ухваленню відповідного рішення, політичного курсу чи лінії аргументації?
- Яким причинами вони пояснюють виникнення цього становища чи розбіжностей?
- Яка істотна інформація була – чи, ймовірно, була – опущена в заяві, статті, фільмі і т.д.?
- Якби вони керувалися якимись мотивами, щоб умисно приховати таку інформацію, то якими саме?
- Чи підкреслюють вони у своїх доводах якісь одні моменти, притлумлюючи при цьому інші? Чому б вони могли це робити?
- Які підходи, ухвали чи рекомендації вони пропонують для рішення цієї проблеми?
- Які припущення, як видно, лежать в основі їхніх аргументів?
- Якою мірою можна виправдати такі припущення?

У сенсі завдань освіти, постановка цих питань може виявитися важливішою, ніж уміння завжди знайти на них відповіді.

Аналізуючи мову, до якої вдаються, звертаючись до деяких проблем, слід

з'ясовувати наступне:

- використання помилкових аналогій;
- використання стереотипів;
- обмеження, притаманні посиланням на “уроки історії”;
- використання експресивних висловів;
- апелювання до упереджень читача, слухача чи глядача.

У наведених нижче прикладах відбито використання низки способів.

Підсумувати їх можна так:

- надання учням можливості критично оцінити різні джерела, що пропонують їм різні точки зору на ті ж самі події;
- розгляд прикладів того, як особливості епохи, до якої належить історик і його культура, впливали на його інтерпретацію історії й історичної інформації;
- порівняння і протиставлення з рівнобіжними ситуаціями в інших країнах і місцях;
- використання імітаційних (рольових) ігор і моделювання подій з метою допомогти учням представити себе на місці інших людей з відмінним життєвим досвідом і поглядами;
- використання особистих спогадів і розповідей людей, що переживали відповідні події, і порівняння їх із трактуванням, пропонованим істориками;
- зіставлення учнями своїх припущень з існуючими доказами (дуже повчально, коли вони самі виявляють інформацію, що суперечить їхнім упередженим думкам і очікуванням).

Робота над болючими питаннями в класі

І нарешті, кілька способів, що дозволяють братися за ті проблеми, що можуть торкатися чуттєвих місць у душах школярів.

Дистанціювання: Коли проблема виявляється дуже болючою для мешканців тих місць, де працює викладач, або коли вона породжує багато емоцій, або поляризує клас, “напружену” ситуацію можна розрядити, якщо вчасно перерватися і розглянути деякі аналогії і паралелі чи здійснити більш глибокий екскурс у минуле і пошукати там корені обговорюваної проблеми.

Компенсація: Удаться до цього способу можна тоді, коли школярі висловлюють своє надзвичайно упевнене, але засноване на невігластві ставлення до чого-

небудь або коли більшість збиткується над меншиною чи дискримінує її, або ж коли в класі існує безперечна згода щодо однієї тільки інтерпретації подій. За таких обставин деякі викладачі беруть на себе більш виражену керівну роль, виступаючи як адвокат диявола чи підкреслюючи суперечності в реакції учнів або розвінчуючи міфи, що підкріплюють поширені уявлення. Інші покладають тягар доведення на учнів, змушуючи їх поміркувати над точками зору, відмінними від їхніх власних, складаючи списки доводів “за і проти” чи змінюючи ролі на протилежні (працюючи в групі, учні повинні розробити аргументацію, альтернативну щодо позиції, яку вони насправді обстоюють).

Емпатія: До цього способу можна вдатися тоді, коли проблема стосується до групи осіб чи народності, що не користується популярністю в усіх чи частини учнів, або коли проблема пов'язана з прихованою дискримінацією тієї чи тієї групи (етнічної меншини, релігійної конфесії чи навіть цілого сектора суспільства – наприклад, жінок), або коли проблема далека від власного життя слухачів. Тут можуть знайти застосування й деякі з уже згаданих способів, включно зі зміною ролей і списками доводів “за” і “проти”, але так само й імітаційні ігри, моделювання ситуацій і вивчення опосередкованого досвіду шляхом аналізу фільмів, романів, документальних стрічок.

Пошук: Він може дати найбільший ефект, коли проблема не має чіткого визначення чи коли мета викладача полягає не тільки в тому, щоб сформулювати розуміння проблеми, але й використовувати її як засіб для розвитку аналітичних навичок. У цих випадках здійснення навчальних проектів, пов'язаних з дослідженням щоденників і мемуарів людей, записом усних свідчень, може дозволити студентам осмислювати ті масштабніші наслідки спірного і дражливого питання, до яких воно може з часом спричинитися.

Рамка № 1: Північна Ірландія і “неспокої” – приклад спірного питання

Передісторія

Завоювання Ірландії англійцями почалося 1169 р. (хоча, якщо бути дуже точним, ті, хто почав вторгнення, за походженням були нормани, а не англійці). Те, що відбувалося потому, було радше не планомірною колонізацією однієї країни іншою, а довгою шерегою військових кампаній окремих норманських баронів, що прагнули захопити землю, владу і багатство для самих себе. Англійська головним чином корона мала більш ніж досить проблем у зв'язку з непокоями усередині країни й у стосунках з іншими сусідами – Вельсом, Шотландією і Францією. Значні зміни в ситуації відбулися з приходом Реформації. Усе XVI сторіччя позначене низкою повстань, але своєї вищої точки вони досягли під час найбільшого повстання, очоленого Г'ю О'Ніллом, гельским ватажком Ольстера (північна область Ірландії) 1595 року. Завдавши йому поразки 1603 року, англійський король Яків I вигнав ірландців-католиків з рідних місць в Ольстері й замінив їх великим числом протестантських переселенців, зокрема з Шотландії. Після кількох спроб витиснути поселенців, ірландці піднялися на своє останнє велике повстання, але були переможені 1690 року в битві при Бойні військами Вільгельма Оранського, на той час уже короля Англії Вільгельма III. Так звана “Ольстерська колонія” перетворилася на постійну, створивши в цьому краї дві ворогуючі громади.

Наприкінці XIX сторіччя посилилася національно-визвольна кампанія з вимогами до уряду Британії надати Ірландії обмежену незалежність, відому як “гомруль”. Ольстерські протестанти виступали проти цього, побоюючись, що вони втратять свої релігійні і цивільні свободи в державі, в якій пануватиме римсько-католицька церква. У 1920 р. британський уряд розділив Ірландію, надавши самоврядування головно католицьким областям на півдні і північному заході та створивши окремий парламент і уряд для тієї області Ольстера, в якій переважали протестанти (дві третини): вона стала державою Північна Ірландія. У наступні п'ятдесят років протестантська більшість фактично виключила католицьку меншість з участі в керуванні Північною Ірландією, навіть у тих районах і містах, де католики становили більшість виборців. У 1968 р., надихнувшись рухом за цивільні права в Сполучених Штатах, католики розгорнули власний рух за цивільні права в Північній Ірландії, що призвело до хвилі відкритих збройних сутичок між двома громадами. Британська армія, що спочатку була розгорнута з метою захистити католицьку меншину, згодом стала розглядатися як ворожа окупаційна сила, тож по обидва боки було сформовано напіввійськові організації. Відтоді внаслідок непокоїв загинуло понад 3000 чоловік.

Вивчення північно-ірландського питання

Це питання належить до категорії спірних з ряду причин. По-перше, більшість школярів приходять на заняття з історії з міцними, задалегідь сформованими переконаннями і поглядами. Дві громади послуговуються добре розвиненими,

але взаємно суперечними трактуваннями своєї історії. У пам'яті кожної живуть свої особливі епізоди, яким присвячуються пісні, заклики, марші й написи на стінах будинків. Життя багатьох із них і життя їхніх родин безпосередньо торкнулися перестрілки, бомбометання й інші дії воєнізованих груп. Інформація, яку вони одержують про недавні і сучасні події в основному упереджена, неповна і часто суперечлива. Цілком імовірно, що в деяких студентів висвітлення якихось подій недавнього минулого спровокує сильну емоційну реакцію. І нарешті, деякі викладачі історії і шкільні інспектори вважають, що “школярі, котрі поділяють глибоко укорінені уявлення, успадковані відповідними громадами, певне, часто вкрай спритно відокремлюють формальне академічне навчання в класі від того, що, на їхню думку, є реальним світом вулиці”²².

Рамка № 1: Північна Ірландія і “неспокої” – приклад спірного питання

Крім того, поділ у Північній Ірландії зберігається й у системі освіти: більшість дітей із протестантських родин відвідують один тип шкільних установ, а більшість дітей католиків ходить до католицьких шкіл. Викладання історії в кожному типі школи мало тенденцію відбивати традиції громад, які ці школи обслуговують. Однак на початку 1990-их було ухвалено ввести загальнонаціональну програму для всіх дітей. Історія являла собою чималу проблему для робочої групи з розпрацювання навчальної програми (а до її складу війшли ті, хто представляв як самі громади, так і їхні традиції). Яким же чином запропонувати школярам прийнятну для всіх розповідь про історію їхнього краю в ситуації, коли існує два різних погляди на вітчизняну історію і національну приналежність?

Натомість було віддано перевагу підходові, опертому на дослідження, за допомогою якого учні мали б навчитися застосовувати навички і ключові поняття дисципліни, тлумачачи джерела, дотичних до становища в Північній Ірландії. До таких джерел спадають документи, газетні статті, матеріали ЗМІ, світлини, записи спогадів свідків, пам'ятки і дати. Учнів просять дати оцінку цим джерелам, використовуючи всю інформацію, що їм доступна. Їм доводиться вирішувати самим, які з доказів і свідчень можна вважати надійними. Деякі з підручників, котрі з'явилися в зв'язку з вищезгаданим рішенням, були написані спільно авторами-представниками обидвох громад. Деякі викладачі з того і другого боку працювали так само пліч-о-пліч і над педагогічними аспектами викладання історії Північної Ірландії.

Розвиваючи здатність аналізувати отримані з перших рук докази, які попередньо не тлумачилися і не структурувалися, школярі також формують уявлення про те, що інформація, яку їм подають політичні діячі, зацікавлені групи, журналісти й інші особи з власними інтересами, може бути геть вибірковою, спрощеною і призначеною на те, щоб переконувати, а не пояснювати. Школярі вчать “читати між рядками”.

²² Докладніше про це див. А. McCully, *The teaching of history in a divided community* (А Маккаллі, „Вивчення історії в антагоністичній громаді”) Council of Europe report DECS/SE/BS/Sem (97) 8

Однак деякі з пов'язаних із цим проблем несуть помітний емоційний заряд, і викладачам слід бути дуже обережними, коли мова заходить про учнівські почуття. Коли політичні “вушка” весь час “нашорошені” – і не тільки в батьків і політичних діячів, але й у старшокласників, неодмінно виникатимуть ситуації, в яких студентам буде важко аналізувати джерела раціонально, відсторонено, об'єктивно, беручи до уваги та огляд на альтернативні точки зору. За таких обставинах, може, також треба вдатися до тих видів навчальної діяльності, що жадатимуть од учня зробити спробу представити себе на місці когось із протилежної громади, щоб той зрозумів, як би він тлумачив ті чи ті події і хвали. Здійснюватися це може в різних формах – наприклад, таких як:

- обговорення отриманої від усіх сторін у суперечці інформації “з перших рук”, з метою дізнатися, що вони думали і почували, чому вони діяли так, а не інакше. Частина з найцікавіших розповідей – це спогади людей, котрі, оглядаючись назад, через тривалий час розмірковують, як і чому за цей час мінялися їхні погляди.
- моделювання роботи відділу останніх новин на телебаченні (на радіо чи в газеті), де учні повинні вирішити, як освітлювати конкретну подію так, щоб це відповідало критеріям телерадіомовної компанії про збалансованість: як диктор підведе до теми, що скаже репортерка, які питання вона ставитиме, у кого вона братиме інтерв'ю, який відеоряд буде включено в репортаж, а який випущено тощо?
- у рамках одного навчального проекту, здійсненого в Північній Ірландії, було запропонована рольова гру, що імітує розвиток подій у якомусь вигаданому селі, на прикладі якої учні могли аналізувати виникнення напружених стосунків і конфліктів у взаєминах між мешканцями. Це дало змогу побудувати паралелі з ситуацією в Північній Ірландії, не роблячи прямих посилянь на неспокої.

Тут є ще одна можливість – звернутися до європейського виміру, вивчаючи тему конфліктів, що розділяють міста і народи, у такий спосіб, який дозволив би учням проаналізувати місцевий конфлікт у зв'язку з дослідженнями того, що відбувалося в інших громадах, таких як, Кіпр, Країна Басків, Боснія і Герцеговина, Косово, Чечня.

Рамка № 2: Голокост - приклад болючого питання

Передісторія

Термін “голокост” використовується стосовно до знищення Третім Рейхом понад 16 мільйонів людей у період 1933-45 рр. Майже 6 мільйонів їхніх жертв були євреями, що складає понад дві третини всього єврейського населення Європи, причому кожна четверта жертва була дитиною. Серед інших жертв – цивільні особи і військовополонені польської, російської й української національності, рома/цигани, соціалісти, гомосексуалісти і люди з розумовими чи фізичними вадами. Офіційне переслідування євреїв у Третьюому Рейху

почалося в 1935 р. з прийняттям Нюрнберзьких законів, які не надавали євреям тих же самих цивільних прав, що й іншим громадянам Німеччини. Майно конфісковували і багато німецьких євреїв були змушені емігрувати. Можливість еміграції зникла після оголошення війни – частково через блокаду союзників, частково тому, що вторгнення в Польщу поставило мільйони польських євреїв під німецький контроль. Спочатку було прийнято курс на ізоляцію – і євреїв, рома/циган та інших з тавром “антигромадських” зігнали до гуртів і послали жити в різні гетто.

У зв'язку з відкриттям східного фронту в 1941 р., у недавно окуповані області вирушають спеціальні винищувальні команди СС, відомі як *Einsatzgruppen*, із завданням убивати євреїв і комуністів, часто при сприянні місцевої поліції й інших колабораціоністів. Ці команди діяли в Польщі, Прибалтиці, Україні, Білорусії і Румунії. За перші два місяці кампанії вигублено багато тисяч чоловік. 31 липня 1941 р. Германн Герінг наказує керівнику Головної управи безпеки Рейха підготувати “Остаточне рішення”. У січні 1942 р. керівництво СС, включно з Адольфом Айхманном, зустрічається на Ванн-зее біля Берліна, щоб обрати найефективніші засоби масового знищення. Праця над перетворенням концентраційних таборів на табори смерті з використанням отруйного газу почалася негайно. За кілька тижнів біля польського міста Освенціма, що німці називали Аушвіц, вже готовий перший табір смерті.

“Остаточне рішення” здійснювалося систематично протягом трьох років: спочатку його жертвою стали 3 мільйони євреїв окупованої Польщі, а згодом воно поширилося на інші окуповані країни й території. Молоді і працездатні використовувалася для рабської праці і працювали до цілковитого виснаження і смерті. Інших, включно з 1,5 мільйонами дітей, посилали прямо в газові камери і відтак до крематорію. Їхнє волосся, взуття, окуляри і навіть золоті коронки систематично збиралися для подальшої переробки. Машина винищення зупинилася тільки після того, як табори були звільнені союзницькими силами.

Викладання тематики, пов'язаної з голокостом

Рада Європи готує комплект присвячених голокосту навчальних матеріалів, який включатиме п'ятдесят досьє, що представляють голокост у різних європейських контекстах – від німецької історії до історії євреїв. У ньому аналізуватиметься специфічний характер знищення нацизмом і націонал-соціалізмом євреїв Європи поряд з іншими проявами геноциду і злочинами проти людства щодо, наприклад, рома/циганів, інвалідів і гомосексуалістів, у такий спосіб виправдовуючи вживання спільного для них терміна “голокост”.

Розробити і випустити комплект такого роду вкрай важливо: багато програм і підручників з історії заледве згадують цю тематику. Її рідко розглядають у більш широкому історичному і європейському контексті. Також важливо, щоб отакий комплект включав первинні і вторинні джерела, які б учні могли аналізувати, оцінювати й інтерпретувати на той самий спосіб, що було запропоновано вище для вивчення спірних питань, на кшталт “неспокою” у Північній Ірландії. Але є ще один аспект голокосту. Це питання – дражливе, і має значення для добору педагогічних прийомів, що застосовує викладач.

Рамка № 2: Голокост - приклад болючого питання

По-перше, у будь-якому класі можуть бути учні, які себе безперечно ототожнюють з тими групами, які нацисти переслідували, що вимагає від викладача виявляти особливу чуйність. По-друге, як підкреслила Керрі Сапл, “викладаючи таку тему, як голокост, надто легко “паралізувати” учня образами й інформацією, що неможливо осмислити на підставі звичних понять.”²³

По-третє, деякі школярі (зазвичай, хлопчики) можуть перебувати в нездоровому зачаруванні жорстокістю і садизмом тих, хто керував діяльністю таборів, проводив медичні експерименти на жертвах чи був на службі в винищувальних командах. І нарешті, деякі учні неспроможні осягти все те, що відбувалося, з огляду на природу і масштаб голокосту, тим часом як інші, здається, втратили здатність відчувати жах тих подій – або через своєрідний шок, або через те, що ЗМІ весь час постачають інформацію про акти насильства (реальні і відтворені).

І автори публікацій Ради Європи на тему голокосту, і педагоги-просвітники з Йад Вашем, ізраїльського органа з питань збереження пам'яті про жертви голокосту, здається, погоджуються, що для викладачів ця тема може виявитися важкою, бо ж вони мають дуже уважно ставитися і до своїх вихованців, і до власних реакцій, а для цього треба виважено підходити до відповіді на різні прояви реакції учнів. Крім того, обидві групи знавців, здається, згодні з тим, що обмежитися у викладанні загальними місцями – подіями, датами, статистикою (що може видатися досить “безпечним” способом) – не обов'язково означає допомогти учню осмислити те, що відбулося. Багато школярів не зможуть просто так осягнути статистичні дані чи сприймати фотографії газових камер, а також живих і мертвих жертв, зняті в момент звільнення таборів. Розуміння приходить через спроби збагнути переживання людей шляхом знайомства з їхніми свідченнями, біографіями, листами, щоденниками, віршами і розповідями. Методисти з Йад Вашем рекомендують також, щоб викладачі заохочували школярів зважати на дилеми, що тоді стояли перед людьми. Наприклад, перед євреями в 1930-их, що вважали себе невід'ємною частиною суспільства, у якому вони жили. Залишатися їм чи їхати? Якщо залишатися, то як реагувати на дедалі гірші умови існування своїх родин? Якщо їхати, то куди, і що робити, якщо хтось з родини захоче залишитися? Живучи в гетто, як зберегти деякі ознаки нормального життя, людяності і власної гідності? Якщо вони виживуть у таборі, як примиритися з тим, що сталося, і будувати нове життя?

Подібним чином можна розглядати й дилеми, що виникали перед тими, хто чинив опір, перед тими, хто виявився стороннім спостерігачем, тими, хто

²³ Geoffrey Short, Carrie Supple and Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, (Джеффри Шорт, Керрі Сапл і Кетрін Клінгер, „Голокост у шкільній програмі: європейська перспектива”), Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1998, стор.35

намагався допомогти в скруті (іноді їх називають рятівниками чи праведниками), колабораціоністами і тими, хто коїв злочини. Про голокост є чимало матеріалів, і велику частину з них буде включено в комплект, який готує Рада Європи, що дасть підстави для розгляду дилем такого роду.²⁴

²⁴ Деякі з думок, що лягли в основу заключного абзацу, спираються на особисте листування з директоркою Яд Вашем із виховної роботи Шуламїт Імбер і референтом зі спеціальних проєктів цієї організації Едвардом Джекобсом

"Читання" архівних зображень

Фотографії

Хоча перше фотографічне зображення Джозеф Ніпс зафіксував після 8-годинного експонування ще 1826 року, а Луї Дагер почав рекламувати дагеротип у 1839 році, потенціал фотографії як історичного документа залишався невизнаним, загалом, аж до Кримської війни (1854-56) і Громадянської війни в США (1861-65). Більшість перших фотографів навчалися як художники і перебували під очевидним впливом художніх умовностей свого часу. Це було бачити на деяких з перших дагеротипів часів війни. Крім того, оскільки час експонування дагеротипа становив 30 хвилин, для світлин доводилося позувати і, отже, вони рідко відображали реальні події війни. Проте, у міру того як час експонування вдалося скоротити, а фотокамери – зробити легшими і зручнішими в користуванні, художника на війні потроху заступив фотограф-репортер.

Наступний великий крок у використанні фотографій як історичного документа був зроблений 1888 року з появою фотоапарата марки "Кодак", розробленого Джорджем Істманом. Ще коротші витримки і портативність "Кодака" збільшили можливості для того, хто хотів домогтися природності зображення на фотографії, значно розширили низку сюжетів, котрі могло фіксувати око фотографа, і змінили характер репортажу.

Упродовж усього ХХ сторіччя зображення – фотографія, карикатура чи кінокартина – допомагали формувати наше уявлення про самих себе і світ навколо нас та дали нам точки відсилання для спогадів про недавнє минуле. Як помітив один досвідчений газетний редактор, "буває, одна-єдина фотографія з репортажу раз і назавжди сформує наші враження про великі і заплутані події." Звичайно, є ряд фотографій, котрі фігурують майже в кожній великій праці та більшості шкільних підручників з європейської і світової історії недавніх часів. Більшість прикладів у Рамці № 1 нижче читачеві буде знайома. Композиції на деяких з них складені штучно, інші ж були знято завдяки нагоді: хтось із фотоапаратом (аматор або професіонал) просто опинився в правильному місці в слушний час.

На одному рівні, ці фотографії – просто наочні сліди подій у недавньому минулому. На іншому рівні, вони часто викликають нашу емоційну реакцію на ті події, додаючи їм смислу без усякого аналізу. Це означає, що, як і більшість інших історичних джерел, їх варто тлумачити, або "читати". Лише деякі історично значущі фотографії нейтральні. Вибір сюжету, ракурсу, освітлення, тону, контрасту і текстури зображення, свідоме чи ненавмисне маніпулювання емоційною реакцією глядача, підпис під зображенням – усе це слугує тому, щоб

спонукати нас тлумачити фотографію певним чином.

Можливо, саме тому так багато істориків, як на те спадає, незатишно себе почувають в роботі з візуальними матеріалами як із першоджерелом. Вони більше схильні використовувати зображення тільки для ілюстрації і рідко підходять до їх аналізу настільки ж критично, як це їм властиво при звертанні до письмових документів. Вони ж навчалися аналізувати й інтерпретувати писані джерела, а от навчених тлумачити й розбирати світлину, кіно чи відео серед них не так багато.

Ця глава ставить перед собою дві основні цілі. Ми намагаємося в ній дослідити способи, за допомогою котрих викладання і вивчення політичної, соціальної, культурної й економічної історії Європи ХХ сторіччя могло б спиратися на ефективне використання великого банку архівних фотографій, що вміщені в різних підручниках, зберігаються в музеях, в Інтернеті та на компакт-дисках, а також запропонувати методи сприяння слухачам курсу історії в освоєнні навичок тлумачення чи “розшифровки” історично значущих фотографій.

Можливі шляхи використання фотографій у викладанні історії Європи ХХ сторіччя

Нижченаведений перелік не вичерпує всіх можливостей. Згадані в ньому слугують, аби ілюструвати не тільки те, як фотографії можна використовувати як допоміжний матеріал, вивчаючи певні питання і теми, але й те, як з їхньою допомогою вдасться посприяти школяреві в набутті навичок аналізу й інтерпретації важливого джерела первинних свідчень про події і повороти розвитку в ХХ сторіччі. Хоча досягти цього, звичайно ж, набагато легше, якщо Ви маєте безперешкодний доступ до газетного архіву чи можете завантажити історичні фотографії і матеріали репортажів з відповідних веб-вузлів у Інтернеті, не так мало вдасться зробити і з “місцевими” фотографіями, що їх дістати в музейній крамниці, в архіві місцевої газети чи навіть в магазинах для туристів. А ще можна взяти ті світлини, що вміщені в підручниках, і допомогти школярам їх аналізувати, а не просто розглядати як ілюстрації в тексті. Ось кілька пропозицій з приводу того, як можна було б аналітичним чином використовувати фотографії в рамках викладання історії:

- використовуйте фотографії різного часу для дослідження різноманітних суспільних тенденцій – у моді, наприклад, у дозвіллі, домашньому побуті, заняттях підлітків і молоді, на робочому місці, у ролі жіноцтва. Тут корисним джерелом могли б стати рекламні фотографії різних періодів того сторіччя. Що вони розповідають про уявлення рекламодавців щодо життя суспільства того часу? На кого вони розраховані? Хто розглядається як імовірний покупець? Які товари вважаються розкішшю, а які – предметами першої необхідності? Чи містить зображення прихований натяк? Як протягом довшого часу мінялася реклама того ж самого товару і чому?
- використовуйте фотографії для складання схеми чи графіка розвитку подій за сторіччя, наприклад, в галузі техніки, транспорту, архітектури, мистецтва, освіти. У цьому сенсі, вивчення великого масиву фотографій, знятих у

різний час, може висвітлити деякі з основних діахронічних тем недавньої історії;

- досліджуйте добірку фотографій певного періоду (наприклад, вуличних сцен, ринків, робочих місць, похоронів, інтер'єрів житла) задля пошуку відповідей на запитання щодо різних аспектів громадського життя того часу. Наприклад: як люди вдягалися для роботи і дозвілля? Чи дійсно на вуличних сценах помітно різницю в соціальній належності? Хто ходить по крамницях? Які зображено магазини? і т. ін.;
- покажіть студентам фотографії (чи листівки) того ж самого явища, зняті в різний час, і попросіть їх знайти подібне і відмінне. Основна мета тут полягає в тому, щоб у практичний спосіб досліджувати фундаментальні історичні поняття зміни і плину. Цей підхід цілком звичайно використовується для того, щоб аналізувати наступність і зміну в соціальній історії. Наприклад, порівнювати фотографії тієї ж самої вулиці, зняті в ХХ столітті, а втім, у різні роки, чи фотографії тієї ж самої будівлі, що в різний час мале інше призначення. Такий же самий підхід, проте, може використовуватися і для того, щоб проаналізувати явища, які час від часу повторюються – біженці, конфлікти в промисловості, дискримінація проти меншин, масові протести і вибори;
- візьміть дуже детальну фотографію (наприклад, вуличної сцени, бою, мітингу чи інтер'єру виробничої споруди), попередньо видаливши дату, підпис під зображенням і джерело її походження. Попросіть, щоб учні згорі фотографії поклали прозору сітку 3 x 3 см і відтак докладно описали, що вони бачать у кожній клітинці. Потому вони також мають свій докладний опис використовувати, намагаючись відповісти, наприклад, на ряд запитань про фотографію, як-от: до якого періоду вона належить? Яка на ній година дня? Яка пора року? Що це за місце? тощо. У кожному разі вони мають указати підказки, на підставі котрих вони дійшли такого висновку, і пояснити хід своїх міркувань. Можливо, щоб сприяти їхньому аналізу, доведеться також підібрати допоміжний матеріал – наприклад, відповідну шкалу часу, підручники чи список корисних веб-сайтів. Вони також муситимуть оцінити (за шкалою від 1 до 5), наскільки вони впевнені в точності своїх відповідей;
- дайте студентам одне з тих фото важливої історичної події, котрі допомогли світові сформуванню своє уявлення про неї (тобто фотографії тієї категорії, що включено в Рамку № 1 нижче), і попросіть їх порівняти різні підписи до них і коментарі, представлені в добірці тогочасних газет. Бажано було б узяти приклади з газет, різних за своїми ідеологічними чи політичними позиціями та/або виданих у різних країнах. З погляду матеріального забезпечення, зробити це, імовірно, простіше у випадку свіжіших подій, особливо якщо Ви маєте доступ до газетного архіву чи можете одержати доступ до веб-сайтів різних газет чи пресових агентств. Обговорення можна зосередити не тільки на подібному і відмінному, але й на тому, чому саме ця конкретна фотографія стала асоціюватися з цією подією саме таким чином.

Рамка № 1: Приклади фотографій, що допомогли сформувати наше уявлення про Європу XX сторіччя

Арешт Гаврила Принципа в Сараєво, 28 червня 1914
Ленін виступає з вантажівки на мітингу в Петрограді, листопад 1917
Німець із візком, повним банкнот, у період гіперінфляції, 1920-і роки.
Обгорілий кістяк синагоги в Кенігсберзі в Кришталеву ніч, 10 листопада 1938
Гітлер у Парижі, на тлі Ейфелевої вежі, 1940
Бої на вулицях у передмістях Сталінграда, грудень 1942
Звільнення концентраційного табору в Бухенвальді, 1945
Сталін, Трумен і Черчілль на Потсдамській Конференції, 1945
Похорон Яна Масарика, 1948
Скинення масивної статуї Сталіна в Будапешті, листопад 1956
Хрущов в Організації Об'єднаних Націй, травень 1960
Східнонімецький солдат, який щодуху біжить зі Східного Берліна в Західний, 15 серпня 1961
Студенти роздають листівки на Вацлавській площі, Прага, 1968
Напад на блок, де розміщалися ізраїльські спортсмени в Олімпійському Селищі, Мюнхен, 1972
Лех Валенса розмовляє з робітниками судноверфі в Гданську, серпень 1980
Озброєні солдати в кортесах у Мадриді під час військового перевороту, початого в 1981
Демонтаж Берлінського муру, листопад 1989
Єльцин виступає з промовою на танку біля Білого дому в Москві, серпень 1991
Фотографія боснійських мусульман, таємно знята в сербському таборі для інтернованих осіб, 1992

Там, де з історичних фотографій можна якось вибрати, бажано, імовірно, шукати фотографії, що відповідають деяким з наступних критеріїв:

- їх можна легко зв'язати з іншими джерелами і доказами (первинними і вторинними);
- вони здатні поставити під сумнів звичні істини чи очікування школярів, взяті ними на віру припущення, стереотипи сприйняття;
- вони відбивають якісь протиріччя і двозначності, котрі потрібно пояснювати чи досліджувати;
- вони ставлять запитання, відповіді на котрі можна тільки, якщо звернутися до інших джерел;
- вони виявляють саме ті риси, котрі притаманні світлині, якщо її порівнювати з іншими джерелами (наприклад, що, на думку фотографа чи його редактора, особливо зацікавить людей; ставлення і емоції, котрі вона повинна збудити, і т.ін.)

Набуття навичок “читання” історичних фотографій

Фотографії – це лише одне з багатьох джерел, котрими ми можемо скористатися для аналізу і тлумачення подій, поворотів у розвитку чи історичних явищ. Рідко коли вона –єдине з існуючих свідчень самовидця (наприклад, таємно зняті фотографії побуту в Варшавському гетто в 1943 р.), але звичайно є й інші форми доказів, з котрими потрібно зв'язатися, щоб цілком зрозуміти фотографію.

Ми не стверджуємо, що викладачі історії мають розробляти спеціальні елементи навчального плану, присвячені історичним фотографіям. Більш того, тільки тоді, коли фотографії досліджуються в контексті, їх можна проаналізувати й інтерпретувати максимально повно. Однак ми стверджуємо, що школярі мали б одержати аналітичну основу, яка допоможе їм досліджувати й інтерпретувати історичні фотографії систематичним чином, при цьому їм треба дати нагоду застосувати цю основу і навички аналізу й тлумачення на практиці.

Що слід знати учням?

По-перше, те, що фотографії, котрі зберігають для історії, зазнають ретельного добору на кількох рівнях. Фотограф, перш ніж робити знімок, уже вирішив щодо сюжету чи сюжетів, композиції, ракурсу, тла і переднього плану. Проявляючи негативи, він і далі по-своєму вибирає: що зберегти, що викинути геть. Після цього редактор новин вибирає фотографії: цікаві вони чи ні, наскільки вони доречні в конкретному газетному матеріалі та наскільки відповідають позиції газети щодо цієї події чи проблеми. І нарешті, вибирає й архіваріус, які фотографії варто зберегти для потомства, причому його вибір може відбивати особисті міркування архіваріуса стосовно того, які фотографії є історично важливими, а які ні, чи, просто кажучи, які найкраще “вписуються” в існуючі добірки.

По-друге, те, що фотографії майже завжди відбивають звичаї і світогляд того періоду, коли їх знімають. Наприклад, видатний британський фотограф Френк Саткліфф, що знімав на початку століття, скаржився, що часто йому було важко фотографувати людей на роботі, бо вони не хотіли позувати в робочій одежині. Перш ніж їх зніматимуть, їм хотілося вбратися в “святкове” (у свій кращий костюм чи плаття). З цієї причини порівняльний підхід до дослідження історичних фотографій може бути досить повчальним, якщо зіставляти низку фото, знятих приблизно того ж самого часу, а також тих, на яких зображено аналогічні дії, але зняті в різні періоди.

По-третє, фотографії можна легко відредагувати і сфальсифікувати. Історик Норман Дейвіс у своїй книзі про європейську історію стверджує навіть, що “фотокамера, як і історик, ніколи не говорить правду”.²⁵ Сам Дейвіс посилається на практику ретушування офіційних фотографій за часів Сталіна, нагадуючи, як тоді зо всіх офіційних фотографій видалили зображення Троцького. Є також докази, що й зображення самого Сталіна вмонтовували у фотографії, щоб

²⁵ Norman Davies, *Europe, a history*, (Норман Дейвіс, „Ще одна історія Європи”), OUP, Oxford, 1996, стор.770

показати, який він був близький Ленінові і, отже, має стати його спадкоємцем. Дейвіс також звертає увагу, що вже 1985 року існувала практика ретушувати рідимку на чолі Горбачова на офіційних фотографіях. Утім, коли слухачі курсу історії використовують фотографії як історичне джерело, вони мають розуміти, що цей різновид політично мотивованих прикладів – не більш як верхівка айсберга. Практика фальсифікування фотографічних зображень шляхом кадрування, використання аерографа для видалення декого чи дечого або додання комусь більшої привабливості, увиразнення чи суцільної зміни тла, корегування світлотіні, є майже такою ж старою, як і сама фотожурналістика. Прихід цифрового світлопису нині дає фотографу і редакторові новин ще більше можливостей для редагування і зміни фотографічних зображень.

Деякі підручники містять влучні приклади, які могли б правити за основу для обговорення в класі. Якщо у викладача є доступ до Інтернету, то мало б сенс завантажити фотографії з якого-небудь із тих чудових фотоархівів, котрі тепер можна знайти у Всесвітньому павутинні. На кількох веб-вузлах про Жовтневу революцію 1917 року вміщено приклади фотографій, в які зображення Сталіна було вмонтоване. Якщо викладач також має доступ до програмного забезпечення, що дозволяє редагувати фотографії (наприклад, Microsoft PhotoEditor), то було б корисно завантажити цікаву історичну фотографію з Інтернету, відредагувати її на різний спосіб за допомогою цього ПЗ, а потім використовувати різні версії фотографії як підставу для обговорення того, яке значення це все має для історика і, більш того, для споживача засобів масової інформації.

А ще краще, якщо студенти мають доступ до фоторедактора, попросити їх, щоб зробили останню вправу як самостійне завдання і написали про його значення. Тут варто було б обговорити два принципових запитання. По-перше, те, чи легко фотографію можна змінити. По-друге, що більш складно, те, як ледь помітні зміни, внесені у фотозображення (наприклад, збільшення висоти чи ширини, збільшення різкості чи зменшення контрастності, зміна співвідношення світла і тіні, розмивання чи увиразнення тла), здатні вплинути на те, як ми його сприймаємо і як інтерпретуємо образи перед нашими очима.

По-четверте, школярі мають збагнути, що фотограф і сам може безпосередньо впливати події, котрі знімаються. Термін "фотосеанс" з'явився, може бути, відносно недавно, але сама практика – ні. Тому важливо, щоб, пробуючи тлумачити фотографічне зображення, учні поміркували про те, чому фотограф опинився в тому місці. Є документальні докази, що деякі з перших фотографій, на яких було зафіксовано дію, через тривалий час експонування були скоріше відтворенням подій, а не фіксацією "справжнього". В останню чверть століття ми також стали краще усвідомлювати деякі етичні запитання, пов'язані з роллю фотографа, телевізійного оператора і режисера. Наприклад: Чи не може присутність фотографа часом слугувати за каталізатор для проявів політичного насильства? Чи не буває, що фотографи на місці, де відбуваються трагічні для суспільства чи приватних осіб події й акти сваволі інколи дозволяють собі, бажаючи зняти "гарний кадр", виходити за рамки людяності (наприклад, знімаючи жертв, натомість їм допомагати)? Чи не можуть фотокореспонденти і позаштатні фотографи, з комерційних міркувань, заходити занадто далеко, втручатись у приватне життя людей? Отже, тут є важливий

момент: проводячи будь-який аналіз історичної фотографії чи добірки фотографій, слухач курсу історії повинен також брати до уваги мотиви і причини фотографа для того, щоб бути на місці зйомки і, зокрема, робити відповідні знімки.

Формування аналітичної основи

Хоча кожна фотографія по-своєму неповторна, все ж існує можливість поставити фактично щодо всякої історичної фотографії кілька загальних запитань, таких як оті, що наведено в основі для аналізу (див. **Рамку № 2** нижче). Ми пропонуємо тут згрупувати ці запитання навколо наступних аналітичних процесів²⁶:

- опис;
- інтерпретація і висновки;
- зв'язок з раніше отриманими відомостями;
- визначення прогалів у доказах;
- визначення джерел додаткової інформації.

²⁶ Такий підхід використовує і розвиває думки, висловлені в посібнику з аналізу фотографій, підготовленому вашингтонським Інститутом освіти Національної бібліотеки цифрових джерел (National Digital Library Educators Institute) для вчительського семінару „Подорож до Америки на початку століття”

Рамка № 2: Основа для аналізу історичних фотографій

Опис: Просто опишіть точно, що Вам видно. На цьому етапі не намагайтеся робити яких-небудь припущень щодо того, що ви розглядаєте.

Наприклад:

- Опишіть людей і те, що вони роблять, та/або зображені об'єкти/ предмети.
- Як згруповані люди / об'єкти?
- Опишіть те, що Ви бачите на задньому плані, передньому плані, у центрі, на лівому й правому краях фотографії. (Використовуйте, якщо це допоможе, діапозитивну плівку з нанесеною на неї сіткою).

Інтерпретація	Докази Звідкіля Ви знаєте?	Наскільки Ви упевнені в цьому?
<p>Що, на Вашу думку, відбувається на цій фотографії?</p> <p>Що це за люди? (предмети/ об'єкти?)</p> <p>Коли приблизно, на Вашу думку, була зроблено світлину? (рік? період? подія?)</p> <p>Яка на фотографії пора року?</p>		

<p>Це документальний знімок чи фотографові позували?</p>		
<p>Рамка № 2: Основа для аналізу історичних фотографій</p>		
<p>Перелічіть будь-які інші історичні джерела, котрі допомогли б Вам перевірити Ваші висновки щодо цієї фотографії?</p>		
<p>Що Вам уже відомо з недавніх уроків з історії про події, з котрими пов'язана сцена на цій фотографії?</p>		
<p>Чи з'явилися у Вас при дослідженні цієї фотографії які-небудь запитання, на котрі Ви хотіли б одержати відповідь?</p>		

Три фотографії часів Першої світової війни (1914-18) тут вміщено для того, щоб дати читачам змогу застосувати цю основу самостійно. Відібрали ми їх з кількох причин. По-перше, вони походять із трьох різних воюючих країн (Сербія, Німеччина і Росія), і нагадують школяреві, що битви Першої світової війни йшли на кількох фронтах, а не тільки на Західному фронті в Бельгії і Франції. Вони також перекидають місток до більш загальних проблем і тем,

пов'язаних з Першою світовою війною, і до думок, що ставлять під сумнів звичне чи стереотипне сприйняття цієї війни: можна порозважати, наприклад, над тими змінами, які відбулися у військовій техніці (спочатку кавалерійські і велосипедні взводи, а пізніше – танки, панцерники і літаки); над тим, що в Росії до війська вербували і жінок; над тим, що на деяких фронтах (наприклад, на Балканах) війна не нагадувала протистояння піхотних частин у надійних окопах.

І останнє: вони дають напрямок думкам і ставлять нові запитання, працювати над котрими школяр може з використанням інших джерел.

Образи Першої світової війни

*Джерело: Архів фотографій часів 1-ої світової війни,
Університет штату Канзас
З дозволу Рея Менцера*

Сербські добровольці

Німецькі розвідники-велосипедисти ведуть рекогносцировку з-поза
дерева

Російські жінки-добровольці на шикуванні з нагоди закінчення курсу бойової
підготовки
Вони служать у жіночому батальйоні смерті

Історичні карикатури

Передісторія

Карикатури на теми суспільного і політичного життя стали з'являтися в пресі ще з початку XVIII сторіччя, коли їхня основна функція полягала в тому, щоб звернутися щодо якихось подій чи суспільних діячів до звичайних, здебільшого неписьменних, людей. Згодом карикатура, яка дозволяє вдаватися до пародії, гіперболи, символів, гумору й іронії, часто давала художникові, його редакторові і видавцю змогу натякнути на обставини, про котрі, либонь, було б політично небезпечно чи нерозважливо заявляти відкрито в друкованому вигляді. У цьому стосунку карикатурист в історії часто виконував роль, на кшталт блазня в Шекспірових творах. У XX сторіччі, як ми самі бачили, а надто під час війн чи кризи в країні, карикатуристів запрошували створювати наочну пропаганду.

Як і у випадку з фотографією, карикатури як першоджерела схильні аналізувати й інтерпретувати не так багато істориків. Головним чином вони їх з задоволенням включають у свої книги, але винятково з ілюстративною метою. І все ж, за умови, що історик братиме на увагу специфічні характеристики художньої методи карикатуриста (котрий використовує різноманітні стилістичні способи, включно з пародією і гіперболою, представляє однобокий погляд на конкретну проблему, подію чи суспільного діяча), карикатури часто можуть правити за дуже ефективний засіб дослідження суспільної думки в той чи той момент часу (зокрема до появи анкетування) – як серед людей, котрі обстоюють певні політичні погляди, так і найширшого загалу. Хоча можна стверджувати, буцім карикатура відображає тільки думку самого карикатуриста, не варто забувати, що вона з'являється в друку лише після того, як пройде попередній відбір у редколегії газети, яка при цьому піклується про те, щоб це знайшло відгук у читачів тієї газети.

Історичні карикатури на уроках історії можуть мати і педагогічну цінність з огляду на те, що:

- вони дозволяють учневі (так само як і професійному історикові) глибше проникнути в думки людей певної епохи;
- часто вони стисло виражають чи охоплюють проблему так само ефективно, як і текст (а іноді і більше);
- їхнє значення необхідно виводити з образів;
- оскільки вони вимагають тлумачення, то дають школяреві змогу користатися раніше отриманими відомостями про зображену подію, проблему чи людину. Унаслідок цього, карикатуру часто можна використовувати для додаткового закріплення уваги наприкінці вивчення тієї чи тієї теми, коли студенти вже набули знання, що дозволяє їм розпізнавати і розшифровувати “підказки” в карикатурі й інтерпретувати наміри карикатуриста.

Головні джерела

Найсучасніші підручники включають нині кілька карикатур як ілюстрацію до певних питань і тем, а деякі, особливо ті, що основну увагу присвячують всесвітньої історії ХХ сторіччя, включають карикатури, створені в різних країнах. Якийсь, хоч і обмежений за обсягом архів газетних матеріалів і плакатів може зберігатися на мікрофіші й у місцевих бібліотеках. Ще одне корисне джерело – Інтернет. Деякі зі згаданих нами у Главі 12 цього посібника веб-сайтів, присвячених європейської історії чи таким конкретним питанням, як, наприклад, Перша і Друга світові війни, включають і архівні карикатури. А ще є кілька спеціалізованих вузлів, з котрих Ви можете розвантажити карикатури для освітніх цілей. Див., наприклад, історичні листівки на веб-вузлі, підтримуваному Horus H-GIG (<http://click.ucr.edu/h-gig/history-preservation/postc.html>); карикатури, що охоплюють період 1890-1950 рр., зі збірки Принстонського Університету в Бібліотеці ім. Сілі Дж. Мадда (<http://www.princeton.edu/~mudd/>), а також архів Центру досліджень карикатур і пародій при Кентському університеті (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Що потрібно знати учням?

По-перше, те, що карикатурист припускає наявність у читача якихось фонових знань і, іноді, політичних переконань. Щоб цілком осягти зміст більш витончених карикатур, школярі мають уміти визначити, які саме припущення він робить.

По-друге, те, що карикатури, як правило, висловлюють чиюсь думку, а не повідомляють фактичну інформацію. Карикатурист – особа суб'єктивна, яка і не намагається запропонувати зважену точку зору чи різні точки зору на відповідну проблему.

По-третє, те, що карикатуристи безперечно вдаються до таких способів, як перебільшення і пародія, але ж обидва можуть підкреслювати як негативне, так і позитивне. Наприклад, персонаж можна намалювати так, що він буде здаватися гідним довіри чи, навпаки, ненадійним, із сильним характером або слабким, упевненим або нерішучим, патріотом або зрадником. Карикатуристи, щоб донести свою думку до публіки, часто використовують стереотипи. Іншими словами, представляють геть спрощені узагальнення, часто зневажливі, щодо тієї чи тієї соціальної групи чи нації.

По-четверте, те, що для досягнення ефекту карикатура має відповідати існуючим у суспільстві умовностям щодо того, що є смішним, а що – ні, і що в карикатурі та сатирі не “порушує правила”. Будь-хто, глянувши на карикатури різних періодів ХХ сторіччя, помітить, що ці умовності згодом міняються. У такий же спосіб можна проаналізувати різницю в уявленнях про те, що видається смішним чи придатним об’єктом для карикатури у різних країнах Європи.

По-п’яте, те, що більшість карикатур для вираження своєї думки покладається на використання символів. Найбільш очевидні символи – національні: Маріанна представляє Францію, Джон Буль чи британський бульдог – Великобританію, є російський ведмідь і американський Дядько Сем. Можна також побачити, що в Європі регулярно використовуються схожі символічні зображення: наприклад, для передачі стану людей – скупчення грозових хмар. Низка білих дерев’яних хрестів – символ жертв війни. Часто малюють привид смерті, що бредє по землі. Популярні варіації на тему *ністи* для представлення трагедії й лиха. Стіни, огорожі і канали малюють, представляючи соціальні розбіжності. Не можна не згадати про голуба миру. Для того, щоб осягти зміст карикатури, потрібно розуміти ці символи, однак деякі з них уже перестали використовуватися. Наприклад, привид і *ніста* тепер не використовуються карикатуристами так само часто, як у ХІХ і першій половині ХХ сторіччя.

Формування аналітичної основи

Запропоновані нижче загальні рамки для аналізу карикатур не так відрізняються від тих, що були сформульовані для історичних фотографій. Різниця очевидна в рівні деталізації запитань, які ставлять, “розшифровуючи” карикатуру. Як і під час аналізу фотографій, школярам треба дати змогу кілька раз застосувати цю основу на практиці, перш ніж вони її добре засвоять.

Рамка № 3: Основа для аналізу історичних карикатур

Опис: **Просто опишіть** точно, що Ви бачите. На цьому етапі не намагайтеся будувати здогади щодо того, що Ви розглядаєте.

Наприклад:

- Опишіть персонажів, зображених на карикатурі. Як вони одягнені? Що вони роблять?
- Персонажі зображено в реалістичній манері чи в перебільшеній? Якщо є перебільшення, то в чому саме?
- Опишіть будь-які предмети, котрі видно на карикатурі? Вони зображені в реалістичній манері чи з перебільшенням?
- Опишіть те, що Ви бачите на задньому плані, передньому плані, у центрі, в лівому і правому кутках карикатури. (Використовуйте, якщо це допоможе, діапозитивну плівку з нанесеною сіткою).

Інтерпретація	<i>Докази</i> Звідки Ви це знаєте?	Наскільки Ви в цьому упевнені?
<p>Чи впізнаєте Ви когонебудь із персонажів на цій карикатурі? Якщо це реальні люди, назвіть їх і їхнє становище на час створення цієї карикатура.</p> <p>Перевірте, коли й якого року було опубліковано ця карикатура? До якої події чи проблеми звертається ця карикатура?</p> <p>Що Вам відомо про цю подію чи проблему, а також про людей, намальованих карикатуристом?</p>		

Рамка № 3: Основа для аналізу історичних карикатур

<p>Що означає підпис під зображенням? Чи прихований у ньому гумор або іронія? Якщо так, то який саме?</p>		
---	--	--

<p>Визначте будь-як символи, використані карикатуристом? Чому художник використовував саме ці символи?</p> <p>У якому ключі зображено персонажів – позитивному чи негативному?</p> <p>Яке ставлення карикатуриста до сюжету його карикатури? Характер карикатури позитивний чи негативний, схвальний чи критичний?</p>		
<p>Перелічіть будь-які інші історичні джерела, котрі допомогли б Вам перевірити свої висновки щодо цієї карикатури?</p>		
<p>Наскільки ефективна ця карикатура в досягненні своєї мети?</p>		
<p>Чи змінила ця карикатура Вашу власну інтерпретацію відповідної події, проблеми чи людей, до яких вона має стосунок?</p>		

Глава 9

Використання моделей і імітаційних ігор

Імітаційна модель, як дає змогу припустити сам термін, – це модель, за допомогою якої намагаються імітувати чи відтворювати умови, що існують (або існували колись) у тій чи тій ситуації, події чи процесі. Деякі імітаційні моделі покликані відтворити якісь умови з достеменною точністю. Згадаймо, наприклад, пілотажні тренажери, стенди для проведення механічних випробувань, аеродинамічні труби. Однак, коли йдеться про навчання історії, імітація, як правило, є спрощеною моделлю дійсності. Події розвиваються в стислому масштабі часу, а не в реальному, кількість активних учасників звичайно обмежується кількома ключовими фігурами та, крім іншого, ті, хто бере участь у моделюванні, мають перевагу: вони знають, чим справді завершився розвиток "сюжету". Цінність навчального моделювання як такого у викладанні історії полягає в тому, що воно, як правило, дозволяє спростити складність реального світу і реальних ситуацій, запозичаючи з дійсності лише ті елементи й чинники фактори, які потрібні для цілей навчального плану і цілей навчання.

Історичні карти – також імітація: у цій моделі дійсності ті риси, що вважаються істотними, представлені відповідними символами, а незначні особливості випущені. Однак, коли йдеться про історію Європи ХХ сторіччя, у більшості імітаційних моделей основну увагу буде, імовірно, приділено чотирьом галузям.

Перша – кризові періоди, або головні поворотні моменти в недавній історії, впродовж яких перед політичним чи військовим керівництвом може виникати потреба вибирати з різних, однаково важких варіантів, кожний з яких може спричинитися до небажаних наслідків. Наприклад, рішення щодо того, слід чи ні:

- створювати союз з іншими країнами;
- здійснювати військове втручання в справи іншої країни;
- підтримувати якусь країну в її відносинах із іншою;
- зупинити нормальні демократичні процеси через внутрішньоурядову кризу тощо.

Друга галузь – процеси ухвалення рішень, які відтворюють ті події недавньої

історії, коли ухвалені рішення мали як безпосередні, так і віддалені наслідки для Європи. Наприклад, ідеться про моделювання:

- Паризької мирної конференції 1919 р.;
- Засідання Ради Ліги Націй із приводу вторгнення Італії в Абіссінію 1935 р.;
- Ялтинська конференція 1945 р.;
- Формальний і неофіційний процеси ухвалення рішень у Москві і західними союзниками за часів блокади Берліна 1949 року, що своєю чергою привели до формування НАТО, створення Федеративної Республіки Німеччини (Західної) і Німецької Демократичної Республіки (Східної);
- боротьба за владу в Радянському Союзі 1991 р.;
- ухвалення в рамках НАТО рішення про дії, які слід починати проти Сербії в зв'язку з проблемою Косова.

Утім, їхнім предметом можуть також бути офіційні публічні й урядові розслідування. Попередні дві категорії моделювання історії звичайно зосереджуються на європейській і світовій політиці і дипломатії. Деякі з модельованих розслідувань, такі як, наприклад, трибунали з розслідування військових злочинів, також вписуються в ці категорії. Проте моделювання офіційних розслідувань, яке найчастіше будується з залученням доказів і висновків, опублікованих офіційними комісіями, може до того ж виявитися корисним засобом, за допомогою якого учні досліджуватимуть деякі з соціальних, економічних і екологічних проблем ХХ сторіччя, як-от:

- проблеми охорони навколишнього середовища;
- расизм і права меншин;
- рівність статей;
- свобода віросповідання і терпимість;
- бідність, допомога з метою розвитку країн третього світу;
- політичний притулок для біженців тощо.

Моделювання офіційних розслідувань і роботи комісій – це також один зі способів допомогти студентам усвідомити, що частина соціальних, економічних змін і подій в галузі техніки і технологій, які вони тепер вважають самі собою зрозумілими, колись викликали гарячі суперечки в більшості європейських суспільств, причому для того, щоб досліджувати можливі наслідки альтернативних рішень, іноді створювалися спеціальні національні і міжнародні комісії. Наприклад, перехід з вугілля на нафту як основне джерело енергії, що у багатьох країнах призвів до швидкого спаду вітчизняної вугільної

промисловості і зростання залежності від імпортованої нафти, тоді не всюди розглядався як логічний, бажаний чи неминучий.

Робота відділу новин – це, мабуть, остання галузь, на якій полюблять зосереджуватися прихильники моделювання, оскільки це дозволяє дослідити (з використанням, за можливості, матеріалів ЗМІ того часу), як у різних частинах Європи могли б тлумачити і представити публіці яку-небудь кризу чи подію великого значення. Що менший час відділяє нас од відповідних поворотних явищ чи подій, то легше викладачеві історії самостійно розробити таку імітаційну модель.

Не так вже й давно педагоги і видавці навчально-педагогічної літератури думали переважно про імітаційні моделі, які втілюватимуться групою учнів (слухачами курсу історії, цілим потоком чи навіть групою, зібраною з кількох шкіл). Але розробка і поширення персональних комп'ютерів означає, що тепер, принаймні в деяких частинах Європи, виросло покоління молоді, яке звикло грати в складні комп'ютерні ігри і моделювати ситуації на домашніх чи шкільних ПК. Багато з таких ігор вимагають ухвалювати рішення в умовах обмеженого часу і нестачі інформації. Хоча грають у ці ігри для забави, однак часто для цього треба мати ті ж самі навички ухвалення рішень, без яких важко уявити дієву участь у навчальному моделюванні. Утім, виробники навчального ПЗ поки ще відстають від тих, хто випускає розважальне ПЗ, але ясно, що в цій галузі сховані чималі можливості для подальшого розвитку.

Розігрування ролей (рольові ігри) у процесі здобуття історичної освіти так само забезпечує школярам можливість відтворювати ситуацію чи подію і розігрувати ролі причетних до неї людей. Ця метода, як видно, менш структурована, ніж історичне моделювання чи гра. Учні забезпечуються вхідною інформацією про персонажів, яких вони збираються грати, а потім вони мають перейнятися почуттями цих людей чи уявити себе на їхньому місці та представити їхню точку зору. Як тут відзначено (див. Глава 10), цей спосіб може стати у великій пригоді для того, щоб у курс навчання історії запровадити знайомство з позиціями.

Підхід до розігрування ролей в історичній освіті, відповідно до суцільної тенденції, відрізняється від підходів, зазвичай використовуваних у процесі вивчення мови, основ драматичного мистецтва чи суспільствознавства. Учням може бути запропонований словесний портрет персонажа і якась контекстуальна інформація, проте, як очікується, вони самі проведуть певне незалежне дослідження, щоб уявити, чому їхній персонаж діяв би саме таким чином, зіткнувшись із певною ситуацією, проблемою чи питанням. Імітаційна гра може дозволити учневі пограти і поімпровізувати, але врешті її основне завдання полягає в тому, щоб допомогти учням зрозуміти, якою була б реакція іншої людини (чи представника окремої групи) в іншому місці й іншим часом. Її призначення може полягати і в тому, щоб допомогти збагнути і витлумачити істотні історичні події і проблеми чи ж особливості побуту тих простих людей, що жили певного часу і зазнавали на собі наслідків змін у своєму становищі. Наприклад, еміграція в спробі почати нове життя; звільнення від політичної залежності; життя в умовах окупації; участь у політичній революції; життя в умовах тоталітаризму – чи ж зміни в житті, обумовлені приходом ери

електрики, початком роботи на промисловому підприємстві, переїздом із сільського середовища в міське, поява контрацептивних засобів, покращення медичного забезпечення, засоби масової комунікації.

Що викладачеві історії дають імітаційні моделі й ігри?

Моделювання й імітаційні ігри вимагають з боку викладача й учнів чимало часу для підготовки. Це буде вірно навіть у тому випадку, коли викладач використовує імітаційну модель, розроблену для масового споживача, а ще більше, коли викладач змушений розробляти імітаційну модель чи рольовий сценарій на порожньому місці. Тому-то важливо ясно собі уявляти, що саме участь у моделюванні й імітаційних іграх дасть учням таке, чого б вони не досягли, просто користаючись із інших освітніх засобів, таких як підручники, первинні і вторинні джерела, музеї, ЗМІ й Інтернет.

Ретельно підготовані історичні імітаційні моделі і рольові ігри можуть дозволити учням поглибити свої знання й навички в царині історії, а також сприяти подальшому розвитку деяких ознак загальної освіти.

Потенційний внесок у розвиток уявлень і навичок в галузі історії

Історичне моделювання й імітаційні ігри мають істотну освітню цінність за умови, що вони добре структуровані і системні, реалістичні і що фактографічна інформація є точна, а цілі, завдання і задачі відповідають віковій і здібностям школярів (див. "оцінка моделі" наприкінці цієї глави). Зокрема, вони потенційно дозволяють учням:

- перейнятися почуттями людей, що колись були свідками чи активними учасниками певної події, ситуації, моменту часу, проблеми, питання чи періоду соціальних змін;
- одне й те ж саме, на перший погляд, ясне й однозначне твердження може, проте, мати різний сенс для людей, залежно від становища, в якому вони перебувають;
- оцінювати за допомогою модельованого досвіду деякі рушійні сили, що впливали на рішення, які в минулому сторіччі зіграли критичну роль в історії Європи: різні точки зору і пріоритети тих, хто брав участь в ухваленні рішення, масштаб часу, у межах якого необхідно було це рішення ухвалити, внутрішні і міжнародні фактори впливу на них, ресурси, що вони могли дістати у своє розпорядження, влада, яку вони могли мати, та обставини, які її обмежували, маневри й інтриги, що того часу визначали характеристики процесу ухвалення рішень;
- імітаційні моделі й ігри звичайно наголошують окремі історичні процеси, а не їхні результати. У підручнику, наприклад, увагу, ймовірно, буде зосереджено на результатах укладення договору, розслідування, роботи офіційної комісії чи дипломатичної місії. У моделюванні чи рольовій грі центральне місце посідають процеси, що призвели до таких результатів. Більш того, моделювання не обов'язково має відтворити саме той результат, який було справді досягнуто свого часу;

- встановити зв'язок між модельованим випадком чи процесом ухвалення рішень і роботою, яку вони, можливо, попередньо здійснили стосовно до подій, які йому передували чи відбувалися водночас із ним. Учень, що бере участь у моделюванні, намагається вжитися в образ думок іншої людини, узяти на себе її роль і реагувати так, як реагувала б вона, а не так, як би тепер реагував учень – знаючи те, що йому відомо. Щоб ефективно впоратися з цим завданням, він має постійно запитувати себе: "Що б став робити Х? " (а не "Що б я зробив?"), "Які варіанти були в той час у розпорядженні Х?", "Що привело до виникнення ситуації, у якій зараз опинився Х?", "Що з того, що в цей час відбувалося в іншому місці в Європі (чи світі), Х мав би взяти до уваги?".
- розглядати певну історичну подію чи розвиток ситуації так, начебто вона ще не відбулася, замість того, щоб дивитися на неї очима автора підручника, історика, журналіста чи викладача – усіх тих, хто може собі дозволити оцінювати минулі події з погляду сучасних знань. Занадто вже часто шкільні підручники, нехай навіть ненавмисно, дають зрозуміти, що якісь результати і навіть послідовність подій були просто неминучі. Добре побудована імітаційна модель чи рольова гра може допомогти учневі усвідомити, що свого часу причетні до подій люди, можливо, не мали ясної уяви про те, як ці події будуть розвиватися, і дуже сумнівалися в тому, чи правильне рішення вони дійсно ухвалили.
- досягти за допомогою опосередкованого досвіду, що значило жити того чи того часу чи переживати той чи той розвиток подій протягом ХХ сторіччя. Деякі ситуації й обставини зрозуміти легше, і учні, якщо їм запропонувати в рамках моделювання чи імітаційної гри ті ж самі варіанти вибору і дилеми, що стояли тоді перед людьми, виявляють велику здатність перейнятися почуттями тих людей, що переживали відповідні ситуації й обставини. Наприклад, навчальні програми з історії ХХ сторіччя в багатьох європейських країнах передбачають висвітлення післявоєнних наслідків Версальського договору і репарацій. При цьому звичайно розглядаються наслідки гіперінфляції в Німеччині на початку 1920-их. У відповідних підручниках часто наводяться витяги з листів, у яких люди описують те, на що було схоже життя в умовах економіки, ураженої неприборканою інфляцією. Часто текст супроводжується фотографіям, відібраними для того, щоб наочно продемонструвати наслідки, які це мало для простих людей. У деяких використовують фотографію німця з тачкою, повною банкнот, в інших – якихось дітей, що вимірюють свій зріст за допомогою пачок банкнот або зображення жінки, що розпалює грубку паперовими грошима, оскільки вони були дешевші за звичайне паливо. Імітаційна гра (зі сценаріями, написаними на основі цих листів і фотографій) могла б також допомогти загострити увагу учнів на складному виборі, що на той час стояв перед багатьма людьми, якщо вони хотіли забезпечити продовольством і якимось житлом себе і свої сім'ї.

Потенційний внесок у загальну освіту учня

Загалом кажучи, моделювання й імітаційні ігри дають учням змогу:

- взяти активну участь в роботі і разом з іншими школярами йти до спільної мети;
- виявляти терпимість до ідей і уявлень, що відрізняються від власних;
- удосконалювати і використовувати свої навички спілкування;
- удосконалювати свої навички в галузі досліджень і рішення задач;
- продемонструвати, що вони вміють застосувати знання, придбані ними при роботі з підручником і іншими вторинними і первинними джерелами, для творчого відтворення події чи ситуації.

Деякі потенційні недоліки і проблеми

На ринку тепер не так вже багато серійно вироблених історичних імітаційних моделей, в основі яких лежали б події європейської історії. Більшість з тих, котрі є в продажу, як правило, присвячені подіям XVIII-XIX, а не XX століття. Крім того, як відзначалося раніше, вони здебільшого наголошують битви і дипломатичні кризи. Більш того, не так багато цих комерційних імітаційних моделей випускається кількома мовами. За таких обставин, викладачі історії опинаються перед вибором – перекладати імітаційну модель з тієї мови, якою вона була розроблена, на мову, якою ведеться викладання, або ж вносити зміни в комерційні імітаційні моделі для того, щоб привести їх у відповідність з вимогами національного чи шкільного навчального плану, створювати свої власні імітаційні моделі і рольові сценарії.

Моделювання історії в групах з різним рівнем розвитку здібностей може призвести до появи додаткових проблем для викладача. Не виключено, для того, щоб допомогти деяким учням узяти повну й активну участь у модельованих діях і імітаційних іграх, доведеться розробити глосарій спеціальних термінів. Можливо, також знадобиться перевірити рівень складності для читання всіх письмових матеріалів і рольових карток, з якими працюватимуть учні. Крім того, у самій групі можуть існувати помітна різниця в рівні навичок спілкування, митецьких здібностей і готовності учнів "грати".

В основі моделювання історії й імітаційних ігор лежить уміння перейматися почуттями суб'єктів минулих подій. Ми просимо учнів вжитися в образ мислення, що характеризував інших людей, в іншому місці й іншому часі, і реагувати на проблеми, складні завдання і дилеми, з якими ті люди колись стикалися, реалістично, по-справжньому. Впоратися з цим завданням учням легше, якщо вони добре проінструктовані і, перш ніж брати участь у моделюванні чи імітаційній грі, додатково почитали джерела та здійснили відповідні розвідки. Утім, навіть і в цьому випадку придбання навичок до виявлення емпатії в історичній ретроспективі не схоже на оволодіння навичками їзди на велосипеді. Освоїти її цілком не вдасться нікому. Можливо, в одному випадку учень спроможеться продемонструвати вміння глибоко перейнятися почуттями конкретного персонажа, але немає жодної гарантії, що такий самий ступінь емпатії він виявить щодо іншого персонажа в тій самій або іншій імітаційній моделі. При використанні історичної моделі чи імітаційної гри

в класі завжди існує ризик, що у такий спосіб не вдасться досягти поставленої навчальної мети (навіть якщо усім дуже сподобалося брати в ній участь). Однак цей ризик можна якоюсь мірою звести до мінімуму за рахунок ґрунтовної підготовки і наступних заходів.

Ще одна потенційна проблема, щодо якої викладач історії мав би взяти запобіжних заходів, використовуючи імітаційні моделі та імітаційні ігри, а особливо ті, що передбачають відносно велику кількість варіантів і дозволяють учням імпровізувати, є небезпека анахронізму. Тобто ризик осучаснення минулого, виходячи з припущення, що в минулому люди реагували б на якусь ситуацію так само, як і сьогодні. Шон Ланг, що розробив імітаційну модель Паризької мирної конференції 1919 р., випробовану учнями з кількох європейських країн, відзначав, що "одна учнівська делегація прибула для участі в моделі сповнена доброю волею до інших країн – що характерно для сучасних стосунків в Європі, але не відбиває історичної ситуації в 1919 році, і, отже, була спантеличена, зіткнувшись з більш ворожим і жорстким ставленням до себе з боку інших делегацій".²⁷

Однак при правильному ставленні її можна подолати, проводячи попередній інструктаж, у ході якого учасникам нагадують про те, які в них мають бути пріоритети і цілі тоді, коли вони "ввійдуть у роль", а також зважено розподіляючи ролі (наприклад, учні, що брали участь у моделюванні Паризької мирної конференції, не представляли свої власні країни), а ще більш поглибити розуміння учнями історії як дисципліни здатен допомогти "розбір польотів" після гри, у ході якого викладач відзначає будь-які виявлені анахронізми.

Якщо моделювання й імітаційні ігри призначені для того, щоб залучити учасників в ухвалення рішень або дилем шляхом переговорів один з одним, тоді, можливо, необхідно почати кроки з метою зведення до мінімуму ступеня, у якій вони користаються перевагою ретроспективи, тому що це може підірвати вихідні принципи даної справи. У цих обставинах варто вважати украй важливим, щоб викладачі нагадали учням, що вони повинні залишатися "у своїй ролі" і що люди в той час просто не знали, який буде результат подій. Використання ретроспективи – не завжди уявляє з проблему. Якщо ціль вправі полягає в тому, щоб за допомогою чи моделювання імітаційної гри пояснити, чому усі відбувалося саме так, як це було, то знання результату може бути безперечною перевагою, а використовуваний сценарій може цілком бути подібний сценарію документального фільму, у якому актори відтворюють реальні події, чи п'єси.

І, у завершення, ще одна проблема, що зокрема має відношення до моделювання і сценаріїв імітаційних ігор, підготовлених представниками різних країн, зв'язана з тим ризиком, що учні будуть інтерпретувати визначені ситуації і реагувати на них з етноцентричних позицій. Тому ми знову підкреслюємо важливість підготовчої роботи і критичного розбору після їхнього проведення.

²⁷ Sean Lang, "Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles", (Шон Ланг, „Звіт європейської конференції школярів: Паризька мирна конференція 1919 року і Версальський договір”) Doc. СС-ЕД/HIST/Eur (98) 3, Council of Europe

Використання імітаційних моделей на заняттях по історії

Успіх чи невдача моделювання чи імітаційної гри великою мірою залежить від майстерності, з якою викладач поєднає їх із загальною роботою, здійснюваною учнями з конкретної історичної теми чи питання. Значною мірою успіх залежатиме від підготовки, проведеної викладачем і учнями. З цієї причини, звичайно, краще практикувати моделювання чи імітаційні ігри наприкінці вивчення теми чи питання, а не на початку. Часто це різко відрізняється від того, як використовуються імітаційні ігри і моделі на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, де їх іноді розглядають як спосіб зняти напругу чи сторожкість або як зручну підводку до наступних дискусій і спільного планування. Ця практика припускає, що викладачі історії вже знають про проблеми і події, охоплені імітаційною моделлю чи імітаційною грою. Той же самий підхід рідко дає задовільний ефект при роботі з учнями. Ще один досить дієвий аспект підготовки передбачає залучення учнів (якщо є час) до проведення попереднього дослідження з метою розробити імітаційну модель чи гру: це дає їм добру нагоду попрактикуватися в навичках історика.

Не можна недооцінювати значення наступного аналізу. По-перше, відразу після завершення роботи над імітаційною моделлю чи рольовою грою треба провести розбір усього процесу разом із учнями. З цієї причини, як правило, бажано переконати учнів фіксувати все, що відбувається під час моделювання чи імітаційної гри (не тільки власний внесок, але процес у цілому). Прикінцеве розпитування виконує кілька функцій. Воно дає змогу обговорити будь-які проблеми, що виникали в рамках процесу: наприклад, прояви анахронізму, етноцентризму, невикористання доступної інформації тощо. Крім того, воно дозволяє дати оцінку імітаційній моделі чи гри і вдосконалити її. По-друге, наступний аналіз має істотне значення для порівняння процесу і результатів моделювання чи імітаційної гри з фактичними подіями і для дослідження причин, з яких могли з'явитися якісь розбіжності. І нарешті, наступний аналіз необхідно також зосередити на з'ясуванні того, які висновки з моделі чи імітаційної гри відрізняються від раніше вивченого з підручників та інших письмових джерел, або можливо, слугують як доповнення.

Варто дуже добре продумати розподіл ролей. При цьому треба відшукати рівновагу: з одного боку, забезпечити учням шанс скористатися з максимальною вигодою зі своїх навичок й окремих якостей, а, з іншого боку – гарантувати, що хід моделювання чи імітаційної гри не виявиться під повним контролем найбільш красномовних чи найздібніших учнів.

Розробка власних імітаційних моделей і ігор

Як було відзначено вище, добрих імітаційних моделей з історії, розроблених комерційними видавцями, освітніми радіомовними ЗМІ, просвітницькими організаціями, видавцями програмного забезпечення, міжнародними органами чи неурядовими організаціями поки не вистачає, а серії імітаційних моделей, присвячених історії Європи ХХ сторіччя, по суті, майже немає.

Уже згадувалася імітаційна модель Паризької мирної конференції 1919 р., докладніше про яку можна довідатися, якщо завантажити відповідний документ з одного веб-сайтів Ради Європи (<http://culture.coe.fr/hist20>). Це матеріал також дає дуже корисні практичні поради про розробку і здійснення історичного моделювання, зокрема великомасштабного. Ця модель близько нагадує імітацію роботи Організації Об'єднаних Націй, що щорічно демонструється в Гаазі, привертаючи делегації з усіх континентів. У деяких європейських державах також підтримується діяльність молодіжних парламентів, що моделюють процедури національних законодавчих органів і Європейського парламенту.

Викладачі історії, що мають доступ до Інтернету, могли б також поцікавитися матеріалами з веб-сайту, розробленого "Паст Перспективс" – лондонською організацією, що випускає історичні ігри й імітаційні моделі для освітніх цілей. З історії ХХ сторіччя вона розробила матеріали про експансіоністську політику, що імперські держави Європи здійснювали наприкінці ХІХ століття й у період до початку першої світової війни, і гру "Липнева криза", присвячену ролі ключових керівних осіб у Європі після вбивства ерцгерцога Фердинанда в Сараєво 28 червня 1914 року. Існує також імітаційна модель холодної війни, що в основному досліджує питання стратегічного планування наддержав і їхніх союзників. У серії матеріалів, що висвітлюють поточний період розвитку, є дві імітаційні моделі, які можуть зацікавити викладача історії: "Боснійська трагедія" і "Криза в Бінні"; дія останньої відбувається у вигаданій африканській країні, але відбиває проблеми втручання Заходу в події в таких країнах, як Сомалі і Руанда. Додаткові подробиці можна знайти на їхньому веб-сайті (http://ourworld.CompuServe.com/homepages/Past_Perspectives/).

У пошуках інших потенційних джерел моделей і ігор з історії зверніться на деякі з веб-сайтів, згаданих у Главі 12, зокрема на ті з них, що розроблені освітніми радіотелемовними організаціями.

Утім, багато викладачів у різних країнах Європи можуть розглянути як практичніший варіант розробку власних імітаційних моделей і сценаріїв рольових ігор з історії, особливо якщо вони опікуються розробкою спільно зі своїми колегами із середніх шкіл в інших європейських державах. Підхід, використаний для імітаційної моделі Паризької мирної конференції і подібних подій з історії дипломатії і процесів прийняття рішень, зв'язаний з великими витратами. Розробити і провести імітаційне моделювання Паризької мирної конференції коштувало приблизно 2456 євро, що зажадало участі спонсорів, насамперед тому, що всіх учасників потрібно було зібрати в одному місці. Напевно, можна, використовуючи електронну пошту, телефон, факс чи навіть звичайну пошту, розробити і провести моделювання з набагато меншими витратами, але при цьому залучити до нього школярів з різних куточків Європи чи якого-небудь окремого регіону.

При конструюванні імітаційної моделі чи імітаційної гри з історії слід продумати безліч педагогічних питань. Щоб сподіватися на успіх, треба мати достатні фактичні дані, на яких би можна було спирати процес ухвалення рішень, переговорів, аргументи сторін чи дискусії. Деталі необхідно базувати на даних, точних для свого часу. Учням як на підготовчому етапі, так і протягом

самого моделювання знадобиться доступ до добрих довідкових матеріалів. Наприклад, їм, можливо, будуть потрібні добрі мапи, відповідна статистика того періоду і будь-які інші контекстні дані, що здатні їм допомогти брати ефективну участь і досягати реалістичного результату.

Тут для будь-якого викладача, що розробляє імітаційну модель чи сценарій рольової гри, виникає ключове питання. Чи прагнете Ви зосередитись на реальній події чи ж волієте відібрати кілька подібних подій і на їхній основі збудувати вигадану, проте дуже реалістичну? Звичайно, відповідь на це питання великою мірою визначає тема. Однак іноді використання реальної події змушує проводити велике попереднє дослідження, а фактичний приклад може виявитися занадто специфічним і не охоплювати всі фактори, що були б потрібні для розгортання наступної дискусії і формування представлення. Зокрема це стосується до сценаріїв рольових ігор, проте іноді й до дрібномасштабного моделювання. Приміром, імітаційна гра, заснована на реальних фактах з життя членів якої-небудь родини в Санкт-Петербурзі в 1917 році чи в Варшавському гетто в 1943 році, чи за часів Празької весни 1968 року, може виявитися занадто обмеженою, якщо не дасть можливості охопити всі ті проблеми, на яких хотів би зосередитися викладач історії при вивченні цих конкретних тим. Утім, якщо імітаційна гра має сприяти перейманню почуттями й думками тих, хто жив у минулі епохи, дуже важливо створити правдоподібні персонажі – навіть якщо вони не є реальними людьми.

Деякі педагоги зі значним досвідом створення і здійснення імітаційних моделей твердять, що, з освітнього погляду, часто краще розробляти імітаційні моделі, які орієнтують на одержання конкретного результату (рішення, угоди, укладення договору, ухвалення політичного курсу дій або й навіть зриву переговорів). Розробити чіткий набір процедур для здійснення імітаційної моделі чи розігрування сценарію легше, якщо є певний набір альтернативних результатів. Імітаційна модель чи гра, що допускає необмежену кількість поворотів сюжету і розв'язок, також може дати непогані результати – за умови, що в ній братимуть участь активні і добре обізнані люди. Проте інколи вони можуть завершитися повним збентеженням і відсутністю бодай якихось результатів.

І нарешті, важко представити саморобну імітаційну модель без якихось "вад": непередбачені проблеми, невідповідні масштаби часу, задачі, які не можна виконати без отримання додаткової інформації. Звичайно, перш ніж використовувати модель у роботі з учнями, яким вона призначена, слід її попередньо випробувати (можливо, за участю інших колег) і розібратись у згаданих проблемах.

Оцінка моделювання

Учні люблять моделювання і можуть ним займатися захоплено і натхненно. Воно може правити за потужний засіб викладання і навчання в арсеналі викладача історії. Але даний спосіб має виправдовувати пов'язані з ним витрати: досягнуті результати мусять виправдовувати час та інші засоби, вкладені в організацію цієї справи (а, можливо, навіть у її розробку). Розбір, який проводиться після завершення моделювання, слід почасти присвятити оцінці

моделі, поклавши в її основу відгуки і враження учнів, а також власні спостереження викладача.

Вирішуючи, чи слід скористатися з авторитетної моделі (або ж розробляти і використовувати саморобну), треба поміркувати над деякими категоріями питань.

Перед використанням моделі визначте:

- Які її цілі?
- Чи ясні і зрозумілі правила її використання?
- Яких навичок і знань вимагає її застосування?
- Які навички і знання вона дозволить сформувати чи посилити?
- Чи точна фактична інформація, включена в модель? Чи реалістичні й правдоподібні ролі чи персонажі, яких учні будуть грати?
- Чи немає суперечностей у вказівках з використання даної моделі?
- Чи відповідає вона віковій групі, у якій Ви будете її використовувати?
- Скільки часу знадобиться для її реалізації групою учнів (вашим класом)?
- Яку підготовчу роботу доведеться виконати учням перш, ніж вони зможуть ефективно брати участь у моделюванні?
- Яку підготовчу роботу потрібно буде здійснити Вам перш, ніж Ви зможете керувати моделюванням?
- Як Ви ознайомите учнів з нею?
- Який аналіз Ви здійсните після завершення учнями роботи над моделлю?

По закінченні моделювання визначте:

- Чи пощастило впоратися з роботою у відведений час?
- Які проблеми вдалося помітити? Чи вони внутрішньо притаманні моделі або належать до категорії труднощів, що виникають на початку використання і відтак можуть бути ліквідовані?
- Чи сподобалося учням працювати з моделлю? Чи мали вони мотиви для ефективної участі?
- Чи допомогла вона досягти поставлених цілей? Чи поглибилися внаслідок її реалізації знання учнів про відповідні події? Чи зуміли вони вдосконалити

необхідні навички?

- Чи містила вона якісь приховані додаткові можливості або ж, не виключено, Ви досягли б своїх цілей ще ефективніше, обравши які-небудь інші засоби навчання?
- Чи існують які-небудь способи вдосконалення імітаційної моделі?
- Чи будете Ви її використовувати ще раз?

Глава 10

Викладання історії з урахуванням розмаїтості позицій

Лише в кількох європейських державах, таких як Ісландія і Португалія, територіальні кордони держави і нації збігаються з межами розселення групи населення, що має єдину культуру, мову і релігію. Більшість же європейських держав характеризує етнічне, лінгвістичне, культурне і/чи релігійна розмаїття.

Подекуди це розмаїття відбиває присутність автохтонних чи давно осілих етнічних, лінгвістичних і культурних меншин, котрі існували у відповідному регіоні задовго до формування цієї європейської держави в сучасному вигляді. Ми могли б тут згадати, наприклад, бретонців, басків, каталонців, а також носіїв корсиканської, окситанської і ельзаської (*Elsasserditsch*) мов у Франції; арагонців, астурійців, каталонців, басків і галісійців в Іспанії; носіїв фріулійської, ретороманської і сардинської мов в Італії; носіїв гаельської, ірландської і валійської мов у Великобританії тощо. Ми також могли б додати до цього переліку розсіяні народи Європи, зокрема рома/циганів і євреїв.

В інших випадках, розмаїття формувалося, надто ж упродовж XIX сторіччя, внаслідок дії різних факторів, як-от:

- рух окремих осіб і цілих груп населення в межах великих багатонаціональних європейських імперій (зокрема імперії Наполеона, Габсбурзької, Оттоманської і Російської);
- міграції, переселення, анексії і розширення територій у XIX столітті внаслідок ухвал Віденського конгресу 1815 р., угод, досягнутих після Кримської війни (1856 р.), австро-пруської війни (1866 р.), франко-пруської війни (1871 р.) та інших обмежених міжнародних конфліктів, у результаті Берлінського конгресу (1878 р.), а також внаслідок об'єднання Німеччини і, меншою мірою, об'єднання Італії в третій чверті сторіччя;
- єврейське і вірменське розсіяння Європою;
- піднесення в Європі (особливо протягом останньої третини сторіччя) рівня політичної й економічної міграції в більш розвинені в промисловому стосунку регіони, зокрема з Німеччини, Італії, Росії, Польщі й Угорщини, що більш-менш збігалося зі збільшенням еміграції європейців до Північної Америки;
- Подібні (та інші) сили діяли й у XX столітті, увічнюючи і збільшуючи етнічну, лінгвістичну і культурну розмаїтість більшості сучасних європейських суверенних держав;

- У Версальському договорі 1919 року (та інших післявоєнних угодах, укладених по ньому протягом 1919-21 рр.) принцип національного самовизначення не знайшов загального чи бодай послідовного застосування. Ті, хто працював над принципом замирення, не були зацікавлені розглядати вимоги власних підкорених народів. У той же час, панівні уявлення того часу, будучи деякі вимоги державності політично й економічно не обґрунтовані, так само як відчутна потреба стримувати посилення Німеччини і революційної Росії спричинилися до того, що вимоги самовизначення, які висували були деякі етнічні групи, до уваги взяті не були. Унаслідок цього, десь 30 мільйонів людей так і залишилися в становищі національних і етнічних меншин. До того ж плебісцити, організовані того часу в більш змішаних за етнічною ознакою регіонах, часто свідчили про існування значного числа осіб-представників етнічних і лінгвістичних меншин, які фактично вирішили стати громадянами держав, де більшість людності належала до іншої етнічної чи лінгвістичної групи (деякі поляки, наприклад, обрали Німеччину, деякі словенці – Австрію);
- політична й економічна міграція в Європі триває й у період між двома світовими війнами;
- післявоєнні рішення, ухвалені в Ялті і Потсдамі (лютий і червень 1945 р.), крім того, що поклали початок перекроюванню політичної мапи Європи, ще раз призвели до істотних рухів населення: виселення 8 мільйонів німців із Чехословаччини і Польщі, міграція на захід поляків з областей, захоплених Радянським Союзом, і заселення колишніх німецьких територій і міст, таких як Кенігсберг (Калінінград) і Бреслау (Вроцлав);
- приплив у Західну Європу (особливо із середини 1960-их років і пізніше) іммігрантів з колишніх колоній, які зазвичай осідають у великих містах, зберігаючи при цьому свої характерні культурні, лінгвістичні і релігійні особливості;
- приплив гастарбайтерів і економічних мігрантів, особливо з Туреччини, колишньої Югославії і Північної Африки;
- розпад Радянського Союзу і пов'язані з цим політичні події в Центральній, Східній і Південно-Східній Європі після 1989 року ще більше висвітили багатонаціональний, багатоетнічний і багатоконфесійний характер більшої частини регіону і підсилили націоналістичні прагнення. Етнічна міграція в границях Російської Федерації й до неї – з колишніх республік Радянського Союзу, тепер сприймається як дедалі гостріша проблема. За деякими оцінками, на початок 1990-их років поза Російською Федерацією проживало близько 25 мільйонів росіян. Майже кожен п'ятий білорус і кожен третій вірмен жив поза своєю республікою. У державах Балтії, особливо в Естонії і Латвії, посилюється занепокоєння з приводу скорочення чисельності місцевого населення і зростання рівня імміграції з Російської Федерації. Міграція стимулюється і в інших регіонах, зокрема міграція зі сходу, внаслідок запровадження в деяких республіках політики дерусифікації, збереження в них комуністичного чи однопартійного режиму, жорстокості міжетнічних конфліктів, а у деяких випадках і швидкого навернення до

ісламських традицій.

Незважаючи на очевидну розмаїтість, що характеризує національні держави Європи, її звичайно ігнорують як у царині академічній історії, так і в межах вивчення історії в школах. Історично, це відбиває потребу, що відчувається в недавно створених державах (або тих країнах, що тривалий час перебували в становищі анексованих), витворити чи відновити почуття національної самобутності і підсилити лояльність до держави чи режиму. Ті ж самі міркування виникли після 1989 року й у багатьох республіках Східної і Південно-Східної Європи, відлуння яких можна бачити в нескінченних дебатах про роль освіти і, зокрема, історії та історичної освіти у формуванні в суспільстві почуття національної самобутності і національної лояльності.

Утім, ця тенденція не обмежується тими державами, які довго існували в умовах колоніальної залежності, анексії чи іноземній окупації. І в давно сформованих суверенних державах Європи наприкінці XIX століття усвідомили потребу зміцнювати почуття національної тожсамості в той час, як модернізується народне господарство, посилюється централізація політичної системи, міняється характер ведення війни, призводячи до потреби запроваджувати військову повинність, а розширення виборчих прав ставить на порядок денний підвищення грамотності нового виборчого корпусу і посилення в нього відчуття приналежності до нації, а не просто до регіону чи місцевості. Францію, наприклад, багато істориків вважає однією з тих держав Європи, що сформувалася як національна вже дуже давно. Однак, як відзначив Ежен Вебер у своїй розвідці про сільську Францію, наприкінці XIX сторіччя, *принаймні*, 25 % жителів там не говорили французькою мовою, а чужою французьку вважала майже половина жителів, що досягли повноліття в період між 1875 і 1900 роками.²⁸

Характерні риси цього процесу мобілізації оригінальністю не вирізняються. Як правило, національну історію уявляють так, ніби вона є плавною послідовністю подій, що зв'язують сьогодення з далеким-далеким минулим. Будь-які історичні розриви представляються як прикрі відхилення. Підкреслюють унікальні характеристики народу, а не спільну спадщину, що єднає його з іншими. Підкреслюють єдність (людей, культури, мови й історичної спадщини), а культурну й етнічну розмаїтість – не зауважують. Існує також тенденція робити значний наголос не на періоди мирного співіснування і взаємного співробітництва, а на добу протистояння й конфліктів – щоб висвітлити славні перемоги, і щоб знайти виправдання подальшому існуванню страху, збереження оборонної позиції чи й ненависті.

Сказане не заперечує цінності чи правомірності вивчення вітчизняної історії. Як відзначено в доповіді Парламентської Асамблеї Ради Європи:

Ніхто не може заперечувати права національної спільноти на свою історію. Саме існування групи припускає факт попереднього історичного розвитку, що визначає її єдність. Тому цілком нормально, що кожній нації слід мати

²⁸ E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914* (E. Вебер, „Із селян – у французи: осучаснення сільської Франції”), London, 1979, стор.73.

вітчизняну історію і що національна політична свідомість має спиратися на свідомість історичну... Проблема ж виникає тоді, коли ми, як надто часто буває, від вітчизняної історії робимо крок убік історії націоналістичної. Історія в такому разі слугує цілям ідеологічної обробки й пропаганди. У той час як вітчизняна історія, щоб пояснити своє існування, опікується пошуком елементів об'єднавчих, націоналістична історія намагається підвести підстави під патріотичні цінності шляхом посилення епічних і міфічних аспектів "національної ідентичності". Вона підкреслює відмінність од сусідніх країн, звеличує спадкоємність, обходить мовчанням історію регіонів і меншин і завжди визначає себе щодо зовнішніх ворогів.²⁹

Але й у цьому випадку немає чіткої грані, яка б відокремлювала національну історію від національно-патріотичної, і шкільні програми з історії і викладання цієї дисципліни навіть ув освячених часом суверенних державах часто можуть за замовчуванням бути етноцентристськими. Вважається саме собою зрозумілим, що велика вітчизняна хроніка збігається з історією найбільшої (звичайно) національної групи і домінуючої культурно-лінгвістичної спільноти. Як і в разі історії жінок, ніхто не згадує про історію меншин і їхній внесок у розвиток нації і національної культури. До того ж, як ми бачили в цій книзі вище, у більшості суверенних держав існує тенденція викладати європейську (і всесвітню) історію з погляду національної, а не багатонаціональної.

Вирішення цих двох суміжних проблем – відверто націоналістичного викладання історії і саме собою зрозумілого етноцентризму – не мусить бути пов'язане лише з уведенням більшого обсягу європейської історії в навчальні плани середньої школи, хоча розширення меж і змісту відповідних курсів, звичайно, могло б принести певну користь. Зрештою, вирішення більшою мірою залежить від того, як учителі історії викладають історію і як їхні вихованці її вивчають. Саме цьому ми приділяємо основну увагу в іншій частині цієї глави (і, мало того, в усій книзі назагал).

Що таке підхід з урахуванням різних позицій?

Багато з того, що відбувалося в царині вивчення і викладання історії за попередні 35 років, було реакцією на помітну випнутість політичних аспектів історії і того внеску, який у неї здійснила політична й економічна еліта. Додаткове свідчення того – зростання інтересу до соціальної, культурної й інтелектуальної історії, збільшення зацікавленості до європейської, регіональної і всесвітньої історії, бажання істориків сприяти відновленню історії "невидимок" – тих, хто перебуває в невігідному економічному і суспільному становищі, тих, хто був маргіналізований у політиці, а також національних, етнічних і лінгвістичних меншин.

Ця еволюція допомогла розширити нашу історичну свідомість. По-перше, історичні документи тепер доступніші, ніж колись. Частково тому, що сьогодні деякі державні архіви набагато відкритіші для дослідника, ніж то було звичаєм; крім того, у наш час відбувається потужний розвиток архівної справи в громадському секторі – не в останню чергу тут слід згадати архівні збірки,

²⁹ Report of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, "History and the learning of history in Europe" (Доповідь Парламентської Асамблеї Ради Європи, „Історія і вивчення історії Європи”) Doc. 7446, 1996, стор. 20-21

творені різними засобами масової інформації. Як наслідок – і незважаючи на обмеження, які хтось відчувати з огляду на недосконале володіння іноземними мовами, – тепер історикам (так само як викладачам історії і їхнім учням) легше довідатися, як в інших країнах сприймали ті події, що, може, мали видатне значення в вітчизняній історії. По-друге, тепер ми ясніше розуміємо, якою мірою такі більш-менш значні події, обставини і тенденції розвитку ХХ століття вплинули на життя звичайних людей. Вивчаючи записані свідчення й аналізуючи неофіційні джерела, історики змогли забезпечити нам набагато докладніше уявлення про різні сторони побуту, ніж могла б нам дати офіційна статистика й аналіз політики уряду.

Крім того, ці зміни підсилили можливість розглядати події і ситуації недавнього часу і сучасності під безліччю різних кутів зору і, в цьому сенсі, забезпечує базу для аналітичного підходу, заснованого на врахуванні різних поглядів. Але просто забезпечити доступ до різних точок зору на одне й те ж саме історичне явище саме собою не означає забезпечити багаторакурсний підхід, хоча завдяки цьому ми й справді одержуємо більшу доказову основу для здійснення нашого аналізу. Так само й порівняльний метод, що акцентує увагу на подібності й розбіжності в поглядах різних осіб, громад або народів, сприяє застосуванню підходу, побудованого на врахуванні різних позицій, але не є тотожним йому.

Врахування різних позицій залежить від нашої спроможності зіставляти різні точки зору. В основу цього підходу покладено наступні допущення:

- за обставин, коли відмінності в характеристиці того самого випадку відбивають різні позиції, не завжди є якась одна вірна версія. Однакове право на існування, відбиваючи різницю в досвіді, контекстах і цілях, можуть мати кілька, якщо не всі з них;
- у якихось ситуаціях ми б одержали більш точну й усебічну картину того, що відбулося, якби сприймали різні позиції як частини загадки-складанки чи окремі елементи мозаїки;
- назвати цілком самостійними можна, певне, лічені групи населення, культури чи народи. Їхні реакції і свобода дій в будь-якій заданій ситуації будуть визначатися й обмежуватися під впливом інтересів і політичної ваги інших груп, культур чи народів. Подібним чином, і вони можуть впливати на реакції інших чи накладати на них відомі обмеження;
- у цьому стосунку підхід, що побудований на врахуванні різних позицій, спирається на спосіб сприйняття цих "інших" і особливості стосунків, що існують між "іншими" і "собою самим" (чи своєю групою);
- для того, щоб зрозуміти кожную позицію, необхідно вивчати її в контексті. Іншими словами, встановити "родовід" прихильників певної точки зору: їхнє суспільне, політичне чи економічне становище; їхні конкретні цілі і пріоритети; їхні зобов'язання; фактори, що обмежують їм простір для маневру чи досягнення компромісу; силу їхньої влади чи впливу і підтримку з боку інших, на яку вони можуть розраховувати;

Підхід з урахуванням різних точок зору в контексті історії і викладання цієї дисципліни спрямований на те, щоб:

- сформувати повніше і ширше розуміння історичних подій і напрямків розвитку завдяки врахуванню подібного й відмінного в інформації і точках зору всіх причетних сторін;
- сформувати глибше розуміння історичних відносин між народами чи сусідами по той бік кордону, або ж більшістю і меншинами в межах однієї держави;
- створити ясніше уявлення про динаміку того, що відбувалося, шляхом вивчення взаємодії і взаємозалежності причетних осіб і груп людей.

Головні цілі навчання

Урахування різних позицій має бути невід'ємним елементом викладання історії, а не факультативним доповненням, а надто як ідеться про історію ХХ сторіччя. Воно також має бути складовою частиною підготовки викладачів історії й істориків. Як відзначено вище, це – спосіб мислення, підхід до добору, дослідження і використання доказів із різних джерел з метою виявити складності ситуації й установити, що насправді відбулося і чому. При систематичному застосуванні в курсі викладання історії школярам, воно має їм допомогти зрозуміти, що:

- вірної версії історичної події, може, (точніше, зазвичай) і не існує;
- ту саму історичну подію, залежно від точки зору історика, політичного діяча, журналіста, телевізійного режисера чи очевидця, можна описати і пояснити на різні способи і при цьому кожне таке свідчення чи пояснення може бути правомірним, хоча й неповним і частковим;
- той же самий доказ різними істориками може інтерпретуватися по-різному залежно від їхньої точки зору, часу, коли вони пишуть свої коментарі, та інших доказів, які вони включають у свій опис;
- усякий історичний опис – річ тимчасова. Кращий з них – той, що найбільше відповідає доказам, наявним на даний час;
- одне й те ж саме твердження, попри його позірну ясність і однозначність, може для різних людей мати все ж різний сенс, залежно від конкретного становища. Як наслідок, одне з найважчих завдань, що стоять перед істориком, полягає в тому, щоб визначити справжній смисл, який люди, свого часу до нього причетні, в нього вкладали. Для цього необхідно вміти співчувати, тобто, поставивши себе на місце іншої людини, намагатися збагнути, як би вона все це сприймала і чому;
- джерела історичних доказів (наприклад, офіційні й інші документи, архіви телерадіомовних компаній, свідчення очевидців тощо) рідко бувають цілком безсторонні. Вони відбивають як точку зору того (чи тих), хто надавав інформацію, і його гадку про те, що воліють знати інші люди. Це значить, що ми мусимо ретельно вивчати джерело на предмет його можливої

суб'єктивності, довідуватися, з яких причин його було створено і для кого, та аналізувати контекст, у якому його було створено;

- розбіжності між поглядами в межах одного народу, громади, етнічної групи, політичної партії чи групи осіб, об'єднаних спільними інтересами, можуть бути такими істотними, що спричиняють розбрат між народами, громадами чи групами. Приклад, наведений у Рамці 1 нижче, ясно виявляє ці складності і може використовуватися як антидот проти одного недоліку, який подибуємо в багатьох підручниках – спрощеного опису стосунків між більшістю і меншинами. Подібний підхід можна було б застосовувати у випадку вивчення таких подій, як революція, деколонізація, поява націоналістичних умонастроїв чи розпад Радянського Союзу;
- у кожної людини є кілька ідентичностей (пов'язаних з їхнім віком, гендером, родом занять, релігією, першою мовою, сімейним станом), причому їхня національна чи етнічна ідентичність не обов'язково домінує в кожному аспекті їхнього побуту. Саме ідентичність людини як батька, дочки, жінки чи лікаря може мати більш істотне значення, коли хтось намагається уявити собі реакцію такої людини на конкретну ситуацію чи подію. Іноді в одній з таких іпостасей вона може мати більше спільного з мешканцями інших країн чи регіонів, аніж із тими, хто живе з нею поруч в одній країні.

Рамка № 1: Євреї в Празі

Доктор Гелена Крейцова у своїй розвідці про життя єврейських громад на чеських землях доводить, що на євреїв Богемії великий вплив у ХІХ сторіччі справляв ліберальний рух, і це зіграло істотну роль у соціально-економічних змінах, що відбувалися впродовж цього періоду. Однак ліберальні ідеї сприйняли не всі в єврейській громаді, що призвело до появи розбіжностей між ліберальними і консервативними євреями, при цьому останні побоювалися посилення асиміляції і, внаслідок цього, втрати релігійних і культурних традицій. В революції 1848 року єврейські ліберали солідаризувалися з чехами і німцями. Підтримка чеського національного відродження, зокрема в середовищі єврейських студентів і інтелігенції, стала рушійною силою асиміляційного руху чеських євреїв, які прагнули засвоїти чеську мову і допомагати в створенні спільної культури, господарства і політичної системи. Чимало євреїв-лібералів узяло активну участь у створенні 1918 року першої Чеської Республіки. Утім, це також призвело до посилення відчуження і підтримки сіоністських поглядів у середовищі пронимецьких євреїв і традиціоналістів (які відтак перетворилися на “меншину в меншині”).

*Джерело: Рада Європи, *Взаєморозуміння і викладання європейської історії: виклики, проблеми і підходи* (Страсбург, 1995 р.)*

Деякі потенційні обмеження і проблеми

У цьому посібнику ми весь час підкреслюємо, що можливості для посилення європейського виміру в програмі вивчення історії великою мірою залежать від конкретної системи освіти і, загалом, обумовлюються наявністю таких стримуючих факторів, як існування офіційних вказівок і рекомендацій до програми, освітні засоби, доступні для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і розробки відповідних навчальних матеріалів, середня кількість годин історії на один учня, відносна самостійність викладача і ступінь, до якого шкільні підручники є обов'язковими для використання і підлягають схваленню офіційними органами. Саме з цієї причини в даному посібнику предметові вивчення приділено менше уваги, ніж способам викладання і допомоги учням у формуванні підходів до осмислення й аналізу історичних подій і явищ з чітко виражених порівняльно-історичних позицій, які зважають на взаємовплив і взаємодію народів. Однак тут важливо залишатися реалістом: є низка обмежень і труднощів, що можуть звужити рамки свободи для врахування різних позицій у сфері викладання і вивчення історії.

По-перше, як впливає зі сказаного вище, викладання з урахуванням різних позицій – це не просте знайомство учнів з більш широким спектром думок, але й опанування ними аналітичних навичок, підходів і вміння співчувати з історичними персонажами, без чого неможливо враховувати різні точки зору при вивченні історичних подій і глибше осмислювати їх самі та причини, що до них призвели. Управлятися в цих навичках і способах осмислення треба систематично і послідовно. Оскільки в більшості систем освіти в Європі учні приступають до вивчення ХХ сторіччя на досить пізньому етапі навчання в середній школі, "багаторакурсний", чи ж опертий на врахування різних позицій, підхід необхідно застосовувати ще при вивченні більш ранніх періодів європейської і вітчизняної історії.

По-друге, можливості для врахування різних позицій безсумнівно обмежує наявність відповідних навчальних матеріалів і інших засобів навчання. Проводячи підготовку до написання цього посібника, автор познайомився з кількома чудовими підручниками з різних країн Європи і дуже непоганими веб-сайтами, розробленими істориками й викладачами історії, що містять матеріали з джерел, які мають стосунок до тих же самих подій і обставин, але висвітлюють їх з позицій різних держав і народів. Зокрема є добрі ресурси з таких питань і тем, як обидві світові війни, холодна війна, поширення національної ідеї, економічний спад 1930-их років і повоєнна деколонізація. Проте, загалом кажучи, безперечне наголошування подій вітчизняної історії і тенденція розглядати європейську і глобальну проблематику і тематику з очевидних національних позицій означає, що учням часто розкривають тільки одну точку зору на деякі з найважливіших тем і питань ХХ сторіччя або ж дають зрозуміти, що, незважаючи на наявність кількох точок зору, єдино правильною є позиція "свої" держави.

Третій обмежувальний фактор, який, утім, пов'язаний з попереднім, – це те, що в більшості випадків можливість враховувати різні позиції також визначається тим, наскільки добре і вільно викладач історії, а можливо, і його учні володіють іноземними мовами.

Четверта потенційна перешкода, на яку слід зважати, полягає в тому, що питання аж ніяк не зводиться лише до того, щоб представити учням нову інформацію, яка відбиває більше різних позицій. В ньому можна побачити як емоційний, так і пізнавальний аспект. Більш того, у тому разі, коли учні тяжіють до якихось міцно вкорінених ксенофобських чи етноцентристських думок і упереджень, надання їм додаткової інформації іноді може призвести до утвердження їх в існуючій позиції. Крім всього іншого, викладачі історії мають допомогти своїм учням розмірковувати і критично оцінювати свої знання і підстави, на яких вони відстоюють свої припущення і думки про інші народи, культури і суспільні групи.

Незважаючи на вищезгадані обмеження і потенційні труднощі, ми вважаємо, що можливість скористатися певними методами викладання і навчання, що сприяють формуванню в учнів аналітичних навичок і ставлення, які істотно важливі для врахування різних позицій, все-таки існує.

Оцінка підручника

Для багатьох учнів у деяких куточках Європи єдині джерела історичної інформації – їхній підручник і їхній викладач. Проте і підручник – навіть той, що переважно присвячений вітчизняній історії, – все ж здатен сприяти формуванню навички враховувати різні позиції. У главі 18 цього посібника поради щодо того, як саме під цим кутом зору оцінювати підручники, ми даємо викладачеві, однак і слухачів курсу історії слід заохочувати критично оцінювати їхні підручники та інші засоби навчання. Головним при цьому є наступне:

- подивитися, чи не вдається виявити особисту точку зору автора підручника на відповідні питання і теми;
- визначити ті точки зору на задану тему, яких бракує в матеріалах підручника;
- визначити які-небудь приклади навмисної і мимовільної упередженості.

У **Рамку 2** ми включили приклади питань, до постановки яких можна було заохочувати учнів при читанні окремих глав чи витягів з тексту підручника. Подібний підхід можна застосувати і при розборі документальної програми телебачення чи радіо, статті в журналі чи газеті.

Рамка 2: Контрольний список питань для оцінки учнями трактування історичної події, наведеного в підручнику

Чи знайомить даний уривок тільки з однією точкою зору на подію, а саме з позицією вашої країни?

Чи не змушує він пристати на думку, що позиція чи точка зору вашої країни була правильною/неправильною? Які підстави приведені на підтвердження цього висновку?

З яких причин інші країни могли б не погодитися з такою думкою? Чи обговорюються в даному уривку ці причини?

Чи допомагає Вам цей уривок збагнути позицію, мотиви і підстави для занепокоєння інших країн, людей чи груп, прямо причетних до описаних подій?

Чи не використовуються в уривку посилання на "народ" (наприклад, "французи", "німці", "росіяни", "серби", "турки" тощо), коли насправді йдеться про "уряд" того часу?

Чи показує даний уривок те, який вплив на рішення, ухвалені на національному рівні, справляли події, які відбувалися десь інде?

Чи вважаєте Ви цей текст упередженим або ж, навпаки, таким, що дає чесну, збалансовану характеристику того, що трапилося? На які доводи Ви можете вказати на підтвердження своєї думки?

Вивчення точок зору в контексті

Деякі події, теми і проблеми ХХ сторіччя безсумнівно дозволяють застосовувати багаторакурсний підхід навіть і за тих обставин, коли вибір доступних навчальних матеріалів дуже обмежений. У підручниках і телевізійних документальних фільмах війни й конфлікти, революції всередині країни, зміни режимів, великі зміни і різкі повороти в житті людей часто представлені набором цитат з висловлювань головних дійових осіб тих подій, очевидців, істориків і досвідчених тлумачів. Нерідко їхні погляди, позиції й особисті упередження можна виявити, якщо проаналізувати використовувану ними мову: акценти, які вони роблять на одному, а не на іншому, позитивні і негативні характеристики, люди, котрих вони хвалять, і ті, кого вони засуджують, "сильні" слова, які вони хочуть вживати (наприклад, "зрадництво", "дезінформованість", "зло", "примітивно" тощо).

Однак, як було відзначено вище, визначити різні точки зору на конкретну подію чи обставину тільки за допомогою посилання на відповідне місце в тексті не завжди можливо. При цьому часто з'являється потреба допомогти учням розглядати різні виражені в ньому точки зору в конкретному контексті. Приклад такого підходу наведено в Рамці 3 наприкінці цієї глави. Він стосується до реакції алжирців на французьку колоніальну політику напередодні Другої світової війни, однак такий самий підхід можна поширити (після невеликої адаптації) на вивчення колоніальної політики інших європейських країн чи інших тем, щодо яких є розбіжність у позиціях різних організованих груп.

Даний приклад коротенько знайомить із загальним контекстом і до того ж подає додаткову інформацію, що стане в пригоді при з'ясуванні позицій, що були займали наприкінці 1930-их лідери трьох окремих мусульманських груп в Алжирі .

Педагогіка протиставлення

До деякої міри, цей підхід лежить в основі іншого, згаданого вище в зв'язку з оцінкою підручників. Ідея, в основному, зводиться до того, щоб озброїти викладача і його учнів аналітичними інструментами, без яких було б складно опиратися тенденції європейських шкіл викладати таку собі монолітну – монокультурну національну (чи й націоналістичну) історію. Цей підхід найближчий праці професора Антоніо Нанні та його колег із Центру виховання світового підходу при Університеті м. Парма (Італія).³⁰ По суті, цей підхід полягає в тому, що за вивчення тем і питань, що характеризуються наявністю щодо них різних точок зору, потрібно братись із з'ясування позиції "інших". Наприклад, вони пропонують починати цикл занять щодо Хрестових походів із знайомства з поглядами арабських літописців, щодо історії ересі – з погляду еретиків, а уроки, присвячені історії імперій – з позицій колонізованих народів. Зараз вже стало звичкою саме так вивчати деякі теми в курсі історії ХХ сторіччя: наприклад, так часто підходять до вивчення економічного спаду в період між війнами, міграції, деколонізації, викликаних двома світовими війнами соціальних змін і інших тем з історії соціально-економічного розвитку.

Він дозволяє змістити акценти, а це допомагає запобігти маргіналізації поглядів інших народів або національних і етнічних меншин, а також уникнути того, щоб "інших" було представлено як проблему, що потребує вирішення.

Установлення зв'язків з іншими школами в Європі

Зараз здійснюється чимало ознайомлювальних поїздок, обмінів і міжнародних двосторонніх і багатосторонніх проектів в області історії. Деякі з цих зв'язків і проектів головним чином мають стосунок до вивчення сучасних мов чи виховання більш глибокої європейської самосвідомості. А от потенціал для співробітництва в сфері розробки матеріалів і засобів викладання і вивчення європейської історії з урахуванням різних позицій поки ще використаний не цілком. Утім, оскільки деякі питання і теми з історії Європи ХХ сторіччя, як показують дослідження, вивчаються в більшості європейських систем освіти, (див. Глава 1), вдалося б, либонь, відшукати якусь можливість для того, щоб школи в окремих регіонах Європи чи на континенті в цілому ділилися одна з одною якимись навчальними матеріалами з оцих тем, особливо якщо йдеться про витяги чи уривки з первинних і вторинних джерел. Звичайно, такому обмінові сприяла б наявність електронної пошти, але навіть там, де її в школі немає, і звичайна пошта чи факс дадуть не гірші наслідки.

Звичайно, певну складність може становити володіння мовами, проте обмін не просто навчальними засобами, а матеріалами, що в сукупності представляють низку різних поглядів на ті ж самі події і проблеми, має значну освітню

³⁰ Див. Журнал „*CEM Mondialita*”, який видають проф. Нанні і його колеги.

цінність. Її можна ще більше підвищити, якщо залучити викладачів сучасних мов і їхніх учнів до перекладу цих матеріалів на одну чи більше мов, особливо тих, що широко вживані в міжнародному побуті.

Аналіз висвітлення в пресі

Як аналізувати матеріали ЗМІ, ми розглядаємо докладніше в інших главах (про використання телебачення і сучасних письмових матеріалів у викладанні історії). Однак, головна проблема, пов'язана з вивченням, наприклад, газетних матеріалів про значні події і явища ХХ сторіччя, полягає в тому, що викладачі (і учні) при цьому обмежені ступенем володіння іноземними мовами. Крім того, в архівах зазвичай збираються лише центральні газети. Ті, хто має доступ до Інтернету, можуть скористатися таким непоганим джерелом, як Архів ЗМІ Держдепартаменту Сполучених Штатів. П'ять днів на тиждень представники зі зв'язків із пресою в кожному американському посольстві по усьому світі переглядають усі центральні газети (а також і деякі місцеві) та готують огляд про всі головні міжнародні проблеми дня. Зміст його, як правило, обмежений проблемами регіональної і національної політики і міжнародних стосунків. Відібрані витяги потім перекладають англійською і відсилають у Вашингтон. Там Інформаційне Агентство США формує з кожної проблеми "центральний випуск", який відтак можна завантажити з веб-вузла <http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>. Прямо на цьому ж вузлі можна звернутися до архівних матеріалів.

Це джерело особливо корисне при дослідженні подій недавньої історії, що треба проаналізувати з різних позицій – національних, регіональних і місцевих. Документація на веб-сайті не тільки повідомляє, з якої газети, телеканала чи радіостанції взято кожна цитату, але також характеризує політичну орієнтацію джерела (наприклад, чи є воно проурядовим, чи пов'язане з якоюсь політичною групою чи партією тощо).

Користуючись оцим джерелом, слід усвідомлювати, що витяги добирали офіційні представники США, яким було відомо про особливий інтерес власного уряду до тієї проблеми, але при цьому воно справді пропонує доволі всебічний огляд реакцій засобів інформації. Наприкінці цієї глави, в Рамці 4 наведено приклад публікацій на цьому сайті. Він стосується кіпрської проблеми, у даному разі – посилення напруженості між Грецією і Туреччиною в січні 1997 року внаслідок продажу російських ракет ППО урядові грецьких кіпріотів. "Центральний випуск", підготовлений Інформаційним Агентством США, включав витяги з 36 окремих джерел із 13 країн за цілий місяць (січень 1997 р.). Незважаючи на недоліки, його все ж таки можна вважати цінним джерелом, що в даному разі сприяє вивченню:

- кіпрського питання;
- греко-турецькі стосунків;
- недавньої історії та минулого південно-східної Європи;
- Організації Північноатлантичного договору (НАТО);

- взаємин у період після закінчення холодної війни між Російською Федерацією і НАТО на етапі розширення.

Останніми роками цей архів міг також бути за корисне джерело для тих викладачів історії, що, володіючи англійською, прагнули дізнатися, як ЗМІ різних країн реагували на зміни, які відбувалися в Центральній і Східній Європі з часу розпаду Радянського Союзу, події на Балканах і в самій Російській Федерації.

Такого роду матеріал дозволяє школяреві досліджувати відгуки засобів інформації у той же самий спосіб, у який він досліджував би будь-яке інше історичне джерело, тобто, наприклад:

- відрізняючи фактографічну інформацію від думок;
- розрізняючи думки, які можна підкріпити посиланнями на інші джерела, і думки, що такого обґрунтування не мають;
- бачачи відмінність між поясненнями, описами і висновками;
- відшуковуючи доречну інформацію;
- визначаючи, намагається автор чи ні бути об'єктивним і зваженим;
- визначаючи наявність якихось тверджень, виразів чи слів, що розкривають упередженість автора щодо тієї чи тієї соціальної групи чи окремої людини;
- оцінюючи значення джерела.

Проте, крім цього, він є засобом для порівняння і зіставлення різних точок зору, тлумачень, припущень і забобонів – як тих, котрих дотримуються різні країни, так і тих, котрі існують усередині однієї. Скажімо, у прикладах, наведених у **Рамці 4**, цікаво відзначити, що британська газета проводить порівняння з кубинською ракетною кризою 1961 року, російська газета більш стурбована здатністю вітчизняної воєнної промисловості на рівних конкурувати з західними виробниками, у той час як грецька – пов'язує походження проблеми з турецьким вторгненням на Кіпр 1974 року. Одна турецька газета стверджує, що проблема веде свій початок з більш віддалених часів, а інша припускає, що дії Росії можуть бути реакцією на турецьку підтримку чеченцям.

Надання учням можливості випробувати на практиці історичне співчуття

Нарешті, як було відзначено в цій главі, в основі уміння враховувати різноманітні позиції лежить історична емпатія. Учні мають уміти абстрагуватись од власної думки чи поглядів своєї соціальної, культурної чи етнічної групи, гендера чи національності, і спробувати зрозуміти, як інші сприймали б і витлумачували найбільші історичні події й обставини останньої сотні років. Домогтись цього можна по-різному: наприклад, якщо -

- розглядати карикатури чи фотографії в підручнику і складати підписи під ними, що відбивають різні позиції;
- читати витяги з тексту й уявляти, яким чином (якби це взагалі мало місце) на них могли б відреагувати і витлумачити учні-представники інших країн чи груп;
- знайомлячись із газетним повідомленням про яку-небудь минулу подію міжнародного значення, визначати позицію кредитора журналістів і відтак розглядати, як про неї, можливо, написав би інакше журналіст, що живе в одній з інших причетних країн.

За обставин, коли змога дізнатися про різні погляди на якусь подію чи проблему в учні украї обмежена, у розпорядженні викладача чи автора підручника є ще один варіант – розробити для кожного персонажа, спираючись на власне дослідження теми, короткі "словесні портрети", які б учні могли аналізувати і тлумачити, користаючись зі знання, що вони здобули на уроках чи з підручника. Приклад цікавого підходу, розробленого британським автором підручників, наведено в Рамці 5 наприкінці глави. Автор цих прикладів пропонує користатися ними також і для того, щоб імітувати дискусії, які точилися того часу.

Висновок

Протягом сторіч європейці всотували елементи інших культур у формі традицій, ідей і вірувань різних народів. У той чи той момент нашої історії цей процес асиміляції був наслідком міграції і переселення людей, торгівлі, поширення релігійних рухів і релігійних реформ, окупації, анексії, воєн, зміни кордонів, розширення імперій і культурних обмінів, що виникають у цьому зв'язку. Взаємний вплив – це результат існування спільних кордонів, утворення політичних союзів, появи міжнародних установ, дедалі помітнішого визнання в рамках міжнародного права і практики прав корінних меншин, і, нарешті, щодень сильнішого впливу глобалізації.

Ці стосовні до різних культур елементи – невід'ємна частина минулого країни, а не якісь відхилення, які треба нехтувати при створенні великої національної хроніки. Більш того, вони – істотний складник національної самобутності. Індивідуальність людини визначена не раз і назавжди: вона постійно перебуває в процесі становлення, розвитку у відповідь на набуття життєвого досвіду. Те ж саме стосується й до національної самобутності. Вона і формувалася і далі формується під впливом загального досвіду – і позитивного, і негативного, блискучого і похмурого, гідного замилювання і ганебного. Урахування різних позицій у рамках навчання вітчизняній історії ставить собі за мету сприяти досягненню того, як люди стали тими, хто вони сьогодні є.

Рамка № 3: Реакція алжирців на колоніальну політику Франції (1936-39)

Моріс Віолетт, якого в 1925 році призначили генерал-губернатором Алжиру, прагнув домогтися асиміляції Алжиру у французькій державі шляхом усунення обмежень на громадянство і проведення радикальних освітніх і соціальних реформ. Ісламські групи його підтримували, французькі поселенці перебували в опозиції до нього. Після усунення з посади 1927 року його обрали в Сенат, де він і далі відстоював свою позицію щодо Алжиру. У 1936 році лідер соціалістів **Леон Блюм**, сформувавши уряд Народного фронту, призначив Віолетта міністром у справах Алжиру. Того ж таки року до Національних зборів було внесено законопроект, що передбачав відповідні реформи, але через початок війни, схвалення він так і не дочекався. У цей період ті алжирські мусульмани, що також підтримали ці реформи, заснували Ісламський Конгрес. До його складу входили різні групи, які мали різні плани щодо майбутнього Алжиру.

Алжирські погляди	Контекст
У 1936 році Ферхат Аббас був переконаним прибічником доктрини злиття націй. Тоді він писав: "Я не піду на смерть заради алжирської нації, бо такої не існує... Я вивчав історію, я питався відповіді в живих і мертвих, я відвідував цвинтарі – ніхто нічого мені не сказав. Тоді я звернувся до Корана, аби в ньому знайти хоча б один аргумент, котрий би забороняв мусульманинові об'єднатися з немусульманською нацією. Не знайшов і там. Не можна будувати фундамент на піску..." "[Алжирці] мають зв'язувати своє майбутнє в цій країні з діяльністю французів."	Аббас був за походженням селянин, але його батько піднявся за французів до посади місцевого губернатора і був нагороджений орденом Почесного легіону. Освіту він здобув у французькому лицейі й Алжирському університеті, де його обрали президентом Асоціації мусульманських студентів. Про себе він говорив, що французька мова йому ближча, ніж арабська. Працював на Федерацію виборних осіб. Перша його дружина була мусульманкою, але пізніше він з нею розлучився й одружився з французенкою. Після Другої світової війни він став активним прихильником алжирського сепаратизму.
Абдель Гамід Бен Бадіс був представником реформістського крила ісламського духівництва. Він відкидав думку Аббаса, начебто алжирської нації не існує. Він стверджував, що "ісламська алжирська нація має свою культуру, традиції і характерні риси, гарні чи погані, подібно будь-якої іншої нації на землі ... Алжирська держава – не Франція, не може бути Францією і не бажає бути Францією". Відхиляючи злиття з Францією, він у той самий час не наполягав на політичній незалежності. Натомість, він закликав до створення вільного Алжиру, що був би домініоном Франції.	Бен Бадіс належав до групи мусульманських богословів, критично налаштованих стосовно консервативних ісламських лідерів Алжиру, яких, так само як створену французями систему освіти для мусульман, вони звинувачували в тому, що ті дозволили ісламському Алжиру стати відсталим, марновірним і нездатним тому собою керувати. Вони заснували мережу ісламських шкіл, не залежних од французів. Політика для Бен Бадіса завжди була вторинна щодо релігії; він підкреслював панарабську і панісламську ідентичність алжирців, а не їхній націоналізм.

Рамка № 3: Реакція алжирців на колоніальну політику Франції (1936-39)

Алжирські перспективи

Контекст

Мессалі Гаджі і його послідовники були сепаратисти, що закликали до національної незалежності Алжиру. Хоча вони входили до складу Ісламського Конгресу, але відчували протидію з боку інших його членів, котрі обстоювали реформи, але не незалежність.

Гаджі поклав початок цілій низці націоналістичних організацій, починаючи з заснованої 1925 року "Етуаль Нордафрикен". Його підтримували французькі комуністи, що впливало на його позицію. Стояв за перерозподіл власності, що належить французьким поселенцям. Його позиція на той час користувалася більшою популярністю серед алжирських робітників-мігрантів у Франції, ніж у самому Алжирі, і на муніципальних виборах в Алжирі 1937 року його партія не зуміла завоювати жодного мандата.

Основне джерело: Н.С. Wilson, Африканська деколонізація, Лондон, 1994

Рамка № 4: Реакція засобів інформації на посилення напруженості на Кіпрі в 1997 році.

Російська Федерація: "Червона Зірка", 9 січня 1997

Початок роки був відзначений великим скандалом, що вибухнув у дипломатичних колах кількох країн відразу. У нього виявилися втягненими Кіпр, Росія, Сполучені Штати, Великобританія, Туреччина, Греція і кілька інших держав. За привід для галасливих протестів стала цілком звичайна угода, укладена 4 січня між російською компанією "Росвооружение" та урядом Кіпру, на постачання останньому партії систем протиповітряної оборони З-300 ПМУ-1... Поза сумнівом, дії Сполучених Штатів, Туреччини й інших західних країн, котрі є конкуренти Росії, викликають зрозумілу і законну критичну реакцію з боку російського уряду... Росія має аж ніяк не менше прав, аніж Америка, Великобританія й інші виробники озброєнь, підтримувати активну присутність на ринках озброєнь".

Великобританія: "Індепендент", 23 січня 1997

Кіпр – ще один острів, що, як і Куба 36 років до того, виявився причетним до суперечки про ракети, котра могла призвести світ до ядерного протистояння. Найбільш милітаризована зона конфронтації у світі може вибухнути... Якщо говорити коротко, зараз на Кіпрі є фактично всі елементи для кривавого протиборства, у яке можуть бути втягнені Греція і Туреччина. Усі спостерігачі, включно з США, ЄС і Організацією Об'єднаних Націй, таку небезпеку визнають. Більш того, багато хто вважає Грецію і Туреччину, обопільний антагонізм яких виник задовго до їхнього входження до НАТО, найбільш імовірними суперниками в наступній війні на території Європи".

Греція: "Елефтеротипія", 10 січня 1997

Учорашня реакція Вашингтона, озвучена представником Держдепартаменту США Бернсом, котрий застеріг Анкару, зажадавши від неї припинити "загрожувати Кіпрі застосуванням проти нього військової сили", та однозначна заява посла Росії в Нікосії про те, що "його країна не буде залишатися байдужою", створюють нові обставини. Обидві заяви означають підтримку позиції Кіпру щодо його права дбати про свою обороноздатність, загрозу якій представляють постійні провокації Аттілі (турецьких сил на Кіпрі)... З огляду на розмови про американську ініціативу щодо греко-турецьких стосунків і кіпрської проблеми, Вашингтон не може затуляти очі на провокації й агресивність Туреччини. Він не може ігнорувати те, що Анкара в регіоні діє як терорист і розбійник з великої дороги".

Рамка № 4: Реакція засобів інформації на посилення напруженості на Кіпрі

в 1997 році.

Кіпр (грецькомовний) : "Нікосія О Агон", 14 січня 1997

Як Вашингтон може не зауважувати турецької агресивності, спрямованої на грецькі території? Чому його не турбує 22-річна окупація і чому він не вважає за неприйнятне використання зброї, наданої для потреб НАТО, для зміцнення окупаційних військ?"

Туреччина: "Єні Юзійль", 21 січня 1997

Криза навколо ракет S-300... поступово загострюється. І не дуже скидається, що її можна ліквідувати, поки наші греко-кіпрські і грецькі друзі не визнають існування двох громад на острові, відмовляються бачити, що проблема сягає своїм корінням глибше за 1974 рік, і намагаються змінити статус-кво за допомогою ракет і військових методів, розраховуючи на нестабільність Туреччини. Кожен їхній крок, спрямований на те, щоб загнати Туреччину й Турецьку Республіку Північного Кіпру в кут, загострюватиме кризу і посуватиме розв'язання проблеми ще далі від того, якого вони прагнуть.

Туреччина: Джумхурієт, 9 січня 1997

Греко-кіпрська сторона безтурботно опікується придбанням зброї. Недавно вона уклала угоду про купівлю ракет із Росії – ракет, здатних уражати цілі в Туреччині. Загальновідомо, що "Кіпр – м'яке підчерев'я Туреччини". Тому Анкара змушена була вжити заходів на запобігання негативного розвитку ситуації, котра загрожує Анталії... Очевидно, що криза в південному Середземномор'ї має свій міжнародний аспект. Чи не ухвалила Росія постачати ракети на південь Кіпру, щоб відплатити Туреччині за підтримку, що та надає чеченському народові?

Рамка 5: Як це виглядає з позиції іншого?

Вивчіть оці словесні портрети вигаданих російських персонажів, що живуть у 1917 році. Потім, виходячи з виконаної за цією темою роботи, вирішіть, кого б вони підтримували восени 1917 року, напередодні Жовтневої революції. Хто з них, на Вас, підтримував б:

- Леніна і більшовиків?
- Керенського і Тимчасовий уряд?
- Генерал Корнілова і його прибічників у війську?

Що саме в кожному словесному портреті Вам підказало такий висновок?

Джерело: Д. Армстронг, Народ і влада: Росія, Лондон, Hodder & Stoughton, 1993, стор. 35

Ольга Смирнова – селянка. Чоловік загинув 1915 року в Польщі. Як і більшість сімей у її селі, вона не має власної землі. Тут позбавлені змоги виростити достатній врожай, бо ж занадто багато селян забрали до війська.

Граф Олексій Чехов – землевласник. Має 100 000 десятин у Мінській губернії. Два сини служать офіцерами в армії, ще один загинув у бою в 1914 році. Підтримував було Тимчасовий уряд, але зараз дуже стривожений через незаконні захоплення землі і загальний крах правопорядку.

Борис Краснов – солдат. Служить в армії з моменту призову з рідного села в 1915 році. На власні очі бачив загибель, поранення чи взяття в полон багатьох своїх побратимів. Недавно обраний до ротного комітету. Турбується про те, як зараз складатиметься життя в рідному селі.
Лев Плаханов – фабрикант. Завзятий прихильник Лютневої революції і, насамперед, Керенського. Фабрика недавно зайняли війовничі робітники на чолі з більшовиками, побивши при цьому двох його управителів. Стривожений з приводу розвалу правопорядку.

Ганна Леонова – фабрична робітниця, котра до того ж господарює вдома. Чи не перша приєдналася до демонстрантів у перший день Лютневої революції. Одружена, двоє дітей – 9 і 12 років, чоловік – у німецькому полоні. Хвилюється з приводу нестачі продовольства і підвищення цін. Недавно потрапила під скорочення, коли фабрику було закрито через брак сировини. Як вона годуватиме родину?

Микола Волхов – фабричний робітник. Одружений, четверо дітей віком 3, 5, 8 і 10 років. Його турбує ріст цін і нестача продовольства. Член меншовицької профспілки, але не дуже задоволений зволіканням уряду в скликанні Установчих зборів і в вирішенні питань війни і миру.

Глава 11

Можливості позашкільного навчання

При викладанні історії, позашкільне навчання може означати ряд різних речей:

- відвідування місцевого, національного або спеціалізованого музею;
- роботу за проектом, спрямованим на збір усних свідчень від людей, які проживають поблизу школи;
- прикладне вивчення місцевої особи або громади, яка відіграла важливу роль в історії певної місцевості, регіону або нації, що включає вивчення різноманітних джерел інформації і свідчень за межами школи;
- проведення історичного перерізу міста, містечка, села або сільського ландшафту у пошуках ознак близького минулого та змін, які відбулися упродовж останньої сотні років;
- відвідування місць особливого історичного значення. Це може бути полем битви, заводом, верф'ю, залізничною станцією, місцем відправлення релігійних обрядів або громадською спорудою, в якій відбувалися важливі події ХХ століття, або ж це може бути просто місце, що свідчить про важливі соціальні та культурні зміни в житті звичайних людей;
- організація побратимських відносин з іншими школами та проектів зв'язків, які включають: спільне користування інформацією про недавнє минуле місця перебування або регіону, в якому знаходиться кожна школа; зосередження на однаковому та відмінному досвіді щодо звичних тем або предметів, таких як транспорт, технологія або іміграція і на вивченні історичних зв'язків між різними місцевостями, та їх змінами у часі.

Деякі з цих заходів та підходів, таких як проекти усної історії і проекти зв'язків, обговорюються в інших главах. Ця глава зосереджується на місцевій історії, відвідуванні місць історичного значення і музеях (включно зі шкільними музеями). Багато з вчителів історії вже ефективно використовують ці види позашкільної діяльності у своїй роботі. Хоча і існує ряд педагогічних проблем, які необхідно висвітлити щодо їх освітньої ваги та впливу на учня, ключовою проблемою цього підручника є те, як місцева історія, відвідування історичних місць та історичних музеїв (які схильні, головним чином, зосереджуватись на місцевій та національній історії) може сприяти розумінню учнями історії Європи ХХ століття. Як можна використати цей, по суті, місцевий і національний акцент у вказаних заходах для утворення міжнаціональних і всеєвропейських зв'язків?

Місцева історія

Є можливість переглянути історію міста або містечка, начебто перечитуючи історичний документ. Сліди минулої присутні в архітектурі і колишньому призначенні будівель, у назвах вулиць, мостів, пам'ятників, магазинів, кафе і ресторанів, у шляхах, якими розвивалося місто або містечко, у розташуванні громадських і приватних будівель, у розпорощеності чи компактному проживанні мешканців в межах одного кварталу і в тому, чи були пошкоджені війною райони відбудовані у точно тому ж вигляді, як і до війни, та чи вони були забудовані з використанням нових архітектурних стилів і будівельних матеріалів.

Сільський ландшафт також можна прочитати як історичний документ. Багато вчителів історії вже дійсно роблять так, але для ознайомлення з більш ранніми історичними періодами, вивчаючи землевпорядкування у феодальні часи, або як були утворені фермерські наділи у період модернізації сільського господарства.

Що з Європейського масштабу присутнє у цих місцевих дослідженнях? Першим, на чому необхідно наголосити є те, що місцеву історію, безперечно, треба вивчати заради неї самої, але її також можна вивчати як приклад змін і зрушень, що відбулися по всій Європі, або в межах певних регіонів Європи, хоча і в різній мірі. Тому, наприклад, фотографії або поштові листівки з місцевого музею із зображенням добре відомих вулиць, місцевих фабрик або ферм, зроблені в різний час протягом століття, можна використати для визначення факторів неперервності і зміни у певному місті або районі. Їх можна також використати для створення діаграми поступового впливу глобальних процесів розвитку: вплив електрифікації (вуличне освітлення, освітлення магазинів і т.інш.), вплив масового виробництва на міський транспорт, механізацію сільського господарства та вплив забруднення на навколишнє середовище.

Отже, будь-яка місцевість не є повністю ізольованою від зовнішнього впливу. Для демонстрації впливу розвитку транспортної інфраструктури, національної та міжнародної торгівлі та залежності і взаємозалежності місцевої економіки на місцевому рівні, вчителі географії часто використовують проведення учнями аналізу того, що знаходиться на вулиці, наприклад, походження автомобілів, що рухаються вулицями та товарів у магазинах. Використання колекцій місцевих музеїв, архівів місцевих газет, місцевих записів актів громадського стану, офіційної статистики, фотографій і пам'яток із сімейних колекцій учнів надає можливість ввести історичний вимір в ці дослідження. Це є корисним шляхом для створення діаграми політичних і економічних змін та переворотів, які відбулися протягом минулого століття. Джерело свідчень може бути місцевим, але воно допомагає висвітлити політичну і економічну історію континенту або регіону в його межах.

Наприклад, порівняння сьогодення з 1980 роками щодо того, що є і що було наявним у магазинах багатьох міст Східної Європи стосовно походження товарів, їх ціни і частки прибутку особи, необхідної для їх придбання, виявило б

цікаві показники позитивного і негативного впливу на життя простих людей стосовно тих змін, які сталися в цих країнах з 1989 року.

Подібний аналіз може виявитися рівноцінно корисним з просвітницької точки зору, якщо його проводили в будь-якій країні, що входить до складу Європейського Союзу.

Як уже згадувалося у главі "Багатоперспективність у викладанні історії", більшість націй і громад Європи також зазнали періодів еміграції і іміграції протягом ХХ століття. Є повійна користь від дослідження досвіду другого і третього поколінь сімей переселенців.

По-перше, учні приходять до розуміння того, що такі групи населення зробили свій вклад в історію суспільства, як цілого, і являють собою цілісну частину минулого суспільства або нації. Вони допомогли суспільству стати тим, чим воно є сьогодні.

По-друге, вивчення цих груп населення проливає світло на події і зрушення, які, імовірно, могли б мати загальноєвропейське значення в певні періоди ХХ століття.

Коротке прикладне дослідження в **рамці 1**, наведеній нижче, допомогло б висвітлити обидві точки зору.

Підручники з історії Шотландії схильні наголошувати на еміграції шотландців до Північної Америки, Австралії і Нової Зеландії у XVIII і XIX століттях та на іміграції ірландських католиків з півдня Ірландії і протестантів з півночі Ірландії до промислово розвинутого півдня Шотландії у 19 столітті. Разом з тим, протягом цього періоду спостерігався значний приплив переселенців з Італії, Польщі, Литви та євреїв, які тікали від хвиль погромів, що охопили Російську Імперію. Ці люди, головним чином, осідали в найбільших міських центрах Шотландії: Глазго, Едінбурзі і Абердіні. Вони суттєво вплинули на їх існуючі громади, але часто зберігали зв'язки зі своєю батьківщиною, що також мало політичні і соціальні наслідки упродовж найбільш важливих подій минулого століття.

Приклад в **рамці 1** акцентує увагу на життєвому досвіді італійської громади в Шотландії.

Можна було б допомогти учням проведенням спільного і подібного діахронічного аналізу історії імігрантських груп в межах інших громад, що висвітлює б взаємовплив та розширило історичний контекст, який стосується життя цих громад та впливає на їх відносини з місцевим населенням.

Рамка 1: Італійці у Шотландії

Перепис населення Шотландії за 1881 рік говорить про 328 осіб італійського походження. До 1914 року їх кількість збільшилася до, приблизно, 4500 і італійські громади, що піддаються обліку, виникли у головних містах Шотландії, особливо це стосується Глазго. У 1891 році було створено касу взаємодопомоги (the Societa de Mutuo Soccorso) для надання матеріальної підтримки. У 1908 році громада розпочала випуск власної газети під зрозумілою назвою “Шотландія” (La Scozia). Вони відкрили магазини, кафе, ресторани, зали з продажу морозива та торговельні точки “швидкої їжі”.

Однак, сучасну міграцію італійців до Шотландії можна прослідкувати до виробників фігурок (*figurini*), які вперше приїхали до Англії і Шотландії у 1850 роках як бродячі ремісники та виготовляли і продавали статуетки і фігурки для домівок і церков. Деякі з них називали себе хазяями (*padroni*), роботодавцями або патронами, які привозили нових переселенців, платили за їх проїзд та надавали роботу. Більшість переселенців прибула з двох провінцій, Лукка (Lucca) у північній Італії і з Лаціо (Lazio), на південь від Риму.

Коли до влади в Італії прийшов Муссоліні, він запровадив політику, відповідно до якої всі італійські емігранти мусили стати повноправними членами італійської фашистської держави або фашистських клубів, організованих для іммігрантських громад і звичайно очолюваними відомими місцевими жителями. Таку фашистську організацію було створено у Глазго у 1922 році. Перепис населення, проведений італійським урядом у 1933 році і який включав емігрантів разом з італійцями, що проживали на батьківщині, виявив, що майже половина з тих, хто відповів з Шотландії, були зареєстровані як члени фашистської партії.

Через кілька годин після того як Муссоліні оголосив війну Британії 10 червня 1940 року, італійські магазини і ресторани в Глазго і Едінбурзі були розгромлені і пограбовані. Це, частково, сталося через антиіталійські настрої і, частково, через антикатолицькі настрої у протестантських громадах цих міст. Жителі італійського походження чоловічої статі віком від 17 до 60 років були інтерновані і багатьох вивезли на заморські території, особливо до Австралії.

З 1945 року не спостерігалось значної імміграції з Італії до Шотландії, а населення стало більш розпорошеним і асимільованим, оскільки багато з молодшого покоління одружувалося з шотландцями. Однак, це не повністю знищило почуття італійської приналежності, що міг би будь-який приїжджий до Глазго або Едінбургу скоро помітити.

Джерело: T Devine, *The Scottish nation*, 1700 2000 (London Penguin Press, 1999) pp. 512-518, ©TM Devine 1999

Введення вивчення місцевої історії до навчальної програми з історії для середніх шкіл створює додаткову цінність. Це зразу ж викликає інтерес у учнів

(місця і люди, яких вони знають, події, про які вони вже чули) і додає іншого виміру до вивчення національної, регіональної і міжнародної історії. Разом з цим, такий підхід забезпечує цікаві можливості для учнів щодо роботи з місцевими істориками та роботи в якості істориків з використанням фундаментальних понять історії, методів дослідження та розвитку навичок тлумачення. До того ж, це дає їм цінне проникнення в проблеми, з якими історики стикаються, коли намагаються пояснити або тлумачити певну подію або зрушення. Учні часто допускають, що якби хто-небудь міг бути там у той час і спостерігав би за проблемними подіями, тоді б його свідчення було значно надійнішим ніж експериментальне спостереження і коментарі людини, яка там не була і пише про них дещо пізніше.
 (“Вона там була, вона повинна знати, що там сталося!”)

До певної міри історики і вчителі історії заохочують до цього припущення шляхом розрізнення первинних і вторинних джерел. Але, будь-хто зацікавлений у місцевій історії повинен познайомитися з дивним явищем деформованої громадської пам’яті. Раз за разом ви з’ясуєте, що люди, коли їх запитують про певну місцевість скажуть, що коли вони були дітьми “тут повсюди були зелені поля”. Разом з цим, тогочасні фотографії, дослідження місцевої архітектури та деякий документальний аналіз матеріалів з місцевих архівів свідчить, що коли ці люди дійсно були дітьми, місцевість не була такою, якою вони пам’ятають її зараз. Те, що вони “пам’ятають” є розповідями їх батьків і сусідів про часи, коли покоління їхніх батьків було дітьми. Або, можливо, ці спогади також є прикладом вже згаданого процесу деформованої громадської пам’яті. В будь-якому випадку, це може бути корисною вправою з історичного дослідження і тлумачення з додатковими важливими уроками щодо того, що людська пам’ять і розповіді свідків не є безпомилковими і потребують проведення точного аналізу, так само як будь-яке інше джерело історичних свідчень.

Допустимо у все більшій мірі вводити порівняльне вимірювання в місцеву історію, особливо щодо пошуку порівнянь між містами. В наші дні є можливість через Інтернет отримати доступ до детальних карт вулиці, зробити віртуальну подорож до більшості столиць і великих міст Європи. Більшість з цих віртуальних подорожей містить фотографію і короткі матеріали про всі головні будівлі і історичні місця. Вони надають можливість порівняти архітектурні стилі і культурний вплив та дізнатися, як різні країни і міські уряди увічнюють одну і ту ж подію.

Відвідування місць, що мають історичне значення

Тут необхідно розрізнити між відвідинами, які, головним чином, спрямовані на показ учням будинків і пам’ятників, які вважаються зразками національної спадщини і такими, де увага зосереджується на історичному тлумаченні цих місць та на аналізі їх як джерел історичної інформації. Приклад тлумачного підходу наведено нижче в **рамці 2**. Це короткий опис того, як один вчитель історії відвідував зі своїми учнями цвинтарі у Франції, де поховані американські, британські і німецькі солдати, які загинули під час військової кампанії у Нормандії у 1944 році. Головним питанням, на яке учні шукали відповідь було: Про що говорять нам ці цвинтарі щодо інтерпретації вказаних подій у відповідних національних історіях Німеччини, Британії та Сполучених

Штатів? Учні робили багато нотаток на кожному цвинтарі та використовували їх для отримання відповідей на конкретні питання про кожний цвинтар. Потім вони переглядали свої записи щодо певного місця і проводили порівняльний аналіз того, як вказані три країни увіковічили загиблих на війні і про що це говорить їм стосовно того, кожна країна розглядає цю сторінку свого недавнього минулого. Такий підхід можна було б застосувати для ряду різних місць, а не тільки для тих, які пов'язані з війнами. Якщо обмежені ресурси виключають можливість відвідати подібні місця у різних країнах, тоді, замість цього, мабуть можливим би було встановити зв'язки зі школами в інших країнах для обміну фотографіями і інформацією щодо загальних тем або тематичних підрозділів. Ще раз, в якості альтернативи, можна скористатися Інтернетом з метою отримання корисної інформації для порівняльних цілей.

Рамка 2: Відвідування цвинтарів, що увіковічують пам'ять про загиблих у другій світовій війні

Група англійських учнів середньої школи відвідала у 1998 році три цвинтарі Другої Світової війни у Нормандії. Це був американський цвинтар в Колвіллі (Coleville), британський цвинтар у Ранвіллі (Ranville) та німецький цвинтар у Ла-Камбі (La Cambe). Під час кожного візиту учні робили нотатки про місце перебування щодо наступних питань:

- Що ви дізналися про Америку і американських солдатів 1944 року, похованих на цвинтарі у Колвіллі?
- Що ви дізналися про Британію і британських солдатів, похованих на цвинтарі в Ранвіллі?
- Що ви дізналися про Німеччину і німецьких солдатів 1944 року, похованих на цвинтарі у Ла-Камбі?
- Чим схожі і чим відрізняються ці місця (Напишіть про розміри, статус, прапори, ландшафт, упорядкування, людей).

Далі, використовуючи записи про ці місця, інші свідчення і нотатки з класного обговорення, дайте відповіді на наступні питання:

- Чому Англія, США і Німеччина по-різному увіковічили пам'ять про загиблих під час війни?
- Що це говорить нам про те, як вони бачать цю сторінку свого минулого?
- Що це говорить нам про жителів цих трьох країн і з чим вони зіткнулися після Другої Світової війни?

- І останнє, які почуття дослідження цих трьох місць викликають у вас щодо війни і цих країн? Чи таким же чином ви б організували упорядкування меморіалів, якби мали можливість зробити це заново?

Джерело: M. Murray, "Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change" in *Teaching history*, 1999, Issue 94, pp. 6-11.

Музеї

Спектр тем, які охоплюють історичні музеї в наш час досить цікавий. Традиційні музеї місцевої та національної історії з їхніми різними приміщеннями для різних історичних періодів часто сплановані так, що відвідувач розпочинає огляд експозиції з доісторичного періоду і завершує його ХХ століттям. Такий підхід все ще переважає в більшій частині Європи. Однак, за останні 30-40 років ми бачимо появу більш спеціалізованих музеїв, які зосереджують увагу на темах, які часто частково пов'язані з історією ХХ століття – такі як музеї транспорту, науки, техніки, промисловості, війни та військової справи, культури та мистецтв, фотографії, кіно, журналістики, дитинства і етнографії та інше. Як було вже вказано вище, існують такі, які зосереджуються на загальноєвропейських тенденціях і зрушеннях. Деякі музеї були створені на теми культури і способу життя етнічних, мовних і релігійних меншин.

В той же час планування і робота експозицій в межах музею суттєво відійшла від досить сухого представлення картин, витворів мистецтва та витримок з документів в бік використання численних мультимедійних і багатосенсорних експозицій з реконструйованим оточенням, показом слайдів, комп'ютерними терміналами, фільмами, музикою та іншими звукозаписами, включно з можливістю інтерактивного навчання. Все в більшій мірі відвідувачів заохочують оглядати музей у відповідності до певного меню.

Використання засобів інформації і реконструйованого оточення допомагає створити відчуття історичного періоду, тоді як інтерактивний підхід і численні маршрути по музею сприяють індивідуальному і груповому навчання.

Як відмічає Хелена Фрімен (Helena Friman), освітній працівник музею у Стокгольмі: "У музеї ... діти можуть бачити, торкатися, відчутти запах; вони можуть брати в руки інструменти і використовувати прилади. Тут кожен може наблизитись до історії в душі дослідження"³¹.

Короткий приклад підходу, про який згадує пані Фрімен можна знайти в **рамці 3**, наведеній нижче. Ми могли б, мабуть, додати до її прикладу випадки, коли вчителі в повній мірі використовують музеї як джерело освіти, і що гарна експозиція сприяє появі у відвідувачів відчуття проникнення, пригадування історії та сприяє порівнянню минулого з сьогоденням. Разом з тим, кожен музей

³¹ Цитується за: Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997

повинен задовольняти потреби і інтереси різноманітних відвідувачів. Він може мати освітні функції, але це не є єдиним або первинним призначенням. Його експозиції повинні викликати зацікавленість і бути також інформативними. Потреба у привабленні відвідувачів потребує відповіді для прийняття кожного з таких рішень:

- які експонати показувати, а які відправити до архіву у підвалі?
- де їх розташувати?
- як їх представляти?
- як пов'язати кожен експонат з іншими?
- чи необхідно розташовувати експозицію у відповідності до чіткого і структурованого мовного супроводу, чи її треба спланувати так, щоб заохотити відвідувачів робити перегляд (інколи описується як "культурні надбання крізь вікно")?
- скільки необхідно контекстної інформації для окремого експонату, а скільки для експозиції в цілому?

Все більше і більше музеї шукають можливості збудувати міст між тим, що вони можуть запропонувати і тим, що потрібно школам. До цього ж, все більша кількість музеїв започаткували роботу відділів освіти. Їх функції швидше схожі на комбінацію такого:

- взаємодія зі школами щодо майбутніх візитів;
- проведення консультацій з вчителями перш ніж відкрити нову експозицію;
- проведення консультацій з місцевими вчителями і спілками вчителів щодо того, як найбільш ефективно музей може пов'язати свої експозиції з шкільним учбовим планом;
- організація екскурсій для спеціалістів і заходів для шкіл;
- розробка попередніх і результуючих навчальних матеріалів щодо візитів для шкіл;
- проведення курсів навчання для вчителів історії без відриву від основної роботи.

Рамка 3: Будинок цинкографа

Музей міста Стокгольм у Швеції провів реконструкцію будинку цинкографа в рамках того, яким він був у 1917 році. Учні проводять в ньому день і через

послідовність рольових ігор відтворюють життя одного із звичайних днів 1917 року. Вони носять одяг того часу, займаються різними справами, типовими для цього періоду. Протягом дня вони не виходять з ролі, рухаються серед історичного оточення, використовують звичайні для того часу меблі, виконують типові обов'язки і завдання та обговорюють те, що могло б бути новинами в цей день 1917 року.

Деякі із зауважень учнів, здається, вказують на те, що такий досвід справив на них велике враження і забезпечив проникнення у повсякденне життя і способи мислення попереднього покоління:

Я відчувала себе нібито мене перенесли назад у часі, коли ми готували їжу а потім, за столом, обговорювали політику і тяжкі часи.

У вас немає і хвилинки вільного часу. Вони повинні були стояти і працювати у дуже незвичний спосіб! Як приємно повернутися додому і побачити на кухні машину для миття посуду.

Ви дійсно починаєте думати: Чи дійсно життя було саме таким, коли бабуся була молодою? Важливо побачити, якими убогими і смішними були речі в ті далекі дні.

Джерело: Stefan Seidel, The museum as a resource in history teaching, Council of Europe, Strasbourg, 1997, pp. 5-6.

В наведеній нижче **рамці 4** наведено приклад роботи відділу освіти одного з музеїв, музею Науки і Промисловості у Манчестері, Англія. Подібна програма освітніх заходів була розроблена французьким музеєм історії Світової війни в місті Перрон (Peronne) у Пікардії. Працівники історичного музею розробили педагогічні досьє, які надсилаються вчителям, перш ніж вони приведуть своїх учнів до музею. Ці досьє містять перелік ідей для підготовки перед відвідуванням, можливі заходи на підтримку учнів та заходи після відвідування музею. Матеріали досьє не мають форми розпорядження. Вчителі вільні у своєму виборі щодо того, як краще їх використати для задоволення своїх конкретних потреб та потреб своїх учнів. Освітні працівники також проводять навчальні курси для вчителів з питань проведення дискусій з певних питань та щодо розвитку їх власних заходів на підтримку учнів, підготовчих та заходів після відвідування.³²

Рамка 4: Робота відділу освіти у музеї науки та промисловості міста Манчестер

Відділ освіти забезпечує:

³² Спирається на презентацію, проведену Анітою Дюжарден (Anita Dujardin) і Франсісом Поке (Francis Roquet) під час семінару з історії в Раді Європи у Будешті у грудні 1997 року.

- керівництво тим, як школи повинні розробляти свої власні екскурсії до музею, пропозиції щодо того, як структурувати ту частину роботи, яка включає візит до музею, ідеї щодо придатних джерел навчання, організаційні заходи щодо спеціальних презентацій і таке інше.
- плани уроків з питань науки і промисловості, які будуть введені в різні елементи Національної Програми навчання;
- робочі плани, розроблені з урахуванням специфічних потреб шкіл;
- ряд заходів для вчителів-предметників.

Відділ освіти також співпрацює зі Службою Шкіл (Schools Service) Британської телевізійної компанії Канал 4 для забезпечення проведення серій навчальних курсів без відриву від основної роботи для вчителів з 16.00 до 18.30, коли доступ до музею вільний. Кожний курс спрямовано на різні області Національної Програми. Музей також проводить протягом дня навчальні заходи без відриву від основної роботи, під час яких вчителі та працівники освіти досліджують можливості для реалізації проектів і практичних заходів для проведення у музеї і школі. Вчителі, які відвідують ці курси отримують документ, який надає вільний доступ для їх класів, в разі, коли з ними приходять інші класи, який сплачує звичайну суму за вхід.

Джерело: Брошура по музею науки і промисловості

З освітньої точки зору, музей має потенціал для створення такого вкладу:

- він є додатковим джерелом історичної інформації;
- якщо його експозиція охоплює значний період часу (навіть якщо це тільки одне століття), в цьому разі він зможе забезпечити чіткі свідчення як змін, так і неперервності в житті людей;
- завдяки зв'язкам з музеями інших країн, він може забезпечити додатковий, європейський вимір: спільні проекти і виставки, зв'язки на вебсайті і таке інше. Гарним прикладом цього є спільна ініціатива чотирьох столичних музеїв у Стокгольмі, Талліні, Санк-Петербурзі і Гельсінкі.
- він може сприяти проникненню в життя людей в будь-який заданий період і шляхами, які часто більш живі і сприяють запам'ятовуванню, ніж при використанні звичайних підходів з підручника;
- він створює можливості для відвідувачів зробити наголос на житті людей, які жили в певний час або певним шляхом;
- він може надати можливості для групового і індивідуального навчання;
- він може бути корисним джерелом для учнівських проектів і досліджень;

- він може сприяти мисленню і розвитку уміння задавати питання у учнів, які відвідують його. Як зазначив один з кураторів історичного музею: "ми хочемо передати пам'ять, але також викликати запитання і сприяти спогадам в умах наших відвідувачів";
- він є джерелом свідчень, на як іможна робити запит і проводити аналіз тим же шляхом, що і аналізується інше джерело історичних свідчень. Відбувається відбір питань, проводяться обговорення того, як представляти експонати, встановлювати зв'язки, розглядати перспективи, все це робиться неявно і явно. Старшим учням, які вивчають історію необхідно уважно проаналізувати підхід куратора та використовувати музей як джерело. Деякі музеї, наприклад, музей міста Гельсінки, також залучив учнів школи для підготовки матеріалів для експозиції – корисне проникнення у роботу куратора.

Ці і інші музеї шукають можливості для розвитку освітніх резервів, включно з подібними посланнями до вчителів історії.

По-перше, з музеєм необхідно зв'язатися перед його відвідуванням. Вчителі повинні повідомити музей про свої потреби, а музей повинен зробити все для їх задоволення. По-друге, візит до музею повинен бути пов'язаним з процесом навчання. Це вимагає як підготовчої, так і подальшої роботи. Інакше це просто гарна прогулянка за межами школи з мінімальною освітньою віддачею.

Разом з тим, багато вчителів історії в різних частинах Європи не мають доступу до історичних музеїв, які забезпечують такий рівень доступу. В наші дні, музеї північної і західної Європи у більшій мірі не мають відділів освіти. Що в такому разі може зробити вчитель історії для максимального збільшення навчального потенціалу від відвідин музею? Ще раз процитувати Хелену Фрімен:

Необхідне попереднє зусилля, коли вчителі відвідують музей, знайомляться з ним та обдумують те, як можна використати його експонати у своєму процесі викладання. Я знаю кількох вчителів, які використовують музей незалежно. Разом з учнями вони розглядають експонати, які самі відібрали та представляють предмети своїм власним способом. Інколи клас приходить всього на 30 хвилин, щоб розглянути окрему річ. Іншим разом вони залишаються на половину дня, оглядаючи всю експозицію³³

Інша можливість полягає у наданні учням допомоги щодо проведення у музеї незалежного дослідження. Щоб зробити це, вчителю мабуть знадобиться доповнити путівник по музею з метою полегшити дослідницький підхід і допомогти учням сформулювати власні питання перед візитом.

І останнє, звичайно, багато вчителів в різних частинах Європи, особливо у найбільш віддаленій сільській місцевості, мабуть не мають можливості відвідувати музей. В деяких районах центральної і східної Європи школи

³³ В книзі Штефана Зайдля (Stefan Seidel), цитований твір., стор. 11-12

заохочують до створення їх власних музеїв. У розташовані нижче **рамці 5** міститься скорочена версія матеріалів про розвиток музеїв, написаних Піотром Унгером (Piotr Unger), який має багато досвіду у цій сфері.

Рамка 5: Шкільні музеї і викладання історії

Піотр Унгер (Piotr Unger)
Міністерство національної освіти
Варшава, Польща

Всі вчителі історії погоджуються, що викладання і вивчення історії вимагає використання численних джерел знань і, що музеї (спеціалізовані установи, які збирають матеріальні свідчення про минуле і роблять їх доступними для відвідувачів шляхом організації експозицій) можуть відігравати тут важливу роль. Більше 30 років досвіду вказує на те, що шкільні музеї можуть також бути важливими для цього процесу. У Польщі зараз налічується майже 500 шкільних музеїв і вони мають у своїх колекціях близько 111 000 одиниць зберігання.

Термін "шкільний музей" відноситься до зібрання предметів, документів, фотографій і таке інше, зібраних учнями, їхніми батьками і вчителями. Ці предмети знаходяться в школі, описані і каталогізовані і, якщо можливо, виставлені для огляду у призначеному для цього місці. Необхідно підкреслити, що колекцію утворено в результаті діяльності всіх членів шкільної громади, і що залучення учнів до її поповнення має особливе значення.

Досвід вказує на те, що всі шкільні музеї починають зі збирання матеріальних свідчень про минуле в межах найближчого оточення школи. Зі зростанням колекції, інтереси всіх залучених розширюються, як стосовно часових рамок, так і щодо предмету вивчення, на який спрямовано роботу музею. Разом з тим, колекціонування завжди зосереджується на районі, в якому знаходиться школа. Зібрання представляє його історію на тлі історії країни.

Для створення шкільного музею необхідно не тільки збирати матеріальні свідчення про минуле, але їх потрібно описувати, каталогізувати і представляти у вигляді постійної або тимчасової експозиції. Всі ці заходи можуть і повинні бути реалізованими при максимальному залученні учнів. Очевидно, що міра їх залучення і завдання, які на них покладаються залежать від їх віку, знань і умінь. Молодші учні (початкова школа) можуть і з охотою займаються пошуком предметів, документів, фотографій і т.інш. для колекції, які можна знайти вдома, про які забули або недооцінили. Старші школярі можуть ще і залучатися до опису і каталогізування колекції, планування та розробки експозиції, виконання ролі музейних екскурсоводів.

Рамка 5: Шкільні музеї і викладання історії

Такі завдання вимагають від учнів розширення їх знань щодо місцевої, національної та загальної історії, що дозволить їм відбирати та оцінювати

предмети для колекції і планувати експозицію. Це, у свою чергу, розвиває їхні здібності до аналізу і тлумачення письмових, наочних і матеріальних історичних джерел, навичка, яка має велике значення для історичної освіти.

Рівноцінно важливим є, з допомогою шкільного музею, розташувати у контексті історію регіону на тлі подій і процесів більш широкого впливу (національному та міжнародному). Це має два наслідки. По-перше, багато важливих проблем можна представити на прикладах, які емоційно ближчі для учнів і, тим самим, більш конкретні. По-друге, можна показати, що історія складається не тільки з великих подій, описаних у підручниках, але і з повсякденного життя, в кожному і будь-якому місці, навіть у таких, які віддалені від великих центрів.

Гарним прикладом цього може стати експозиція, присвячена життєвому досвіду якоїсь громади, учням або випускникам школи під час Другої Світової війни та її впливу на громаду. Предмети експозиції не надходять від невідомих людей, але від близьких родичів теперішніх учнів, тобто від значно реальніших людей. У цьому випадку минуле перестає бути анонімним, воно стосується реальних людей.

Уроки, проведені у шкільному музеї однієї з шкіл маленького містечка на південному-заході Польщі, демонструють ще інший шлях використання музею у процесі викладання історії. Школа, на ознаменування свого 250-річного ювілею, створила шкільний музей своєї власної історії. Викладаючи історію польської культури за період між двома світовими війнами, вчитель історії провів урок у шкільному музеї, в якому була експозиція “роль класичної і звичайної середніх шкіл у культурному розвитку нашого міста у 1918-1939 роках”. Обговорюючи предмет уроку в контексті змін, що відбулися у Польщі і Європі, вчителька змогла відійти від типового, дуже узагальненого представлення культурних явищ і замінила його конкретними прикладами та демонстрацією ролі освітніх установ у розвитку культури. Інші приклади стосуються уроків, присвячених освіті громадян і, конкретно, ролі правового регулювання в житті громадян і суспільства. Шкільні статuti, керуючи життям школи у XVIII столітті, у період між першою та другою світовими війнами і пізніше, послужили основою для обговорення предмета навчання. Один з найбільш важливих висновків цього уроку полягав у демонстрації учням того, який вплив демократизація суспільного життя має життя кожної особи. В той же час, було можливим показати, що є універсальні цінності, які існують незалежно від історичних змін.

Етнографічний музей, організований у середній сільськогосподарській школі в центральній Польщі, використовується для багатьох освітніх цілей. Серед них є колекція з кількох сотень фотографій із зображенням людей цієї місцевості та будинків сільського типу, споруджених у період з кінця 19 століття і другої світової війни. Збирання, упорядкування і опис колекції створили унікальні можливості для освіти учнів щодо багатьох аспектів соціальної і культурної історії, стосовно змін, які відбулися в сільських районах Польщі і пов'язані з розвитком цивілізації. Особливе значення має те, що фотографії, на яких зображені євреї, їх рід занять і традиції, складають значну частину колекції. Ці знімки використовуються для обговорення співіснування польських і єврейських громад і трагедії Голокосту. Роль колекції розширилася завдяки

тому, що експозиція отримала одну з головних нагород на національній виставці “Селяни у фотомистецтві”

Наведені вище приклади вказують на два важливих питання, які є ключовими для шкільних музеїв: по-перше, що предмет, який музей вивчає, залежить від специфічних потреб конкретної школи і, по-друге, незалежно від його особливостей, шкільний музей можна використовувати для ряду освітніх цілей.

Рамка 5: Шкільні музеї і викладання історії

Організація шкільного музею можлива тільки тоді, коли всі члени шкільної громади розуміють і сприймають такий принцип: школярі, вчителі, батьки, організації і установи підтримують школу і, в першу чергу, її підтримує союз її випускників. Саме тільки тому, що шкільний музей можна створити і підтримувати завдяки повному залученню учнів, важливим є створення навколо нього відповідної атмосфери. Першочерговим і найголовнішим є породження інтересу до предмету музейної діяльності і виклик у учнів сильного бажання збирати для нього різні предмети. Практично ж, таку атмосферу створити значно легше, коли музей створюється з якогось конкретного приводу: річниця школи, прихід нового директора або, навіть, відкриття нового шкільного будинку. Тому велика кількість шкільних музеїв зберігає предмети, які пов'язані з історією школи або з особою, яка нею керує. Часто, шкільні музеї створюються на відзначення людей, які відіграли особливу роль в історії місцевості, де знаходиться школа. Такі експозиції містять матеріальні свідчення про минуле місцевості, про боротьбу за збереження і відновлення національної незалежності.

Одним з головних питань є: які саме матеріальні свідчення про минуле є цікавими для тих, хто бажає створити шкільний музей. Прийнятність та їх важливість для потреб школи є головними критеріями. Дуже часто такі предмети мають мале значення для професійних музеїв, але вони можуть бути особливо важливими для шкільного.

Такі звичайні предмети, як ручка або чорнильниця, практично невідомі для сьогоденних учнів, є гарним прикладом. Шкільні атестати різних часів є гарним способом показати, як змінюється учбова програма. Наприклад, один зі шкільних музеїв організував експозицію шкільних атестатів, отриманих жителями Лодзя в кінці XIX і у XX століттях. Предмети з колекції висвітлили кілька цікавих явищ: зміни в системі освіти і персональну історію жителів, які отримали атестати за різних умов і в різних місцях Європи. При відповідному поясненні, колекція здатна висвітлити зв'язки між життям окремих людей та історією Польщі і Європи.

Оскільки головне завдання шкільного музею полягає у збагаченні спектра викладацьких методик та у сприянні більшій різноманітності шкільної роботи, музей повинен відповідати потребам учнів, наскільки це стосується плану розташування та задуму експозиції. У багатьох школах, в період планування експозиції, було оголошено конкурс для учнів, зміст якого полягав у бачення учнями майбутнього музею. У багатьох випадках пропозиції учнів було використано як основу для структури музею. Для учнів також є природнім їх залучення до матеріальних заходів щодо підготовки музею. Вони можуть залучатися до будь-яких робіт, пов'язаних зі змінами в експозиції або до розробки тимчасових експозицій.

Шкільний музей також дуже корисний для позашкільної діяльності. Завжди є група учнів, які особливо зацікавлені предметом музейної діяльності, які не тільки намагаються поповнити колекцію, але й збагачують свої знання про предмет вивчення. З цієї групи можна набрати екскурсів по музею, а музей може стати відправною точкою для їх власних досліджень. Учні можуть опитувати людей, які брали участь у місцевих подіях, можуть збирати місцеві матеріали і легенди, вести пошук інформації у місцевих архівах і таке інше. Таким чином вони не тільки вивчають теми, в яких зацікавлені, але також практично використовують основні методи наукової роботи.

Висновки

1. Шкільний музей може відіграти важливу роль у шкільній освітній програмі, якщо входить до складу і синергічно пов'язаний з роботою школи (наприклад, якщо він є складовою частиною шкільних статутів) і його робота має підтримку з боку всіх вчителів. Це означає, що музей повинен використовуватись регулярно і є постійним елементом процесу викладання і навчання.
2. Предмет вивчення і шляхи використання музею в процесі вивчення історії XX століття повинні бути пристосованими до потреб конкретної школи.
3. Багатство предмету вивчення шкільного музею є тим елементом, який робить освітній процес більш різноманітним, оскільки він допомагає учням розширити їх інтереси та демонструє те, що місцева історія є складовою частиною національної історії, або історії Європи.
4. Шкільний музей може бути створеним у будь-якій школі, яка зацікавлена в цій важливій формі діяльності.

Використання нової технології: історія на Інтернеті

Інтернет швидко стає новим засобом викладання і навчання, дедалі популярнішим на уроках історії. Його значний потенціал зв'язаний з тим, що велика частина матеріалів у Мережі регулярно обновляється відносно невеликим коштом, а доступна інформація перебуває в цифровому форматі, так що текстові, графічні і звукові матеріали можна завантажити і використовувати на уроці чи імпортувати в шкільний веб-вузол.

Інтернет, проти того, що можна сподіватися в кращому випадку дістати з традиційного підручника, здатен забезпечити викладачам історії і їхнім учням доступ:

- до витягів з різноманітних документальних першоджерел і повних їх копій;
- до різноманітних навчальних ресурсів (документи, статті з газет і журналів, листи, листівки, уривки зі щоденників, мемуари, фотографії, плакати, кінокліпи, кіножурнали і телевізійні документальні фільми та інформаційні програми й інші аудіовізуальні матеріали, що стосуються до теми);
- до безлічі вторинних джерел щодо ключових епізодів і подій ХХ сторіччя (одні з них могли бути створені водночас із відповідними подіями, автори інших їх писали, оглядаючись на минуле);
- до різних точок зору, яких дотримувалися різні історики в різних країнах і в різний час.

Роблячи доступною таку розмаїтість джерел і поглядів, Інтернет також спроможний дати слухачеві курсу історії (і викладачу) змогу застосувати на практиці навички історика. Ефективне використання Інтернету вимагає наявності стратегії методичного пошуку і міцних дослідницьких навичок. Особа, що здійснює пошук, має усвідомлювати різницю між первинними і вторинними джерелами. Слід перевіряти вірогідність і надійність самої інформації, виявленої на будь-якому веб-вузлі, а також авторитетність її джерел. Можливо, її варто перевірити ще раз за перехресними посиланнями на інші джерела. Потрібно також бачити і брати до уваги потенційну упередженість і перекручування фактів. Шукач має відчувати, що на тому чи іншому місці є, а чого немає. Іншими словами, той, хто вивчає історію, має, послуговуючись Інтернетом, застосовувати ті ж методи, що він застосував би при дослідженні документів в архіві, читанні записів розповідей свідків і учасників подій, аналізі документів чи вивченні мемуарів і щоденників людей, прямо причетних до певної історичної події.

Інтернет, може, більш як інші ресурси, відбиває плюралізм, властивий

вивченню сучасної історії. Вивчення ХХ сторіччя вже не є винятковою прерогативою професійного історика (або, більш того, тих, хто працює в інших галузях гуманітарних і суспільних наук). Історію цього періоду також створювали архівознавці (ті, хто вирішував, які "рештки недавнього минулого" варто зберегти, а що слід відкинути), журналісти, телерадіомовні компанії, кіновиробники, фотографи, добровільні організації й асоціації, урядові інформаційні відділи, автори і видавці. Історію також, причому дедалі більшою мірою, "пише" широкий загал, а сприяє цьому – Інтернет.

Зареєструйтеся на якомусь із великих пошукових серверів в Інтернеті, таких як Yahoo чи Alta Vista, а потім уведіть із клавіатури ключові слова, що представляють будь-яку істотну історичну подію ХХ сторіччя. Ви швидко відшукайте не лише веб-вузли, створені університетськими історичними факультетами, міжнародними консорціумами істориків, музеями й авторитетними видавцями, проте також і веб-сайти, підтримувані істориками-аматорами, архівознавцями-аматорами й іншими людьми, що мають якісь фотографії, листівки, листи і пам'ятні речі, що стосуються певного періоду чи події, яка, на їхню думку, становить інтерес для інших. Видавці б, імовірно, не звернули уваги на більшу частину цих матеріалів, бо вони не досить рентабельні для того, щоб покрити видатки на публікацію. Утім, тепер, коли ці матеріали вільно розповсюджуються в Інтернеті, історик, викладач і учень можуть з їхньою допомогою скласти собі краще уявлення про минуле, зокрема про те, як жили звичайні люди і як вони реагували на важливі події свого часу.

Утім, багато таких матеріалів – украй вибіркові, а деякі було розміщено в Інтернеті з добре обміркованим наміром поширювати дезінформацію чи пропагандувати якусь справу чи політичну групу. Деякі ключові слова, що вводяться слухачем курсу історії при здійсненні запитів з історії Європи ХХ сторіччя (наприклад, націонал-соціалізм, фашизм, голокост, геноцид, колоніалізм), неминуче повернуть адреси вузлів дуже сумнівного походження, які опікуються пропагандою і дезінформацією під виглядом фактографічних відомостей. Усвідомлюючи цю небезпеку, деякі викладачі історії організували в шкільних комп'ютерних мережах вузли, на яких містяться посилання тільки на ті веб-вузли, що сам викладач оцінив і перевірів. Інші завантажують з віддаленого комп'ютера дані, які хочуть використовувати на своїх уроках, а потім роблять їх доступними своїм учням тільки в надрукованому вигляді чи розміщують матеріали в каталозі, до якого учні можуть звертатися в автономному режимі.

Інша, хоча і менш відчутна суб'єктивність обумовлена тим, що більшість головних пошукових машин – американські, а більшість історичних веб-вузлів створені університетами в Сполучених Штатах. Тому ж бо чимало ресурсів Всесвітньої павутини, які пропонують своє трактування ключових епізодів і подій ХХ сторіччя, таких як Жовтнева революція 1917 року, економічна депресія в період між війнами, Друга світова війна і холодна війна, схильні її підносити безперечно з позиції американців, таким чином, слід подбати про одержання доступу до інших вузлів, що відбивають і альтернативні, європейські погляди. Утім, як і у випадку з вузлами, які навмисно намагаються пропагувати особливу точку зору, учень тут одержує можливість застосувати на практиці найважливіші навички історичного дослідження, за умови, що це –

невипадковий елемент тривалих і систематичних зусиль, спрямованих на формування цих навичок.

У цій главі ми ставимо п'ять основних цілей:

- розглянути шляхи використання Інтернету як засобу, що сприяє викладанню і вивченню історії Європи ХХ сторіччя;
- запропонувати підхід, спрямований на те, щоб допомогти слухачам курсу історії розробити ефективну стратегію пошуку при використанні Інтернету;
- провести коротку критичну екскурсію по доречних веб-вузлах історичної тематики, що функціонують в Інтернеті;
- розглянути деякі проблеми, пов'язані з використанням веб-вузлів у сфері викладання історії;
- навести короткий глосарій доречних термінів.

Потенційні способи застосування Інтернету при вивченні історії

Хоча Інтернет має такий значний потенціал як форма заочного навчання в області підвищення кваліфікації (особливо викладачів, що працюють у віддалених місцях), у цій главі нас, в основному, цікавлять дві групи користувачів: викладачі історії й учні середньої школи у віковій групі 14-18 років.

Викладач історії

Перед викладачем історії відкрито багато можливостей. Це й просте використання Інтернету для одержання доступу до відповідного веб-вузла і завантаження матеріалів, які застосовуватимуться як додатковий засіб викладання і навчання, і створення з використанням ПО для підготовки видань привабливих і оригінальних навчальних матеріалів, в які імпортовано завантажені з Інтернету дані, включаючи текст, фотографії, карти, діаграми, плакати й інші види архівованих ресурсів.

Знання можна постійно звільняти від застарілої інформації, звертаючись до першоджерел і похідних доказів, що знаходяться в архіві вузла, до інтерактивних книг з історії, електронних періодичних видань з цього предмета і до результатів останніх розвідок з певних тем і питань. Багато історичних факультетів американських університетів уже розміщують наукові статті в Мережі. Європейські університети не настільки швидко усвідомили цей потенціал, але і тут є ознаки змін. Крім того, організатори наукових конференцій тепер щораз частіше публікують в Інтернеті представлені учасниками доповіді і роботи.

Деякі з викладачів історії (іноді за активної допомоги своїх учнів) також створили власні веб-вузли на основі своїх особистих розробок, заміток, аркушів із вправами, іншого роздаткового матеріалу для учнів, а також матеріалів,

завантажених з Інтернету, з посиланнями на інші вузли, які вони вважають корисними для школярів. (Див. адресу Червельської школи на стор. 185).

Одна з великих переваг таких спеціалізованих історичних веб-сайтів – можливість сконструювати їх так гнучко, що звертатися до них зможуть учні і середніх, і старших класів школи, при цьому тут же вдасться знайти як основні матеріали з кількох курсів, так і додаткові – для опрацювання на факультативних заняттях найздібнішими учнями і тими, хто має цікавитися предметом загалом чи певними темами і питаннями.

Радіоелектронна техніка зв'язку, крім іншого, здатна стати корисним механізмом, за допомогою якого один викладач історії встановлюватиме зв'язок з іншими викладачами з метою обміну ідеями, спільного використання планів уроку і навчальних матеріалів та планування спільних проєктів. Ця техніка часто являє собою ефективний засіб підтримки на певному рівні вже існуючих стосунків (наприклад, між учителями в межах одного шкільної округи чи між членами об'єднання викладачів історії), але вона може так само сприяти встановленню контактів між геть не знайомими один із одним людьми для того, щоб обмінюватися інформацією і професійним досвідом.

Найбільш очевидний спосіб досягнення цього – заснована на використанні технологій Internet електронна пошта, а надто тепер, коли більшість сучасних програм для роботи з електронною поштою дозволяють Вам долучити до повідомлення найрізноманітніші файли (текст, фотозображення, графіка й інші аудіовізуальні матеріали), хоча для цього іноді треба, щоб усі причетні до обміну колеги мали необхідне програмне забезпечення для стиснення і розгортання великих файлів і/чи використовували спеціальні засоби, що забезпечують сумісність із **протоколом передачі файлів**.³⁴ Вона також дозволяє Вам створити власну групу, адреси і списки розсилання, так щоб кожен учасник міг легко зв'язатися з цілою групою, а не просто з окремими її членами.

Альтернативний електронний засіб "співпраці на відстані" – **закритий конференц-зв'язок**. Він забезпечує більш різнобічні можливості, ніж електронна пошта, але вимагає, щоб усі члени об'єднаної групи мали доступ до того ж самого програмного забезпечення. Загалом, закрита конференція працює як система електронних дошок оголошень, кожна з яких призначена для окремої тематичної області. Ви можете зареєструватися в режимі онлайн, завантажити на свій ПК свіжі повідомлення, які Вас цікавлять, потім підготувати відповідь в автономному режимі, знову повернутися в інтерактивний режим і розмістити своє останнє повідомлення на відповідній тематичній дошці, де його інші можуть пізніше підібрати і прочитати. Повідомлення можна архівувати, щоб було видно, як йшло обговорення. Зараз починає з'являтися конференц-зв'язок, заснований на технології WWW. У нього є додаткова зручність: будучи мультимедійним, він не обмежений пересиланням текстових повідомлень. Таку можливість дає в наш час, наприклад, допоміжна програма **NetMeeting**, вбудована в браузер компанії "Майкрософт" Internet Explorer, причому користування нею для цілей освіти й просвіти є безкоштовним.

³⁴ Визначення термінів див. Глосарій наприкінці цієї глави.

Тут варто згадати ще про одну можливість. Називається вона **оперативним обміном текстовими повідомленнями в Інтернет**, чи IRC. У цьому випадку канали повідомлень організують навколо певних тем і питань, в обговоренні яких група людей може брати участь у реальному масштабі часу, використовуючи як основну форму зв'язку текст. Узагалі, в IRC, як правило, переважають групи друзів, що ведуть обговорення тривіальних питань. Однак, зараз зростає усвідомлення його освітнього потенціалу. Деякі університети і педагогічні інститути стали використовувати IRC як засіб ведення інтерактивних обговорень для студентів вечірньої чи заочної форми навчання, котрі не можуть відвідувати семінари особисто.

І нарешті, Інтернет узагалі, і електронна пошта зокрема, розширює можливості для реалізації спільних проєктів слухачами курсу історії з різних шкіл і країн, у ході якої вони обмінюються інформацією, ідеями і зразками даних з первинних і вторинних джерел. Останнім часом здійснено кілька таких транс'європейських проєктів, причому більшість з них вирости з обміну поштовою кореспонденцією, потім перейшли до відсилання факсів, а згодом до електронної пошти і передачі файлів. Тепер через Інтернет уже можна посилати один одному і нетекстові дані та документи, ба навіть спільно розробляти об'єднані веб-сайти.

Слухач курсу історії

Учневі Інтернет пропонує великі можливості для самостійної навчальної роботи. Навіть тоді, коли учень працює в автономному режимі з матеріалами, попередньо завантаженими викладачем з Мережі, йдеться все ж про переважно інтерактивний метод роботи, у центрі якого – сам учень. Крім того, виявляється, що змога вибирати з великого числа гіперпосилань на інші стосовні до справи веб-сайти і документи, часто спонукає учнів до глибшого вивчення теми. У багатьох стосунках це повніше розкриває йому тему, дозволяючи бачити події чи напрямки розвитку, які він вивчає, у більш широкому контексті і, завдяки матеріалам першоджерел, розуміти, що саме тоді думали люди і як вони реагували на події, що розверталися у них на очах.

Варто також відзначити, що, на відміну від більшості засобів, якими можна скористатися при вивченні історії в класі, веб-вузли, як правило, не призначені для певного рівня навчання. На них можуть бути представлені матеріали, доречні для роботи учнів у старших класах середньої школи, але той же вузол може містити і матеріали для студентів ВНЗ вузів чи професійних учених. Утім, коли школяр переглядає їх в інтерактивному режимі, ніщо йому не заважає досхочу задовольняти свою цікавість. Може бути, хтось із молодших школярів не зуміє цілком збагнути все, що він читає, зате найздібніші з них та ті, хто особливо цікавиться питанням, можуть про нього "вчитати" набагато більше, ніж якби вони просто поклалися на обмежене коло зазвичай доступних їм матеріалів.

У вступі ми підкресливали, як важливо допомагати молодим людям збагнути фактори, що також спричинилися до формування характеристик цього століття,

оцінити всю розмаїтість європейської історії і зрозуміти історичне коріння сучасної Європи. Яким же чином доступ до Інтернету може посприяти досягненню цих цілей і водночас розвитку навичок дослідження і критичного осмислення?

Для того, щоб учень був здатен зрозуміти, які сили впливали на розвиток континенту протягом ХХ сторіччя, він має отримати загальне уявлення про це століття – основу, що допоможе йому встановлювати зв'язки між обставинами і подіями та відчувати динаміку процесів, що лежать в основі цих подій .

Загальне уявлення народжується завдяки вмінню бачити обставини і події в більш широкому контексті. Для цього, можливо, треба вміти розглядати події в ширшому хронологічному контексті чи зв'язувати історію політики з більш широким соціально-економічним контекстом, чи відчувати одномоментність подій, тобто мати "периферійний зір", що дозволяє розрізняти те, що відбувається одночасно в різних частинах Європи чи ще де-небудь у світі. Таким чином, загальна уява допомагає учневі будувати зв'язки і зчленування, з одного боку, усвідомлюючи порядок, у якому відбувалися події, а, з іншого боку, розуміючи, що між обставинами і подіями, які, на перший погляд, не мають стосунку одна до одної, насправді, може існувати певний зв'язок. Нині вже є кілька веб-сайтів, що сприяють учневі в цьому, звичайно, пропонуючи йому скористатися зі шкал часу з відповідними коментарями і зв'язками. Гарний приклад такого жанру – **Гіперісторія (Hyperhistory)**, яку можна знайти на <http://www.hyperhistory.com>

Гіперісторія пропонує рівнобіжні шкали часу для різних регіонів світу (включаючи Європу) і, завдяки кольоровому кодуванню, дозволяє користувачу зосередитись на інформації, що стосується людей і подій, науки і техніки, культури, релігії, політики чи війни.

Відчуття динамічності процесів так само приходить почасти завдяки наявності загальної уяви – зокрема про зв'язаність подій. Але його формування обумовлене, крім іншого, набуттям здатності узгоджувати “маленькі” історії з загальнішою картиною – чи йдеться про відчуття рядового в окопах I-ої Світової війни, чи про зміни соціальної ролі жінки, що працює на фабриці боєприпасів під час Другої світової, чи про випробування, що випали 1945 року на долю сім'ї біженців у Центральній Європі. І знов-таки, в Інтернеті є багато відповідних даних, здатних допомогти цю велику картину освітити саме так – за умови, що викладач подбає про те, щоб учні могли опирати свої пошуки в Інтернеті на надійну підставу. Крім того, учні можуть усвідомити динаміку процесів, глибше вникаючи в напрямок думок сучасників подій, що відбувалися. У підручники, справді, часто включають як деякий вихідний матеріал короткі уривки з щоденників головних персонажів, проте Інтернет пропонує набагато ширший вибір джерел, включаючи і те, як історію сприймали прості люди.

А ще Інтернет потенційно здатний стати у пригоді учневі, коли той оцінює насиченість і розмаїтість європейської історії ХХ сторіччя. Зараз починає з'являтися вузлів, зокрема створюваних у Європі, а не в Сполучених Штатах, до яких можна звернутися кількома мовами: звичайно, це такі мови, як англійська, французька й німецька. Погляньте, наприклад, на веб-сайт Німецького

Історичного музею – Deutsches Historisches Museum (<http://www.dhm.de>), чи на Воєнний архів – Les archives de guerre (<http://www.ina.fr/Archives/Guerre>). Деякі вузли забезпечують можливість перекладу з залученням засобів пошукового серверу Alta Vista. Це дозволяє користувачеві звернутися до того ж самого матеріалу шістьма мовами (англійська, французька, німецька, італійська, португальська й іспанська). Інтернет, як ми вже бачили в цій главі, є справжнім скарбом інформації з первинних і вторинних джерел, зібраної з усіх континентів, тож учень може за короткий час познайомитися з різноманітним точок зору (офіційними і неофіційними, того часу чи сьогодення) на більшість великих подій і епізодів в історії ХХ століття. У цьому стосунку Інтернет потенційно може помітно посприяти вивченню історії з урахуванням різних позицій.

Щоб роздивитись історичне коріння сучасного становища в Європі, треба, та ще й дуже, загалом уявляти хронологію розвитку, про що ми говорили вище. У Всесвітньому павутинні є чимало вузлів, які дають змогу роздивлятися шкали часу, обмежені початком і кінцем розвитку певної ситуації чи події, а не цілим сторіччям. Можна, наприклад, звернутися до веб-вузлів, які знайомлять із хронологією подій і формування факторів, що передували обом світовим війнам, або з хронологією змін у ролі і становищі жінок протягом ХХ століття, чи з хронологією переламних моментів і змін на Балканах (наприклад, зручну шкалу часу подій на Балканах розмістив на своєму вузлі http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/ американський канал новин "ABC News"). Однак хронології, хоча й описують послідовність подій і зміни обставин, не обов'язково пояснюють, чому все відбувалося так, як відбулось, або чому все відбулося саме тоді, коли воно відбулося. У ЗМІ сучасні проблеми висвітлюються, як правило, антиісторично чи ж загострюючи увагу на короткострокових причинах і спускових механізмах, які призвели до існуючого конфлікту чи кризи. Тому, за кількома відомими винятками, засоби масової інформації – погане джерело для учнів, які хочуть осягти довгострокові причини чи “коріння” становища, що склалося в Європі наших днів.

Велика частина матеріалів в Інтернеті страждає від тих самих недоліків. У середині 1990-их інформацію про події в Боснії можна було відшукати на багатьох вузлах, але наприкінці 1990-их на більшості з них її замінили матеріали про події в Косово. Але зв'язок між двома кризами при цьому іноді підкреслюється, а іноді – ні. Здебільшого ж робиться лише поверхнева спроба простежити й проаналізувати довготривалі фактори. Тому, знову скажемо, викладачам історії слід сприяти тому, щоб їхні учні мали ефективні стратегії пошуку і методи, що допомагають визначати й аналізувати основні причини і фактори.

Досягти цього можна, якщо, наприклад, доручити школярам здійснити на відповідних вузлах міні-розвідку щодо якоїсь події, поворотного пункту в розвитку чи обставини, що, імовірно, мають свої причини і сприятливі фактори – як довготривалого, так і короткотривалого характеру. Наведений нижче приклад у **Рамці 1** стосується кризи на Балканах у 1990-их роках. Використовуючи відповідні ключові слова, учні на кожному з обраних веб-вузлів шукають істотну інформацію і потім представляють результати пошуків у таблиці, верхній рядок якої – шкала часу, а кожний з наступних рядків

відведений для даних з кожного окремого вузла. Згодом вони можуть порівняти і підсумувати інформацію з метою установити, чи допоможе це краще з'ясувати походження основних причин недавніх подій, а також короткотривалих факторів, які, очевидно, покликали їх до життя.³⁵

Рамка 1: Основні причини кризи на Балканах

1. Накресліть таблицю 6 x 6 клітинок. Позначте кожен стовпчик так: "Джерела", "1906-14", "1918-39", "1939-45", "1945-80" і "1980-99".
2. Тепер зверніться до кожного з включених у Ваш список посилань веб-вузлів з балканського питання.
3. Визначте для кожного вузла свій рядок у таблиці.
4. Після цього визначте для кожного періоду основні поворотні моменти, прояви напруженості і конфлікти на Балканах, занотувавши, що кожен вузол повідомляє про причини і сприятливі фактори.
5. Порівняйте, що Вам удалося знайти на кожному веб-вузлі, і відзначте основні подібності і розбіжності.
6. Складіть резюме того, що, на Вас, належить до:
 - короткотривалих причин і сприятливих факторів для кожної кризи;
 - довготривалих причин і сприятливих факторів, що, очевидно, формували становище на Балканах протягом усього ХХ сторіччя .

Власне кажучи цей підхід має чотири головних мети:

- додати рис системності тому, як школярі використовують Інтернет;
- сприяти зміцненню ними своїх знань і розуміння окремої теми, питання чи історичного періоду;
- дати їм змогу звертатися до Інтернету для виконання власних досліджень;
- допомогти учням відчувати себе "співвласником" щодо проведеного дослідження.

Цей підхід також можна застосувати для того, щоб сформувавши загальну уяву про тему, питання чи період чи дати можливість порівнювати і зіставляти кілька різних точок зору на конкретну історичну проблему чи питання. Стане він у пригоді і як засіб розвитку істотних дослідницьких умінь і навичок та підмога в їх практичному відпрацюванні.

І нарешті, забезпечуючи так багато можливостей для детального дослідження первинних і вторинних джерел, Інтернет дозволяє слухачеві курсу історії братися за з'ясування тих чи тих питань, їх аналізу і критичного осмислення, будувати умовиводи, формулювати обґрунтовані пояснення того, що саме і чому сталося, визнаючи при цьому, що доступні докази інколи неповні,

³⁵ Спирається на підхід, рекомендований Гері Гауеллсом (Gary Howells) у статті „Наполегливість у досліджень причин Першої світової” ("Being ambitious with the causes of the first world war", *Teaching History*, Issue 92, 1998, pp. 16-19)

внутрішньо суперечливі чи суб'єктивні, і розуміючи, що факти можна тлумачити по-різному.

Отже, на одному рівні різниця між використанням Інтернету для розвитку в учнів навичок історизму і використанням з цією ж метою підручників, тематичних збірників і публікацій, побудованих головним чином на першоджерелах, – це різниця в масштабі. Почасти з міркувань, пов'язаних зі структурою підручників, почасти через вимоги законів про авторські права, автори й видавці звичайно включають у них лише дуже короткі витяги з первинних і вторинних джерел – часто один чи два на джерело щонайбільше. В Інтернеті ж учні можуть одержати доступ до повного тексту, нерідко в перекладі, та до безлічі інших допоміжних матеріалів.

На іншому рівні різниця носить якісний характер. Якщо програма з історії дає таку змогу, а викладач і учні мають досить часу для поглиблених історичних досліджень, то прийнятий підхід можна дорівняти до того, як насправді працює і міркує історик. Де робота з підручником вимагає від учня дати відповіді на конкретні запитання з приводу вихідних даних, той, хто опікується пошуками даних в Інтернеті, також має замислитися над деякими питаннями щодо характеру використовуваних джерел. Наприклад, над такими:

- З яким джерелом ми маємо справу – первинним чи вторинним?
- Хто написав даний документ?
- Що досліджуваний документ говорить нам про позицію і напрям думок автора?
- На кого його було розраховано?
- Чому його було написано?
- Що являє собою досліджуваний документ?
- Яку основну думку намагається донести автор?
- Чи можна інформацію, що міститься в документі, перевірити ще раз з інших джерел?
- Чи точна подана інформація?
- Про що даний документ нам не повідомляє?
- Чи є які-небудь докази впливу цього документа на людей, яким він був адресований?
- Чи з'явилися у відповідь на даний документ які-небудь інші?
- Чому цей документ зберігся до наших днів?
- Чому цей документ був розміщений саме на цьому веб-вузлі?

Утім, дозволяючи учням без обмежень "порпатися" в Інтернеті в рамках індивідуального чи групового дослідження, ми припускаємо, що вони вже мають необхідні дослідницькі навички, знають, які відповіді варто було б шукати в даному джерелі чи збірнику вихідних даних, та засвоїли необхідні навички пошуку в Інтернеті. Дослідження такого роду слід правильно організувати, а учні мусять мати змогу систематично розвивати і застосовувати необхідні навички на практиці. У **Рамці 3** ми нагадуємо про кілька способів, покликаних допомогти учням формувати ефективні навички пошуку в Інтернеті. Розділ завершується прикладом невеликого дослідження, яке під силу виконати окремому учневі чи малій групі за час, що відпущено на проведення

одного чи двох уроків (див. **Рамку 2** нижче).

На веб-вузлах, присвячених Першій світовій війні, особливо багато зразків агітаційних плакатів, що мали переконати людей йти служити в армію чи підтримати вступ своєї країни у війну, обґрунтувати ведення війни, закликати людей робити пожертви, згуртувати робітників для виконання завдань воєнної економіки, сприяти підтримці моралі в країні та бойового духу війська, а також продемонструвати, що союзники роблять усе для перемоги. Там можна відшукати плакати, створені майже кожною воюючою державою, що дає непогану проводити порівняння з метою глибше зрозуміти упередження, специфічні стосунки і психологічний клімат, що тоді панували в кожній із країн. Цей вид класної роботи – один із способів, за допомогою якого учні, користаючись Інтернетом (у режимі онлайн чи в автономному – з матеріалами на спеціальному вузлі, створеному викладачем), можуть не тільки знаходити відповіді на конкретні питання, що стосуються плакатів, але й ставити запитання про плакати як джерела історичних доказів (див. **Рамку 2**).

Рамка 2: Агітаційні плакати періоду Першої світової війни

Самі різні плакати Ви знайдете на таких веб-вузлах:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fractal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Розгляньте кожен плакат з кожної збірки часів Першої світової війни, занотуйте його назву й країну походження. Відтак щодо кожного плаката дайте відповідь на наступні запитання:

1. На кого націлено плакат?
2. До чого він закликає людей?
3. Які образи й символи в ньому використано?
4. Чи використано в ньому які-небудь образи й символи, що Вам не знайомі чи не зрозумілі?

Тепер згрупуйте свої замітки щодо кожної країни і порівняйте їх:

5. Що спільного чи відмінного існує між (а) повідомленнями і (б) образами, використаними в плакаті з кожної країни?

На завершення обговоріть у своїй групі наступні запитання:

6. Чому плакати були таким важливим засобом спілкування в 1914-18 рр.?
7. Як би Ви могли оцінити вплив, що ці плакати справляли на людей, на яких вони були розраховані?
8. Чи мали б вони який-небудь агітаційний ефект нині?

Формування стратегії пошуку

Незалежно від того, чи здійснюють слухачі курсу історії пошук у базі даних чи

в каталозі звичайної бібліотеки, вивчають зміст добірки CD-Rom, працюють автономно в каталозі веб-вузлів, завантажених викладачем, чи ведуть дослідження у всьому Інтернеті, вони в будь-якому випадку мають користуватися дієвою стратегією пошуку. Утім, особливо важливо це буде тоді, коли вони працюють самостійно в режимі онлайн і намагаються “прокласти курс” на безкрайніх обширах Всесвітнього павутиння. Наприклад, залежно від того, яка саме машина пошуку використовується, запит за словосполученням "історія Європи ХХ сторіччя" визначить понад 3,5 мільйони веб-сторінок і безліч категорій.

Хай навіть пошук буде заданий набагато точніше – скажімо, "Велика депресія", все одно його результатом може бути посилання на 36000 веб-сторінок. При цьому і тут дуже уважно потрібно підходити до вибору ключових слів. Такі приблизно порівнянні терміни, як "крах на Волл-стрит 1929 року", "всесвітній економічний спад", "новий курс", "економічна криза в період між війнами", не обов'язково вкажуть на однакові веб-вузли.

Таким чином, надання допомоги учням щодо ефективної стратегії пошуку має, насамперед, заохочувати їх до того, щоб, перш ніж увійти в Інтернет, вони добре поміркували про те, що саме вони хочуть знайти. До цього треба призвичаїтися на практиці, тому спочатку учням, можливо, знадобиться допомога у формі знайомства зі списком питань, що полегшать їм зосередження на предметі пошуку (див. **Рамку 3**).

Рамка № 3: Революція в Росії в Інтернеті

1. Яка саме Вас цікавить революція – 1905-го року чи 1917-го?
2. Якщо 1917-го, то Лютнева чи Жовтнева?
3. Ви шукаєте першоджерела чи вторинні джерела?
4. Що Ви шукаєте: документи, статті, листи, фотографії, карти чи карикатури?
5. Вас цікавить якась певна подія чи певна особа?
6. Чи хочете Ви довідатися про причини і сприятливі фактори, про хронологію подій чи про результати?
7. Чи хочете Ви дізнатися, якої гадки про революцію були росіяни чи що про неї думали ті, хто жив поза Росією?
8. Чи хочете Ви довідатися про становище, в якому перебували представники певного стану російського суспільства (аристократія, середній клас, робітники, селяни, армія, флот тощо)?
9. Чи цікавить Вас окрема політична група чи партія (наприклад, ліберали, соціал-революціонери, меншовики, більшовики, анархісти тощо)?
10. Який пошуковий сервер Ви будете використовувати і чому?

Усвідомивши, що саме їх цікавить, учні мають більше шансів визначити, чи їм слід удатися до пошуку в тематичній директорії чи локалізувати його, використовуючи ключові слова або один зі спеціалізованих індексів чи каталогів з історії, описаних у наступному розділі цієї глави. Серфінг по

Інтернету піддається систематизації. Наприклад, у той час як введення фрази "Велика депресія" може дати посилання на 36000 веб-сторінок, більш систематичний користувач системи індексування зуміє одержати набагато стисліший, а тому корисніший перелік. Нижче як приклад ми покажемо результати пошуку, заданого на сервері Yahoo. Цифри наприкінці рядка означають кількість веб-сайтів, знайдених на кожному етапі :

Arts and humanities/ humanities (гуманітарні науки) – 28114

History (історія) – 15371

Time period (період часу) – 2083

20th Century (XX століття) – 1318

1930s (1930-ві роки) – 6

The Great Depression ("Велика депресія") – 4

Утім, усі чотири знайдених веб-вузли були пов'язані з обставинами, що склалися не в Європі, а в Сполучених Штатах, тому довелося звертатися й до інших пошукових серверів, а також замислитися над тим, чи не можна для опису того, що ми шукаємо в європейському контексті, послуговуватись якимись іншими ключовими словами або сполученнями.

Учневі до того ж потрібні якісь зрозумілі критерії для оцінки кожного веб-вузла, щоб він міг установити, не тільки те, чи висвітлюються на ньому відповідні питання, але й те, чи є він достовірним і точним, відносно об'єктивним і релевантним. У наш посібник ми включили зразок контрольного списку для оцінки веб-вузлів. Хоча він складений на допомогу викладачам, самі учні теж могли б спробувати знайти відповіді на кілька запропонованих оцінних питань (див. **Главу 19**).

Школярів, крім того, варто було б навчити використовувати більш як один пошуковий сервер. Однак, оскільки кожен пошуковий сервер використовує інший метод індексування веб-сторінок, не менш важливо, щоб вони розуміли: ключове слово, що дає пристойний результат на одній пошуковій машині, не обов'язково так само вдало працюватиме на іншій. В міру більш частого користування Інтернету, вони й самі збагнуть, як працює кожна машина пошуку.

І нарешті, зважаючи, що дослідження – діло трудомістке, учням треба підказати, щоб вони для збереження в пам'яті адрес корисних веб-вузлів і сторінок і полегшення доступу до них у майбутньому користувалися такими засобами, як **закладки** (у "Netscape") чи **фаворити** (у "Internet Explorer"). Нижче ми дамо слухачам курсу історії кілька коротких порад щодо користування Інтернетом.

Підказки для слухачів курсу історії, що ведуть пошуки в Інтернеті

- Переконайтесь, що Ви точно знаєте, що шукати;
- Придумайте кілька ключових слів, які б точно характеризували предмет Вашого інтересу;
- Якщо початковий пошук не дає корисних результатів, ще раз поверніться до ключових слів – і поміркуйте;

- Спробуйте щастя на інших пошукових серверах;
- Якщо на запит надходить занадто багато результатів, то, ймовірно, ваші ключові слова є занадто загальними. Ще раз подумайте над їхнім вибором;
- Намагайтеся завжди пам'ятати про питання, заради якого Ви здійснюєте пошук;
- Створіть власний контрольний список запитань (див. приклад у **Рамці 3**), що допоможуть оцінювати отримані результати;
- Якщо Ви одержуєте повідомлення про помилку наступного змісту: "404 – файл не знайдено", спробуйте, починаючи з кінця (правого), видаляти частину адреси WWW, поки не дістанетесь до веб-сторінки, яка таки буде завантажуватися. Якщо Ви все ж не можете дістатися до файлу, то, очевидно, адреса змінилась або й сам веб-вузол вже не доступний ;
- Якщо Ви думаєте, що захочете колись іще повернутися до певного вузла, зробіть на ньому закладку.

Кілька веб-вузлів, корисних у сфері викладання й вивчення історії Європи XX сторіччя

Було б даремно намагатися тут навести вичерпний перелік відповідних веб-вузлів: Інтернет постійно росте й змінюється. Натомість, ми згадаємо кілька варіантів, що до них усіх автор особисто звертався, користувався й оцінював з погляду освітнього потенціалу. До деяких із них можуть звертатися навіть і підготовлені школярі, інші ж, мабуть, стануть у більшій пригоді викладачеві історії.

Інтерактивні енциклопедії

Тепер уже кілька видавництв, що спеціалізуються на випускові енциклопедій, мають версії довідників у режимі онлайн, які дають змогу безкоштовно здійснювати пошук – звичайно, резюме статей чи коротких відповідей на запитання про факти, або ж пропонують безкоштовно здійснити пробну передплату на повну версію. Наприклад, такою версією *Encyclopaedia Britannica* можна буде користуватися протягом 30 днів. Проте типовий іспитовий термін, що пропонують інші видавництва становить сім днів. Хто хоче довідатися про переважно американську інтерпретацію недавньої європейської історії, може звернутися до енциклопедії *Encarta* компанії “Microsoft”. Школи, втім, вважатимуть, либонь, за корисніше і економічно вигідніше купити версії обох енциклопедій на компакт-диску. Ще одна електронна енциклопедія, яка непогано висвітлює історію Європи XX сторіччя і, зокрема, Другу світову війну, – *Grolier Online*. Звернутися до цих енциклопедій можна за такими адресами:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Веб-вузли, присвячені європейської історії

Прекрасна відправна точка для пошуку першоджерел – **EuroDocs**. Цей вузол створений Університетом ім. Бригема Янга в штаті Юта, а містить він справді різноманітні документи: є тут факсимільні зображення оригіналів, є і копії.

Забезпечено англійський переклад. Хоча добірка джерел охоплює період із середніх віків до наших днів, усе ж більшість матеріалів мають відношення до ХХ сторіччя. На вузлі представлено документи щодо більшості країн Західної, Північної і Південної Європи, а також, хоч і набагато менше, Центральної і Східної Європи.

Історичний факультет Університету Бакнелла (штат Філадельфія) підтримує роботу вузлів, на яких можна отримати доступ до зручних хронологічних таблиць радянської і пострадянської епохи. Хоча головна мета кожного з цих вузлів – дати в розпорядження користувача шкалу часу з ключовими подіями, обидва містять також посилання на інші ресурси з окремих питань. Деякі корисні дані, зокрема документальні, є на веб-вузлі, створеному з нагоди проведення в Москві і Вашингтоні в середині 1990-их років виставки радянських архівів .

Ще один вихідний пункт, корисний викладачеві історії – збірка першоджерел Modern history. Про неї піклується Пол Голсолл з історичного факультету Фордгемського університету в Нью-Йорку. Тут можна знайти дані з первинних і вторинних джерел, а також корисні посилання на інші вузли, присвячені такій тематиці, як Перша світова війна, Жовтнева революція 1917 року, період між війнами, націонал-соціалізм, Друга світова війна, голокост, холодна війна і Європа після 1945 року.

Веб-сайт Бібліотеки Конгресу США називають “сьомим чудом” Інтернету. Веб-сторінки в рубриці Американська пам'ять, як говорить назва, головним чином присвячені американській історії, але є й чудові вузли, що стосуються історії Європи ХХ сторіччя. Вузол **Deutsches Historisches Museum** у Берліні також пропонує гарну добірку документів, фотографій і військової атрибутики, пов'язану з минулим століттям і, як відзначено вище, дозволяє звертатися до своїх ресурсів німецькою, англійською і французькою мовами.

Щоб зрозуміти, що й самі школи здатні створити для своїх потреб, зазирніть на історичний веб-вузол, заснований Червелльською школою в Оксфорді.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Хронологія історії Росії (радянська епоха):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Пострадянська епоха: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Виставка радянських архівів:

<http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Збірник першоджерел Modern history:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Бібліотека Конгресу: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Вузол історії Червелльської школи:

<http://www.rmpc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Індекси, покажчики й каталоги

Є вузли, на яких первинних і вторинних джерел немає, зате зібрано посилання на корисні вузли з історії Європи ХХ сторіччя. Варто переглянути, наприклад, **Horus' H-GIG**, підтримуваний історичним факультетом Каліфорнійського університету. Крім посилань на вузли з регіональної і вітчизняної історії, на ньому є цікаві посилання на вузли з історії в розповідях і спогадах свідків, історії жінок та історії культури.

Ще один корисний каталог – Каталог ресурсів європейської історії. Спочатку він був створений на потребу вчителів історії і суспільних наук у Сполучених Штатах, але нині перетворився на ресурс для набагато ширшої спільноти користувачів. Особливо він цінний, коли заходить про новітню історію й історію сучасності.

Викладачі історії могли б, мабуть, вважати за доцільне переглянути інтерактивні ресурси з європейської історії на вузлі, створеному Інститутом історичних досліджень. Цей ресурс також забезпечує доступ до непоганих першоджерел. Викладачам, що шукають базової інформації про Центральну і Східну Європу та Російську Федерацію, можемо поради звернутися до каталогу, впорядкованому Школою славістики і східноєвропейських досліджень (SSEES) Лондонського університету. Відзначимо, проте, що цей інтерактивний показник призначений сприяти викладанню щонайрізноманітніших курсів, а не тільки задовольняти потреби слухачів курсу історії: для роботи з ним не зайвою буде вивірена стратегія пошуку. Ще один вузол-каталог, який має сенс дослідити, – вузол **History Resources**, розташований на пошуковому сервері Magellan. Зареєструвавшись на вузлі, скористайтеся з пошукового засобу, щоб дослідити Modern links ("Сучасні посилання"). Йдучи за ними, можна вийти на важливі вузли, присвячені двом світовим війнам, голокосту й періоду між війнами, хоча серед доступних там ресурсів не знайдеш набагато більше, ніж удалося б відшукати за допомогою більш спеціалізованих вузлів. І нарешті – Архів історичних текстів Університету Міннесоти: він дозволяє звернутися до вузлів із сучасної європейської історії, включаючи вузли з картами.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horushnks.html>

Ресурси європейської історії: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>

Інститут історичних досліджень: <http://ihrsas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources: <http://www.livac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

Архів історичних текстів: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Шкали часу і хронологічні таблиці

Ми вже згадували **HyperHistory Online**. Зазначимо: цей ресурс було розроблено саме на задоволення потреб учнів середньої школи. Однак створений він у Америці, тож у деяких випадках інтерпретація подій і обставин розвитку відрізняється від інтерпретацій, які подибуємо в європейських підручниках і на веб-вузлах. Не слід зневажати відвідуванням вузла WebChron, пов'язаного з проектом "Веб-хронологія". Створив його і підтримує історичний факультет чикагського Університету Норт-Парк. Є на ньому хронологічна таблиця всесвітньої історії, регіональні і міжкультурні хронологічні таблиці з таких тем, як техніка і релігія. Є ще одна цікава шкала часу – "Історія жінок", підготована

Групою "Гейл" (видавництва наукової і педагогічної літератури).

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Шкала часу "Історія жінок":
<http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Окремі теми з історії Європи ХХ сторіччя

Більшість уже згаданих вузлів охоплюють багато, якщо не всі питання й теми, виділені в першій частині цього посібника. Утім, викладачі історії і їхні учні можуть захотіти відвідати й інші цікаві спеціалізовані вузли.

Веб-вузлів про Першу світову війну є чимало, і, звичайно ж, не всі з них підходять до освітніх цілей. Почати розвідку можна, наприклад, з **Great War website** ("Веб-вузол Першої світової війни") чи вузла Товариства дослідників Першої світової війни – **Great War Society**. Дивись також веб-сайт **Trenches on the Web** ("Окопи в Інтернеті"), на якому, крім іншого, представлено карти, світлини, текст і уривки з щоквартального журналу Товариства дослідників Першої світової війни "Релеванс". Викладачі історії і старші учні можуть знайти корисним вузол **The Great War interviews**. На ньому є інтерв'ю з провідними європейськими й американськими істориками про різні аспекти Першої світової війни і різні позиції воюючих сторін. Університет ім. Бригема Янга підтримує в режимі онлайн Архів документів Першої світової війни, в якому зберігаються угоди, договори, офіційні документи, особисті спогади, зображення і каталог біографій. Видавництво мультимедійних публікацій YITM має веб-вузол, що називається **World War I Archive** ("Архів Першої світової війни") і містить зображення бойовищ, зразки листів додому, агітаційно-пропагандистських матеріалів і розповіді свідків.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

Товариство дослідників Першої світової війни: <http://www.worldwar1.com//tgws>

Окопи в Інтернеті: <http://www.worldwar1.com>

Інтерв'ю Першої світової війни:
<http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

Архів документів Першої світової війни:

<http://www.lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

Архів Першої світової війни: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Є ряд цікавих, гідних дослідження веб-вузлів, присвячених Другій світовій війні. Шкала часу Другої світової війни допоможе учням дістати загальну уяву про війну, але на цьому вузлі є й низка інших документів та посилання на інші ресурси. Карти Другої Світової Війни можна відшукати на картографічному вузлі, створеному Університетом штату Індіана. Багато документальних першоджерел містить вузол Проект Авалон Єльського університету, так само як і ресурс, що належить факультетові міжнародних відносин Маунт-Голіоук-коледжа в Сполучених Штатах. Les Archives de guerre ("Воєнний архів") – особливо корисний вузол для тих, хто шукає фотографії і кінокліпи 1940-44 рр., а підтримує його Національний аудіовізуальний інститут. І нарешті, викладачі

можуть одержати доступ до цілої низки цікавих світлин часів Другої світової в Галереї фотографій Другої світової війни.

Шкала часу Другої світової війни:
<http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

Карти Другої світової війни: http://www.mdstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Проект Авалон: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Маунт-Голіоук: <http://www.mtholyoke.edu/>

Галерея фотографій Другої світової війни:
<http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Особливо цікавий веб-вузол **World Wars – A Comparison** ("Світові війни – порівняння"): він дозволяє зіставляти дві світові війни з погляду солдата і цивільного населення, при цьому на ньому є додаткові дані, присвячені зміні ролі жінок у суспільстві й економіці (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Голокосту присвячена безліч веб-вузлів, та не всі вони виконують саме освітню функцію. Нижче ми наводимо коротку добірку тих, котрі містять хоч якісь освітні матеріали і/чи методичні вказівки.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Центр методичних ресурсів з питань голокосту: <http://www.Holocaust-trc.org>

Довідник викладача з голокосту: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Кибербибліотека Голокосту: <http://remember.org>

Проект вивчення геноциду/ голокосту:
<http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Ще одна спеціальна тема, якій присвячено безліч веб-вузлів, що представляють різні точки зору, – холодна війна. Тут було б корисно починати з вузла, створеного для телесеріалу Сі-Ен-Ен про холодну війну. На ньому є сценарії програм, інтерв'ю, добірка історичних документів, деякі кіно- і аудіокліпи. **Turner Learning** (Сі-Ен-Ен) підтримує також спеціальний інтерактивний посібник для роботи з школярами. Або з Політики холодної війни: 1941-95 – вузла з документами і коментарями, підтримуваного історичним факультетом Університету м. Сан-Дієго. Викладачі історії, що бажають розширити своє знання в цій царині, могли б з користю для себе побувати на сайті, організованому Міжнародним проектом історії холодної війни (CWIHP) у Міжнародному навчальному центрі ім. Вудро Вілсона у Вашингтоні (округа Колумбія).

Телесеріал Сі-Ен-Ен: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/mdex.html>

Політика Холодної війни 1941-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar.html>

CWIHP: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Історії жінок присвячено кілька чудових веб-вузлів. Для початку можна скористатися Збірником першоджерел з історії жінок в Інтернеті. **Spartacus Educational** також має веб-вузол про емансипацію жінок, але інформація на

ньому здебільшого пов'язана з історією британського жіночого руху.

Збірник

першоджерел

IWH:

<http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Ті, хто цікавиться веб-вузлами, присвяченими повоєнним подіям у Західній Європі, можуть звернутися до Історичного архіву Європейського співтовариства, а більш широкою проблематикою – на вузол Історія європейської інтеграції, підтримуваний Лейденським університетом. На ньому є багата добірка документальних першоджерел щодо "плану Маршалла", НАТО, Римського договору, Європейського Союзу і Ради Європи. З цікавими точками зору на події, що відбувалися після руйнування Берлінської стіни, можна познайомитися на інтерактивному вузлі Європа в русі, що має стосунок до виставки, організованої в Парижі й Берліні фірмою sVo Art. Історичні коментарі, що супроводжують фотографії і малюнки були зібрані двома – французьким і німецьким – фахівцями в галузі сучасних європейських досліджень.

Історичний архів ЕС: <http://wwwarc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

Історія європейської інтеграції:

<http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/resl/index.htm>

Європа в русі: <http://berlin1989.com>

Деякі корисні телевізійні сайти

BBC online підтримує освітній веб-сайт з матеріалами про сучасну всесвітню історію, зв'язаними з доробком компанії в царині освіти. Історичний канал – **History Channel** – має кілька веб-вузлів, і на кожному є пошукова машина, що допоможе дістатися до коментарів, що супроводжують відповідні телепрограми про ХХ століття.

Бі-Бі-Сі Онлайн: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

Історичний канал: <http://www.historychannel.com>

Історичний канал у Великобританії: <http://www.historychannel.com>

Потенційні проблеми, сполучені з використанням можливостей Інтернет на заняттях по історії

Дуже мало того, що є в Інтернеті, має такий самий зв'язок із навчальними програмами і планами, як більшість інших навчальних матеріалів. Є, щоправда, деякі винятки (про них ішлося вище), але, загалом, історія в Інтернеті охоплює ті фрагменти чи рештки минулого, що здавалися доречними чи цікавими упорядникам відповідних веб-вузлів на час їхнього створення. Інколи скидається, що рішення про те, які матеріали публікувати на вузлі, а які – ні, були продиктовані ідіосинкразією.

Либонь, однією з найбільших проблем чи обмежень, пов'язаних з використанням Інтернету з освітньою метою, є час. По-перше, часу потребують

викладачі – щоб ознайомитися з пошуковими засобами, знайти потенційно корисні вузли, їх оцінити, завантажити доречну інформацію і матеріали та підготувати цю інформацію так, щоб нею було можна користуватися в класі. Міра, в якій вони застосовують нові технології у навчанні, цілком може залежати від того, скільки часу виділено в шкільному розкладі на історію і наскільки щільно складений навчальний план з історії.

Не виключено, що з Інтернетом і електронною поштою учні знайомі краще, ніж багато викладачів, але, хтозна, чи привчені вони його використовувати для систематичних історичних розвідок. Як уже відзначалося, їм також доведеться витратити якийсь час на те, щоб опанувати ефективні способи пошуку і сформувані необхідні дослідницькі навички. Потенційні можливості для самостійної підготовки і роботи над навчальними проектами є, причому над питаннями, що становлять для них особливий інтерес, учні можуть працювати й факультативно, але, знов-таки, багато залежатиме від структури програми і відповідних навчальних планів з історії. Утім, те ж саме можна твердити й про викладання і вивчення історії в класах, де жодних комп'ютерів немає.

Ефективність пошуку корисних матеріалів в Інтернеті прямо залежить від ефективності системи індексування, використовуваної пошуковим сервером, з яким Ви працюєте. Жодна з машин пошуку не може запропонувати покажчик, який охоплював би весь Інтернет. Кожен пошуковий сервер використовує свою методу пошуку й формування каталогу. Деякі просто індексують заголовки домашніх сторінок на веб-вузлі, деякі індексують рубрики, підзаголовки і гіпертекстові посилання, а є і такі, що індексують зміст цілих документів. Два, либонь, найпопулярніших сервери – це **Yahoo** і **Alta Vista**. Строго кажучи, Yahoo провадить предметний пошук, тим часом як Alta Vista дозволяє шукати за ключовими словами. На думку журналу "Нью Саєнтист", пошуковий сервер **Alta Vista** – не тільки один із лідерів у технології індексування, але й спритніший за решту. Він постійно обстежує Інтернет, переглядаючи тисячі вузлів одночасно, індексуючи кожне слово на кожній сторінці. Утім, що більша база даних, у якій ведеться пошук, то більша кількість збігів і тим більше Вам доведеться просівати нерелевантної інформації.

Технологія індексування постійно розвивається. Уже є пошукові сервери, які дозволяють використовувати логічні оператори: дослідникові це дає змогу визначати одні слова, ігнорувати інші та шукати за сполученням ключових слів, що збільшує ефективність пошуків у Мережі. Пошуковий сервер **Excite** використовує алгоритм інтелектуального вибору понять, що вможливує встановлення зв'язку між словами і поняттями. Однак наразі немає іншої альтернативи, як до початку пошуку в режимі онлайн ретельно зважувати шляхи максимального підвищення його точності. Як сказано в одному з нових посібників з досліджень в Інтернеті, "хоча серфінг (пересування з одного вузла на інший) – чудова розвага дощової неділі, його цінність у дослідженнях не така велика... У Мережі треба навчитися "пірнати в безодню", а не "стрибати з гребеня на гребінь."

Глосарій

Завантаження (“закачування”): процес передачі файлу з веб-вузла в Інтернеті на власний комп'ютер для майбутнього використання.

Електронна пошта: це – пошта, яку відсилають через Інтернет за допомогою постачальника послуг Internet (ISP).

FAQ: цей файл часто бачити на веб-вузлах і сайтах, створених учасниками телеконференцій. Головне його призначення – дати відповіді на **часті запитання**. Як правило, розрахований на нових відвідувачів вузла.

FTP: це скорочення означає “**протокол передачі файлів**”, який дозволяє передавати і завантажувати файли з одного комп'ютера на інший чи з Мережі – на Ваш комп'ютер. Більшість веб-браузерів, таких як Netscape і Internet Explorer, надає Вам таку можливість навіть тоді, коли Ви не усвідомлюєте, що завантажуєте дані з FTP. Однак деякі спеціалізовані пакети, здатні підтримувати протокол передачі файлів, при завантаженні файлів працюють прудкіше за браузери, тож, якщо Ви регулярно передаєте багато файлів, є сенс застосовувати саме їх.

GIF: це скорочення означає “**формат обміну графічними даними**”. GIF – один з часто використовуваних форматів для розміщення графіки й інших зображень у Мережі. *Див. також JPEG* (у разі фотографій).

Домашня сторінка: домашня сторінка може бути першою сторінкою, що завантажує Ваш браузер чи головною (базовою) сторінкою веб-вузла.

Мова розмітки гіпертексту (HTML): комп'ютерний код, використовуваний для створення веб-сторінки. Тому-то більшість документів на веб-вузлах має суфікс `<.html>` чи `<.htm>`

Гіпертекст: спосіб форматування комп'ютерного тексту таким чином, щоб документи можна було зв'язати один з одним. Гіперзв'язки в документі звичайно підсвічуються блакитним кольором і підкреслюються. Один раз клацнувши курсором на гіперзв'язку, можна звернутися до відповідного документа.

Постачальник послуг Internet (ISP): компанія, абонентом якої Ви стаєте, аби одержати доступ до Інтернету.

Переговори клієнтів Internet у реальному часі (IRC): засіб, за допомогою якого люди можуть спілкуватися один з одним в Інтернеті в реальному масштабі часу. По суті, це заснований на використанні технології Інтернет різновид телефонної розмови, який й далі використовується головним чином для дружніх бесід. Утім, цю можливість не слід нехтувати, коли йдеться про освіту – про заочне навчання чи здійснення проектів за участю двох і більше шкіл: в цьому випадку всі учасники можуть використовувати Інтернет, щоб водночас підтримувати зв'язок один із одним. Якщо немає потреби забезпечувати обмін повідомленнями в реальному часі, то й звичайна електронна пошта Вам стане в пригоді.

Java: мова програмування, що може використовуватися для створення інтерактивних мультимедійних ефектів в Інтернеті.

JPEG: Це скорочення означає “спільна експертна група з питань фотографії”, але так називають алгоритм стиснення нерухомих зображень з метою їх демонстрації в Інтернеті і відповідний формат файлів.

Посилання: зв'язок між одним мережевим документом і іншим чи одним веб-вузлом і іншим.

Телеконференції: інтерактивні форуми, у рамках яких люди можуть обговорювати все, що становить для них взаємний інтерес.

Перегляд в автономному режимі: метод завантаження веб-сторінок, що дозволяє їх читати в автономному режимі. Основна його мета – скоротити витрати на користування Інтернетом, однак із його допомогою вчитель може гарантувати, що матеріали, до яких звертаються учні, будуть належними, доречними, справжніми і достовірними.

Пошуковий сервер: програма, що дозволяє користувачам Інтернету шукати у Всесвітнім Павутинні сторінки, які містять певні ключові слова.

SMTP: це скорочення значить “простий протокол передачі пошти”. Поширена машинна мова, що використовується для пересилання поштових повідомлень з одного комп'ютера на інший.

Серфінг: процес звертання до кількох веб-вузлів під час пошуку того, що Вас цікавить.

Вивантаження: протилежність завантаження. Має на увазі передавання файлів з Вашого комп'ютера на інший, розташований в іншому місці.

Універсальний покажчик ресурсу (URL): адреса, надана постачальникові певного типу веб-вузла. Це може бути компанія, університет, державне відомство, добровільна організація тощо (наприклад: **.org, .com, .ac, .edu**)

Веб-сторінки: документ, звичайно відформатований у HTML, що містить текст, а іноді й фотографії, ілюстрації, мультиплікацію, звук і/чи відео.

Веб-вузол (веб-сайт): збірка сторінок, вміщена на Інтернеті фізичною особою, установою чи компанією.

Глава 13

Підходи до викладання і навчання

Комусь може видатися трохи дивним включення до цього посібника окремої глави під назвою “Підходи до викладання і навчання”, коли цілі розділи в ньому присвячені розглядові ряду способів і прийомів навчання і вивчення історії в класі, таким як:

- навчання з опорою на факти і докази;
- вивчення на основі дослідження;
- навчання з урахуванням різних позицій;
- вивчення спірних і “гострих” питань;
- сприяння слухачам курсу історії в ефективному використанні сучасних джерел, таких як Інтернет і телебачення.

Однак, велика частина міркувань у цій книзі виходить з двох ключових запитань: “Якими підходами могли б скористатися викладачі й учні при вивченні історії Європи ХХ сторіччя і чому?” та “Який саме обсяг знань у галузі історії та глибину її розуміння нам хотілося б засвідчити в наших учнях по завершенні ними формальної освіти?”

Прагнучи дати відповіді на обидва, ми тут раз у раз підкреслюємо необхідність домогтися того, щоб у них була така уява про сторіччя, яка є і порівняльною, почасти хронологічною, а почасти – тематичною; щоб вони засвоїли головні тенденції і періодично повторювані моделі та схеми розвитку; щоб вони не лише тим цікавилися, але й розуміли те, як саме сучасні події й обставини своїм корінням пов’язані з минулим; щоб якимось усвідомлювали чинники, які також вплинули на появу особливих рис минулого сторіччя; щоб вони опанували концептуальні основи, здобули певних аналітичних і інтерпретаційних навичок та вміння системно мислити, що допоможе їм розвивати ту загальну уяву і полегшить спроби осягти світ у ХХ столітті.

У Західній і Північній Європі відшукається чимало вчителів історії і відповідальних за педагогічну освіту, котрим знайомі проблеми, що свого часу спричинилися до суперечок між тими, хто віддає перевагу так званій “новій історії”, яка ставить на перший план уміння, навички й особливий напрям думок, і тими, хто міцніше дотримується традицій, бажаючи зберегти сильний наголос у навчанні на викладі й набутті фактуальних знань. Більш того, суперечки ці тривають уже так довго, що “нова історія” перетворилася на історію “підтоптану”. У цих країнах, утім, доволі широко визнають, що учням важливо допомагати у формуванні аналітичної думки і розвиткові передаваних

навичок, тож бо зараз основна проблема полягає в тому, як знайти належну рівновагу між змістом курсу і розвитком навичок і умінь.

Однак подекуди на півдні Європи, а зараз ще й у багатьох колишніх комуністичних державах Європи Центральної і Східної потреба реформувати навчальні програми з історії в школах і системі підготовки педагогічних кадрів призвела до відродження цих суперечок з новою гостротою. У багатьох випадках це спричинило перегляд на початку 1990-их старих навчальних планів і програм по історії. Часто це діло доручали науковим співробітникам, що не мали жодного досвіду викладання історії в школі, тому з'явилися програми, насичені змістом, але мало здатні відбивати сутність педагогічних перетворень. При цьому виходили з припущення, що необхідні знання учням дидактично передаватиме викладач, який до того ж зможе спертися на нове покоління підручників, також написаних представниками академічної науки.

Тим часом у більшості цих країн став складатися авангард учителів історії і методистів, котрі цікавилися новими підходами до викладання історії і хотіли бачити більший наголос на формуванні вмінь, навичок і звички мислити системно. У 1995 році Рада Європи виступила ініціатором проведення низки національних, регіональних і міжнародних семінарів і конференцій у країнах Співдружності Незалежних Держав з метою дати керівникам, укладачам програм, методистам і вчителям історії змогу зустрітися з консультантами з інших країн, обговорити плановані реформи й розглянути шляхи здійснення всебічних навчальних реформ.

Фактично на кожному з наступних семінарів учасники – викладачі і методисти – висловлювали свою заклопотаність із приводу навчальних програм і підручників з історії, що, на їхню думку, перевантажені змістом і залишають зовсім мало свободи для того, щоб у процесі навчання розвивати в учнів навички аналізу і тлумачення, вміння бачити ширші історичні взаємозв'язки, чи для того, щоб вводити в практику викладання елементи порівняльно-історичного методу.³⁶ Вони визнавали, що зміна підходів у цьому напрямку вимагатиме часу і, скоріше за все, спричинилася б до великих змін у системі педагогічної освіти і підвищення кваліфікації вчителів, а це мало б далекосяжні наслідки для того, як викладачі звикли розглядати свою роль на заняттях з історії, оцінювати практику аудиторної роботи і матеріал, засвоєний учнями.

Другу частину цього посібника нам хотілося б завершити більш докладним дослідженням деяких із оцих наслідків. Звичайно, є межі, в яких це пощастить зробити, коли йдеться про розгляд такого питання, як викладання історії і підготовка вчителів у різних країнах Європи: як по суті, так і за формою у системі підготовки педагогічних кадрів є великі відмінності. На одному краї континуума – характерна для Англії модель удосконалення професійної майстерності, розрахована на дипломованих фахівців-істориків: основний наголос у ній поставлено на педагогічні аспекти навчання історії. На іншому його краї – метод, у якому виразно акцентується наукова підготовка з дисципліни, а педагогічна, як правило, тут носить загальний, а не предметно-

³⁶ Див. Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks* (Р. Страдлінг, „Нова ініціатива Генерального Секретаря: реформа викладання історії і підготовка нових підручників з історії”), Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1999

орієнтований характер. Там же, де співвідношення між науково-академічним і педагогічним у системі базового навчання і підвищення кваліфікації істотно змінилося не так давно, стали помітно, що доволі багато методистів і викладачів-практиків вважають зміну усталених підходів, а ще й очікувань учнів, справою геть непростюю.

Утім, незважаючи на ці розбіжності в практиці, стадіях і контекстах розвитку, у рамках котрих реалізуються реформи, гадаємо, можна таки висловити одне чи два загальні зауваження про роль учителя історії і способи оцінки учнів.

Роль учителя історії

У Частині 2-ій нам, сподіваємося, вдалося довести, що вчителі історії зуміють дати учням віком 14-18 років змогу навчитися застосування певних історичних навичок і образу мислення в процесі виконання (індивідуального чи всім класом) різних аналітичних і інтерпретаційних завдань, у рамках котрих їм пропонуватимуть різні вихідні дані і факти. У зв'язку з цим часто мають на увазі, що викладач мусить у класі бути помічник, посередник, той, хто кваліфіковано організує для учнів нагоди навчатися на власному досвіді, ставлячи запитання й ведучи дослідження, активно опрацьовуючи історичну "сировину" та беручи участь у дискусії. Наприклад, Хоакім Пратс-і-Кувас твердить, що підхід до викладання європейської історії, націлений на те, щоб поєднати вивчення змісту з опануванням дотичних до предмета вмінь і навичок:

... не можна застосувати там, де процес навчання припускає цілковиту пасивність учня і де роль останнього обмежена спожиттям порцій задалегідь оцінених, перероблених і адаптованих знань. Метода навчання, котру пропонуємо ми, анітрохи не заперечуючи існування інших, не менш ефективних, є методом вивчення шляхом здійснення відкриттів і знахідок, шляхом залучення учнів у процес використання джерел інформації і створення можливості для них накопичувати власні знання історичних фактів і понять – за сприяння і допомоги настанов викладача. Відповідно до цього підходу, ми вважаємо учня не простим об'єктом навчання, а головною дійовою особою у процесі освіти. Роль викладача здебільшого полягає в регулюванні, координуванні і стимулюванні процесу навчання.³⁷

Основні педагогічні принципи цього посібника назагал збігаються з позицією, яку обіймає Пратс-і-Кувас. Однак, нам би хотілося додати до цього чотири пояснення.

По-перше, учні, що раніше навчалися відповідно до традиційніших педагогічних схем, у центрі котрих – фігура викладача, потребуватимуть часу на адаптацію. Їм знадобиться і час, і належно організований процес науки для того, щоб у них сформувалися навички, позиція і очікування, що є засадничим у альтернативній моделі. А надто в обставинах, коли бракує великих можливостей підкріплювати такий спосіб вивчення, адже інші предмети і далі

³⁷ Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history" (Пратс-і-Кувас, „Добір змісту планів навчання історії”) в книзі „Історія і її тлумачення (*History and its interpretations*), ed. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997), стор. 60

викладають, користаючись традиційними мірками. За таких обставин новаторські підходи слід запроваджувати поступово.

По-друге, міра, у котрій учитель може використовувати такі підходи, завжди якось залежатиме від контексту, в якому доводиться йому працювати: йдеться про офіційні рекомендації до навчальних планів або програм, про те, наскільки предмет і метод навчання, визначають вимоги незалежної оцінки і строгість іспитів, про розмір класу і здібності учнів, наявність відповідних засобів і ресурсів. Метод, заснований на дослідженні, наприклад, вимагає, наявності добре вкомплектованого банку даних, включно з витягами й уривками з первинних і вторинних джерел, довідкових матеріалів, доступу до засобів фотокопіювання, до нових технологій і відповідного планування класної кімнати, яке б сприяло виконанню індивідуальних і спільних досліджень і праць. Подекуди в школах Східної Європи єдиний, либонь, ресурс, якщо не вважати викладача, – невеликий запас застарілих підручників, причому кожним користається відразу два чи три учні. Але навіть у такому становищі спритний викладач-новатор здатен розробити матеріали і навчальні вправи, які зможуть сприяти застосуванню методу викладання на основі навичок. Проте такі викладачі працюють в умовах настільки скрутних, що більшість їхніх колег із Західної Європи мало б їх за нестерпні, якщо взагалі можливі.

По-третє, не можна недооцінювати особистості, індивідуальних умінь і якостей викладача. Деякі вчителі мають дар вести виклад так, що не лише підтримують постійний інтерес своїх учнів, але й їхнє прагнення знати більше. Інші відшліфували способи опитування, формулювання завдань для своїх учнів і складання робочих зошитів із вправами до такого ступеня, що застосований ними підхід, орієнтований, власне кажучи, на викладача, все ж гарантує, що учні не ставитимуться до навчання пасивно. Подібним чином, проте, деякі викладачі можуть опанувати будь-яке педагогічне нововведення, але при цьому не піклуватися про те, щоб їхні вихованці перетворилися на активних, розбірливих і допитливих учнів. Не існує якогось плану добротного викладання, котрий, якщо його неухильно дотримувати, завжди дасть необхідний результат. Зрештою, для більшості вчителів основна проблема – це те, як у процесі навчання досягти бажаного і правильного співвідношення між настановною функцією вчителя й орієнтацією на учня.

По-четверте, вибір підходів до викладання й навчання (а також методів і способів оцінки) має якоюсь мірою відбивати мету, з якою їх застосовують. Про це більш докладно ми поміркуємо нижче.

Навчання в складі класу

Деякі прихильники дослідницького, заснованого на вміннях і навичках, підходу до вивчення історії в школі схильні дорівнювати навчання в складі цілого класу до наставляння чи “фронтального” методу викладання історії, типовим для якого є фігура вчителя, що стоїть перед класом і “передає” знання: пояснює, відтак веде опитування, призначене на те, щоб почути попередньо підготовлені відповіді, і дає вказівки щодо виконання певних завдань, таких як читання чи класна робота. Як і інші стереотипи, таке порівняння може мати під собою деяку фактичну основу, але в цілому є дещо карикатурним. Робота з цілим

класом, звичайно, включає і пояснення викладача, і закриті опитування, але, крім того, охоплює:

- обговорення;
- імітаційні ігри і моделі;
- роботу з аудіовізуальними засобами і використання телевізійних документальних фільмів у класі;
- роботу учнів над спільним завданням або вправою в шкільному комп'ютерному класі чи кабінеті мультимедійних засобів навчання;
- працю в складі цілого класу над певним розділом підручника, комплектом дидактичних матеріалів чи робочим зошитом з вправами;
- відвідування музеїв і історичних пам'яток.

Основні питання педагогічного характеру, котрі стосуються вивчення історії в складі цілого класу, зводяться до двох: коли і навіщо? Навіть у тому разі, коли вчитель історії організує навчання в основному за допомогою роботи в групі і самостійних навчальних завдань, залишаються все ж важливі моменти, коли принести користь може саме робота з цілим класом – у вигляді пояснення, запитань і відповідей та настанов. Нижче ми обговоримо деякі доречні приклади.

Введення в нову тематику, проблематику чи період або аналіз роботи, щойно завершеної класом. Приступаючи до вивчення нової теми, питання чи періоду, викладач, можливо, матиме підготувати якусь схему, з якої видно, що планується охопити, яку структуру має зміст, у якому зв'язку новий матеріал міг би перебувати з вивченим раніше, очікувані результати, відповідні розділи підручника та інших засобів навчання і навіть деякі ключові питання, що піднімає ця тема чи проблема.

Установлення зв'язків з раніше вивченим. З великої кількості досліджень з питань навчання випливає, що умовою ефективного викладання і навчання є його зв'язок із тим, що учні вже засвоїли, і опора на нього. І ці зв'язки та відносини треба виявляти.

Порівняння. У главі 2 відзначалося, що свобода, якою користується викладач, вирішуючи впровадити в систему навчання більш широкий європейський чи компаративістський вимір, можливо, досить обмежена через те, що програма і так перенасичена змістом, або через те, що викладач немає доступу до високоякісних засобів, що дозволили б йому, навчаючи новітньої європейської історії, проводити зіставлення. За таких обставин основним джерелом для проведення зіставлень чи врахування різних точок зору на окремі події чи напрямки розвитку може бути сам викладач (підручник або телевізійний документальний фільм). Там, де основним ресурсом є викладач (чи підручник), слід особливо ретельно обмірковувати, як найкраще зіставляти різні погляди і як “умонтувати” в структуру занять такі можливості, які б сприяли учням у обговоренні й аналізі нової інформації та узгодженні з нею власного напряму думок.

"Оповідь", або хронологічний виклад подій. Цей спосіб при належному втіленні дає загальну уяву про події, допомагає зблизити історію з реальним життям,

користується успіхом в учнів всякого віку й рівня розвитку здібностей та сприяє формуванню вміння слухати. Але при невдалому результаті можуть виявитися протилежними очікуваним. Хронікальна розповідь у виконанні учителя, викладена на сторінках підручника чи в програмі телерадіокомпанії, – не обов'язково є альтернативою підходу на основі дослідження. Скоріше, він може служити її доповненням, зокрема якщо викладач заохочує учнів питатися, чи справді його версія є єдина чи, скажімо, найменш суб'єктивна.

Стимулювання історичної уяви. Цей спосіб, як видно, теж зв'язаний з викладом, однак він більшою мірою залежить від здатності викладача безпосередньо відтворити відчуття часу, спосіб мислення людей і фактори, котрі впливали на їхнє сприйняття подій, або його вміння скористатися з тією ж метою іншими засобами.

Створення моделі. Цей спосіб цілком звичайно подибуємо в практиці викладачів інших предметів. Ті, хто викладає природничі науки, показують досліди і, таким чином, демонструють зразки наукового методу і мислення. Учителі математики роблять те ж саме, застосовуючи для розв'язання задачі алгебраїчні формули. Викладачі іноземних мов не тільки пояснюють правила граматики і допомагають запам'ятовувати нові слова, але й “моделюють” вимову. Проте, скидається на те, серед учителів історії метод “моделювання” не настільки поширений, хоча й може стати у великій пригоді не тільки для того, щоб показати, як планувати історичну розвідку чи підходити до тлумачення документа чи фотографії, але й щоб пояснити учням, користуючись такою нагодою, спосіб мислення самого викладача. Зрештою, як дисципліна історія значною мірою пов'язана з розглядом історичних явищ під певним кутом зору та з застосуванням особливих способів аналізу.

Обговорення в класі. Дослідження навчальної аудиторії доводять, що викладачі, що здебільшого покладаються на методи роботи з повним складом класу, часто при цьому витрачають майже однаковий час на організацію обговорення, на бесіду з учнями, пояснення чи на постановку “закритих” питань (на які існує єдина вірна відповідь) для оцінки уважності учнів і їх здатності повторити те, про що йшлося на попередніх уроках. Вправне використання цього способу може спонукати учнів до пошуку взаємозв'язків, дослідження ідей, обміну знаннями і вивчення історичних проблем і загадок.

Звичайно, якісь недоліки притаманні кожному методу й способу викладання, тому важливим складником належної практики є використання стимулів до споглядання, розважання й самооцінки. Ті викладачі, хто в своїй роботі спирається на напучування і пояснення, мали б стежити за тим, який вплив мають ці способи на засвоєння матеріалу й оцінювати їхню придатність з погляду конкретних навчальних цілей і завдань. Чи дає пояснення учням щось таке, про що вони не зможуть довідатися з підручника? Чи спрямоване читання підручника винятково на одержання й засвоєння необхідної інформації чи учні також набувають так навичок критичного аналізу прочитаного? Під час обговорення в класі в ньому беруть участь усі учні чи ж помітнішого залучення їх до дискусії було б краще досягти, запропонувавши працювати в менших групах? Мабуть, найбільш тривожним є те, що навчання в складі всього класу, особливо якщо воно головним чином здійснюється за допомогою

“фронтального” методу, – не дуже ефективний спосіб формувати мислення більш високого порядку, тобто саме того мислення, без якого неможливо формувати історичну свідомість.

Загалом, як показують дослідження, присвячені таким формам роботи як пояснення і лекція, обсяг уваги середньостатистичного школяра приблизно через десять-п'ятнадцять хвилин починає помітно скорочуватися. Тобто для відновлення здатності активно сприймати матеріал корисно приблизно через п'ятнадцять хвилин бодай тимчасово змінити форму роботи. Крім того, щоб почути під час “фронтального” викладання краще запам'яталося, слід передбачати коротку паузу на узагальнення. Можливо, найзвичніший спосіб – це робочий зошит із вправами, працюючи з якими, учні, самостійно чи в групі, відповідають на запитання про зміст того, що вони тільки що прочитали чи почули. Альтернативний варіант, здатний їх змусити замислюватися над змістом, а не просто заучувати його, передбачає, наприклад, щоб учні, працюючи в парах чи маленьких групах, мусили сформулювати кілька власних запитань щодо змісту: це мають бути запитання, спрямовані на пошук кращого роз'яснення, запитання, які допоможуть визначати, чи не завадило б їм, вивчаючи цю тему, знати якусь іще необхідну інформацію, і навіть запитання для перевірки того, як в інших групах зрозуміли прочитане чи почуте.

Індивідуальне навчання

Усюди в другій частині посібника ми щоразу підкреслюємо освітнє значення, яке використання тих методів навчання і навчальних видів діяльності, що дозволяють учневі:

- визначати й оцінювати первинні і вторинні джерела інформації, включаючи документи, розповіді очевидців, візуальні і статистичні дані;
- планувати і здійснювати історичні розвідки і дослідження та формувати щодо них доречні запитання;
- аналізувати й інтерпретувати докази;
- розглядати вивчене в контексті, з'ясовуючи його зв'язки зі здобутими раніше знаннями і порівнюючи з інформацією, отриманою з інших джерел;
- синтезувати вивчене й представляти його результати в слушній формі.

Власне кажучи, усе це і є уміння й навички, необхідні для вивчення історії як дисципліни. Ці навички належать до категорії придатних до перенесення. Їх опановують на практиці, завдяки можливості вправлятися в їх застосуванні до різних історичних тем, проблем і питань.

Хоча, як пропонувалося раніше, вчитель історії може “змоделювати” ці навички, причому це могло б мати істотне значення в тих випадках, коли учні знайомляться з новими способами прикладення цих навичок, скажімо, аналізуючи історичні фотографії чи витлумачуючи нотатки з чийогось щоденника, чи планують роботу, пов'язану зі збиранням усних свідчень, але не менш важливо, щоб учні потім отримали змогу розвивати й застосовувати ці навички та уміння мислити в рамках самостійної роботи, навіть якщо при цьому вони всі разом і водночас працюють над тим же самим питанням, завданням чи над низкою планових навчальних заходів.

Є ще одна причина, з якої вчителям історії варто думати про можливість для самостійної навчальної роботи. Більшість викладачів, імовірно, погодилася б, що їхні вихованці звичайно вчать по-різному: одні люблять працювати самостійно, інші – спільно, одним до вподоби багатоваріантні навчальні види діяльності, інші воліють виконувати систематизовану послідовність завдань – вони віддають перевагу різним способам вивчення. Тож хоча їх слід переконувати в доцільності у кожному конкретному випадку обирати найбільш ефективні, не менш корисно спробувати пристосовувати для такої мети і різні згадані вище способи.

Організація можливості для самостійної навчальної роботи не тільки дозволяє учням використовувати власний стиль вивчення, але й учителю дає більше шансів сприяти індивідуальному навчанню, розмовляючи з окремими учнями про їхню роботу, встановлюючи для них індивідуальні цілі, а також відзначаючи і реагуючи на ті чи ті труднощі, з котрими вони стикаються, намагаючись збагнути якийсь аспект певної навчальної діяльності. До того ж це дозволяє здійснювати поглиблену роботу з найздібнішими учнями чи з тими, хто особливо зацікавився історією і, може, хотів продовжити її вивчення після завершення курсу формальної освіти.

Одна з основних перешкод, що постає перед людьми, причетними до організації педагогічної освіти і підвищення кваліфікації вчителів, коли вони намагаються відшукати в класі рівновагу між передачею знань і розвитком навичок і умінь, полягає в тому, як переконати викладачів і студентів-практикантів, що така диференціація – невід'ємна частина процесу навчання, а не якась завада в “реальному” викладанні.

Утім, самостійне активне вивчення з опорою на дослідження слід надійно забезпечувати засобами. Учні мають отримати змогу звертатися до уривків з первинних і вторинних джерел, і ці уривки треба оцінити з огляду на те, чи відповідають вони безпосередній задачі, вікові й здібностям учнів. Це може мати навіть для планування класної кімнати, і, звичайно, вимагає наявності доступу до фотокопіювача, а, можливо, й іншого спеціального устаткування, такого як комп'ютери, приєднані до Інтернету.

Дедалі більш ясно, що вивчення історії, пов'язане зі значним обсягом самостійної праці – справа трудомістка. Учні справді отримують нагоду глибше вивчити ті чи ті питання і теми, але викладачі часто констатують, що застосовувати такий підхід доволі важко, коли на вчителів лежить обов'язок навчати історії відповідно до насичених змістом, щільних планів і програм.

Колективна робота

Груповою, або колективною працею називатимемо тут організацію діяльності в класі, беручись за яку, учні *разом* сприяють своєму навчанню, піддають іспитові свої знання і поглиблюють їх. Акцент при цьому кладеться на взаємодію і співпрацю. Така праця може будуватися на залученні їх до планування і проведення якихось досліджень, до обговорення певного історичного питання чи проблеми, до “мозкового штурму” ідей щодо причин і наслідків конкретної

події чи повороту в розвитку або до планування і проведення імітаційної гри чи імітаційної моделі.

Малі групи можуть усі окремо працювати над однаковим завданням, і в цьому разі треба кожній дати змогу повідомити всьому класу про досягнуті результати, порівняти і зіставити свої висновки з іншими. Або ж, зокрема коли йдеться про дослідження більшого масштабу, краще було, певне, доручити кожній малій групі працювати над своїм набором завдань, котрі в підсумку створять цілісну картину. Це дозволить кожній групі поглиблено вивчити якийсь із аспектів певного питання чи теми (наприклад, одна група аналізує способи воєнної пропаганди, інша – інтерпретує свідчення про життя в умовах іноземної окупації, ще одна група розглядає вплив техніки на способи ведення війни тощо). Тут абсолютно важливо гарантувати, що насамкінець усі учні зможуть сформулювати загальну уяву про відповідне питання чи тему.

Подібно самостійній навчальній праці, основна цінність цього різновиду групової роботи полягає в тому, що учні до процесу навчання залучаються активно, а не змушені пасивно сприймати попередньо адаптовані знання. Організувавши для них спільну роботу, учитель тим заохотить учнів користуватися своїм знанням, а не просто його “всмоктувати”, адже їм тоді доведеться застосовувати свої навички й уміння, враховувати позицію інших учнів тим часом, як думки кожного учасника “вихором носяться” всередині групи, домовитися про загальний підхід і впорядкувати свої висновки.

Кармел Галлагер³⁸ так описує роль викладача як посередника, що сприяє ефективній груповій роботі на заняттях з історії, стверджуючи, що викладачі не можуть забувати про те, що:

- завдання й організаційна структура груп мають відповідати меті досягнення максимальної взаємодії учасників;
- для цього можуть знадобитися – у розумних межах – відповідні стимулюючі матеріали, включно, якщо можна, з артефактами, наочністю і писаними документами;
- щоб дати усім учням можливість узяти дієву участь, треба дати ясні вказівки доступною мовою;
- потрібно подбати про наявність додаткових завдань на розвиток основного для будь-якої групи, що завчасно впорається з завданням.

Утім, групова (колективна) робота такого роду потерпає від тих самих потенційних недоліків, що й індивідуальна: вона відбирає чимало часу, різні учасники в складі кожної групи не обов'язково навчатимуться з однаковою швидкістю, до того ж, якщо ми хочемо, щоб такий підхід був ефективний, то школярам спочатку слід навчитися, як колективно працювати.

Короткі висновки

³⁸ Carmel Gallagher, "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance" (Кармель Галлагер, „Викладання історії і пропаганда демократичних цінностей та толерантності“) Doc. CC-ED/HIST (96) 1, Council of Europe

Взаємозв'язок між тим, що учні вивчають, і підходами, що вчитель історії використовує для організації й керування діяльністю класу, не є прямолінійним. Абсурдно припускати, ніби учні автоматично перетворюються на пасивних слухачів тільки тому, що викладач якоїсь під час уроку може віддати перевагу такому методу, як пояснення. Те, пасивні вони чи ні, частково залежатиме від характеру пояснення, майстерності й особистості викладача. А ще це залежатиме від того, що учні робили перед тим, як учитель перейшов до пояснення, і що їх попросять робити потому. Наприклад, учні, швидше за все, слухатимуть, якщо знають, що хвилин за 10-15 їм доведеться використовувати ту інформацію, що їм саме повідомляється, для виконання якогось конкретного завдання. Так само й ефективність активного навчання на основі дослідження: вона залежатиме від його цілей, структури і реакції викладача, на котру очікують учні по завершенні кожного виду навчальної діяльності.

Деякі проблеми оцінки

Загалом кажучи, досягнення цілей і завдань конкретно взятого курсу історії наштовхнуться на серйозні складності, якщо їх не відобразити якимсь чином у завданнях і вправах на оцінку. Школярі швидко привчаються шанувати ті результати навчання, які підлягають формальній оцінці, і применшувати інші, котрі, хоч і є в плані, але ніяк не оцінюються. Зовсім уже просто сказати, це значить, що курс, покликаний сприяти виформуванню відповідних навичок і способу мислення, вимагає регулярного здійснення оцінних дій, у межах яких учням доводиться застосовувати ці навички до вихідних даних. Покладатися винятково на оцінку за допомогою рефератів чи контрольних робіт, в яких учні мусять довести, що здатні пригадати фактуальні дані і відтворити тлумачення цих фактів, запропоноване викладачем чи авторами підручника, могло б мати геть не ті наслідки, ніж очікується. Деякою мірою це застереження залишається в силі навіть і в тому випадку, коли запитання в роботі жадатиме від учня більшого, ніж просто згадати. Якщо значна частина курсу історії вивчається за допомогою спеціальних вправ і практичних завдань, то в основу оцінки варто покласти саме ті процеси, з котрими пов'язане виконання відповідних навчальних дій. Іншими словами, якщо учнів просять аналізувати й інтерпретувати уривки з документів, то необхідно це їхнє вміння оцінювати безпосередньо, а не за допомогою непрямої оцінки якості реферату на тему, до котрого ці документи мають стосунок.

Це нас підводить до другого висновку, а саме того, що найважливішим критерієм при розробці способів оцінювання є доцільність. Наприклад:

- реферати та інші “вільні” завдання, за умови правильного складання умов, дозволятимуть перевірити здатність учня довести, що в нього є загальна уява про питання чи період, а також уміння формулювати чіткі та послідовні аргументи й наводити доречні докази;
- пред'явлення учням одного-єдиного об'єкта-стимулу – уривка з офіційного документа, щоденника, газетного повідомлення чи книги з історії, світлини, карикатури чи плаката – може посприяти перевірці їхніх умінь і навичок аналізу і тлумачення, а також їхнього вміння перенестися уявою в минулі часи;

- пред'явлення учням кількох об'єктів-стимулів, що мають стосунок до однієї теми, може допомогти у перевірці їхньої здатності відсівати неістотне, перевіряти за допомогою даних з інших джерел інформацію, котру в собі несе один з об'єктів, зв'язувати цю інформацію з раніше набутим знанням та розрізняти відмінні точки зору на ту ж саму подію;
- доручення учням узяти на себе роль історичного “нишпорки” змушує їх користатися даними з безлічі джерел у пошуках ключа до мотивів учинків причетних до відповідних подій людей, а потім шукати підтвердження в інших джерелах;
- можна попросити учнів ретельно дослідити уривок із джерела та сформулювати відтак ряд запитань, на котрі їм би слід було знати відповідь, перш оцінити надійність і достовірність цього джерела;
- пред'явлення учням “неясного” матеріалу-стимулу – наприклад, уривків з джерела, що їм раніше на очі не траплялося (або навіть із питання, вивчати яке їм вдавалося без використання подібних джерел) – може перевірити їхню спроможність переносити свої навички аналізу, тлумачення і постановки контрольних запитань на роботу з об'єктом, до якого раніше вони не мали жодного стосунку.

І нарешті, через те, що й тут, і всюди в цьому посібнику ми не один раз підкреслюємо, що прищепити учням історичні навички і відповідний спосіб мислення так само важливо, як і дати їм історичне знання, то слід нагадати, що вміле виконання роботи вимагає критичного розбору й уміння адаптувати свої навички до різних обставин і завдань. Але критичне мислення й адаптивна спроможність залежать від здатності учня оцінювати власні можливості.

Власне кажучи, йдеться про те, щоб після завершення праці над темою (проектом чи завданням) поставити учням кілька запитань: Чого їй вона навчила? З якими труднощами вона була пов'язана? Що б іще вони хотіли довідатися чи краще втямити? Що їм вдалося, а що – не дуже? Як вивчене ними зараз пов'язане з раніш засвоєним матеріалом? Наскільки їм воно було цікаве? Викладачі, не схильні часто користатися способами учнівської самооцінки, гадають, що вона не дуже достовірна і що учні собі “поставлять” завищену оцінку. Насправді ж, як видно з досліджень, учні часто критикують себе і свої здібності дошкульніше за їхніх викладачів.

Як на нас, коли вже зайшла мова про самооцінку, не можна не згадати про три важливі моменти, на які треба зважати, вирішуючи, коли до неї вдаватися і чи вдаватися взагалі. По-перше, найбільший ефект вона даватиме тоді, коли викладач подбав, щоб учні дізналися про цілі вивчення курсу і, зокрема, відповідного питання, а також завдання, над яким вони працюють. По-друге, самооцінка – це так само психологічний стан, як і набута навичка: вона має на увазі готовність ставити під сумнів власні припущення щодо себе самого і щодо інших. Проте, як і більшість навичок, її треба практикувати. І нарешті, самооцінка забезпечує вчителю дуже корисний “зворотній зв'язок”, який допоможе йому зважувати цілі, зміст і методичні підходи до всього курсу, окремого блоку чи уроку.

Третя Частина:

Джерела і Ресурси

Глава 14

Вступ

Частина 3 переважно присвячена способам використання різних видів джерел у рамках вивчення історії Європи ХХ століття учнями середніх навчальних закладів.

Як то кажуть, “історик – це не більш ніж його джерела”. Пізнаючи історію ХХ сторіччя, ми неминуче звертаємося до ширшого спектра джерел і більшого обсягу загальнодоступних матеріалів, аніж колись. Кількість матеріалів, видаваних офіційними джерелами, тепер набагато більша, ніж навіть 25 років тому. Набагато вільніший сьогодні і доступ до аудіо- й відеозаписів, газет, документальних фільмів, особистих документів ключових фігур цього сторіччя, до щоденників і мемуарів тих людей, що перебували в гущавині подій. Завдяки великому поступові в галузі охорони здоров'я, серед наших сучасників є ще чимало людей похилого віку, з котрими збирач усних розповідей (чи слухач курсу історії) може побалакати, розпитуючи їх навіть про події раннього періоду сторіччя.

Крім того, сьогодні набагато більше матеріалів відкриті для доступу в архівах і сховищах: у міру того, як (і коли) їх роблять доступними для загалу, повноформатні газети і широкомовні засоби масової інформації звичайно викладають стисло їхній зміст з метою ширшого їх розповсюдження. Такі матеріали в дедалі більше допомагають зрозуміти не тільки позицію, яку на той час займав урядом, і його політичний курс, але й мотиви, котрими керувалися державні посадовці, ухвалюючи зберегти ті чи ті документи, адже органи держави породжують нині таку безліч офіційних паперів, що передавати на збереження в офіційні архіви усі просто немає змоги. У цьому стосунку не лише історики, але й широка публіка виявляє велику цікавість до змісту архівів, які збирали державні відомства в колишніх комуністичних країнах.

У главах з 15-ої по 17-у включено ряд коротких пропозицій з оцінки освітнього значення і відповідної складності використання деяких із цих джерел при вивченні історії, включно з проведенням учнями власних розвідок.

Історія в розповідях і спогадах свідків

Одне з основних досягнень історії, зафіксованої в записах розповідей і спогадів свідків, полягає в тому, що вона допомагає відтворювати історію розвитку нашого суспільства в недалекому минулому, зокрема історію соціальних груп і народів, котрих держава, суспільство чи самі історики вважали кимось другорядним. Великою мірою покладалася на усні джерела історія жінок, бо ж про останніх, якщо тільки вони не були формально визнані “годувальниками” чи “главами родини”, офіційні часто-густо подавали порівняно бідні відомості. Історія в розповідях і спогадах свідків видається особливо корисним засобом

вивчення соціальних змін, що характеризують життя різних поколінь: вона дозволяє порівнювати, наприклад, те, як ті сприймали своє дитинство, різні класи, стан злочинності, освіти, роботу і соціальну мобільність. У цій главі також розглянуто деякі питання, пов'язані з підготовкою учнів до самостійного збирання усних свідчень, та методологічні проблеми, що виникають при спробі їх тлумачення.

Використання письмових джерел відповідної епохи

Для історика письмовий документ і сьогодні є основним засобом доведення. Без документальних фактів про діячів минулого, причетних до якоїсь історичної події, ми не змогли б осягнути їхні почуття, мотиви, наміри і те, як вони самі сприймали почуття інших людей, їхні мотиви і наміри. До простих людей це стосується тією ж мірою, що й до політичних лідерів, полководців та їхніх радників. Водночас, мабуть, є значна різниця між особистими щоденниками й іншими записами, котрі автор не призначав для чужих очей, і тими документами, котрі були написані для певної публічної мети. Завдання історика (чи учня, що працює як історик) полягає в тому, щоб, детально вивчивши документ, побачити його в контексті, тобто дізнатися, чому він був написаний, з якою метою, хто до нього мав доступ тощо. Відтак його варто проаналізувати й витлумачити: про що він говорить, яку думку повідомляє, що замовчує? Після цього історик мусить зробити перехресні посилання: підтверджують інші докази зміст документа чи суперечать йому?

Учні мають засвоїти цей процес і, можливо, найкраще, якщо вони цього доможуться на практиці. У цій главі наведено деякі приклади такого роду активного навчання.

Телебачення як джерело

В архівах телебачення відшукаємо силу-силенну даних, які потенційно можуть бути корисні для вивчення історії Європи ХХ сторіччя, зокрема історії після 1945 року. Крім того, найбільші телекомпанії в різних місцях Європи закінчення минулого тисячоріччя відзначали демонстрацією програм і серіалів, у яких зроблено спробу осмислити сторіччя в цілому і, зокрема, ті ключові події й обставини, котрі формували його особливості. На додаток до збережених у фондах випусків останніх вістей, інформаційних програм і документальних фільмів, телебачення також є джерелом даних про суспільну думку і про те, як того чи того часу саме суспільство себе характеризує і тлумачить своє становище. Утім, як і будь-яке інше джерело, телебачення здійснює відбір фактів не для того, щоб викладати історію: учні, якщо збираються використовувати телебачення як джерело даних з історії цього сторіччя, мають розуміти процеси, за допомогою яких це здійснюється. У відповідній главі включено приклади того, як на уроках історії можна використовувати архівні телевізійні новини, а також висловлено міркування про переваги й недоліки використання таких телевізійних документальних серіалів, як “Світ у стані війни” чи “Сторіччя людей” (обидва серіали, що демонструвалися в багатьох європейських країнах, деякі учителі використовували як навчальний посібник на своїх уроках).

Частина 3 закінчується двома короткими рекомендаціями з оцінки придатності підручників історії і нових технологій. У кожній з них ми замислюємося над тим, що варто шукати з погляду змісту, освітнього значення, педагогіки і зручності.

Історія у викладі учасників або очевидців подій

Історія питання

Майже до кінця XIX століття записані за словами очевидців або учасників спогади про події широко використовувались як засіб накопичення інформації та доказів. Так, наприклад, французький історик Мішле (Michelet) посилався на “живі документи” як на джерело історії Французької Революції³⁹, захищаючи такий підхід як необхідний на протигагу офіційним джерелам. Разом із тим, починаючи з кінця XIX століття, історія у викладі учасників або очевидців перестала користуватися прихильністю, оскільки панівною парадигмою стало так зване “ранкеанське” (від імені науковця Ранке) бачення історичної науки, в якому наголошено історію політики, змалювання подій та використання документів як основного джерела свідчень.⁴⁰

Утім, майже тоді ж непрофесійні історики почали визнавати потенційну цінність розпитувань безпосередніх учасників подій про те, що їм довелося пережити, про їх розуміння того, що відбувалося і причин цього. Десь з середини XIX століття журналісти почали використовувати методику інтерв’ювання людей та писати “звіти очевидців” основних подій. Приблизно на початку століття суспільствознавці, прагнучи соціальних реформ і уваги до умов праці пересічного населення, почали збирати свідчення шляхом опитування людей. Але, за нечисленними виключеннями, тільки після 1945 року історія у викладенні учасників або очевидців подій знову почала виходити на поверхню як плідне і законне джерело історичних свідчень. Частково це стало результатом все більшого інтересу до соціальної, економічної та культурної історії, і одночасно переміни поглядів представників науки на основний предмет історії. Так, з шістдесятих років двадцятого століття ми могли спостерігати появу досліджень проблем дитинства, освіти, смерті, психічних захворювань, медицини, сім’ї, гігієни та тендерних питань в історичному ракурсі – але ніколи раніше історики не вважали такі дослідження правомірними, та й навіть самі ці питання такими, що “мають історію”.

Повторна поява історії у викладенні учасників або очевидців подій також відбиває зростання інтересу до того, що відоме під назвою “історія очима низів”: історичні свідчення пересічних людей, зокрема тих, чий життєвий досвід і бачення подій фактично ніколи не включалися до історичних документів – таких як звичайний солдат, жінка-робітниця, корінні мешканці, культурні, етнічні та релігійні меншини. Щоб вивчити життя звичайних людей історикам

³⁹ Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française* (Жюль Мішле, „Історія французької революції”), Chicago, 1967 edition.

⁴⁰ Leopold von Ranke (1795-1886).

довелося звернутися до широкого кола джерел, включаючи листи, фотографії, газетні архіви, записані суспільствознавцями та офіційними комісіями з опитувань населення усні свідчення, а також особисті спогади окремих людей.

Протягом останніх п'ятдесяти років історія у викладенні учасників або очевидців подій перетворилася у спеціалізовану наукову галузь, яка має власні періодичні видання і бази даних, а також ділянки ще більшої спеціалізації у рамках цієї галузі, як, наприклад, історія жіноцтва. Найзначніші проекти, пов'язані з історією у викладенні учасників або очевидців подій, розгорнулися у сфері історії чорної раси та історії культури. Тепер ціла низка музеїв має архіви свідчень учасників або очевидців подій, збірки розповідей таких людей збираються на лазерні диски, які зараз випускаються різними мовами і з різних аспектів суспільного життя; існують веб-сайти, де містяться записи звітів очевидців основних подій ХХ століття; університети та телерадіокомпанії тримають аудіовізуальні архіви усних свідчень і, нарешті, багато із згаданих меншин, чия історія до цього часу була невідома, розпочали власні проекти, пов'язані з історією у викладенні учасників або очевидців подій. Окрім того, що поштовх до розвитку вивчення історії через викладення учасників або очевидців подій був наданий змінами у самому професійному середовищі істориків, слід також визнати, що іншим важливим стимулом для збирання усних свідчень стала поява переносних магнітофонів.

Разом з тим, незважаючи на зазначені вище тенденції, багато істориків все ж висловлюють сумніви щодо обґрунтованості та достовірності свідчень учасників або очевидців подій у порівнянні із тими свідченнями, які можуть бути отримані шляхом аналізу документів. І не тільки через невпевненість щодо людської пам'яті та проблем, пов'язаних з використанням непідтверджених розповідей та чуток. Документи, зокрема офіційні архівні документи, мають цінність не тільки через те, що у них міститься, а ще й тому, що вони є частиною певних послідовностей або серій документів. У роботі з такими документами можливі перехресні посилання на інші документи, що надає історикові засіб не тільки перевірки автентичності кожного з документів, а також і контекст, в якому можна тлумачити його значення. Часто офіційний документ сам по собі відсилає читача до більш старих документів для того, щоб стало можливим визначити хронологію, яка у загальних рисах показує послідовність рішень і процесу міркувань над ними.

І все ж таки, будь-який історик, що займається сучасною історією, має все більше покладатися не тільки на документи, але й на самі джерела інформації. Частково це відбувається через те, що більшість урядових органів прагне тримати у секреті свої останні рішення або політичні розробки, і, отже, закриває доступ до документів для широкого загалу на досить тривалий період (як правило, від двадцяти п'яти до тридцяти років). Навіть після закінчення цього терміну доступ до особливо секретних документів може не відкритися. Але крім цього фахівцям, які спеціалізуються на сучасній історії, доводиться доповнювати документальні свідчення даними з інших джерел через потужне поширення інформаційних технологій. Тепер вони опиняються у ситуації, коли вивчають документ, який відсилає читача не до іншого документу, а до телефонної розмови або електронного листа, зміст яких отримати неможливо.

За таких обставин вони змушені скористатися іншими джерелами інформації, включаючи опитування людей, які розробляли або отримували ці документи.

Що таке історія у викладенні учасників та очевидців подій?

По суті історія у такому вигляді – це запис і аналіз усних свідчень про минуле. Тут можливі самі різноманітні форми. Основна увага може приділятися таким аспектам:

- колективні знання про минуле, які були передані попередніми поколіннями (усна традиція);
- розповідь про певні події у житті особи, які стали вирішальними для того, щоб її життя сформувалося і набрало сенсу (усна біографія);
- особисті спогади людей про певні події, проблеми або випадки, що мали місце у житті цих людей у їхньому минулому;
- усні звіти очевидців, які були записані під час подій або відразу ж після них.

Існує тенденція використання історії у викладенні учасників або очевидців подій для досягнення двох різних цілей. Перша – це допомогти реконструювати минуле: з'ясувати, як булося звичайному солдатowi в окопі або ж біженцю, який перетинав Європу у 1945, або ж дізнатися, як змінила життя молодої матері контрацепція. Друга ціль – допомогти зрозуміти, як саме люди тлумачили минуле. Усні джерела повідомляють нам не тільки про те, що саме робили люди, що вони бачили, і що з ними трапилось, але також і про те, про що вони у той час думали і що відчували, що і чому, на їхню думку, вони робили, що і чому, як їм здавалося, робили інші люди, що люди хотіли робити, а також – (і це не менш важливо) що вони зараз думають про свої дії у той час.

Історія у викладенні учасників або очевидців подій у школі⁴¹

Варто повторити думку, що історія у викладенні учасників або очевидців подій - це запис і аналіз усних свідчень. Часто викладачі історії сприймають історію у викладенні учасників або очевидців подій як процес залучення своїх учнів до розпитувань людей (найчастіше – батьків, дідусів, бабусь, сусідів та місцевих типажів) про певну подію або випадки з життя. У такому контексті історія у викладенні очевидців або учасників подій часто розглядається як корисний але не обов'язковий додаток у рамках шкільного курсу історії і обмежується, головним чином, історією суспільства або навіть історією рідного краю.

Але ж наведене визначення саме по собі нам нагадує про те, що учні також *роблять* історію у викладенні учасників або очевидців подій, аналізуючи усні свідчення. У все більшому колі європейських країн наразі існує змога отримати доступ до усних свідчень що стосуються конкретних подій самих різних вимірів суспільного життя через аудіо касети з матеріалами, які початково підбиралися для документальних радіопередач, та відео касети з документальними

⁴¹ У цьому розділі частково використовуються матеріали, підготовлені Філом Інгремом для учбового пакету *Викладання історії жіноцтва двадцятого віку*, Рут Тудор. цит. твір.

фільмами. Деякі університетські факультети, що спеціалізуються на збиранні зразків усної традиції та історії у викладенні очевидців або учасників подій, публікують матеріали своїх архівів або подекуди – випускають лазерні диски, що надають студентам змогу не тільки читати розшифровки оповідей або ж витяги з таких рошифровок, але також слухати інтерв'ю і бачити фотографії людей, які говорять, і подій, про які вони говорять. Крім того, час від часу різні організації започатковують проекти, націлені на збирання усних свідчень, які згодом публікуються, що часто робиться з нагоди річниці певної події. Нарешті, ціла низка веб-сайтів, перелік яких наводиться у Главі 12 цього посібника, також містять усні свідчення, і деякі з них можна не тільки прочитати, але й почути. Їх тематичне коло досить обмежене, але, наприклад там є деякі корисні матеріали із Західного фронту Першої Світової війни, європейського фронту Другої світової війни, а також матеріали стосовно економічної депресії у період між двома війнами.

Як ми бачили в інших главах цього посібника, для аналізу інших історичних джерел, таких як фотографії, комікси, телепрограми, кінофільми та веб-сайти інтернету, потрібні:

- такі ж самі навички критичного аналізу і тлумачення, які застосовуються істориком по відношенню до будь-яких інших свідчень,
- знання і бачення ситуації, які допоможуть розмістити свідчення у відповідному історичному контексті,
- можливості перевірки автентичності і достовірності свідчень шляхом їх перехресних прив'язок до інших джерел,
- розуміння тих процесів, які стали основою для свідчення, що піддається аналізу.

Аналіз історії у викладенні очевидців або учасників подій не є виключенням. З огляду на той обсяг усних свідчень, який став доступним у ХХ столітті, зокрема протягом останніх чотирьох десятиріч, дуже важно забезпечити розуміння учнем-істориком процесів, які були задіяні у створенні усного свідчення і його вміння застосувати ці навички аналізу і тлумачення до матеріалу, наданого тим, хто збирав дані історії у викладенні очевидців або учасників подій: чи це був студент, професійний історик або хтось інший.

Надання учням нагоди збирати дані історії у викладенні очевидців або учасників подій і аналізувати їх має велику навчальну цінність на самих різних рівнях:

- учням відкривається доступ до досвіду і бачення пересічних людей,
- відкривається дуже насичене бачення сучасної історії, яке може “наростити м'ясо на кістках” розділів підручника, а учень часто отримує відчуття безпосередності досвіду, яке ніколи не з'являється у результаті отриманих з других рук звітів про події;
- учні отримують інформацію про людей або групи людей, які у підручниках, як правило, ігноруються;
- це може використовуватися як корисна перевірка свідчень, наданих іншими джерелами (особливо якщо до таких джерел належать засоби масової інформації);

- це може мати функцію корисної протизагаги тлумаченню подій істориками (тобто, можна побачити, як люди переживали подію насправді);
- історія у викладенні учасників або очевидців подій, зокрема у формі особистих спогадів досі живих людей, які озираються у глибину століття, часто може стати корисним засобом допомоги учням у дослідженні і застосуванні ключових концепцій нерозривності та змінності історії;
- учні, зайняті розглядом усних свідчень, повинні застосовувати такі ж принципи і аналітичні процеси, які вони застосували б до будь якого іншого типу свідчень (відбір, перехресна перевірка, виявлення упередженості і перекручень, робота з суперечностями та неповними звітами).

Крім того, учні, які здобувають свої власні зразки усних свідчень через бесіди з людьми, також мають змогу розвинути ще більше:

- навички опитування, зокрема вміння формулювати результативні питання у певній послідовності;
- навички спілкування (вміння домогтися невимушеної поведінки співрозмовника, зацікавити його, вміння слухати, щось підказувати, розпитувати, щоб отримати додаткову інформацію);
- навички поділяти почуття людей різних поколінь, з різними біографіями та з різним баченням, досвідом і думками;
- здатність просіювати свідчення, оцінювати їх значимість та точність і побудувати на цій основі викладення матеріал або хронологічну послідовність, або ж сформулювати висновки щодо того, що саме і з яких причин відбувалося;
- здатність вести коректні і достовірні записи усних свідчень та використовувати їх для створення звіту про обставини, що з'ясувалися.

Що потрібно знати учням про історію у викладі очевидців або учасників подій

Учням необхідно розуміти, що більшість історичних джерел не залежать від істориків і студентів, що вивчають історію. І ті, і інші можуть тільки тлумачити її. Разом з тим, кожен хто займається збиранням усних свідчень і звітів очевидців (професійний історик, студент-історик, фахівець у суспільних науках, чиновник, журналіст або співробітник радіо чи телебачення) відіграють активну роль у побудові такого свідчення. Те, що з'являється в документах з історії, значною мірою залежить від тих запитань, які дослідник вирішує поставити або обминути, особистих стосунків і контакту між дослідником і його співрозмовником; а також від процесу редагування самої бесіди перед тим, як її зміст буде представлений широкому загалу. Таким чином, під час аналізу свідчення учень або учениця мають проаналізувати сам процес його здобуття (Чи було це питання головним або нейтральним? Про що казав об'єкт опитування до того, як було поставлене це запитання? Чи наведена відповідь є повною або тільки відредагованим варіантом справжньої відповіді чи частиною більш тривалої відповіді? І т. ін.)

Не менш важливо для учнів усвідомлювати обмеженість людської пам'яті та здатності до спостережень. Сам по собі факт присутності певної людини на події зовсім не обов'язково означає правильність і достовірність її розповіді.

(Варто просто попросити учнів замислитися про те, наскільки розбіжними є свідчення осіб-очевидців під час розгляду більшості кримінальних справ у судах). Істориків часто турбує те, наскільки складно покладатися на спогади людей про події, які мали місце багато років тому. І хоча наукові дослідження феномену людської пам'яті знаходяться на етапі дитячого віку, за їх результатами, здається, можна припускати, що довгочасова пам'ять, зокрема у людей похилого віку, часто працює точніше і стабільніше аніж середньочасова та короткочасова. Разом з тим, під час вивчення історії через спогади очевидців виникає ще одна проблема – проблема вибіркової амнезії і тенденції людей помилятися у своїх спогадах не через те, що вони бажали б щось забути або ввести дослідника в оману, а через те, що вони пристосували свої спогади до власних упереджень і припущень (див. Рамка 1 далі). З іншого боку, нам не варто вважати, що документи та інші джерела обов'язково позбавлені таких самих проблем. Зовсім не завжди документи пишуться відразу після того, як щось відбулося або було вирішено; самі ж чиновники та інші, зайняті розробкою таких документів (і це часто з'ясовується під час політичних скандалів чи розслідувань), зовсім не захищені від бажання переписати історію.

Рамка 1: Вивчення прикладу усного свідчення, побудованого на помилкових спогадах

Італійський історик Алессандро Портеллі виявив приклад такого усного свідчення у випадку в Терні – промислового містечку на півночі країни. Це стосувалося вбивства Луїджі Трастуллі, 21-річного робітника металургійного заводу: поліція виявила розбіжності у свідченнях щодо часу його загибелі. Деякі казали, що це сталося 1949 року (дійсна дата), а інші – у 1953 році – дата, що збігається з масовим страйком промислових робітників у місті. Портеллі дійшов висновку про те, що ті, хто називав 1953 рік, робили це, бо вважали, що їх товариш-робітник повинен був загинути за їх спільну справу.

Третім значним аспектом є те, що пам'ять – це не просто пасивне сховище фактів. Коли люди діляться з дослідником власними спогадами про пережиті моменти, вони не просто надають звіти очевидців подій – хай навіть суперечливі, з помилками та пропусками. Вони, крім того, намагаються надати минулому сенсу, усвідомити, як вони прожили власне життя. Іншими словами, вони творять власну історіографію, у якій їхній досвід вибудовується у певному порядку, тлумачиться и складається в оповідь спеціально для дослідника. І те, що щось додається, а щось виключається, не є наслідком тільки того, що це забуте; це також наслідок акту свідомого вибору. Отже, дуже важливо, щоб під час аналізу усних свідчень учні ставили такі ж самі запитання, які вони ставили б під час аналізу інших типів історичних свідчень. На додаток до аналізу того, що було сказано їх співрозмовником, вони мають запитати:

- Якою людиною є співрозмовник?
- Якого типу заяви він робить? Чи це є міркування про те, що саме сталося, або про те, чому це сталося? Чи є ці заяви окремими або не пов'язаними одна

з одною відповідями на кожне окреме запитання, або це спроба скласти розповідь? Чи відхиляється коли-небудь співрозмовник від основного предмету? Чи намагається він виправдати себе або свої дії? Чи намагається він виправдати дії когось іншого? Чи звучать його відповіді більшою частиною як короткі оповідання?

- Чи намагається він серйозно відповідати на запитання? Чи є враження, що йому незручно відповідати на деякі запитання? Чи були його відповіді стриманими? Чи намагається він запропонувати “цукерку у гарній обгортці” спеціально для мікрофону або телекамери?
- Що у його словах здається припущенням?
- Чи можете ви помітити певну упередженість або перекручення фактів?
- Чи існують способи, якими ви могли б окремо перевірити будь-яку з отриманих відповідей?

Пропозиції щодо використання історії у викладенні очевидців або учасників подій у навчальному процесі

Теми та предмети обговорення

Соціально-економічна історія для багатьох учнів буде дуже сухою дисципліною, якщо зводиться, головним чином, до питань політики, соціальних проблем і загальностатистичних даних, а головна увага буде зосереджуватись на якомусь абстрактному «народі», а не на конкретних повсякденних випадках з життя його представників. За такого підходу до історії люди часто розглядаються як щось трохи більше ніж «одна із проблем, з якими урядові доводиться мати справу».⁴² Фахівець історії суспільства і фахівець з економічної історії висувають міркування – і чітко сформульовані, і такі, що розуміються - на основі ретроспективного погляду, часто певним чином зорієнтованого політично або ідеологічно, а також з огляду на прив'язку розуміння минулого до сучасних проблем і питань. Але часто реальність є більш складною і багатогранною, і отже, іноді історія у викладенні очевидців або учасників подій може допомогти відновити всю різноманітність поглядів, яка існувала у той час, коли події, власне, відбувалися. І це справедливо не тільки для соціально-економічної історії, а також і для політичної історії (Див. Рамка 2 далі).

Рамка 2: Історична реальність є складною і багатогранною

Згідно історичним записам стосовно евакуації британських та французьких військ з узбережжя в районі Дункірка влітку 1940 року, загинуло 68 тисяч солдатів, евакуйовано близько 340 тисяч, потоплено 240 малих кораблів, покинуто 120 тисяч бойових машин і 2300 одиниць легкої зброї. Більшість військових істориків, коли пишуть про Дункірк, зазначають безжалісні повітряні атаки і обстріли узбережжя, особливо з боку “Люфтвафе”. Але звіти

⁴² E.P. Thompson, "History from below" (E. П. Топсон, „Історія здолу”), the *Times Literary Supplement*, 7 квітня 1966 р.

очевидців – солдатів, що знаходилися на узбережжі, показують, що інтенсивність бомбування значно змінювалася від однієї ділянки до іншої.

Більшість діахронічних тем (тобто, тематики, зосередженої на певному аспекті історичного розвитку на протязі порівняно довгого періоду часу), визначених у вступі до Глави 1, ідеально вписуються у таку педагогічну концепцію, яка передбачає використання усних свідчень. Наприклад:

- Як змінився побут і умови праці людей внаслідок технічного розвитку?
- Як протягом століття змінювалося сімейне життя?
- Як змінювалася роль чоловіка і жінки (і батьків)?
- Як змінювалася гендерна поведінка і гендерна мораль? Яке було ставлення до одиноких матерів 50 або 60 років тому? Які перемини викликала поява контрацепції?
- Як змінилася концепція дитинства і юнацтва?
- Як змінювалися протягом століття житлові умови?
- Які зміни привнесло у життя міських та сільських мешканців зростання міст?
- Яких змін зазнала праця у різних галузях професійної діяльності з плином часу (зникнення певних професій і галузей, створення нових, зростаюча автоматизація і механізація, і т. ін.)?
- Яких змін зазнали стосунки між різними поколіннями?
- Яких змін зазнала сфера розваг, культурних інтересів і вільного часу людей?
- Як відбулися зміни у розвитку транспорту і зв'язку на житті людей?
- Як відбулися зміни у медичній галузі на житті людей?
- Як змінилися наші думки? (наприклад, думки про релігію і віру, злочин та покарання, бідність і багатство, освіту, мистецтво, моду, роль і відповідальність держави і громадянина, національну свідомість і патріотизм, і т. ін.).

Окрім того, що історія у викладенні учасників або очевидців подій допомагає корисними наочними прикладами і внутрішнім баченням досліджувати цілісність і змінність двадцятого століття, вона ще дозволяє студентів відчувати, як безпосередньо сприймалися деякі головні події і досягнення століття: пережитий досвід великої війни, окупації і визволення, досвід біженців, імігрантів або емігрантів, тих, що перебиралися із села до міста, знову відбудовували своє життя після війни, пережитий досвід тих, що дожили до падіння диктаторських або тоталітарних режимів, і так далі. І тут історія у викладенні учасників або очевидців подій допомагає учням відтворити в уяві, як саме все відбувалося, допомагає їм перевірити власні припущення, а у деяких випадках – припущення, зроблені у засобах масової інформації, авторами підручників та й навіть їх власними викладачами.

Деякі можливі підходи

Цей розділ, так само як і наступний, стосується, головним чином, того, як забезпечити залучення учнів до роботи із збирання усних свідчень. Така робота

може вимагати багато часу і часто – ресурсів, які не обов'язково існуватимуть у достатньому обсязі, наприклад, таких як диктофони, касети і устаткування для розшифровки і зберігання матеріалів бесід. Для багатьох викладачів історії, вже й без того перевантажених напруженою програмою курсу історії, роботи із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій можуть видатися факультативним необов'язковим додатком. Але ж варто ще раз наголосити, що ми живемо у таку епоху, коли історики та фахівці із суспільних наук, журналісти, радіо і телекоментатори, урядові органи, музеї та архіви, організації з досліджень громадської думки вже накопичили великий обсяг усних свідчень. Значна частина цих зібраних матеріалів тим чи іншим чином може з користю бути включеною до підручників, мультимедійних освітніх програм і матеріалів, що розробляються окремим викладачем.

З очевидних причин організовані школою роботи із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій найчастіше проводяться у межах місцевої громади і зосереджуються на історії рідного краю. Розпитування місцевих мешканців про переміни у їх місцевості, свідками яких вони стали на протязі свого життя, можуть дати кращий результат, якщо дослідник має з собою матеріали, які розбудили б спогади їхніх співрозмовників, як, наприклад, фотографії або листівки із зображеннями головної вулиці, ферми, фабрики, знаку з назвою місцевості або місцевих мешканців. На допомозі стануть також карти та виписки із записів про громадський стан, так само як копії статей із старих газет про особливо важливі події. Такий підхід може бути використаний, щоб зафіксувати цілісність і змінність історії громади у цілому або ж якогось її сегменту. Так само він може бути використаним і для поглибленого вивчення життя громади у певний відтинок часу.

Разом з тим, люди можуть надати набагато більше аніж просто особисті спогади про місцеве життя. Вони жили у часи найголовніших подій, змальованих у підручниках школярів, і були їх свідками. У деяких випадках вони безпосередньо брали у цих подіях участь, у деяких випадках ці події безповоротно змінювали їх життя. Ці люди мають своє власне бачення, яке можна порівняти і зіставити з тим баченням, яке представлене у підручниках, радіо і телепрограмах. Одним з варіантів є розпочати з тексту підручника або радіо чи телевізійної програми, а потім з'ясувати, що пригадують про цю подію місцеві мешканці, чи співпадають або суперечать їх спогади і тлумачення про події з варіантом, який подається у підручнику або у документальній програмі. Метою цього не є ставити під сумнів коректність версії автора підручника або програми. Такий підхід допоможе учням зрозуміти складність і рівень згоди або багатоваріантності поглядів, які могли існувати у той час, коли події відбувалися.

Цей підхід можна різними шляхами урізноманітнити. Одним із шляхів є організація різних рівнів бесід, у яких особи, що становлять інтерес, розповідають про важливі події, які відбулися на протязі їх життя, і про свою реакцію на них тоді і зараз. Іншим варіантом є використання матеріалів бесід на теми історії у викладенні очевидців або учасників подій для опису життя родини кожного із опитуваних на протязі століття: звідки вони, чим заробляли на життя їх дідуся і бабусі, батьки і діти, де вони мешкали, як змінювалося їх

життя, як відбилися на ньому війни, військова окупація, економічна депресія, зміна стандартів життя, і таке інше.

Третім варіантом такої концепції є збирання учнями даних про те, як засоби масової інформації змальовують певне десятиліття або епоху ХХ століття (в історичних серіалах, документальних фільмах, а також у театральних і комедійних програмах), після чого ці ж теми досліджуються учнями через усні бесіди з представниками того покоління, яке жило у цей період.

Ще одним варіантом такого підходу є розпитування людей про те, де вони знаходились, чим займались, і яка була їх реакція, коли вони уперше почули про те, що згодом стало історичною подією. Класичним прикладом цього є вбивство Президента Кеннеді. Часто можна почути, що ті, хто на той час були дорослими або підлітками, дуже живо пригадують, що саме вони робили, якою була їх реакція, і як вони боялися майбутнього. Які ще події в історії Європи ХХ століття миттєво розпалюють спогади будь-якого представника цілого покоління? От деякі з можливих прикладів:

- Смерть Сталіна у 1953 році;
- Вхід російських танків до Угорщини у 1956 році або до Чехословаччини у 1968 році;
- Запуск супутника у космос у 1957 році;
- Побудова берлінського муру у 1961 році;
- Кубинська криза 1962 року;
- Політ першої жінки до космосу у 1963 році;
- Перша посадка космічного апарату на Місяці у липні 1969 року;
- Смерть Франко у 1975 році;
- Повернення громадських прав у Португалії у 1976 році;
- Падіння Берлінського муру 9 листопада 1989 року;
- Проба державного перевороту проти Горбачова і політики реформ у серпні 1991 року.

Оскільки ті історики, що збирають історичні факти за розповідями учасників або очевидців подій, часто вважають себе тими, хто пише історію знизу або ж допомагає розкрити історію невидимого (тих груп, чия історія, як правило ігнорується істориком загального напрямку), іноді виникає спокуса здійснити щось подібне на рівні школи, особливо якщо такі “невидимі” групи населення добре представлені у складі учнів школи. Взагалі вступ школи до цього процесу вимагає великої обережності, ретельного планування і переговорів з представниками зазначених груп у громаді. Одним із шляхів, до яких удаються професійні історики та суспільствознавці для реалізації такого підходу, є започаткування спільної роботи з громадою або із самою групою, що становить інтерес. Учні і представники групи спільно розробляють плани, збирають дані, аналізують виявлені факти і роблять про них доповіді. Для цього часто використовуються як бесіди один-на-один, так і колективні обговорення, причому останній з названих прийомів діє як корисний засіб підтвердження фактажу, перевірки і подальшого уточнення хронологічної послідовності подій і їх описів. Отриманий результат може бути корисним для учнів, що вивчають історію, і одночасно становити цінну інформацію для соціальної групи або

громади у цілому. У той самий час учні отримують корисну можливість попрактикуватися у самому процесі опитувань про історичні факти і тлумачення цих фактів.

Майже кожний проект, пов'язаний із збиранням даних історії у викладенні очевидців або учасників подій, містить у собі можливість виходу на суперечливі або такі, що вимагають обережного ставлення, факти, навіть коли зробити їх темою бесід не мається на меті. Наприклад, у деяких регіонах бесіди про досвід першої роботи людини можуть викликати до життя спогади про дискримінацію за расовими, етнічними або релігійними ознаками. Бесіди в інших країнах або регіонах про сусідів та стосунки з громадою можуть викликати до життя спогади про тих, хто співпрацював з окупаційною владою або брав участь в опорі. У таких випадках вчитель має запитати себе, чи переважить потенційна користь учнівських занять історією у викладенні очевидців або учасників подій ту шкоду, яку завдасть потенційна сварка. Якщо, на їх думку, користь буде більшою, вони повинні провести дуже ретельну підготовку, заздалегідь визначити ті кола питань, де можуть виникнути суперечки, і навчити учнів стратегії і коректним крокам у роботі з такими питаннями. Там, де тематика яка вимагає особливої обережності, можливо, краще буде організовувати бесіди у школі, під безпосереднім наглядом вчителя, або навіть їх проведення самим вчителем.

У роботі із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій варто також звернутися до потенціалу співпраці між різними школами. Це можна робити на рівні одного регіону, країни, у рамках співробітництва із сусідніми країнами, на європейському рівні, або ж у рамках проекту, зосередженого на дослідженні конкретної соціальної групи, яка мешкає у кількох суміжних країнах. Якщо ж до цього тематика проекту спільна, для всіх учнів-учасників з'являється унікальна можливість порівняти і зіставити різноманітність поглядів на ті ж самі події у житті людей і їх тлумачення.

Деякі рекомендації стосовно організації проектів із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій

- Проведіть попереднє вивчення громади, соціальної групи або категорії, представникам якої будуть пропонуватися бесіди. З'ясуйте, чи існують організації, історичні товариства, будинки для людей похилого віку або ж добровільні асоціації, які могли б надати допомогу або були б зацікавлені у результатах проекту. Перевірте дати, яким можна було б присвятити проект – річниці, ювілеї, тощо. Спробуйте оцінити можливу реакцію на ідею проведення робіт із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій.
- Переконайтеся у тому, що учні мають у своєму розпорядженні достатній обсяг попередньої інформації перш ніж вони розпочнуть роботи. Перевірте наявність готових свідчень з інших джерел, які можуть використовуватись для перевірки даних, отриманих у ході бесід.
- Зробіть оцінку всіх пов'язаних з проектом кроків. Який час буде потрібен для підготовки учнів, проведення бесід, обробки інформації, тлумачення

отриманих фактів, проведення доповідей про виявлені факти і оцінки кінцевого результату? Де будуть проводитися бесіди? Чи будуть варті результати витрат праці і матеріальних ресурсів?

- Чи мають учні достатню мотивацію для того, щоб проводити бесіди на задовільному рівні?
- Вчителі часто доручають пошук потенційних опитуваних учням, але якщо ви зробите це самі, то матимете певні переваги. Якщо ви пояснюєте суть вашого проекту людині, перш ніж приймаєте рішення проводити з нею бесіду, ви маєте нагоду перевірити, наскільки вона володіє власною пам'яттю, вміє розповідати про певну подію або аспект свого життя, а також наскільки вона налаштована брати участь у проекті. Крім того, людині необхідно пояснити мету робіт із збирання історичних даних у викладенні очевидців або учасників подій, а також розповісти про подальше використання матеріалів бесіди.

Учні повинні провести таку підготовчу роботу:

- Попереднє дослідження тематики або питань, яких будуть стосуватися роботи із збирання історичних даних у викладенні учасників або очевидців подій;
- попереднє вивчення учнями групи, представники якої будуть відбиратися для проведення бесід: що нам відомо про відношення даної теми або питання до їх життя? Які саме події власного життя, пов'язані з цим, їм, скоріше за все, довелося пережити?
- прослуховування кількох зразків оповідей людей про минуле або ознайомлення учнів з одною або двома розшифровками бесід (або витягів з них) для того щоб учні отримали уявлення про те, як виглядає бесіда, спрямована на збирання фактів історії у викладенні учасників або очевидців подій.

Після того як учні проведуть попереднє вивчення питань, кожному з них треба запропонувати обміркувати від трьох до п'яти дослідницьких питань, на яких можна було б побудувати бесіду (дослідницькі питання відрізняються від запитань, які ставляться безпосередньо під час бесіди. Вони відбивають те, про що учень хотів би дізнатися). Після цього слід провести мозковий штурм, результатом якого має стати узгоджений набір запитань. На основі кожного дослідницького питання може бути створено декілька запитань для бесіди, отже може виникнути необхідність запросити учнів розставити вибрані ними запитання за пріоритетністю і обґрунтувати свій вибір. Під час цього вони не повинні забувати про те, скільки реально може тривати бесіда.

Блок 3. Оцінка записаної на касету бесіди або її розшифровки

- Чи складається враження, що між опитувачем та опитуваним встановлено добрий контакт?
- Чи уважно слухає опитувач і чи він реагує на слова опитуваного?

- Чи добре проведено цю бесіду? Чому?
- Яку користь має бесіда як історичне свідчення?
- Як ми можемо перевірити, чи є надана інформація точною?

Розробка плану бесіди

Наступний етап – це переробка дослідницьких питань у запитання для бесіди. Щоб допомогти учням у цьому, слід спрямувати їх думки на такі аспекти:

- яка попередня інформація потрібна їм стосовно кожного з опитуваних (наприклад, де і коли людина народилася, чим займається зараз і займалася у минулому, чим людина займалася у певний період свого життя, до якої школи вона ходила, де вона мешкала у певний період часу, тощо);
- найкраща і найдоречніша послідовність запитань, яка забезпечить плавний хід бесіди без перескакувань з одного на інше;
- важливість уникнення запитань-підказок (наприклад: “вас це, мабуть дуже розлютило?”), а також запитань, які дають змогу обмежитися відповіддю “так” або “ні”;
- важливість побудови зрозумілих та однозначних запитань;
- як спонукати опитуваного до розмови, але ж у той самий час – як повернути його до теми, якщо він від неї відхилився;
- як розпочати і як закінчити бесіду;
- що робити, якщо опитуваний “вичерпується” в освітленні певного питання або раніше, ніж бесіда повинна закінчитися;
- чи існують методи перевірки точності спогадів опитуваного?

Під час обговорення зазначених аспектів до початку бесід учням корисно запропонувати поміркувати про “зонди та підказки”. Зонд – це уточнююче запитання, спрямоване на те, щоб перевірити те, що сказав співрозмовник. Підказка – спосіб або перефразувати запитання, якщо є враження, що опитуваний його не зрозумів, або трохи підштовхнути пам’ять опитуваного. Корисно продумати зонди та підказки для кожного із запитань для бесіди. Учні також повинні подумати про “контроль інформації”. Цієї цілі можна дуже легко досягти, наприклад, таким чином: Скільки вам тоді було років? Як ви про це почули? Ви особисто там були, чи вам хтось про це розповів?

Проведення бесіди

Переконайтеся у тому, що учень до початку бесіди перевірів, чи працює диктофон, і що у нього є чиста касета. Якщо диктофонний запис бесіди не планується, варто подумати про варіант роботи учнів у парі, коли вони по черзі ставлять запитання і ведуть записи.

Ключовими моментами проведення бесіди є такі:

- не запізнюйтесь, підготуйтеся, будьте ввічливим;

- вмійте слухати. Не ставте запитань, на які співрозмовник вже відповів під час відповіді на інші запитання;
- майте терпіння. Дайте співрозмовнику час відповісти так, як він або вона вважає за доцільне. Не сперечайтесь із співрозмовником і не виправляйте його;
- Не давайте співрозмовнику відхилятися від теми, але й не перебивайте його надто часто;
- якщо, на ваш погляд, корисно було б поставити уточнююче запитання, яке ви попередньо ставити не збирались, зробіть це і занотуйте його для себе;
- подякуйте співрозмовнику наприкінці бесіди. Пізніше направте йому листа з подякою.

Рекомендується провести з учнями репетицію, коли вони по черзі виконують роль опитувача і опитуваного. Після першого раунду бесід корисно організувати зустріч з обміну думками як засіб перевірки ефективності конкретних запитань і визначення способів реагування на певні ситуації.

Аналіз і тлумачення бесіди

Учні повинні колективно вирішити, чи треба розшифровувати всі записані касети повністю, або ж уважно, по декілька разів прослухати кожну з них і після цього записати найцікавіші моменти. Вони повинні зважити потенційні виграші і втрати кожного з варіантів.

У процесі ознайомлення з розшифровками або записами бесід учні мають подумати про такі аспекти:

- Чи отримані у ході бесіди відповіді на ті дослідницькі питання, які були початково визначені учнями як такі, що потребують відповіді?
- Наскільки добру пам'ять має співрозмовник?
- Чи надавав співрозмовник суперечливу інформацію?
- Чи існують методи перевірки точності відповідей?
- Чи були ознаки очевидної упередженості у якій-небудь з відповідей?
- Наскільки корисною є бесіда як історичне свідчення?
- Якими шляхами можна було б поліпшити цю бесіду?

Використання сучасних письмових джерел

Документи і інші види письмових джерел складають ядро історичного дослідження. Звичайно, ви можете знати з давно відомих літописів, пам'яток і інших матеріальних свідчень про те, де і коли відбулася та чи інша битва, хто переміг, про втрати з обох сторін, про імена головних діючих осіб і таке інше. Але без первинних документів у вигляді депеш, листів і свідчень безпосередніх учасників або спостерігачів, важко зрозуміти дії залучених осіб, рішення, прийняті ними, накази, які вони віддавали, тактику, яку вони використовували, їх міркування і мотивацію до тих пір, поки вони, або близькі до них люди не склали письмові свідчення в час, коли відбувалася подія або у найближчий період після неї.

Школярі нашого часу мають доступ до значно ширшого спектру первинних і вторинних джерел, ніж школярі у будь-якій епохи: це не тільки писане слово, а також фільми, новини по радіо, телевізійна документалістика, аудіо-архіви, електронні записи і сучасні носії інформації. Разом з тим, письмові документи надзвичайно важливі для будь-якого розуміння історії ХХ століття. Для цього існує ряд причин.

По-перше, протягом минулого століття ми стали свідками значного зростання діяльності центральних та місцевих урядів. Звичайно, ця активність була такою великою, що тільки мала кількість офіційних документів, виданих урядовими структурами може зберігатися у джерелах громадського характеру або архівах.

По-друге, механізація і автоматизація процесів збору, накопичення, зберігання і обробки інформації та, як наслідок, публікація офіційної статистики означає, що ми значно більше знаємо про повсякденне життя людей (наприклад, про їх фінансовий стан, податки, які вони сплачують, смертність і народжуваність, стан здоров'я, освіту, житло і таке інше).

По-третє, розширення меж громадської освіти означає, що зараз стало можливим щодо будь-якої важливої події або соціального зрушення минулого століття мати доступ до поглядів і досвіду більш широкої і більш репрезентативної у соціальному відношенні групи людей, використовуючи їх листи, поштові листівки та інтерв'ю у популярних друкованих виданнях.

І останнє, широке розповсюдження друкування і друкованих засобів інформації означає, що зараз ми маємо доступ до значно більшої кількості аспектів будь-якої події або зрушення.

Практично, питання полягає у тому, що перед сучасним школярем постає проблема орієнтації у надлишку інформації. Як висловився один історик:

Ми знаємо у тисячу разів більше про поразку Франції у 1940 році, ніж нам відомо про падіння Карфагену. Ми знаємо у тисячу разів більше про евакуацію Дюнкерка, ніж про битву при Гастінгсі. Ми можемо зустрічатися і обговорювати проблеми ... з людьми, які були у Дюнкерку. Чи не пожертвував би середньовічний вчений усіма своїми дослідженнями заради одного інтерв'ю з яким-небудь саксонцем, котрий бився поряд з Гарольдом при Гастінгсі?⁴³

Якщо середньовічний історик або історик, який спеціалізувався на вивченні першого тисячоліття часто натикався на проблему не суттєвих або неповних свідчень, то тепер, сучасний історик стоїть перед проблемою вибору: що відібрати з величезної маси доступної інформації, яка б пролила світло на те, що відбулося і яка надає тенденційні або спотворені свідчення, тому що суттєві випущені. Це може скласти проблему для будь-якого школяра ХХ століття, який вивчає національну історію. Ще більшою ця проблема постає перед школярем, який вивчає історію Європи або світову історію.

Головна мета цієї глави полягає у тому, щоб розглянути, як і чому письмові матеріали (офіційні документи, статистика, щоденники, періодичні видання, мемуари, біографії, газети і журнали) можуть і повинні використовуватись у класі для викладання європейської історії ХХ століття.

Більша частина сучасних підручників з історії тепер містить витяги з усіх видів друкованих джерел і зараз у все більш значній мірі стає можливим отримувати з Інтернету широкий спектр корисних матеріалів з первинних джерел щодо більшості головних подій і зрушень нашого століття. Для школярів вони є джерелом для дослідження і інтерперетації.

Для чого надавати школярам можливість досліджувати первинні письмові джерела історії Європи ХХ століття? На практиці, потенційні переваги використання письмових джерел у процесі викладання залежить від того, наскільки цікавим є матеріал, від його довжини і насиченості текстом, володіння необхідним рівнем читання, від того, яким чином його подано школярам і викликають чи не викликають активну зацікавленість школярів у навчальних заходах, зосереджені на вивченні певного матеріалу. Наприклад, вимогу прочитати повний текст Версальського Договору (1918) або Римського Договору (1960) для отримання інформації, а не короткого узагальнення ключових положень з підручника, навряд чи можна розглядати як практичне заохочення до навчання для більшості 16-літніх.

Однак, усвідомлюючи таку пересторогу, все ж можливо визначити розумні мотиви для розвитку навчальної діяльності, використовуючи письмові джерела, особливо першоджерела.

⁴³ Дж. Б. Гендерсон (G. B. Henderson) , "A plea for the study of contemporary history", *History*, 26, 1941, стор. 51-55.

- Прискіпливо відібрані першоджерела можуть допомогти оживити історію для багатьох школярів, оскільки вони набувають власного досвіду, опановують процеси мислення та турботи і проблеми людей, посередньо і безпосередньо залучених до подій, які вони вивчають.
- Підручники завжди пишуться заради накопичення фактів. Якщо це поєднується з потребою лаконічного узагальнення того, що відбулося, перед школярем часто постає вже готовий висновок, в якому ті, хто приймає рішення виглядають рішучими і переконливими, а наслідки невідворотними. Письмові джерела, що виникли безпосередньо під час подій, є вони дипломатичними депешами, протоколами засідань, листами чи записами у щоденнику, часто допомагають висвітлити те, як дійсно приймалися рішення, під тиском, при обмеженій і суперечливій інформації і в межах обмеженого часу.
- Працюючи безпосередньо з письмовими джерелами школярі залучаються до використання основних історичних понять, ставлять питання, аналізують і тлумачать інформацію, будують гіпотези і роблять свої власні висновки, які вони потім можуть перевірити на тлі визнаних описових документів або тлумачень.
- Первинні джерела також надають школярам чудову можливість побувати у шкірі тих людей, безпосередньо залучених до подій, які вони вивчають.
- Доступ до письмових першоджерел виводить школярів на багатоаспектну площину певної події або соціального зрушення, дає можливість порівняти свідчення, написані під час подій її учасниками, безпосередніми свідками і коментаторами з тими, які написані істориками пізніше. В контексті європейської історії доступ до першоджерел може бути безцінним. Наприклад, історичні вебсайти Інтернет, такі як архів документів Першої Світової війни (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) або Євродокументи (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (дивись Главу 12, яка містить основні історичні документи 23 країн Європи) надають школярам, які вивчають історію, чудову можливість дослідити те, як одну й ту ж саму подію, кризу або певне рішення інтерперетують уряди різних країн.
- Доступ до різноманітних письмових джерел, особливо першоджерел, також надає школярам можливість перевірити висновки і тлумачення, наведені в підручниках, представлені їхніми вчителями або у засобах масової інформації. Узагальнюючи, можна сказати, що регулярне використання першоджерел разом з підручниками та іншими навчальними матеріалами допомагає виробити “звичку” перехресної перевірки фактів і тлумачень.
- Розгляд письмових свідчень у їх послідовності сприяє “звичці” критично аналізувати те, як кожний новий шматок інформації послідовно підтримує, або відкидає інформацію і розуміння, набуте з інших документів. Це не просто частина процесу залучення учнів до використання історичного методу; це також засіб подальшого розвитку у них уміння робити узагальнюючі висновки, мислительних здібностей та забезпечення їх аналітичною базою, що також сприяє їх суспільній освіті, оскільки подібний

підхід можна використати для аналізу матеріалів засобів інформації щодо сучасних подій і проблем.

Питання для обговорення при відборі письмових першоджерел

Доступність. Більшість підручників, предметних і тематичних посібників та робочих матеріалів для школярів зараз містять витяги з письмових першоджерел. Тоді як деякі тексти використовують ці першоджерела з метою ілюстрації, є зростаюча тенденція пов'язати їх з діяльністю і вправами, які вимагатимуть від школярів використання певних аналітичних процесів і шляхів мислення, які використовують історики, працюючи зі свідченнями з джерел. Це включає: вилучення відповідної інформації для отримання відповідей на певні питання, визначення упередженості, порівняння джерел для оцінки події або свідчення про подію, оцінку значення і надійності джерел, використання кількох джерел для побудови короткого оповідного звіту чи послідовності у часі, оцінку того, підтверджує чи спростовує свідчення певне тлумачення або пояснення і таке інше.

Однак, витяги, що містяться у більшості сучасних підручників звичайно дуже короткі і часом мають обмежену цінність для практики використання цих шляхів мислення і для аналізу історичних свідчень. Інші джерела, придатні для доповнення трактування свідчень першоджерел, наведених у підручнику такі: місцеві історичні товариства, архіви місцевих газет, громадські бібліотеки і музеї, Інтернет, біографії та інші не художні джерела.

Час. Тут рішення пов'язані з трьома іншими проблемами. По-перше, зі структурою і змістом програми з історії. Звичайним аргументом на користь цього є те, що, чим більше програма наповнена змістом, тим важче знайти час для школярів, аби вони попрацювали з матеріалами першоджерел. “Тематичний” і “фрагментарний” підхід до розробки програми забезпечує більше можливостей для більш глибоко розгляду конкретних подій, проблем і зрушень і, тим самим дозволяє проаналізувати факти з першоджерела. Разом з тим, практично, може виявитися, що наявний у школярів час для аналізу письмових першоджерел більш безпосередньо пов'язаний із завданнями програми, ніж зі змістом.

Якщо головною метою змістовно багаті програми є набуття школярами фактичних знань то, імовірно, це саме той випадок, коли будуть тільки обмежені можливості для оцінки і аналізу першоджерел. Якщо, з іншого боку, головна мета полягає у розвитку розуміння, тлумачного мислення і історичної свідомості, тоді першоджерела можуть стати важливими механізмами засвоєння матеріалу. Третє, про що тут треба пам'ятати, пов'язане з тим, як використовуватимуться першоджерела у кабінеті історії. Тобто, скільки часу вам знадобиться для доповнення навчальної діяльності і завдань, пов'язаних з доступом до матеріалів першоджерел.

Вартісний аспект. У багатьох регіонах Європи підручник, разом з вчителем історії, все ще залишається головним джерелом історичних знань і розуміння історії. В деяких регіонах освітні ресурси настільки обмежені, що навіть не є

можливим забезпечити кожного школяра підручником історії. В таких умовах ідея використання матеріалів першоджерел може видатися нереалістичною і футуристичною.

З іншого боку, при викладанні історії ХХ століття може все ж бути можливим ефективно використання місцевих джерел (усних історичних переказів, сімецних зібрань листів і фотографій, архівів місцевих газет). Якщо школа має хоча б один комп'ютер з виходом на Інтернет, тоді може стати можливим отримувати документи першоджерел для розробки учнівських робочих програм і зібрань матеріалів за предметами і темами. Зв'язки зі школами інших країн засобами електронної пошти чи факсу надає ще одну можливість для отримання матеріалів з джерел для забезпечення багатоаспектного підходу. Маючи це на увазі, Рада Європи розпочала в деяких регіонах Європи проведення практичних семінарів для вчителів історії на тему "Вивчення історії без підручників".

Придатність до намірів. По суті, перш ніж відбирати першоджерела письмових матеріалів, необхідно вирішити, для чого ви бажаєте ними скористатися. Зокрема, яке з семи наведених раніше у цій главі здається придатним для будь-яких умов. Чим більше робиться наголос на аналізі і тлумаченні історії, тим більше можливостей необхідно школярам для практичного застосування і передачі цих способів мислення.

Використання витягів. Взагалі кажучи, через часові і фінансові обмеження, нерівноцінні здібності учнів, потребу підтримувати зацікавленість і мотивацію, вчитель історії, як і автор підручника, мусять забезпечувати школярів витягами з більш обсяжних документів. Тому, необхідно потурбуватися про те, аби первинний зміст джерела зберігався у витязі і щоб скорочена версія не спотворювала чи не занадто спрощувала виклад матеріалу, або не робила не потрібний наголос на певних твердженнях.

Рівновага. Використання письмових першоджерел не виключає потребу у забезпеченні того, щоб школярам подавали збалансований виклад різних відповідних аспектів та позицій щодо певного питання чи події. Це може часто вимагати від вчителя проведення попереднього дослідження потенційних джерел. Наприклад, можна послатися на ряд свідчень очевидців різними мовами (рідною та іноземними) щодо подій у Санкт-Петербурзі у березні і жовтні 1917 року. Але, використання одного або більше таких свідчень може призвести до дуже помилкових думок, якщо учні ще не ознайомлені з різноманітними симпатіями і політичними зобов'язаннями самих свідків.

Таким же чином, в Інтернеті можна знайти багато джерел щодо громадянської війни в Іспанії, але більшість свідчень написані людьми, які служили в інтернаціональних бригадах і симпатизували Республіці. Однак, не завжди можливо забезпечити чіткий, цифровий баланс при використанні документальних свідчень. В таких умовах важливо сприяти тому, аби школярі, задаючи певні питання, могли дослідити матеріал таким чином, аби можна було визначити можливі упередження, симпатії і прихильність.

Рівень прочитання. Завжди важливо брати до уваги труднощі, з якими можуть стикатися учні, намагаючись прочитати які-небудь першоджерела, зокрема,

офіційні документи і депеші. Інколи проблема полягає у використаній лексиці, але, найчастіше у тому, що автор добуває обізнаність читача з контекстом, який для учнів може бути прихованим. І все ж, замість запобігання такому використанню документів, краще у навчальний процес вбудувати механізми, які б допомогли школярам краще зрозуміти матеріал. Сюди можуть входити, наприклад, словник термінів, список приміток, які розкривають контекст (наприклад: П.Ф. – перші літери ім'я і прізвища особи, якій було надісланого цього листа і яка виконувала обов'язки італійського Посла у Вашингтоні і таке інше), поради щодо отримання додаткової і пояснювальної інформації.

Організація навчальних заходів. Як використати письмові першоджерела? Чи будуть їх учні використовувати для складання розповідних звітів про події, які сталися, чи скористаються перехресною перевіркою у своїх підручниках або документальними телевізійними матеріалами? Чи використають їх для ролевих ігор або моделювання? Чи стануть вони основою для проектів малих груп учнів або будуть використані для обговорення всім класом?

Оцінювання. Якими є заплановані наслідки використання матеріалів з першоджерел у процесі навчання у вашому класі і як ви дізнаєтеся про те, чи було досягнуто бажаного результату?

Що студентам необхідно знати про письмові джерела

Відмінність між первинними і вторинними джерелами Загальний підхід у цьому питанні розглядає першоджерела як “основні, сировинні, недовершені свідчення”, тоді як вторинними є письмові документи і міркування істориків, журналістів, коментаторів і оглядачів⁴⁴ Але на практиці різниця між первинними і вторинними джерелами часто швидше стосується питання рівня і, у значній мірі залежить від того, як близько свідок знаходився від подій, які він описує, чи було складено свідчення під час події, чи воно з'явилося пізніше. Врахувати необхідно і мотивацію автора. Наприклад, автобіографію політика, генерала або революційного лідера можна розглядати як першоджерело, якщо матеріал відображає події, до яких ця особа була залучена безпосередньо. З іншого боку, автобіографію було написано роки по тому і було написано, головним чином, для самовиправдання. В цьому разі школярі більш пізнього періоду життя можуть розглядати її як вторинне джерело і, саме тому, як ненадійне.

Таким же чином, пишучи про певний аспект історії ХХ століття історики, журналісти і коментатори, імовірно, пишуть про події, учасниками яких вони були і спостерігали їх безпосередньо. Американський історик Артур Шлесінгер (Arthur Schlesinger) мав безпосередні знання про адміністрацію Кеннеді на початку 1960 років. Італійський історик Бенедетто Кроче (Benedetto Croce), видатний опонент фашизму, служив в якості міністра в італійському уряді на початку 1920 років. З моменту руйнування Радянського Союзу також, здається, виникла значна кількість професійних істориків, які служать міністрами уряду у новонароджених демократичних структурах центральної і східної Європи. Коли

⁴⁴ Дивись, наприклад, визначення, які пропонує А. Марвік (A. Marwick), *The nature of history*, London, Macmillan 1970, стор.132.

вони пишуть про події, безпосередніми учасниками яких вони були, то книжки, що з'являються в результаті цього, постають як гібридне джерело первинних і вторинних свідчень.

Як би там не було, є джерело первинним чи вторинним або гібридом першого і другого, нам необхідно скористатися однаковими прийомами для оцінки всіх трьох видів джерел. Зокрема, нам необхідно дати відповіді на запитання:

- ким воно було написано і чому;
- наскільки надійним джерелом є автор, яким чином вона чи він може бути тенденційним і чи наявні будь-які свідчення тенденційності і спотворення;
- для кого було написано документ і чому це було зроблено;
- звідки було взято інформацію і як її отримали;
- чи співпадає воно з іншими документами, пов'язаними з тим же предметом.

Ми повернемося до цих питань у цій главі пізніше, тому що це такі питання, які будь-який студент-історик (а не тільки професійний історик) може і повинен задавати стосовно будь-якого історичного джерела, чи то підручника, щоденника, мемуарів або дипломатичних депеш.

Проблеми та переваги погляду у минуле. Школярам також необхідно бути впевненими при аналізі джерел, особливо першоджерел, у тому, що ми перечитуємо їх заради погляду у минуле, але ці документи написані без знань про подальші події, і також, інколи, без особливого розуміння того, що повинно статися через тижні і місяці. Тому, парадоксальним чином, погляд у минуле обмежує наші можливості зрозуміти минуле, даючи нам більше знань, ніж ті, якими могли б володіти люди того часу. Наприклад, ми схильні пояснювати важливість Версальського Договору, який змінив кордони в центральній і східній Європі у 1919 році, або Ялтинської Угоди 1945 року, яка знову по-іншому перекроїла Європу, спираючись на істориків, які писали про ці події у 1930 або 1950 роках. Це не тільки тому, що у нас є значно більше свідчень для роботи, це тому, що подальші наслідки цих подій розкрили те, що не могло бути передбаченим у 1930 або 1950 роках. Таким чином, це викликає важливе питання. Чи можемо ми зрозуміти дії людей (та те значення, яке вони вкладали в них), якщо знаємо про наслідки? Коли ми знаємо майбутнє минулого, завжди є небезпека зробити висновок, що наслідки певної події повинні були бути такими, якими вони сталися. Роблячи так ми утруднюємо проникнення в думки і мотиви залучених до подій людей, які не мали переваги щодо погляду з майбутнього. Це може стати конкретною проблемою, коли школярі вивчають вплив найголовніших подій на суспільство і технологію, на життя і сприйняття подій звичайними людьми.

Мета, якою створюються письмове джерело. Підручники і інші письмові матеріали пишуться істориками і коментаторами головним чином для того, щоб утворити зв'язок між масою потенційних свідчень і фактичною інформацією, наявною щодо певної події, зрушення або періоду. Різні історики з різних точок зору можуть збирати свідчення різними способами або робити акцент на одних фактах, а не на інших. Щодо офіційних документів, важливо розуміти, хто був їх автором і для кого він писав, контекст, в якому він чи вона писали та спільні знання, які вони, імовірно, вже мали. При викладанні історії це означає, що використання поодинокого документа або витяга з документа може створити

проблему, оскільки учень досліджує його за межами контексту і без урахування послідовності. Для них необхідно заповнити тло, на якому відбуваються події.

Щоденники, мемуари, автобіографії і навіть листи приховують у собі різні проблеми. Наприклад, до деякої міри, ми можемо більше довіряти щоденникам, які писалися не для публікації, спираючись при цьому на припущення, що звичайно, хоча і не завжди, люди більш відкриті, відверті і менше зацікавлені себе виправдовувати, якщо єдиною особою, яка читатиме щоденник будуть вони самі. Як що ж вони пишуть, сподіваючись, що їх мемуари будуть надруковані дещо пізніше, тоді вони могли б виправдовувати себе, приховувати свої помилки та невірні судження і таке інше. Тому, наприклад, листи звичайних солдат, написані із Західного і Східного фронтів під час першої світової війни можуть бути кращим керівництвом до розуміння почуттів солдата на передовій, ніж рапорти вищого командування або заяви, зроблені політичними лідерами для преси.

Первинні джерела і секретність. Як колись писав французький історик Марк Блох (Marc Bloch,) “джерела є всього лише слідами на дорозі, залишеними нашими попередниками”.⁴⁵ Як уже говорилося раніше, уряди породжують зараз так багато паперів, що тільки їх частина (хоча і велика частина) зберігається і архівується. Більшість країн вважають за потрібне зберігати певні документи у секреті, зокрема, якщо вони пов’язані з питаннями національної безпеки – а часом визначення “національна безпека” має дуже широке значення. Більшість країн затримує зняття секретності з документів до тих пір, поки вони не втратять політичну чутливість. Приватні папери також засекречують. Власник паперів вирішує, що тримати у секреті, що знищити і що оприлюднити. Той, хто наслідуює документи, також може приймати подібні рішення щодо зберігання або знищення. Видавці також засекречують біографії і мемуари, оскільки оприлюднення будь-якого документу може призвести до законних дій проти них. Значна кількість першоджерел збереглася просто випадково. В контексті європейської історії до цього процесу знищення залучено і багато інших факторів. Історик, наприклад, обмежений кількістю мов, якими він чи вона володіє вільно і не може скористатися першоджерелом, доки його не буде адекватно перекладено на одну з основних світових мов: англійську, французьку, німецьку або російську.

Основа для аналізу сучасних письмових джерел

Коли підручники містять витяги з первинних і вторинних письмових джерел, вони, звичайно, містять і вправи, в яких учням задаються конкретні питання про інформацію, надану джерелом. В цьому відношенні такі питання є субстантивними (Що автор говорить про? Порівняйте погляди авторів цих двох джерел? З якою метою X підтримує його або її дії? Що говорить це джерело про умови життя в той час? Типовий приклад такого підходу наведено в Рамці 1 нижче.

Такі питання вимагають уважного прочитання з боку школяра і, інколи, від учня також вимагається витлумачити свідчення і навести міркування або зробити

⁴⁵ Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press 1954, pp. 54-55.

висновки. Але вони не обов'язково виконують роль засобів навчання школярів методу вивчення історичного свідчення. Головним чином такі запитання занадто специфічні і контекстно зв'язані, щоб служити такій меті.

Все ж, є також можливим використовувати подібні матеріали з джерел для заохочення школярів до постановки певних процедурних або запитань про походження, які вони можуть застосувати практично до будь-якого джерела. Це саме той тип запитань, на яких ми зосереджуємося, коли торкаємося аналітичних основ. У розділі про читання відео-архівних джерел було запропоновано набір запитань про походження, які можна застосувати до історичних фотографій і що ці запитання можна згрупувати у п'ять широких аналітичних процеси:

- опис;
- тлумачення і висновки;
- зв'язки з попередніми знаннями;
- віднаходження провалів у свідченні;
- визначення джерел подальшої інформації.

Рамка 1: Письмові свідчення Германа Герінга

Коли в Іспанії розпочалася громадянська війна, Франко звернувся до Німеччини по допомогу і попросив про підтримку, зокрема у повітрі. Не варто забувати, що на той час Франко, разом зі своїм військом, перебував у Африці і не міг переправити свої війська, оскільки флот знаходився в руках комуністів... . Вирішальний фактор полягав, у першу чергу, у передислокації військ до Іспанії.

Фюрер обдумав стан справ. Я вимагаю від нього надати допомогу за будь-яких умов, по-перше, для припинення подальшого розповсюдження комунізму на цій території і, по-друге, щоб випробувати мої молоді військовоповітряні сили (Luftwaffe) в цьому і в цьому технічному відношенні.

За дозволом Фюрера, я надіслав велику частину мого транспортного флоту і кілька еспериментальних підрозділів винищувачів, бомбардувальників, зенітної артилерії; і таким чином у мене була нагода упевнитись за умов військових дій, чи надіслана зброя відповідала завданню.

Запитання

1. Які тут є свідчення про те, що Гітлер і Герінг розглядали втручання у громадянську війну в Іспанії як корисну підготовку до більш широкого конфлікту в Європі, який розпочався у 1939 році?

Джерело: Свідчення Германа Герінга, Маршала Авіації у період Третього Рейху під час Нюрнберзького процесу, листопад 1945 року - жовтень 1946 року.

Такі ж самі підходи можна застосувати до будь-якого іншого типу джерела, включно з письмовими джерелами, але питання, які школярі повинні задати будуть специфічними щодо текстових свідчень. В кінці цієї глави знаходиться **Рамка 4**, яка містить модель аналітичної основи.

Деякі з питань з основи не можна задавати стосовно кожного джерела, деякі питання повинні бути пробними, такими, які враховують наявність обмеженої або недостатньої інформації, інші потребують відповіді у одне слово. Спробуйте самі використати ці основи в **Рамці 5**, яка йде зразу ж за ними. **Рамка 5** містить дипломатичну депешу від Принца Ліхновського (Lichnowsky), німецького посла в Лондоні (1911-1914), який 24 липня 1914 року пише Ягову (Jagow), німецькому міністрові закордонних справ про реакцію міністра закордонних справ Британії, сера Едварда Грея (Edward Grey) на повідомлення про те, що після вбивства ерц-герцога Франца-Фердинанда і його дружини в Сараєво, Австрія надіслала ультиматум Сербії. Джерело має додаткову перевагу, оскільки на полях є власноручні помітки кайзера.

Таким чином, джерело, подібне до цього викликає ряд важливих і цікавих субстантивних запитань для розгляду школярами. Наприклад:

- у чому полягала основна стурбованість сера Едварда Грея щодо можливих наслідків ультимату Австрії?
- порівняйте і співставте мови, якими користувалися німецький посол і кайзер Вільгельм II.
- беручи до уваги те, що ми знаємо про ситуацію в Європі після 1919 року, наскільки точними були передбачення сера Едварда Грея про можливі джерела війни у Європі?

Тут не пропонується розглядати запитання про походження і процедурні запитання, наведені в основі, як альтернативу цим субстантивним питанням. Вони доповнюють одне одного. Разом з тим, тут пропонується, щоб джерела на уроках історії використовувались як для поглиблення розуміння певної події або проблеми, так і для забезпечення учнів мобільним підходом для аналізу письмових джерел усіх типів (включно з сучасними).

Навчальні заходи, що спираються на письмові джерела

Перевірка письмових джерел у послідовності. Стає все більш і більш можливим отримати доступ до архівів офіційних паперів і документів, пов'язаних з деякими найважливішими подіями і зрушеннями ХХ століття. Деякі з них з'являються у друкованих зібраннях, тоді як інші можна завантажити з історичних сайтів Інтернет. (Більш детально дивись главу про історію Інтернет). Наприклад, дипломатична депеша, наведена у **Рамці 5**, є частиною серії депеш, якими обмінювалось посольство Німеччині в Лондоні і Міністерство закордонних справ у Берліні протягом періоду, який призвів до розв'язування першої світової війни у 1914 році. Цей же вебсайт містить також інші відповідні документи, такі як ультиматум австрійського уряду уряду Сербії і відповідь Сербії та кореспонденцію того часу, якою обмінювалися кайзер і цар. Це значно

полегшує створення ресурсних файлів першоджерел для роботи з ними школярів.

Існує дві потенційні переваги у використанні повної серії документів таким шляхом. По-перше. Офіційні документи звичайно датовані, часто мають номер посилання і можуть навіть мати позначення часу відправлення і отримання їх особами, яким ці документи надіслані. Вони можуть також мати номер посилання на інші відповідні документи. Це допомагає школярам об'єднати окремі фрагменти послідовності подій у одне ціле для кращого розуміння того, що сталося, коли і чому. По-друге, серії документів також можуть сприяти кращому розумінню учнями складності подій і шляхів, яким дійсно приймалися рішення, ніж це висвітлено у звичайному підручнику.

Письмові джерела можуть також бути корисним механізмом для розвитку у школярів історичного розуміння, коли джерела відібрані з метою сприяти виникненню ретроспективного відчуття того, що відбувалося за участю головних діючих осіб. Наприклад, Порівняйте джерела з **Рамки 6**, що знаходиться в кінці глави, з дипломатичною депешею Принца Ліхновського з **Рамки 5**.

Порівняння газетної інформації, яка охоплює європейські питання. Багато вчителів історії і авторів підручників до деякої міри використовують газетні матеріали щодо подій і зрушень, зокрема при вивченні історії ХХ століття у своїх країнах. Невідворотно, масштаби охоплення при вивченні історії континенту, швидше з європейської позиції, ніж з національної звужується до використання газет, надрукованих на основній другій (і навіть третій) мовах, які учні вивчають у школі і до газет, які мають регіональне розповсюдження, такі як німецькі і російські. Безсумнівно масштаб такого підходу зріс і в кінці ХХ століття ряд газет робили спеціальні випуски зі статтями, які відображали головні події століття.

Знову ж таки Інтернет може надати засоби розширення доступу вчителя історії до письмових джерел. Деякі з найбільш впливових газет Європи тепер мають електронні архіви, доступні через Інтернет. Разом з тим, це ще відносно рідке починання і, головним чином охоплює період лише за останні 5-10 років. Цікаві витяги з газет також можна знайти на деяких вебсайтах Інтернет, описаних у главі про використання нових технологій щодо вивчення історії по Інтернет. Імовірно, одним з найбільш цікавих і корисних джерел для вчителя історії, який шукає свідчення про сучасні події в Європі (зокрема з моменту розвалу Радянського Союзу) є вебсайт під назвою “Реакція закордонних засобів інформації” (Foreign Media Reaction), який підтримує Державний Департамент США (див. главу 12). Щоденно, службовці, що відповідають за пресу у кожному посольстві США, переглядають матеріали місцевих газет щодо основних подій і проблем, роблять витяги, перекладають їх англійською мовою і передають засобами електронного зв'язку до Держдепартаменту, де щотижнево випускають огляд реакції закордонної преси, розміщуючи його на вебсайті.

Безсумнівно, відбір матеріалів відображає особливі інтереси і зацікавленість уряду США, але звіт має широкий аспект тем і критичні зауваження щодо американської політики не відкидаються. Типовий звіт може включати реакцію з боку преси, радіо і телебачення 30-40 країн. Тобто, при розгляді подій і зрушень у Європі протягом останніх десяти років, такий підхід може надати корисний механізм для:

- погляду на шлях, яким різні уряди і газети з різними політичними і ідеологічними позиціями відреагували на певну подію;
- погляду на шляхи, якими змінювалася реакція ЗМІ після завершення події. У цьому відношенні це є, зокрема, корисним механізмом аналізу перспективних змін у Боснії, Косово, Північній Ірландії, Чечні, на Кіпрі, у турецько-грецьких відносинах і таке інше.

Порівняння свідчень безпосередніх свідків. Свідчення безпосередніх свідків, надруковані у мемуарах, автобіографіях і підручниках необхідно порівнювати. Існує велика кількість матеріалу щодо, наприклад, Голокосту, російської березневої і жовтневої революцій 1917 року, громадянської війни в Іспанії, падіння диктатури у Греції, Іспанії і португалії, вторгнення Радянського Союзу у Венгрію у 1956 році, Празької весни 1968, будівництва і руйнування Берлінської стіни і таке інше. Для школярів також корисно мати нагоду порівняти ці свідчення очевидців з більш пізніми тлумаченнями істориків.

Порівняння вторинних джерел. Кілька днів, проведених у бібліотеці, можуть відкрити надзвичайно корисні матеріали для демонстрації, наприклад, як історики різних національностей можуть тлумачити одну і ту ж подію різними шляхами. Два витяги в **Рамці 2** нижче, які стосуються радянсько-німецького пакту від 23 серпня 1939 року (також відомого як Пакт Молотова-Ріббентропа) вказують на те, що може забезпечити цей вид діяльності:

- значно багатший пласт свідчень про певну подію або зрушення;
- палітру аспектів, з яких можна розглядати події, а не тільки з точки зору однієї національної перспективи;
- масштабність вивчення природи історичного.

Хоча і вважається, що вивчення історіографії є занадто важким для учнів середніх шкіл, все ж для них є корисним провести дрібномасштабне дослідження для з'ясування того, однаково чи по-різному дивляться історики різних поколінь на ту ж саму подію або зрушення. Наприклад, чи так само, як це робили їх колеги у 1920 і 1930 роках, сучасні англійські, французькі і німецькі історики розглядають наслідки Версальського договору 1919 року, Чи так само сучасні історики, які живуть у колишніх колоніальних державах прикривають загибель колоніалізму, як і ті письмові документи, написані, скажімо, у 1950 роках?

Використання незвичайних письмових джерел. Як уже зазначалося у главі про читання матеріалів відеоархівів, малюнки, поштові листівки, плакати та деякі фотографії можуть надавати корисну ілюстрацію та можливість заглибитися у громадську свідомість тих часів. Інколи вони також включають у себе політику, ідеологію або соціальний рух, тому що саме для цього їх і виготовили. Деякі письмові джерела відіграють таку ж роль. Наприклад, заохочення школярів до

аналізу деяких політичних або ідеологічних гасел, може стати ефективною допомогою для їх розуміння відмінного послання, яке певна група або рух намагався донести до найширших верств громадськості. В цьому відношенні зібрання гасел може бути надзвичайно яскравим. Дивіться, наприклад, гасла, породжені фашистською партією Італії у 1930 роках, наведені в **Рамці 3** нижче.

Рамка 2: Вторинні джерела щодо радянсько-німецького пакту, вересень 1939 року

Джерело 1: Про що писали радянські історики у 1981 році

Чому Чемберлен і Делад'є допомогли Гітлеру досягти своїх цілей? Вони хотіли задобрити Гітлера, віддавши йому певні землі Чехії. Вони хотіли спрямувати германську агресію на схід, на СРСР. В результаті СРСР залишився сам на сам перед лицем нацистської агресії, що наростала. В такій ситуації СРСР змушений був підписати договір з Німеччиною про ненапад... це дало СРСР час для зміцнення своєї оборони.

Цитується за R. Rees, *The Modern World* (Heinemann 1996)

Джерело 2: Про що писали британські історики у 1996 році

Пізніше Пакт Молотова-Ріббентропа було виправдано як такий, що надав СРСР час для побудови оборони. Пам'ятаючи про те, що сталося чезер два роки, цей аргумент виглядає правдоподібним; але це могло б стати ще одним класичним прикладом прочитання історичного минулого. У 1939 році, звичайно, була можливість для Гітлера повернути на СРСР, після того, як він отримав перемогу на Заході; але це була лише одна випадковість, а не найбільш імовірна необхідність або пряма вірогідність ... тут важливі два показники. По-перше, є дуже мало свідчень, що Червона Армія віддавала після серпня 1939 року перевагу у підготовці глибокоешелонованої оборони... По-друге, вивчення розташування підрозділів Червоної Армії на початку літа 1941 року вказує на те, що два попередніх роки було витрачено на побудову наступальної структури.

Джерело: N. Davies, *Europe: a history* (Oxford University Press, 1966), p. 1000

Рамка 3: Політичні лозунги як історичне джерело

"Вір! Корися! Борись!"

"Той, у кого є сталь, має хліб"

"Будь-яка перемога в історії не обходилась без кровопролиття"

"Живи у небезпеці!"

"Краще прожити один день як лев, ніж сто років як вівця"

"Для чоловіка війна так само природня, як народжувати дітей для жінки"

"Фашизм, це найбільш величне досягнення особистої і національної волі до влади"

"Фашизм це ороганізована, централізована, авторитарна демократія"

"Фашизм стоїть за єдину свободу, яку варто мати, свободу держави і особистості в її межах "

Використання письмових джерел для вивчення стилів життя у певний період.

Популярна преса, реклама, каталоги, кухарські книги, журнали мод, все це надає корисні джерела матеріалів для школярів для дослідження тенденцій у моді, сімейного життя, соціальної ролі людини, того, які товари вважаються необхідним, а які розкішною, харчових меню, сталої відмінності між соціальними класами, того, що вважалося прийнятною соціальною поведінкою, що вважалося “нормальним” а що “не нормальним” та громадське сприйняття людини при владі. Тут буде значно важче ввести дійсно європейський вимір, але обмін матеріалами по пошті, за допомогою факсу або електронної пошти між школами різних країн може швидко створити цікаву порівняльну колекцію ресурсів стилів життя в різний час протягом цього століття.

Рамка 4: Умови проведення аналізу письмових джерел

Пояснення: дайте відповіді тільки на ці запитання на основі наданої інформації. Не намагайтесь фантазувати. Наприклад, дайте відповідь тільки на запитання No. 2, якщо наявні дата і рік. Не вважайте, що це було написано в час, коли відбулася подія.

Контекст

1. Хто написав цей документ (люди чи їх положення)?
2. Коли було написано документ?
3. Для кого його було написано?
4. До якого типу документів він відноситься?
 - запис у щоденнику;
 - лист;
 - офіційний звіт чи протокол;
 - дипломатична депеша;
 - витяг з підручника історії;
 - витяг з автобіографії чи біографії.
5. Підсумуйте основні положення, викладені автором.
6. Чи містить це джерело будь-які посилання на події або людей, яких ви не знаєте?
7. Чи містить воно будь-які слова, вирази або скорочення, з якими ви не знайомі?

Рамка 4: Умови проведення аналізу письмових джерел

Роз'яснення

Доказ: як ви знаєте що?

- | | |
|--|--|
| <p>8. Дане джерело є первинним чи вторинним?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Джерело утворилося у письмовому вигляді в час, коли відбувалася подія, або в дні, тижні, місяці і навіть роки по тому? • В документі є певні свідчення, які вказують на те, що джерело спирається на безпосередній досвід автора або на його участь в описаних подіях? • Автор був очевидцем того, що відбулося? • Автор дійсно усвідомлював те, що |
|--|--|

дійсно відбувалося?

9. Чи є в джерелі певні докази того, як автор отримав представлену інформацію?

Рамка 4: Умови проведення аналізу письмових джерел

10. Наскільки ви можете стверджувати, що є надійні свідчення того, що відбулося?

- В тексті є будь-які свідчення, які дозволяють вам думати, що це є надійне джерело?

11. Чому було написано саме цей документ?

- Є будь-які свідчення того, (наприклад, ім'я автора, його позиція, адреса, назва документа), які допоможуть вам визначити, чому було написано даний документ?
- Документ було написано саме так, як його написано, наприклад, для надання інформації ще кому-небудь? Це було зроблено як власний запис про те, що відбулося? Це було зроблено задля відповіді на запит? Це було зроблено задля виправдання дій або рішень автора? Це було зроблено задля задоволення або роздратування отримувача документа?

12. Що говорить нам джерело про особисту точку зору або позицію автора?

- Автор просто повідомляє про стан справ, передаючи інформацію, або чи містить джерело також і власні думки, висновки чи рекомендації?

13. Чи є автор упередженим в тому чи іншому відношенні?

- Автор намагається подати об'єктивне і збалансоване свідчення про те, що відбулося?
- Існують будь-які ствердження або фрази, які висвітлюють авторську упередженість за, або проти будь-якої групи людей, особи або точки зору?

Зв'язок з попередніми знаннями

14. Чи факти з цього джерела не суперечать фактам, про які ви вже знаєте з інших джерел, включно з підручником?

15. Джерело підтверджує, чи суперечить тлумаченню подій в інших джерелах?

Визначення пробілів у доказах

16. Чи існують будь-які пробіли у свідченнях, такі як відсутність імен, дат або інших фактів, які б могли вам допомогти відповісти на вище зазначені запитання?

Визначення інших інформаційних джерел

Чи можете ви пригадати будь-які інші джерела, які б могли допомогти вам заповнити пробіли і перевірити інформацію, подану в цьому джерелі або щодо авторського тлумачення подій?

Рамка 5: Дипломатична депеша від Принца Лихновського (Lichnowsky)

Телеграма 151 D.D.157 Лихновського Ягову

Лондон, 24 липня 1914 року, D. 21.12.
Відповідь: 25 липня, 1.16 ночі.

Це було б бажаним. Це не є нацією в європейському розумінні, але збіговисько злодіїв..

Сер Е. Грей попросим мене подзвонити саме зараз. Міністр був дуже враженим нотою Австрії, яка, на його погляд, перевершувала все, що він коли-небудь бачив до цього. Він сказав, що до сих пір не має відомостей з Санкт-Петербурга і, як наслідок, не знає, що вони думають там про цю справу. Але він дуже сумнівався, чи буде можливим для уряду Росії рекомендувати уряду Сербії безумовне прийняття вимог Австрії. Будь-яка держава, що прийняла подібні умови не буде розглядатися як незалежна. Для нього було дуже важко, Сер Е. Грей, надати будь-яку пораду Санкт-Петербургу в даний момент. Він міг тільки сподіватися, що м'яка і миролюбива позиція отримає перевагу. Наскільки справа стосувалася локалізації конфлікту між Австрією і Сербією, так як Ваша Величність наголосила у депеші 1055, яку я використав у розмові з Сером Е. Греєм, він, Сер Е. Грей, не мав нічого проти цього; але буде зовсім іншою справою, якщо громадська думка в Росії змусить уряд виступити проти Австрії.

Вони праві, саме так!
Праві.

На мою думку, не можна міряти Балканські народи однією міркою з цивілізованими державами Європи, і тому, з ними необхідно говорити іншою мовою: це доведено їх варварськи потягом до війни – як уже говорилося, скажімо, відносно бретонців і німців. Міністр відповів, що навіть якби він міг поділяти таку позицію, він не повірив би, що її буде прийнято в Росії.

Тоді росіяни не кращі.

Що безперечно станеться.

Він забув про Італію.

Не годиться.

Небезпека виникнення війни в Європі, як тільки Австрія загарбає сербські землі, стане блискавичною. Результати війни між чотирма державами – він навмисне підкреслив цифру чотири і мав на увазі Росію, Австро-Угорщину, Германію і

Це надмірно, оскільки Австрія прояснила це для Росії а у Грея немає більше чого запропонувати. Я не приєднаюся до цього до тих пір, поки Австрія в прямій формі не попросить мене про це, що не схоже. Що

ж до життєво важливих питань та відносно четі, тут не потрібно радитися з іншими.

Безглуздо.

Можна Персію віддати Англії.

Францію – будуть абсолютно непередбачуваними. Разом з тим, справа може набути розвитку і одну річ тут видно напевно: це буде повне виснаження і зубожіння; промисловість і торгівля будуть зруйнованими, влада капіталу впаде. Революційні рухи, подібні до 1848 року, через колапс індустріальної активності, стануть наслідком. Чим стурбовний Сер Едвард Грей, окрім тону ноти, так це обмеженість у часі, що робить війну майже неминучою. Він сказав мені, що приєднається до нас у Відні задля заяви про відстрочку у часі, оскільки таким шляхом, можливо, можна знайти вихід. Він попросив мене передати Вашій Величності цю пропозицію. Він далі запропонував, що у розвитку напруги між Росією і Австрією, чотири держави, які безпосередньо не зацікавлені у такому розвитку справи – Англія, Германія, Франція і Італія – повинні виступити посередниками між Росією і Австрією. Цю пропозицію він також просив мене передати Вашій Величності.

Міністр, очевидно, робить всі зусилля, щоб запобігти ускладненням у Європі і не приховуватиме велике розчарування щодо погрозливого тону Австрійської ноти і стосовно обмеження у часі.

Мені сказали в одному з приміщень Міністерства Закордонних справ, що можливо допустити, що Австрія дуже не дооцінює здатність Сербії до самозахисту. При будь-якому розвитку подій, відбудеться довга і тривала боротьба, в якій Австрія надмірно ослабне і стіче кров'ю. Необхідно також знати, що відношення Румунії більше, ніж не певне що вони в Бухаресті заявляють, що будуть проти будь-кого, хто нападе.

Джерело: Документальний розділ (за 1914 рік) про першу світову війну, адреса вебсайту: <http://www.lib-byu.edu/~idh/ww1>

Рамка 6: Джерела, які стосуються відповідальності щодо початку першої світової війни

Джерело 1: Коли Вільгельм II побачив у липні 1914 року відповідь Сербії на ультиматум Австрії щодо Сербії, він сказав так: "Великий моральний успіх для Відня, але разом з усім цим зезає причина до війни ". (L.C.F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, p. 103)

Джерело 2: Витяг з мемуарів Кайзера (написаних після завершення війни)

Після мого прибуття до Потсдаму, я з'ясував, що Канцлер і Міністерство Закордонних Справ конфліктують з керівником апарату, оскільки генерал фон Мольтке притримується думки, що війна напевно розпочнеться, тоді коли інші сильно тримаються думки, що справи не набудуть такого поганого розвитку, що знайдеться шлях запобігти війні, передбачливо не оголосив про мобілізацію. Ці суперечки відбувалися постійно. Але тільки до тих пір, поки генерал фон Мольтке не оголосив, що росіяни підпалили пости на кордоні, розібрали прикордонні залізничні колії і розіслали червоні мобілізаційні картки. Це освіжило голови дипломатів на Вільгельмштрассе, призвело до їх власного провалу та до втрати сил для опору. Вони не бажали вірити у війну. Це чітко вказує на те, як мало ми очікували – ще менше готувалися – війна у липні, 1914 рік ... Вся наша дипломатична машина розбилася на друзки. Цієї загрози війни не було видно, тому що Міністерство Закордонних справ заплуталося у гіпотезах ... його віра в мир за всяку ціну, це повністю виключило з їх розрахунків війну як можливий інструмент встановлення дружніх міждержавних відносин і, таким чином, вони не змогли правильно оцінити ознаки війни.

Джерело 3: Витяг з мемуарів Принца Лихновського

Як видно з усіх офіційних публікацій і не заперечується у нашій Білій Книзі, яка, завдячуючи бідності свого змісту і через наявні пробіли, говорить про звинувачення проти нас самих, а саме:

1. Ми заохотили графа Бертольда напасти на Сербію, хоча Германія ні в якій мірі в цьому не була зацікавлена, а про загрозу нам повинно було бути відомо...
2. У період з 23 по 30 липня 1914 року ... ми відкинули пропозиції Британії щодо посередництва, хоча Сербія, під тиском Росії і Британії, погодилася майже з усіма положеннями ультиматума і угоди легко можна було досягти стосовно двох положень, а граф Бертольд був навіть готовим погодитися з відповіддю Сербії.
3. 30 липня, коли граф Бертольд відкрив свої карти, щоб змінити курс, ми надіслали ультиматум у Санкт-Петербург просто через мобілізацію в Росії і тому, що на Австрію не напали; а 31 липня ми оголосили війну проти Росії, хоча Цар дав слово, що він не дозволить жодному солдату вийти на марш, доки йтимуть переговори. Таким чином ми свідомо зруйнували можливість мирного врегулювання.

Перед лицем цих незаперечних фактів не дивно, що увесь цивілізований світ за межами Германії покладає повну відповідальність за світову війну на наші плечі.

Телебачення як джерело

Хоча в Європі масовий глядач у телебачення з'явився аж наприкінці 1950-их – на початку 1960-их років, а телевізійні програми передавалися в архів, як правило, без якоїсь певної системи, усе ж для вчителя історії воно є потенційно багатим джерелом матеріалів з політичної, соціальної, культурної і економічної історії Європи ХХ століття.

Історія на ТБ

Настроїтися на канал “Історія” тепер можна в дедалі більшій кількості європейських країн, і деякі школи активно використовують його в освітніх цілях, зокрема навчаючи нової європейської і всесвітньої історії. Деякі канали громадського мовлення також демонструють навчальні передачі для школи, включно з програмами з нової і новітньої історії. Хоч там як, але дотепер трьома основними джерелами для вивчення історії у сфері телебачення, імовірно, були:

- спеціальні програми про окремі події й проблеми, що викладачам, якщо вони хочуть їх використати в класі, звичайно доводиться самостійно записувати на відеоплівку;
- історичні документальні фільми, зняті на місці подій. Найчастіше телебачення вдається до цієї форми для розповіді про більш давню добу, але чим далі від нас ідуть углиб часів деякі з ключових історичних подій ХХ сторіччя, тим більша ймовірність зображення їх саме в такій формі. З погляду навчання, вона має чимало переваг: такі фільми передають відчуття скрутних обставин, під тиском яких доводилося робити ухвали, в них часто відображені різні точки зору на подію, а діалоги не так рідко звучать реально, будучи засновані на першоджерелах, що піддаються перевірці;
- найбільш відомі телесеріали, як правило, знімаються з нагоди знаменних дат і згодом надходять у продаж на відеокасетах.

Багато спеціальних програм знімали невеликі незалежні телевізійні компанії. Їх виробництво обходилося відносно дешево, в них широко використовувалися фотознімки, стара кінохроніка, а ще такий спосіб, як великий план персонажів (тобто очевидців чи основних учасників, які в кадрі свідчать про відповідні події). Багато таких стрічок з'явилося у відповідь на помітне збільшення попиту на недорогі програми, коли в 1970-их – на початку 1980-их років телекомпанії почали розширювати мовлення в денний час. Проте вчителі історії, які тоді не полінувалися записати ці програми, тепер мають у своєму розпорядженні джерело матеріалів по історії ХХ сторіччя.

Можливо, два з найбільш амбіційних і дорогих серіалів, що з'явилися за минулі двадцять п'ять років, була стрічка виробництва компанії “Темз Телевіжн” – “Світ у стані війни” (про Другу світову війну), уперше показана 1973 року, але й

нині в продажі на відеокасетах, і більш пізній за часом виходу цикл фільмів компанії Бі-Бі-Сі “Сторіччя людей”, уперше показаний 1996 року. Немає сумніву, що збіг кінця сторіччя з кінцем тисячоріччя стане приводом для зйомок безлічі ретроспективних програм, присвячених історії, у котрих буде використовуватися рання хроніка і власні фондові записи телевізійних компаній.

Документальні фільми

Деякі історики тепер починають розуміти, що чимало телевізійних документальних фільмів і інформаційних програм є джерелом цілком нової категорії даних. Інколи за це слід подякувати продюсерам документальної стрічки, які зуміли були переконати політичних діячів і посадових осіб уперше розповісти про певний епізод чи важливу ухвалу. В інших випадках творці програми дісталися до менш традиційних джерел даних, які в письмових архівах представлені не завжди – хіба ж як статистика: біженці, іммігранти, потерпілі від расизму, жертви тероризму, самі терористи та повстанці, постраждали внаслідок порушення прав людини тощо. Оглядаючись назад, можна сказати, що деякі документальні фільми самі собою виявилися важливими соціальними і політичними документами.

Програми новин

Теоретично програми останніх вістей мали б бути істотним джерелом фактів, що досліджують у курсі історії кінця ХХ сторіччя. Але насправді телерадіомовні компанії передають до фондів не так багато своєї новинової продукції, та й то, як правило, відбираючи тільки ті сюжети, що, як вони тоді вважають, ще, мабуть, довго зберігатимуть своє історичне значення. Тож викладачі суспільних наук і історії, охочі скористатися з інформаційних відеосюжетів на своїх уроках, мусять головним чином покладатися на власні архівні записи. От і не дивно, що викладачі послуговуватимуться матеріалами теленовин, швидше за все, як ілюстрацією, що дозволяє учням аналізувати не саме повідомлення, а засіб поширення інформації – і вплив, який технологія і принципи телевізійного виробництва можуть справляти на зміст і форму представлення новин. Хоча з цієї позиції телевізійні програми досліджують і викладачі суспільних наук, і вчителі, що ведуть заняття з сучасних засобів аудіовізуальної інформації, а також – меншою мірою – викладачі мов, вчителі історії цю можливість фактично ігнорують, за винятком, мабуть, обмеженої сфери вивчення “рухомих зображень” як засобу пропаганди й агітації.

Розважально-інформаційний передачі

Історичні телепрограми й документальні фільми мають тенденцію зосереджуватися на подіях, важливих особах чи окремих періодах. Однак, як ми переконались у Главі 1, при вивченні історії останнього часу в курсі середньої школи програми в більшості європейських країн перевагу віддано темам і питанням. У цьому стосунку корисний внесок у вивчення історії здатні зробити всі ті так звані розважально-інформаційні передачі, в яких розглядають характерні для ХХ сторіччя напрями в мистецтві і культурі, досягнення науки й техніки, зміни в суспільній моралі та сексуальних звичаях, зміни в тім, як ми

живемо й працюємо.

Драма, мильні опери і комедії становищ

Телевізійні п'єси, мильні опери і комедії становищ – усі ці види програм можуть посприяти учням в осягненні змін у суспільних відносинах, проблем і турбот. Наприклад, в уривках з однієї і тієї ж самої мильної опери, знятих у різний час упродовж тривалого періоду (скажімо, років десять – двадцять), віддзеркалюються зміни в соціальних установках щодо домашнього побуту, гендерних проблем, безробіття, наркоманії, освіти, злочинності, поліції і носіїв владних повноважень узагалі. Крім того, такі програми часто загальнодоступні на відеокасетах, оскільки попит на них більший ніж, наприклад, на документальні і художньо-хронікальні фільми з історії. Оскільки їх, утім, не можна використовувати як пряму альтернативу підручникам, працюючи з ними, вчителю історії доведеться витратити більше часу на підготовку.

Крім того, телебачення, звісно, – не єдине джерело “рухомих зображень”, котре може мати доречність у формуванні нашого розуміння історії цього сторіччя. Німі хронікальні стрічки з титрами показували в кіно й інших громадських місцях ще перед Першою світовою війною. Більш того, їхній потенційний вплив, як вважалося, був такий великий, що в деяких країнах, зокрема у великих державах, під час війни були створені спеціальні урядові відомства кінохроніки.

Проте їхнє справжнє значення стало зрозуміле аж після розробки в 1927 році системи синхронного звуку американською компанією “Фокс Ньюз”. На початок Другої світової війни в більшості європейських країн ходив у кіно щонайменше раз на тиждень приблизно кожен третій чи навіть кожен другий. З цим не міг конкурувати тираж навіть найпопулярніших щоденників. Окрім того, кінохроніка мала набагато більше шансів впливати на представників усіх верств суспільства. Вперше в історії масова аудиторія отримала змогу бачити те, що відбувається у світі – поза їхнім містом, селом чи регіоном – і про все це формулювати свою точку зору. У той же час, хоча редактори кінохроніки розглядали її як конкурента масової преси, кіножурнали демонстрували як частину кіносеансу, тому вони мали не тільки інформувати глядачів, але й розважати їх. Окрім іншого, це значило, що редактори докладали чимало зусиль, щоб не образити бува власників кінотеатрів і могутні кінокомпанії. До того ж вони прагнули уникати всього, що могло б викликати невдоволення влади і, своєю чергою, застосування до них суворіших заходів контролю і цензури.

До 1960 року хронікальні кіножурнали перестали належати до числа істотних факторів формування суспільної думки, хоча деякі ще випускалися протягом десяти і більш років потому. Так чи інакше, але вони вплинули на процес створення випусків телевізійних новин, що було доволі помітно ще на початку 1970-их, коли поява нових технологій і методів, а також посилення конкуренції спричинилось до зміни в тому, що стосується збору і представлення новин.

Як і будь-яке інше історичне джерело, матеріали кінохроніки і телебачення варто піддавати такому ж прискіпливому дослідженню й перевірці, як усі первинні чи вторинні джерела. Наприклад, у перші два десятиліття нового

сторіччя несумлінні творці кінохроніки і нібито неігрових фільмів фабрикували в павільйоні “реальні кадри” різних боїв, стихійних лих, людських трагедій, коронацій і політичних убивств.

Зараз Рада Європи готує посібник з використання ігрового кіно як історичного документа: у ньому буде представлений і список стрічок, і міркування щодо того, як їх можна використовувати на заняттях з історії. Викладачам, котрих цікавлять способи залучення кінофільмів, зокрема ігрових, як навчальних посібників у роботі з класом, ми рекомендуємо ознайомитися з цим виданням. Режисери й продюсери від моменту зародження комерційного кіновиробництва цікавилися можливістю відобразити у своїх творах важливі історичні події та життя історичних персонажів, вдаючись при цьому і до цілковитої вигадки, і до відносно автентичної інформації. Точнісінько так само й кіно часто-густо виконувало важливу функцію прикрашання національної історії, применшення чи й виправдання ганебних її сторінок або навіть переписування історії на ідеологічних підставах.

Однак для вчителя історії, що думає використовувати фільми як навчальний матеріал у курсі історії ХХ сторіччя, мабуть, найпліднішим напрямком є вивчення того, як кіно визначало і відбивало мало не всі істотні соціальні, економічні і технічні зміни, що зачіпали життя людей: війни, економічна депресія, зміни в ролі жінок і в сім'ї, в церкві і на роботі, міграція, урбанізація, поява поняття “тінейджер” і підліткові *страхи*, зміни у сприйнятті того, що є добро і зло. У цьому стосунку дана тематика особливо виразно була відображена саме в жанровому кіно, такому як детективи, фільми жахів, фільми про війну, вестерни й наукова фантастика.

Навіщо використовувати телебачення як джерело при вивченні історії?

Говорячи педагогічною мовою, телевізійні програми й уривки з них можуть дуже вдало впоратися з цілою низкою речей:

- історичні факти в них можуть бути представлені в надзвичайно захопливий спосіб, часто за допомогою методів, з котрими учні знайомі по інших видах програм;
- їх легко пристосувати для викладу й історичної реконструкції;
- вони допомагають додати відчуття безпосередності і конкретності подіям, що ген коли відбувались у тих місцях і країнах, про котрі учень не так багато знає;
- завдяки старій кінохроніці чи документально точному відтворенню вони допомагають створити в учнів відчуття місця й епохи;
- вони дозволяють перейнятися переживаннями, думками, почуттями людей, прямо причетних до окремої події чи повороту в історичному розвитку;
- до того ж, як раніше говорилося, телевізійні програми – це й історичне першоджерело ХХ сторіччя.

Якщо перед використанням у класі вчитель історії ретельно оцінює телевізійні ресурси, точно уявляє причину, з якої він збирається використовувати конкретну програму чи уривок, і те, як вона чи він співвідноситься з загальними цілями навчання, прив'язує до неї чи нього навчальні заходи з метою

максимального підвищення її освітнього значення, то засоби телебачення можуть виявитися дуже корисним і ефективним навчальним посібником у сфері викладання історії.

Однак вчитель історії має також брати до уваги потенційний вплив, що телебачення справляє поза класом. Протягом будь-якого тижня чимало учнів проводять перед телевізором стільки ж часу, скільки на уроках у школі. У той час як історичні програми, документальні фільми і випуски останніх вістей, можливо, і не користуються в учнів значним інтересом, телебачення все ж – важлива частина їхнього повсякденного життя і неформальної освіти. Тому важливо, як стверджує один педагог-теоретик, спробувати впорядкувати й формалізувати цю освіту, забезпечивши учнів відомостями про телебачення як засіб інформації й озброївши їх базовими поняттями і запитаннями, що сприяють аналізу його продукції.⁴⁶ Зокрема учні мусять розуміти, що телебачення не таке нейтральне, об'єктивне і чесне, як виглядає. Як і те, що воно – не просто “вікно у світ”, адже що зорові образи, котрі воно демонструє, були попередньо відібрані і змонтовані так, щоб відповідати деяким критеріям “справжнього телебачення”, а в деяких випадках і критеріям, котрі політична влада пред'являє до прийнятного й ідеологічно витриманого телебачення. До цього питання ми ще повернемося нижче.

Отут важливо відзначити, що ми маємо допомогти нашим учням зрозуміти, що при використанні телевізійних програм, кінохроніки і фільмів як історичних фактів і свідчень їм слід дивитись глибше, ніж пропонують екранні образи і зміст звукових коментарів, і бачити:

- контекст, у якому було знято ці випуски останніх вістей і фільми;
- організації, котрі їх створювали;
- глядацьку аудиторію, на яку вони були розраховані;
- цілі, з якими їх було створено;
- процес збору даних, їхньої перевірки, редагування і зіставлення з іншими даними;
- вплив використовуваних методів і технологій;
- уявлення продюсерів і редакторів про критерії доброї програми.

Вихідний матеріал у цьому випадку, звичайно, може помітно відрізнитися від тих первинних і вторинних джерел, з якими учні звикли мати справу, працюючи з підручниками, офіційними документами, щоденниками, листами, листівками, плакатами, карикатурами, фотографіями і картами, проте аналітичні способи, до яких варто удаватися і тут, та питання, які варто ставити, не дуже відрізняються від тих, що знаходять застосування щодо будь-якого іншого історичного джерела.

Проблеми і потенційні обмеження

По-перше, проблематична доступність доречних матеріалів. Чимало матеріалів, знятих понад п'ятдесяти років тому, просто загинули, оскільки для

⁴⁶ Len Masterman, *Teaching about television* (Лен Мастерман, „Вивчення телебачення”), London, Macmillan, 1980

них використовували плівку на нітрооснові, що дуже швидко руйнується. Музеї й фільмотеки намагалися зберегти велику частину того, що залишилося, переносячи матеріали на міцнішу й стабільнішу основу, але й ацетилцелюлоза не вічна. І зараз, здається, ніхто не знає напевно, який “термін придатності при зберіганні” відеокасет чи компакт-дисків. Компанії-виробники хронікальних і телевізійних фільмів, за малим винятком, зазвичай не розглядали свої програми як об'єкти історичного значення, котрі треба зберегти для майбутніх поколінь істориків і викладачів. У цілому, те, чи зберігати програму або серіал, визначали комерційні міркування. А в іншому разі, за винятком одного чи двох, усе взагалі спричинялося випадковими обставинами. Тому багато чого залежить від бажання самого вчителя історії записати підходящі програми на плівку, потім оцінити їхній освітній потенціал, визначити уривки, котрі можна використовувати, і розпланувати на їхній основі навчальну діяльність.

По-друге, рухомі зображення – не найзручніший на уроках засіб навчання. З практичного погляду, у тому разі, якщо учні збираються піддавати телевізійні матеріали критичному аналізу (а не просто сприймати як якусь заміну підручника), перед викладачем відкривається два варіанти дій. Відповідно до одного з них, учням можна дати час для того, щоб вони переглянули матеріал, зробили якісь нотатки, повернулися до важливих фрагментів програми, обговорили й інтерпретували побачене. Або ж викладач може трансформувати фільм чи телевізійну програму, а скоріше якісь уривки, в якийсь текст, що містить опис певних кадрів, відтворює закадровий коментар, діалоги, запитання й відповіді, а також реєструє будь-які інші істотні фрагменти звукозображення, такі, наприклад, як музична доріжка і фонові шуми.

По-третє, фахівці з засобів інформації (включно з дедалі більшим числом продюсерів) визнають, що телепрограми на історичні теми, так само як і більшість документальних фільмів і інформаційних програм як засіб, використовуваний у царині історичної освіти, і як джерело історичних даних звичайно страждають від наступних недоліків:

- звичайно вони не дуже дієві при передачі хронології подій чи наданні докладних пояснень причин того, що відбулося. Інакше сказати, висвітлення великих історичних подій і поворотних моментів минулих п'ятдесяти років у програмах новин і оглядах поточних подій часто відрізнялося антиісторичністю: то забагато уваги в них приділялося безпосереднім причинам (“іскри, з якої розпалюється полум'я”), то глядачам пропонували спрощені пояснення, які ніколи не піддавалися сумнівам чи аналізу. Те, як західні ширококомовні компанії висвітлювали події на Балканах у 1990-і роки, досить часто сприяло зміцненню думки, начебто “у цьому регіоні завжди мали місце етнічні хвилювання і насильство”;
- часто вони не підкреслюють зв'язок між подіями й обставинами, котрі мають місце в одному місці й одного часу, і рівнобіжними подіями, що відбуваються в іншому місці чи іншим часом;
- вони не посилаються на джерела або не пояснюють, як вони перевіряли їхню достовірність;

- вибір самих джерел часто визначається міркуваннями виробничого, а не освітнього характеру: краще оповідач цікавий, аніж знавець, але нудний; краще кадр, котрий передає дію, збудження, напругу, паніку, сутичку або насильство – нехай навіть інші джерела, що піддаються перевірці, вказують на те, що таке не було типовим для реальних подій;
- не завжди вдало представлений контекст. Матеріалу дають “говорити за себе”.

І нарешті, є ще одна проблема: навіть коли знімальна група ТБ висвітлює події, що відбуваються в іншій європейській країні, чи ж проблему або поворотну подію справді міжнародного характеру, репортери чи редактори, а то й ті, і інші разом схильні підкреслювати національні інтереси і причини для стурбованості власної держави, замість досліджувати ситуацію з істинно європейської позиції. Утім, таке становище потроху міняється – почасти завдяки новій техніці, включно з портативними відеокамерами, портативними засобами супутникового зв'язку, а почасти і завдяки появі 24-годинних каналів новин, таких як Сі-Ен-Ен, що забезпечує тривале оперативне висвітлення подій при мінімальному втручанні з боку редакції. У цьому стосунку телевізійне висвітлення війни в Перській затоці і спроби перевороту в Російській Федерації 1991 року, а також наступні репортажі про події в Боснії і Герцеговині, у Косово почали послаблювати стійке бажання прив'язувати вітчизняні проблеми до повідомлення про “події за кордоном”.

Використання телебачення як навчального засобу на уроках історії

Історія телебачення

Важко й уявити, як можна було б у навчальних програмах з історії адекватно висвітлювати історію культури ХХ сторіччя, не зачіпаючи при цьому процесу перетворення телебачення на засіб масової інформації, організаційної будови систем громадського і комерційного телевізійного мовлення та його ролі у відображенні життя суспільства, інформуванні загалу і формуванні суспільної думки, позиції людей, їхньої поведінки і смаків. Авжеж, учні можуть розглядати деякі аспекти масової інформації в іншому місці шкільної програми, на уроках суспільних наук чи в рамках спецкурсу з засобів масової інформації. Однак при цьому часто втрачається чіткий історичний аспект.

Історію телебачення дуже зручно вивчати на основі тематичного підходу, який дозволяє зосередити увагу на ряді таких векторів розвитку, як:

- удосконалення техніки і технологій: перетворення світла в електричні імпульси, використання електронно-променевих трубок для передавання і відтворення зображень, експерименти Джона Логі Берда в 1930-их, передачі першого громадського телебачення в 1936 році, бурхливий ріст популярності ТБ у Північній Америці і Європі, впровадження в практику кольоровідтворення в Сполучених Штатах у 1953 році, поява різних систем передачі кольірних сигналів (система кольорового телебачення SECAM у Франції і Радянському Союзі і система кольорового телебачення PAL у більшості інших країн Європи), телебачення високої чіткості з великою

кількістю рядків розгорнення, дедалі помітніший вплив на розвиток технології з боку Японії, поява універсальної європейської системи в 1991 році, розробка нових легких переносних камер, відео, поява переносних систем супутникової ретрансляції, прихід цифрових технологій – спочатку в виробництво програм, а тепер і в передавання.

- поява масової аудиторії: збільшення кількості приватних власників телеприймачів, збільшення тривалості мовлення, зміни в (і розширення) спектрі пропонованих жанрів телепрограм, трансляція реклами по телебаченню, швидке розширення кількості каналів телебачення, розвиток мереж платного кабельного телебачення, поява супутникового телебачення, розробка інтерактивного телебачення.
- зміни в організації: характерне для раннього періоду змагання (і вплив) кінохроніки і радіо, системи громадського мовлення, поява комерційних телерадіокомпаній, посилення державного і європейського регулювання мовлення, політична цензура, характер конкуренції в сфері телебачення, інтернаціоналізація програм телебачення, поява глобальних телевізійних компаній.
- вплив на суспільний і культурний розвиток: вплив на політику і політичних діячів, на виборця, телебачення воєнної доби, вплив телебачення на дітей, вплив телебачення на поведінку людей (наприклад, чи призводить воно до того, що люди стають більш схильні до насильства чи до того, щоб вважати його прийнятним?).

Використання історичних телепрограм і документальних фільмів

Власне кажучи, завдання в цьому випадку полягає у тому, щоб розробити такі форми навчальної діяльності, які б заохотили учнів використовувати першоджерела й похідні дані з історичних телепрограм і телевізійних документальних фільмів для того, щоб подивитись, підтверджують вони чи суперечать даним, одержані з інших джерел (включно з підручниками, тематичними збірниками, тлумаченнями різних істориків, фотодокументами). Це змусило б їх зіграти роль своєрідного детектива-історика, котрий проводить розслідування в кілька етапів:

- *Етап 1:* учні, переглядаючи фільм (чи уривок з нього), систематично відзначають: ключові положення в коментарі, категорії використовуваних даних (усні свідчення, архівні кадри, посилання на офіційні документи, висновки експертів і т.д.), розставлені акценти і зроблені висновки;
- *Етап 2:* вони обговорюють свої висновки в малих групах і складають погоджений висновок;
- *Етап 3:* потім учні порівнюють телевізійну версію чи звіт з іншим джерелом, таким як підручник, і визначають в обох джерелах моменти збігу і розбіжності;
- *Етап 4:* наприкінці вони обговорюють можливі причини виникнення тих чи інших розбіжностей (наприклад, унаслідок виявлення нових доказів), різницю в тлумаченні старих даних чи в акцентах або намагаються визначити, чи не можна пояснити ці відмінності тим, що в телевізійній програмі слід переважно використовувати візуальний матеріал (тобто чи не вплинув характер цього ЗМІ на спосіб представлення ними історичної події).

Дослідження даних з кіноархівів

Візьміть уривок з кінохроніки чи більш пізнього документального фільму про якусь історичну подію чи ситуації і дайте завдання учням у малих групах спробувати знайти відповіді на такі питання:

- Хто знімав фільм?
- Навіщо був знятий цей фільм? Чи знімався він як кіножурнал для показу в кіно? Чи є він навчальною програмою? Чи є він частиною серіалу? Чи створювався він спеціально для випуску новин чи огляду поточних подій?
- Який, на вашу думку, аудиторії його призначено?
- Які дані використані в стрічці (першоджерела і/чи похідні докази? розповіді очевидців? усні свідчення прямо причетних людей? журналістів? політичних діячів? наочні факти?)
- Що фільм намагається досягти? Чи намагається він уплинути на суспільну думку чи погляди тих, хто ухвалює рішення? Чи зроблено в ньому спробу пояснити, що відбулося, і/чи проінформувати людей про те, хто, кому і коли що зробив? Чи намагаються автори представити думку тих, кого звичайно ігнорують, чи ж хочуть внести корективи в історичний документ?
- Як їм це вдається?
- Чи використано у фільмі яку-небудь музичну фонограму? Який вона передає настрої?
- Яке смислове навантаження несе зображення?
- Чи відповідають ці візуальні образи смислові коментарю?
- Яка тональність коментарю? Чи упереджений він і однобічний, і якщо так, то в чому це виявляється? Чи намагається текст від автора представити збалансовану точку зору на те, що насправді відбувалося? Він є нейтральний чи критичний?
- Як у фільмі використовуються інтерв'ю й усні свідчення? Чи просять учасників описати, що відбулося і коли? Чи просять винести якое рішення щодо інших? Чи просять висловити свою думку? Чи просять їх сказати, чому, на їхню думку, сталася дана подія? Чи не здається, що їх спеціально відібрали, бо вони погоджуються з точкою зору одне одного? А може, саме тому, що вони розходяться в думці з іншими?
- Чи не могли б Ви, спираючись на прочитане про цю подію чи проблему, визначити які-небудь факти чи точки зору, котрі авторами фільму враховані не були?

Оцінка підручників історії

Шкільна історія – не є тепер винятковою прерогативою університетського історика, викладача, автора підручника або видавця. Її широко сприймають як суспільну власність. Політичні діячі, групи тиску, етнічні і лінгвістичні меншини та батьки взагалі часто думають, що вони мають право намагатися впливати на зміст навчальної програми з історії та методи її опанування набагато більшою мірою, ніж якби йшлося про програму з математики, природничих наук або географії. У такому ж становищі перебувають і підручники історії: усі суспільні групи в одній країні й у сусідніх можуть мати вагомні підстави тривожитися про зміст цих книг, явні і приховані твердження і припущення, котрі випливають з тексту, ілюстрацій і джерел, що наводяться, а також із самого факту включення чогось і виключення з підручника чогось іншого, про доречність використаної авторами манери навчання і дидактичних підходів та про такі практичні фактори, зв'язані з вартістю підручника, його доступністю і співвідношенням ціни й якості.

Які запитання слід собі поставити, щоб перед купівлею і використанням підручника його по-справжньому оцінити? Призначення цієї короткої глави – слугувати за стимул для ширшого обговорення. Ми не мали наміру, пишучи її, навіть намагатися запропонувати яку-небудь авторитетну відповідь на запитання: “Що таке гарний підручник історії?” Більш того, одна з посилок, на котру спирається ця глава, зводиться до того, що відповідь на нього, либонь, звучатиме по-різному в різних системах освіти і, отже, будь-яка спроба пропонувати категоричну відповідь звичайно веде до занадто широких і досить банальних узагальнень. Звичайно, є деякі педагогічні принципи й особливості будови, котрі можна було б поширювати на будь-який підручник історії, але навряд чи це допоможе гарантувати, що той або той підручник буде відповідати будь-яким обставинам. Не менш, якщо не більш важливий є контекст, у якому підручник пишуть, видають, продають, купують і використовують на уроках. Тому наведені в наступному переліку оцінні запитання розподілено за трьома основними категоріями. По-перше, запитання, призначені оцінювати зміст і педагогічні якості підручника історії; по-друге, запитання, спрямовані на оцінку якостей, властивих будь-якому підручнику, (їх, імовірно, можна ставити незалежно від країни, в якій підручник виданий і використовується, змісту, котрий він охоплює, або вікової групи і здібностей учнів, котрим він призначений); і, нарешті, запитання, що дозволяють звернути увагу на зовнішні фактори, які прямо не стосуються до процесу написання, публікації і використання підручників, але все-таки в ці процеси втручаються і впливають на них.

Оцінка змісту і педагогічних якостей підручника історії

Без сумніву, перш ніж вирішити, котрий з підручників найбільш придатний, і вчителі історії, і комісії, уповноважені схвалити підручник до використання, досить глибоко вивчають запропоновані посібники. Хтось уміє одержати велику частку даних, необхідних для відповіді на ці запитання, спочатку побіжно ознайомлюючись з підручником у цілому, а відтак дещо глибше вивчаючи трактування двох або трьох узятих навмання тем, завдань і оцінних вправ, та складаючи прості переліки (наприклад, список висвітлених тем – для зіставлення зі списком питань, рекомендованих у навчальному плані і програмах з історії, кількість сторінок, присвячених різним темам тощо.)

Зміст

1. Який історичний період або періоди охоплений у підручнику? Чи точно вони відповідає періодизації, встановленій у відповідних рекомендаціях і вказівках до програм або навчальних планів? Чи є які-небудь прогалини, які доведеться заповнювати за допомогою інших підручників або матеріалів?
2. Як організовано зміст у сенсі структури й послідовності? Чи подає підручник досить усебічну хронологію тривалого періоду? Чи його, скоріше, характеризує вибірковий підхід? Або концентрація уваги на кількох важливих періодах у вітчизняній, регіональній, європейській або всесвітній історії (наприклад, античні часи, середньовіччя, епоха великих географічних відкриттів, Європа в XIX сторіччі, холодна війна)? Або наголос на широку історичну тематику і великі події (наприклад, прийняття християнства в Європі, становлення суверенних держав, індустріалізація, імперіалізм і колоніалізм тощо)?
3. Чи збігається структура змісту в підручнику зі структурою або рамками, використовуваними в навчальному плані з історії?
4. Скільки сторінок присвячено кожному з охоплених періодів і чи відбиває це співвідношення, визначене в офіційній програмі?
5. Яку увагу в змісті підручника приділено історії політики, дипломатії, економіки, соціального і культурного розвитку? Чи великою мірою такі акценти або співвідношення між згаданими аспектами залежать від конкретного періоду? Чи відповідають розставлені в підручнику акценти офіційній навчальній програмі з історії? Доповнюють її?
6. На чому переважно зосереджується підручник – на історії вітчизняній, регіональній, європейській, всесвітній або на деякому їх поєднанні?
7. Чи відповідає такий підхід офіційній навчальній програмі з історії? Служить їй доповненням? Якщо в підручнику в якомусь вигляді висвітлено історію регіону, Європи або світу, то з якого погляду? Наприклад, чи мають автори підручника схильність представляти національну точку зору на європейську або регіональну історію? Чи відбито в ньому переважно євроцентристські позиції щодо всесвітньої історії? Чи намагаються нам представляти західну

точку зору на напрямки розвитку і події в Східній Європі або ж навпаки?

8. Чи припускає висвітлення вітчизняної історії врахування того, як інші країни і народи, можливо, були причетними до подій і обставин у вашій країні?
9. Якщо підручник в основному присвячений європейській історії, то як у тексті визначено – явно або неявно – саму Європу? Чи включає вона Західну, Центральну і Східну Європу або тільки один регіон? Чи підкреслено в ньому спільність культурної спадщини або ж фактори, котрі сприяють розмаїтості?
10. Чи є якась закономірність у тому, які теми, події, соціальні групи, аспекти і точки зору, не відбито в тексті, ілюстраціях, цитатах із джерел або в оцінних вправах? Чи приховано в цьому недогляді яку-небудь мету?

Педагогічні підходи

11. Якщо для ефективної роботи з підручником і його використання учень мусить мати які-небудь попередні знання, то які саме?
12. Які необхідні навички, вміння і розуміння, якщо саме так стоїть справа, мусить мати учень для того, щоб інтерпретувати ті або ті джерела і братися за виконання яких-небудь завдань і оцінних вправ у вступних розділах підручника?
13. Чи виконує посібник не тільки функцію збірника “текстів”, але й робочого зошита? (Тобто чи включає він уривки з джерел, завдання і вправи на додаток до описового тексту?). Якщо так, то де в книзі розміщено інші елементи і як вони організовані? Наприклад: вихідні матеріали і/або інші навчальні завдання розміщені наприкінці кожної глави чи наприкінці книги? (Розміщення різних елементів може мати значення для того, як викладач і учень будуть використовувати підручник.)
14. Якщо підручник включає задачі, запитання, завдання й оцінні вправи, яку роль вони, очевидно, виконують? Чи призначені вони головним чином на те, щоб допомагати учневі активізувати у власній пам'яті наведену в тексті інформацію, або ж дають йому можливість критично досліджувати історичні факти, усвідомити, що ті ж самі дані можна інтерпретувати по-різному та оцінити ступінь потенційної суб'єктивності різних джерел історичних фактів, і пропонують йому засоби й підтримку для здійснення якогось самостійного історичного дослідження тощо?
15. Чи пропонує він учневі якусь можливість дослідити те, як спосіб добору фактів, існуючих джерел і власні установки окремого історика можуть впливати на тлумачення минулого?
16. Як ілюстрації, фотографії, карти і діаграми співвідносяться з текстом? Вони роз'яснюють тези, запропоновані в тексті, чи ж слугують за їх ілюстрацію? Чи забезпечують вони зв'язок між змістом однієї глави і тим, що учень читав прочитав у попередніх главах? Або ж їхньою основною функцією, очевидно,

є “розбивка” тексту і надання окремим сторінкам більш привабливого вигляду?

17. Чи є на початку кожного уроку в підручнику своєрідні “випереджальні покажчики”? Якщо так, то яка їхня роль? Вони просто підкреслюють, про що піде мова нижче, або ж допомагають установити зв'язок між змістом даної глави й інших глав, а також виділяють головні думки, поняття і методи, котрі у ній вивчатимуться?
18. Чи спрямований підручник на те, щоб познайомити учня з ключовими історичними поняттями – наприклад, такими, як наступність і зміни, централізація і фрагментація, становлення і занепад, еволюція і революція тощо?
19. Чи намагаються автори захопити учня висвітлюваними історичними подіями, проблемами й обставинами? Чи прагнуть вони, наприклад, показати, як сучасники сприймали не тільки реальні події й повороти в розвитку, що випали на їхню долю, але й варіанти та альтернативи, котрі відкривалися перед ними того чи того часу, а також те, який вплив на цих людей справляло їхнє власне минуле?
20. Як у підручнику представлено історичні процеси?
21. Як він допомагає школяреві зміцнити своє відчуття хронологічної послідовності розвитку, особливо в тому разі, якщо теми й періоди, охоплені в підручнику, не завжди викладено чітко саме в такій послідовності?
22. Чи дозволяє підручник формувати учневі здатність до порівняльного аналізу, наприклад, шляхом зіставлення подій або обставин у двох і більше країнах або регіонах? Або шляхом виявлення подібного в історичному розвитку двох і більше країн або регіонів? Або шляхом демонстрування того, який вплив на події, що мали місце на національному рівні, справляло те, що відбувалося в іншому місці? Або шляхом виявлення взаємного впливу культур?

Якості, властиві підручнику історії як такому

Велика частина даних по цьому питанню також може бути отримана за рахунок поєднання побіжного перегляду з глибшим вивченням кількох узятих навмання абзаців.

23. Чи відповідає співвідношення між текстом і рештою елементів (ілюстрації, карти, статистичні таблиці, витяги з офіційних документів і уривки з листів, зображення історичних об'єктів, завдання, запитання, оцінні вправи тощо) віковій групі або здібностям тих, на кого розраховано підручник? Хоча відомо, що молодші і менш здібні школярі віддають перевагу підручникам, у яких менше тексту і більше ілюстрацій, також доведено, що чим більше від них вимагається використовувати джерел, тим їм складніше.

24. Чи мають місце у підручнику приклади надто спрощеного або редукаціоністського пояснення історичних подій і ситуацій, що зводить усе до єдиної причини?
25. Чи пропонує підручник кілька різних інтерпретацій подій минулого (тобто різні точки зору)?
26. Чи є в тексті ознаки упередженості? Перегляньте які-небудь розділи, присвячені міжнародним відносинам, відносинам із сусідніми країнами, війнам або колоніальній історії. Потім виберіть навмання деякі із супровідних карикатур, малюнків і фотографій, розгляньте їх і проаналізуйте, як трактовано деяких національних героїв і героїнь, а відтак поміркують, чи не вдалося Вам відшукати ясних доказів:
- тенденційного трактування подій;
 - націоналістичної інтерпретації минулого;
 - расистського тлумачення історії окремих етнічних груп;
 - ідейно-пропагандистської (політичної, релігійної або культурний) інтерпретації, котра не ґрунтується на фактах або не врівноважується презентацією відмінних поглядів;
 - етноцентризму;
 - євроцентризму;
 - трафаретних установок і образів (тобто спрощених узагальнень, звичайно зневажливого характеру, щодо певних націй, соціальних груп, рас або гендера);
 - формалізму (включення довільних і стандартних ілюстративних матеріалів, котрі, як видно, мають мало спільного з текстом).
27. Як зображено минуле? Чи сприймається сьогодення як неминучий результат подій у минулому? Чи зображена історія як “тріумфальний хід прогресу”?
28. Чи буде він спонукати учня думати про історію як дисципліну?
29. Чи є імовірність, що даний підручник розбудить їхній інтерес до предмета і їхню допитливість стосовно минулого?
30. Чи відбивають матеріали підручника результати останніх досліджень або сучасні погляди істориків?
31. Чи написано текст у манері, котра відповідає віковій групі і здібностям тих, кому він призначений? Візьміть навмання кілька абзаців і перевірте довжину речень, наявність технічних термінів і професіоналізмів, ужитих без пояснення, переважне використання пасивного або активного стану тощо. Текст підручника не має бути написаний у поблажливій манері, проте й не так, щоб бути не доступним для розуміння школярів. Він має бути зручним для читання, але при цьому сприяти формуванню в школярів того стилю письма, що характеризує історію як наукову дисципліну.

Зовнішні фактори в оцінці підручників історії

Велику частину інформації для складання оцінки за цим критерієм можна дістати вже при аналізі обкладинки книги, її передмови або вступу і при побіжному перегляді сторінок. Корисними будуть і рекламно-інформаційні матеріали, випущені видавцем.

32. Коли підручник було видано вперше? Відповідь на це запитання дозволяє якось зрозуміти політичний контекст, у якому підручник було створено й рекомендовано до використання, але також уявити собі якоюсь мірою, наскільки сучасні будуть його зміст і використані методи (відніміть роки з два від року видання, щоб одержати більш-менш точну вказівку на рік написання). Особливо важливо це знати, якщо йдеться про порівняно недавні події вітчизняної або регіональної історії.
33. Чи досить переконливо автор демонструє своє знайомство з сучасною практикою ведення занять у класі? Зазначимо, що це не достеменно те ж саме, що з'ясовувати, чи є він або був вчителем історії. Деякі історики-теоретики зуміли за допомогою своїх видавців добре підготуватися і отримати міцне уявлення про сучасні методи роботи з класом. Проте є і вчителі історії, котрі хоч і пишуть підручники, але зв'язок із сучасною практикою втратили.
34. Чи було підручник (або якісь його розділи) випробувано на практиці або апробовано викладачами й учнями?
35. Чи зазначено в підручнику якусь цільову аудиторію (наприклад, вікова група, рівень розвитку здібностей, категорія школи, тип курсу або іспит, на підготовку до складання котрого він призначений)?
36. Чи є в передмові або вступі якась указівка на використані автором підходи, цілі і завдання?
37. Чи вимагатиме підручник залучення значного обсягу додаткових матеріалів (опублікованих і/або розроблених самим викладачем) для виконання вимог того навчального або програми з історії, для яких він був підготовлений?
38. Чи відрізняється підручник рівним за якістю дизайном (макет, колірна схема, оформлення тощо)?
39. Чи зуміє він досить довго витримати в умовах щоденного використання в класі?
40. Чи відповідає оформлення підручника його ціні? Чи виграє він при зіставленні з іншими підручниками тієї же цінової категорії, що

зараз пропонує ринок? Чи виправдає він
вкладені в нього покупцем кошти?

Глава 19

Оцінка нових технологій

На час написання нашого посібника в більшості середніх шкіл Європи підручник залишалася основним засобом навчання, який має в своєму розпорядженні вчитель історії. У Східній же Європі він, врешті, і далі є єдиним таким засобом. У короткостроковому плані розробка нових засобів навчання у великій частині Європи, ймовірно, відбуватиметься у вигляді створення додаткових матеріалів із певних питань і тем, а також збірників, складених переважно з першоджерел (тобто видань, які пропонують витяги з первинних і вторинних джерел). Утім, як ми спробували продемонструвати в главі, присвяченій використанню нових технологій, сьогодні вже чимало потенційно корисних для вивчення історії матеріалів можна відшукати в Інтернеті, до того ж усе більше видавництв, неурядових організацій (НУО) та інших просвітницьких організацій також випускають CD-ROMи для використання на заняттях з історії. Можливо, пройде ще якийсь час, перш ніж усі вчителі історії в Європі дістануть змогу регулярно використовувати на заняттях нові технології, але ж може існувати якийсь проміжний етап, коли вони сідатимуть за комп'ютер на короткий час, аби завантажувати з Мережі матеріали, які потім будуть використовуватися на заняттях у більш звичний спосіб.

Деякі з матеріалів, котрі вже розповсюджуються на CD-ROMах і публікуються на надійних і перевірених веб-вузлах, просто чудові. Особливо ресурси, присвячені історії XX сторіччя: адже вони можуть спиратися на безліч джерел, як аудіовізуальних, так і документальних. Однак той, хто опікувався серфінгом в Інтернеті в пошуках інформації за темами, що мають стосунок до вивчення минулого сторіччя, либонь, має визнати, що в Мережі є й багато нісенітниць та даних вельми сумнівного походження – головним чином через прудке розширення Всесвітньої павутини, розробку дружнього ПЗ для редагування HTML-документів і доступності безкоштовного місця для домашніх сторінок, аби хтось мав вихід у Інтернет.

Тому істотного значення набуває оцінка всякого веб-вузла й CD-ROMа перш, ніж до них дістануться учні. Як і з підручниками, тут важливо оцінювати не тільки зміст цих ресурсів, але й їхнє педагогічне значення. Таким чином, у цій главі, згідно з тією схемою, що й у попередній, ми запропонуємо читачеві низку запитань, котрі можна було б собі поставити, оцінюючи освітнє значення того або іншого веб-вузла або CD-ROMа.

Оцінка веб-вузлів Інтернету

Власне кажучи, визначаючи, чи підходить нам певний веб-вузол, варто оцінити його за шістьма широко сформульованими критеріями: призначення, джерела, доступ, зручність навігації, дизайн і зміст.

Запитання в кожній з рубрик сформульовані для особливого випадку застосування даного посібника, а саме для викладання історії ХХ сторіччя школярам 14-18 років. Однак, якщо їх перелік трохи відкоригувати, то ними можна було б з успіхом скористатися й у роботі з молодшими учнями – або для вивчення інших предметів.

Призначення

1. Чи є на домашній (або наступній) сторінці вузла ясна вказівка на його призначення?
2. Чи визначена автором/ творцем вузла цільова аудиторія останнього?
3. Які складові вузла, якщо такі взагалі є, відповідали б навчальній програмі з історії, за якою Ви ведете викладання, у сенсі змісту, цілей і завдань, тобто розвитку конкретних умінь і навичок і пізнання історії?
4. Чи відповідає веб-вузол віковій аудиторії, раніше здобутому ними знанню і їх здібностям?
5. Чи Ви цілком упевнені, що даний вузол містить досить корисної інформації для того, щоб продовжити його оцінювати детальніше?

Джерело

6. Хто створював цей веб-вузол?
7. Чи повідомляє автор/ творець будь-яку інформацію про свою професійну підготовку і досвід в галузі історії і викладання історії? Чи є автор авторитетом з питань, висвітлюваних на вузлі, або представником авторитетної організації?
8. Чи ясно з домашньої сторінки, що автор/ творець пов'язаний з певною організацією або залежить від неї? Якщо так, то чи додає Вам ця інформація впевненості?
9. Чи допомагає Вам в оцінці джерела доменне ім'я вузла? Крім національних кодів, доменне ім'я деяких, хоча і не всіх вузлів також допомагає Вам дещо дізнатися про походження такого вузла. Наприклад:
 - **ac**: академічний, університетський (Великобританія);
 - **edu**: навчальний заклад;
 - **gov**: урядове відомство, міністерство;
 - **int**: міжнародна організація;
 - **org**: некомерційна організація;
 - **com**: комерційна організація;
 - **co**: комерційна організація (Великобританія);
 - **net**: Інтернет-шлюз або ведучий хост.
10. Чи фінансує існування вузла якась група, установа, компанія або урядовий

орган? Це применшує довіру до доступного на ньому інформації чи посилює її?

11. Чи є на вузлі реклама? Якщо так, чи підриває це довіру до вузла? Чи буде вона відволікати учнів?
12. Чи рецензував даний вузол оглядач ресурсів, доступних у режимі онлайн? Чи дав він на нього позитивний відгук?

Доступ

Перед тим, як вирішити, чи варто користатися певним веб-вузлом, Вам слід спробувати до нього звернутися кілька разів.

13. Чи Вам вдається – як правило – приєднатися до вузла в той час, коли б Ви хотіли з ним працювати, чи ж користується таким попитом, що Вам часто доводиться якийсь час чекати?
14. Чи потрібно Вам завантажувати яке-небудь програмне забезпечення, щоб користатися з ресурсів вузла (наприклад, ПЗ для прослуховування звукових уривків або перегляду відеокліпів)? Скільки триває завантаження?
15. Чи досить швидко завантажуються сторінки для того, щоб ними було можна користуватися на уроках історії і забезпечувати виконання завдання, коли учні працюють або в складі невеликих груп?
16. Чи можна знайти цей вузол за допомогою тих машин пошуку, котрі Ви звичайно використовуєте?
17. Ресурси вузла безкоштовні чи за користування деякими з них треба платити або ставати передплатником?

Після того, як Ви вже якийсь час користалися ресурсами вузла, можливо, Вам захочеться оцінити зручності доступу до нього ще раз, а надто, якщо автор/творець, як видно, не усуває періодично повторювані проблеми або якщо URL (адреса веб-вузла) раз у раз міняється, ускладнюючи його пошук .

Зручність навігації

18. Чи можете Ви сказати, вивчивши домашню або класифікаційну сторінку, як організований вузол і які варіанти доступні користувачу?
19. Чи легко визначити посилання на кожен сторінку?
20. Чи згруповані ці посилання логічно, причому так, щоб у них могли розібратися Ваші учні, або ж їм при пересуванні вузлом в основному доведеться покладатися на власну інтуїцію?
21. Чи легко користуватися запропонованим способом пересування (наприклад, чи є такі знаки, як "назад", "уперед", "на головну сторінку", "нагору"?)

22. Чи зможуть учні пересуватися вузлом, не заблудивши і не заплутавшись? А Ви зможете?
23. Чи надійно функціонують посилання на інші вузли? Чи актуальні вони? Чи досить швидко відбувається переключення для того, щоб учні не робили пауз у роботі над завданням?
24. Чи є на вузлі засіб пошуку? Чи буде учням зручно ними користатися?
25. Чи дає вузол можливість встановлення закладок і підсвічування (виділення) тексту?

Дизайн

26. Чи виглядає вузол і сприймається як дружній стосовно користувача?
27. Чи передбачає вузол кілька способів взаємодії з ним? Чи дозволяють ці інтерактивні елементи учню на практиці застосовувати навички дослідження і тлумачення?
28. Чи відповідає мова, якою написані матеріали вузла, віку і здібностям Ваших учнів?
29. Чи є на вузлі звукові і/або відеофайли? Для прослуховування звукових даних необхідно мати динаміки. Чи оснащене ними обладнання, яке використовують учні?
30. Використання мультимедія (графіка, фотографії, відео і звукові кліпи) сприятиме засвоєнню змісту учнями чи виявиться відволікаючим фактором?
31. Перевірте розмір і накреслення використаних шрифтів, контраст між текстом і тлом і т.ін. Вони полегшують чи ускладнюють читання тексту?
32. Вузол одномовний чи ж доступ до його матеріалів забезпечено й іншими мовами?
33. Якщо при натисканні на гіперпосилання Ви потрапляєте на зовсім інший вузол, то як це відбувається – очевидно або так, ніби це просто ще одна сторінка первісного веб-вузла? Чи можете Ви перевірити джерело цього нового вузла так само, як це зробили при звертанні до первісного?
34. Вийти з вузла просто чи буває, що Ви застрягнете на якійсь сторінці або втрапите в цикл між деякими сторінками?

Зміст

35. Ви задоволені глибиною змісту чи він в основному поверховий?
36. Чи впадає в око упередженість? Чи чітко відділені висловлені думки від опису?

37. Якщо на вузлі представлено матеріали про події й повороти в розвитку європейського значення, то під яким кутом зору вони розглядаються – національним, регіональним, європейським, з погляду Заходу, Сходу тощо?
38. Наскільки точно представлені факти? Зіставте деякі з них із даними з інших джерел. Чи помічаєте Ви які-небудь очевидні помилки? Чи помітні очевидні пропуски або умовчання, котрі могли б ввести учнів в оману? Чи підтверджує інформація на вузлі інші джерела? Суперечить їм? Якщо суперечить, чи Ви упевнені, що дана альтернативна точка зору або інтерпретація має під собою підстави (наприклад, вона може відбивати позицію групи представників меншин, чию думку підручник, висвітлюючи ту або іншу подію, можливо, не бере до уваги)?
39. Чи пропонує вузол щось таке, про що учні не змогли б довідатися зі своїх підручників, довідників або інших джерел?

Оцінка CD-ROM

Інсталяція

1. Чи просто його установити?
2. Чи наведено на ньому докладну інформацію про апаратні й програмні вимоги для користування CD-ROMом?
3. Чи ясні, прості для розуміння й вичерпні письмові вказівки й інструкції?
4. Чи зазначено номер телефону і/або адреса електронної пошти служби технічної підтримки?

Супровідна документація

5. Чи є короткий зміст, з яким Ви можете ознайомитися, перш ніж купувати диск?
6. Чи є якісь рекомендації для викладачів щодо цільової групи, на котру розрахований компакт-диск, його зв'язку з навчальною програмою з історії, призначеною для цих цільових груп, і можливих способів використання цього засобу в класі?
7. Чи додаються до компакт-диску які-небудь додаткові матеріали – наприклад, поурочний план, приклади навчальних видів діяльності, аркуші з вправами і т.ін.?

Зручність навігації

8. Чи ясна, логічна і зручна система меню, піктограм і підказок?
9. Чи прості й логічно стрункі команди навігації по компакт-диску?

10. Чи може користувач легко перейти від одного екрана до іншого?
11. Чи може користувач простежити свої кроки в зворотному напрямку?
12. Чи передбачено на компакт-диску якийсь дієвий і зручний засіб пошуку?
13. Чи дозволяє він здійснювати пошук різної складності (від звичайного перегляду до використання ключових слів у розширеному пошуку з логічними операторами)?
14. Чи можна роздрукувати результати пошуку?
15. Чи може користувач одержати доступ до всієї історії пошуку?
16. Чи легко користатися гіперпосиланнями й перехресними посиланнями?
17. Чи передбачені закладки і виділення кольором?

Зміст

18. Ви задоволені глибиною змісту чи він в основному негрунтовний?
19. Чи є якісь ознаки упередженості? Чи чітко відділяються виражені думки від описів?
20. Якщо на компакт-диску представлені матеріали про події і повороти в розвитку європейського значення, то під яким кутом зору вони розглядаються – національним, регіональним, європейським, з погляду Заходу, Сходу тощо?
21. Зіставте деякі з цих матеріалів з даними в інших джерелах. Чи відзначили Ви які-небудь очевидні помилки? Чи помітні очевидні пропуски або умовчання, які могли б учнів ввести в оману? Інформація на вузлі підтверджує інші джерела чи суперечить їм? Якщо суперечить, чи Ви впевнені, що дана альтернативна точка зору або інтерпретація має під собою підстави?
22. Чи пропонує цей компакт-диск щось таке, про що учні не змогли б довідатися зі своїх підручників, довідників або інших джерел?

Дизайн

23. Чи можна назвати спосіб відображення даних на екрані дружнім щодо користувача й упорядкованим?
24. Чи підходить текст і аудіовізуальні матеріали на компакт-диску для роботи з Вашими учнями?
25. Чи містить CD-ROM звукові і/або відеофайли? Чи обладнання, яке використовують учні, має гучномовці для прослуховування цих даних?

26. Використання засобів мультимедія (графіка, фотографії, відео і звукові кліпи) сприятиме засвоєнню змісту учнями чи виявиться відволікаючим фактором? Чи якість мультимедійних матеріалів висока?
27. Матеріали на CD-ROMі представлені однією мовою чи носії інших мов зможуть при роботі з ним користатися рідною?
28. Чи зручна система екранних підказок?
29. Чи дозволяє компакт-диск вести з ним різні види взаємодії (інакше кажучи, чи містить він вправи, інші види пізнавальних завдань)? Чи дозволяють інтерактивні елементи учневі на практиці застосовувати навички дослідження і тлумачення?
30. Чи ці інтерактивні елементи випробовують і стимулюють здібності учнів?
31. Чи забезпечує інтерактивна робота корисний зворотний зв'язок з учнем?
32. Чи передбачили розроблювачі перехід до більш складних завдань – наприклад, від простого пошуку інформації до використання перехресних посилань, аналізу й інтерпретації різних джерел за тією ж самою темою і т.ін.?
33. Чи доводиться користувачу для ефективної роботи з продуктом застосовувати раніше отримані відомості і досвід навчання?

Ухвалення рішення

34. Чи виробники компакт-диску розповсюджують оцінні екземпляри?
35. Чи можна встановлену ціну вважати розумною проти подібних програм?
36. Чи дозволить цей продукт розкривати нові аспекти у вивченні й викладанні історії?
37. Праці над якими аспектами навчальної програми з історії сприяє даний продукт?
38. Чи можна його використовувати в мережному варіанті?
39. Чи Ви надаєте, що і через два роки будете користуватися цим продуктом?

ДОДАТКИ

Додаток І

Контакти й інформація

У такій книзі, написаній для вчителів історії, методистів і фахівців з розробки навчальних планів і програм з різних країн Європи, було б неможливо подати вичерпний путівник-довідник про всі міжнародні і національні організації і проекти, що забезпечують підтримку тим, хто опікується викладанням і вивченням історії Європи ХХ століття. Як і в самому процесі викладання історії, тут теж доводиться бути вибіркоким. Основні критерії добору передбачали включення в наш перелік :

- організацій, які можуть послужити засобом, за допомогою котрого вчитель історії зуміє отримати корисні публікації з проблем викладання історії (деякі – безкоштовно), екземпляри інформаційних бюлетенів про те, що відбувається в сфері викладання історії в різних країнах Європи або приєднатися до мереж, котрі дозволять йому встановити контакт із вчителями історії в інших країнах з метою організації власних спільних проектів або налагодити викладацькі й учнівські обміни;
- проектів, які можуть забезпечити вчителя історії можливістю одержувати інформацію про здійснювані проекти в галузі історії, котрі можуть безпосереднє стосуватися до інтересів його учнів, або інформацію про історію інших країн;
- проектів, котрі хоч і не обов'язково мають прямий стосунок саме до Вашого навчального плану або програми з історії, можуть являти собою корисну модель для розробки власних проектів.

Міжурядові і наднаціональні установи

Рада Європи

Директорат з питань освіти, культури і спорту

Council of Europe

Directorate of Education, Culture and Sport,

Council of Europe,

67075 Strasbourg Cedex,

France

Tel.: (33)38841 2000

Fax: (33) 3 88 41 27 50

Веб-вузол історії: <http://culture.coe.fr/hist20>

На додаток до проекту “Вивчення і викладання історії Європи ХХ сторіччя” у Ради Європи є низка інших ініціатив і проектів, котрі могли б становити інтерес для

вчителів історії. До них належать такі: “Освіта в ім'я демократичного громадянства”, “Чорноморська ініціатива з історії”, Програма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, “Реформа викладання історії в Співдружності Незалежних Держав” (СНД) і “Шляхи культури”. (Останній охоплює питання формування путей паломників, торгових шляхів і культурних впливів упродовж минулого тисячоріччя. Однак деякі з цих шляхів мають певний стосунок до історії ХХ сторіччя: наприклад, “Циганські дороги”, “Маршрути гуманізму”, “Сільські поселення”). Про подробиці можна довідатись у Департаменті з питань освіти, культури і спорту.

Європейський союз
Європейська Комісія
European Commission
200 rue de la Loi,
B-1049 Brussels, Belgium
Tel.: (32) 2 299 1111
Веб-сайт: <http://www.europa.eu.int>

Хоча історична освіта не належить до явних пріоритетів для розвитку і підтримки, все-таки існує дві програми, до яких, мабуть, варто придивитися, залежно від того, у якій з європейських країн живе читач і що саме його цікавить у викладанні історії.

Програма “Коменіус” – складова частина програми “Сократ”, спрямована на підтримку партнерського співробітництва шкіл і європейських проектів у сфері освіти. У зв'язку з цим тут є можливість розробки освітніх заходів, в основі котрих лежить тема культурної спадщини.
Веб-вузол: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Програма Phare – головний канал, яким Європейський Союз спрямовує допомогу Центральній і Східній Європі. Один із пріоритетних напрямків – освіта і навчання, і хоча деякі заходи були присвячені й історична освіті (включно з одним у співпраці з Euroclio), дотепер масштабних подій у цій галузі не відбувалося.
Веб-сайт: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

ЮНЕСКО
UNESCO
7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paris Cedex 15,
France
Tel.: (33)1 45681089
Fax: (33) 1 40 65 94 05

Тут вчителів історії, напевно, може зацікавити Проект із питань освіти заради співробітництва і миру “Об'єднані школи” (ASP). Подробиці див. у розділі, присвяченому проектам.

Веб-сайт: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Міжнародні неурядові організації (НУО)

Постійна європейська конференція асоціацій вчителів історії (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41,

2595 CA Den Haag,

Netherlands

Tel.: (31)703824872

Fax: (31)70 385 36 69

E-mail: bennetts@qca.or.uk

Euroclio була заснована в 1992 році як механізм, за допомогою якого вчителі історії в Європі могли б обговорювати заходи на посилення ролі історії в програмах європейських шкіл, пропагувати європейський вимір у вивченні історії, поширювати інформацію і сприяти формуванню асоціацій вчителів історії в тих країнах, де їх ще немає. Докладніше про проведені заходи можна довідатися, звернувшись прямо до виконавчого офісу в Гаазі або до національних асоціацій учителів історії.

Європейська асоціація шкіл з питань проектів співпраці

European Association for Schools for Co-operative Projects

c/o OCCE

101 bis rue du Ranelagh,

F-75016 Paris,

France

Tel.: (33) 1 45 25 46 07

OCCE – національний орган Франції, відповідальний за ініціювання і підтримку в реалізації спільних проектів на шкільному рівні, а охоплюють вони набагато більше напрямків, аніж тільки історична освіта.

Європейський культурний фонд

European Cultural Foundation

Jan van Goyenkade 5,

1075 HN Amsterdam,

The Netherlands

Tel.: (31) 20 67 60 222

Fax: (31) 20 67 52 231

Фонд підтримує низку ініціатив з освіти й навчання. Його діяльність не спрямована конкретно на історичну освіту, проте нині, поряд з кількома іншими європейськими фондами і НУО, він виявляє активну зацікавленість у розвитку освіти, включно з історією і громадянськістю, у Південно-Східній Європі.

Європейська Група видавців навчальної літератури

European Educational Publishers' Group (EEPG)

Box 3095 750 03

Uppsala
Sweden
Tel.: (46) 18 123 114
Fax: (46) 18 125 533

Інтереси ЕЕРГ зв'язані з виданням навчальної літератури на всіх рівнях у рамках навчального плану взагалі. Однак вона відігравала активну роль у організації і проведенні семінарів для видавців і авторів підручників історії з різних країн Європи, і зокрема, починаючи з 1990 року, Центральної і Східної Європи. Її представники перебували й у складі проектної групи проекту Ради Європи "Вивчення і викладання історії Європи в ХХ сторіччі"

Інститут міжнародних досліджень у галузі учбово-методичної літератури ім. Георга Еккерта

Georg Eckert Institute for International Textbook Research,
Celler Strasse 3,
D-38114 Braunschweig,
Germany
Tel.: (49) 531 590990
Fax: (49) 531 59 09 999

Інститут ім. Георга Еккерта з моменту свого заснування в 1951 році провів уже чимало важливих досліджень, присвячених змісту і трактуванню вітчизняної, європейської і всесвітньої історії в шкільних підручниках. Штатні співробітники інституту також проводять міжнародні семінари з навчальних посібників і їх аналізу. Докладніше про одне з новітніх досліджень підручників європейської історії можна прочитати на веб-вузлі Ради Європи з питань історії.

Міжнародна Асоціація Міжкультурної Освіти

International Association for Intercultural Education (IAIE)
Kopmangatan 7,
S-151-71 Sodertalje,
Sweden
Tel.: (46) 8 550 100 81
Fax: (46)855010081

IAIE організує конференції і симпозиуми з питань міжкультурної освіти і видає "Європейський журнал міжкультурних досліджень" (European Journal of Intercultural Studies). У цій галузі вона також здійснює керівництво проектом "Спільне вивчення в рамках проекту міжкультурної освіти" (КЛПП).

Міжнародне товариство історичної дидактики

International Society for History Didactics
Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten,
Germany
Tel.: (49) 75 29 841

Fax: (49) 751 501 200

Суспільство було засноване 1980 року. Його діяльність присвячена гуманітарним наукам і міжнародному співробітництву в галузі історичної освіти. Видає журнал трьома мовами (англійською, французькою і німецькою) – Informations/Mitteilungen/Communications.

Міжнародна асоціація вивчаючих історію
International Students of History Association (ISHA)
Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven,
Belgium
Tel.: (32) 16 23 29 26
Fax: (32) 16 28 50 20

ISHA було засновано в Будапешті 1990 року з метою сприяти співпраці між Сходом і Заходом у галузі вивчення і викладання історії. Організує спільні проекти і програми обміну.

Фонд Кербера
Körber Stiftung
Kurt-A- Körber-Chaussee 10
21033 Hamburg,
Germany
Tel.: (49) 40 7250 3921
Fax: (49) 40 7250 3922

Фонд Кербера сприяє дослідженням у галузі історичної освіти, включно з проектом “Молодь і історія” (див. нижче), і проводить по всій Європі семінари для вчителів історії й учнів-переможців змагань з історії. Він також виступив ініціатором і нині координує проект Eustory, який ставить за мету сприяти встановленню спільних засад тлумачення історії, а також використанню історії як засобу для поглиблення міжкультурного взаєморозуміння. У рамках цього проекту він створив мережу конкурсів, що заохочують учнів проводити власні історико-краєзнавчі дослідження.

KulturKontakt
Spittelberggasse 3,
1070 Vienna,
Austria
Tel.: (43)1 52291 6012
Fax: (43) 1 523 87 65 20

Ось уже впродовж кількох років KulturKontakt забезпечує підтримку й експертне супроводження в галузі базової підготовки і підвищення кваліфікації вчителів

історії, зокрема в Східній Європі і Російській Федерації. На його базі також діє Бюро спеціальної робочої групи з питань розширення грацького процесу, котрий має прямий стосунок до зміцнення миру, стабільності і демократії в Південно-Східній Європі шляхом взаємодії в сфері освіти.

До цього напрямку діяльності спадає координація ініціатив у галузі вивчення історії й основ громадянськості. Докладніше про це можна довідатися на їхньому веб-вузлі (<http://www.see-educoop.net>).

Окремі проекти

Знов-таки, немає жодної можливості дати всебічну інформацію про всі ті проекти в галузі історії, які сьогодні реалізуються в різних частинах Європи. Головну увагу ми вирішили приділити проектам, для котрих характерний пан'європейський або регіональний аспект, або ж тим, котрі можуть правити за приклад для виконання нових проектів.

Проект "Об'єднані школи"

Цей проект почала ЮНЕСКО ще в середині 1950-их років. Тепер у ньому бере участь понад 3000 шкіл з 120 країн. Ряд європейських проектів, що з'явилися в рамках цієї ініціативи, активно розробляли екологічну тематику. Деякі з відповідних тем мають певний стосунок до вивчення географії, а також європейської історії ХХ сторіччя. Вчителі історії з інших країн Європи можуть розглядати ці проекти як джерело корисних допоміжних матеріалів і як можливу модель для організації подібних регіональних проектів в інших місцях.

Проект "Балтійське море"

Біля джерел цього проекту стояла серія екологічних досліджень, у перебігу яких школи зо всіх держав Балтії узяли участь у зборі екологічних даних і обміні ними через електронні системи зв'язку. Згодом проект розширився і став охоплювати інші складники навчальних планів, над якими було зручно працювати в рамках такого спільного підходу. Подібні ініціативи були реалізовані й у інших регіонах, включно з Середземномор'ям і Дунаєм. Проект "Блакитний Дунай" показав, як концепція, покладена в підвалини проекту "Балтійське море", може знайти своє застосування в інших регіонах Європи. Утім, через непросту політичну ситуацію в регіоні розробляти історичний напрямок було доволі важко.

Адреса для зв'язку с проектом "Балтійське море":

Baltic Sea Project
Mr Siv Sellin,
National Agency for Education,
106, 20 Stockholm, Sweden
Tel.: (46) 8 723 32 74

Fax: (46) 8 24 44 20

Адреса для зв'язку з проектом "Блакитний Дунай"

Blue Danube River project

Ms Yordanka Nenova,

ELS School "Geo Milev"

Rousse

Bulgaria

Tel.: (359) 82 623 820

Fax: (359) 82 226 379

Адреса для зв'язку із Середземноморським проектом:
Mediterranean Project
Mr Miguel Marti
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona,
Spain
Tel.: (34) 3 207 17 16
Fax: (34) 3 457 58 51

Проект "Підручник історії балтійських держав"

Метою цього проекту є зміцнення взаєморозуміння між Естонією, Латвією і Литвою шляхом спільної розробки підручників, у котрих би була охоплена історія розвитку всіх трьох країн. Для цього проектна група організувала серію семінарів, на яких історики і викладачі спільно вивчали точки зору кожної з держав на історію регіону в цілому. Крім того, передбачається підготувати єдиний підручник з історії регіону для використання в школах усіх трьох країн.

Звертатися годиться по такій адресі: Ms Mare Oja
Ministry of Education,
Department of General Education,
Tõnismägi St. 9/11,
EE-0100 Tallinn,
Estonia

Проект "Чорноморська ініціатива з історії"

Цей проект Ради Європи звів воедино педагогів-істориків із семи країн: Болгарії, Грузії, Молдови, Румунії, Російської Федерації, Туреччини й України. У його рамках було здійснено аналіз навчальних планів і програм з історії в кожній країні, а потім – спробу визначити певний мінімум базових знань про регіон, які б могли вивчатися в школі. У результаті з'явилися горизонтальні зв'язки шкіл, котрі спільно працюють над двосторонніми і багатобічними проектами в галузі історії.

Більш докладну інформацію можна дістати в Раді Європи.

Проект "Chata"

Керують проектом "Історичні концепції і способи навчання" (Concepts of history and teaching approaches – Chata) Аларік Дікінсон і Пітер Лі з Інституту педагогіки при Лондонському Університеті. Перший етап проекту було присвячено дослідженню того, як діти розуміють ключові концепції історичного знання і досліджень. Другий більшу увагу приділяє навчанню і, з огляду на участь у ньому кількох шкіл з різних куточків Європи, ставить перед собою мету одержати порівняльні дані.

Адреса для зв'язку: Alaric Dickinson or Peter Lee
Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way, London WC1H 0AL
United Kingdom
Tel.: (44) 71 612 6543
Fax: (44) 71 612 6555

Програма Ради Європи з питань підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

Ця програма дозволяє викладачам відвідувати короткострокові курси підвищення кваліфікації в іншій європейській країні і розширювати свій професійний досвід. Щорічно виділяється до 1000 місць, причому пріоритет віддається викладачам з нових країн-членів Ради з культурного співробітництва Ради Європи. Семінари організуються за пріоритетними темами Ради, включно з правами й обов'язками громадян, міжкультурною освітою й історією. Більш докладну інформацію можна дістати в Раді Європи

Проект "Історія й ідентичність"

Цей проект здійснення спільної діяльності школами з п'яти центральноєвропейських країн – Австрії, Словацької Республіки, Словенії, Угорщини і Чехії. У рамках проекту школярі і їхні викладачі ведуть польові історико-краєзнавчі дослідження в країнах-сусідах і, таким чином, знайомляться також з тим, як їхні сусіди відчують свою національну самобутність.

Звертайтеся за адресою: Prof. Anton Pelinka,
Institut fur Politikwissenschaft,
Universitat Innsbruck,
A-6020 Innsbruck,
Austria
Tel.: (43) 512 507 2710
Fax: (43)5125072849

Проект "Об'єднана історія"

У центрі уваги цього проекту – викладання історії в Південно-Східній Європі. У рамках проекту було організовано низку семінарів для викладачів щодо дражливих і спірних питань, які досліджувалися з різних точок зору – транскордонної, двосторонньої або багатобічної: наприклад, кіпрське питання, македонське питання й османська спадщина в Південно-Східній Європі.

Звертайтеся за адресою: Centre for Democracy and Reconciliation in South East Europe,

Krispou 9,
Ano Poli,
54634 Thessaloniki,
Greece
Tel.: (30) 31 960 820
Fax: (30) 31 960 822
E-mail: info@cdsee.org

Проект "Міжшкільна співпраця й історія краю"

Цей проект сприяє створенню в країнах Європи механізмів співпраці між школами, особливо тими, котрі функціонують у віддаленій місцевості, а також між школами, котрі не мають великих можливостей для самостійного налагодження такого партнерства. Основну увагу приділено історії міграції в Європі, котру досліджують у рамках історико-краєзнавчих заходів.

Адреса для зв'язку: M Olivier Jehin,
1 rue de Palerme
Strasbourg, France
Tel.: (33) 3 88 41 10 99

Проект "Молодь і історія"

Даний проект, фінансований німецьким Фондом Кербера (Körber Stiftung), являв собою багатобічне європейське дослідження історичної свідомості й установок у 32000 школярів віком 14-15 років з 26 країн. Його результати було опубліковано 1997 року в двох томах під назвою "Молодь і історія" (Magne Angvik and Bodo von Borries, Hamburg, Körber Stiftung, 1997).

За додатковою інформацією про проект звертайтеся за адресою: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/home-page.html
Додаткові відомості про процес організації спільних проектів по європейській історії див.: Шон Ланг, *Історія без кордонів: практичний посібник з міжнародних проектів у галузі історії в школах Європи* (Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Council of Europe (Doc.CC-ED/HIST(96)2)

Міжшкільні зв'язки й обміни

Хоча в галузі вивчення сучасних іноземних мов зв'язки й обміни – освячена часом практика, ті ж підходи до вивчення історії набули популярності порівняно недавно. Нині спостерігається тенденція стимулювати багатобічні зв'язки між школами для того, щоб здійснювані в їхніх рамках спільні проекти, обмін електронними повідомленнями, а також викладачами й учнями сприяли ефективнішому вивченню сучасних мов, історії, географії, суспільних наук, культури й основ екології. Не викликає сумніву, що викладачі іноземних мов можуть добре навчитися з досвіду своїх колег. Однак не менш імовірно, що проект з історії, здійснюваний школами з кількох європейських країн, сприятиме не тільки ефективнішому викладанню

історії, але і розвиткові знань і вмінь школярів з такого предмета, як друга мова. Тому-то вкрай важливо підтримувати взаємодію з колегами з відділень іноземних мов, а також подбати про те, щоб будь-який проект такого роду передбачав можливості для роботи з обох дисциплін.

Ключову роль у налагодженні міжшкільних зв'язків і обмінів на всьому континенті грала і грає Рада Європи, тож той, хто хотів би більше дізнатися про цю роботу, мав би ознайомитися з наступними документами, розповсюджуваними Радою:

R. Savage, "The educational theory and practice of school links and exchanges" (Педагогічна теорія і практика міжшкільних зв'язків і обмінів), Council of Europe, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (92)2)

E. Cardy, "School exchanges as a factor in curriculum organisation" (Міжшкільні обміни як елемент організації навчальних планів), Council of Europe, 1993 (Doc. DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide* (Короткий посібник з міжшкільних зв'язків і обмінів у Європі), Strasbourg, Council of Europe Press, 1993.

Додаток II

Проект “Вивчення і викладання історії Європи ХХ сторіччя”

ХХ сторіччя, що його історики часто вважають найбільш важким для вивчення і викладання, – тема окремого проекту “Вивчення і викладання історії Європи ХХ сторіччя”.⁴⁷ В 1993 і 1997 роках глави держав або урядів країн-членів Ради Європи, зібравшись на свої зустрічі на вищому рівні, звернулися до Ради з закликом сприяти, зокрема, розробці заходів і методів навчання, що стосуються до цього періоду. Подібне побажання виразила і Парламентська Асамблея у своїй рекомендації з історії і вивчення історії Європи, ухваленій 1996 року.

Даний проект – це повний комплект учбово-методичних матеріалів, а порівняти його можна з “атомом”, у якому окремі компоненти-“супутники” перебувають під впливом сили тяжіння “ядра”. Ядро – це даний посібник для вчителів історії, присвячений методам і різним способам представлення ХХ сторіччя учням. Цю роботу, що включає як методичні розділи, так і практичні робочі аркуші з вправами, заснованими на конкретних випадках і темах, підготував британський історик Роберт Страдлінг. Використовуючи і розвиваючи рекомендації, ухвалені Радою Європи в галузі історії, він зумів адаптувати їх до проблем і непростих обставин ХХ сторіччя, взявши до уваги політичні, інтелектуальні і соціальні потрясіння, котрими це сторіччя було позначене в історії. Він також спробував відшукати прогалини й фальсифікації, що трапляються у представленні цього сторіччя, і розібратися зі спірними питаннями, джерелами конфліктів, протиборств і омани.

Ну а супутники – це комплекти навчальних матеріалів з історії жінок, руху населення, кіно, вивчення голокосту і націоналізму в Європі ХХ сторіччя. Їх доповнюють відгуки і статті – серед іншого, про використання нових технологій у навчанні, проблеми джерел у сучасній історії, а також аналіз зловживань історичною матерією. Усі ці компоненти і становлять комплект навчальних матеріалів, з якого може скористатись усякий викладач, пристосувавши його до своїх потреб і можливостей.

У рамках запропонованого в проекті трансверсального методу також досліджено питання, котрому були спеціально присвячені кілька доповідей і симпозіумів, а саме питання отримання і використання матеріалів із джерел з історії ХХ сторіччя. Цей метод допомагає призвичаїти учнів до того, щоб вони зверталися до архівних

⁴⁷ Текст цієї глави є переробленою версією одного з розділів раніше виданих “Уроків історії” (Видавництво Ради Європи, 1999 р.).

матеріалів і використовували їх як документальне підтвердження або як тему для обговорення. Проте, на відміну від попередніх віків, історію XX століття можна вивчати і тлумачити за допомогою нових засобів інформації, таких як кіно, радіо, телебачення і, узагалі кажучи, образи, які супроводжують або навіть заступають писану інформацію.

Ці нові джерела варто каталогізувати, вивчати, розшифровувати й оцінювати. Зображення – нерухомі або рухомі – мають потужний вплив, що підвищує ризик маніпулювання глядачем: найбільш трагічною ілюстрацією цього, можливо, є пропагандистські фільми, зняті на замовлення тоталітарних режимів. Однак навіть ті кінострічки і документальні фільми, котрі претендують на об'єктивність у поданні інформації, іноді характеризують наявність упущень і перекручування фактів, чого можна домогтися вправним монтажем або вмілою операторською роботою. Знайомлячись із такими способами, нехай навіть використаними ненавмисно, сьогоднішні школярі, котрі живуть у сталому аудіовізуальному оточенні, вчаться критичніше сприймати телевізійні програми новин або “сучасне” кіно.

Утім, без усякого зв'язку з пропагандою і маніпулюванням, поступовий перехід від письмового слова до суспільства зображень – саме по собі є історичним явищем, гідним вивчення. У цьому контексті слід згадати, що комплект навчальних матеріалів за темою “кіно” пропонує викладачам фільмографію найзначніших кінострічок XX сторіччя. З їхньою допомогою можна пролити світло на відповідну історичну і культурну епоху і підштовхнути школярів до дискусії.

Цей проект також ставить за мету заохотити використання джерел, які зараз у навчанні застосовуються мало – наприклад, розповідей і спогадів свідків і учасників. Іноді, така розповідь – це єдине суще джерело інформації про певну подію або умови життя, що дає змогу дізнатися про щось таке, що йде врозріз з офіційною точкою зору. Дедалі частіше оповідач, виконуючи роль свідка, додає історії персоніфікованого характеру. Деякі школи вже запрошують колишніх учасників опору або колишніх депортованих приходити і ділитися своїми спогадами, у такий спосіб дозволяючи слухачам розглядати період у певному контексті. Так само і тему “життя фабричної людності” можна з усією яскравістю розкрити, послухавши розповідь колишнього фабричного робітника. Історія в розповідях і спогадах має, однак, також спиратися на різні точки зору, оскільки, як і будь-яке інше письмове чи візуальне джерело, вона може страждати на суб'єктивність.

Нова техніка, зокрема комп'ютерна, допомагає скористатися з нових джерел інформації, таких як компакт-диски (CD-ROM) або вузли “Всесвітнього павутиння”, однак її ж можна розглядати і як засіб навчання. Тут важливо також допомогти і викладачам, і учням у виборі й оцінці величезної кількості документів, доступних в Інтернеті, заохочуючи їх звертати увагу на джерело таких даних, їхню вірогідність і потенційні упущення та підтасування фактів, котрі в них містяться. Для викладача використання Інтернету означає насамперед уміння це робити: залежно від підготовки й особистого ставлення до таких засобів, учителі можуть

бути як великими прихильниками цього нововведення, так і запеклими противниками. Тому перед проектом також поставлено мету надати їм допомогу в застосуванні цих засобів, справді здатних відкрити доступ до текстової і графічної інформації. Таким чином, вузли Інтернет і CD-ROM можуть служити коштовним доповненням до підручників і уроків.

Хоча новим засобам і властивий значний освітній потенціал, проте викладачі, що відвідують навчальні семінари, підкреслюють, що замінити книги і документи вони не можуть і що, відкриваючи такі нові можливості, вони не спричинять усе ж докорінних змін у викладанні. Більш того, багато викладачів зазначають, що розширити їхнє застосування в школі наразі ще складно через високу вартість.

Комплект за темою “Жінки в історії” узгоджується з побажанням Ради Європи справедливо показувати роль і місце обох статей у суспільстві, однак його призначення не обмежується простим відновленням рівноваги. Підкреслюючи роль жінок у суспільстві, про яку занадто довго забували згадувати, він також намагається і історію розглядати з їхнього погляду. У рамках цього проекту було вже проведено кілька семінарів. У його підвалинах лежать конкретні приклади колективного або індивідуального досвіду. Серед них – роль жінок у сталінській Росії, який не лише ілюструє життя, діяльність і образи жінок того часу, але й розкриває через їхнє посередництво особливості епохи. Біографії відомих жінок цілком можуть послужити основою для окремих уроків або тем, проте не менш важливо показати простих, невідомих жінок і їхні погляди на події та світ. Для цього також треба заохочувати використання розповідей і спогадів свідків: у комплект навчальних матеріалів включено відповідні приклади і методи ведення інтерв'ю, які б могли придатися в роботі з жінками-сучасницями великих історичних подій або типовими представницями відповідної епохи чи теми.

У цьому ж комплекті також вміщено загальні теми для дослідження на уроках, як-от: боротьба за надання права голосувати, жінки-робітниці або образ жінок. До того ж у ньому розглядається питання суб'єктивізму і упущень у представленні жінок в історії. Отже, про нього можна говорити, як про справжню історіографічну працю, відкриту для зауважень і критичної оцінки.

Комплект з такого питання, як націоналізм, виходячи з тих самих засад, призначений не просто для знайомства з визначенням цього явища, але й допомагає розглянути багато його повсякденних проявів, включно зі спортом. У ньому зачеплено основні історичні наслідки націоналізму, такі як зміна кордонів або розпад імперій (Австро-Угорської й Османської імперій і Радянського Союзу), і відносини між більшістю і меншинами у межах тієї або тієї держави. Крім того, у ньому обговорюється питання спільного проживання різних груп та засоби його організації – наприклад, федералізм. Блок матеріалів про міграцію зосереджує увагу на русі народонаселення Європи в ХХ сторіччі, причинах, з яких окремі люди і цілі гурти вирішують перемістити країну проживання, а також на культурних і соціальних обмінах, які є наслідком таких рухів. Не обмежуючись лише

головними хвилями міграції останніх десятиліть, зміст комплексу охоплює також транскордонні потоки міграції, викликані зміною кордонів або економічними потребами (як у випадку працівників прикордонної зони). З його допомогою зроблено спробу показати становище і погляди мігрантів як жителів країни, що їх прийняла, та сприяти діалогові й взаєморозумінню щодо проблем і способів життя, які щодень більш уподібнюються.

Комплект, призначений для вивчення голокосту, крім знайомства з фактами, має представити відомі події на прикладі жертв геноциду, показуючи їхнє життя до і під час голокосту. 15-річний підліток більше перейметься історією життя свого ровесника в довоєнні роки і під час війни, ніж загальною характеристикою періоду, і глибше збагне масштаби тиранії і її злочинів. У той час, коли в багатьох країнах знову спостерігається небезпечне посилення антисемітизму, важливо на додаток до фактів показати, що раз усякий може стати жертвою таких злочинів, при цьому звертаючи увагу на механізми, котрі можуть в той самий час посприяти перетворенню звичайних людей на мучителів і катів.

А ще проект приділяє увагу дослідженню того, як історія ХХ століття вивчається і підноситься в підручниках, планах і уроках у різних країнах Європи. Автори звертаються до викладачів із закликом не просто викладати факти, але виявляти в них приховане практичне вираження і пам'ять. Поняття “пам'ятне місце”, що саме спонукає до розважання й спогадів, також підводить до висновку, що культурну спадщину не слід зводити до якого-небудь палацу або церкви, але й поширювати на місця, пов'язані із найпохмурішими періодами ХХ сторіччя, – такі як окопи війни 1914 року або концентраційні табори.

Тему “пам'яті нинішнього покоління” можна розкривати, звертаючись до маловідомих документів, таких як листи солдатів Першої світової війни до своїх рідних: крім іншого, вони характеризують особистий вимір колективної події. Карти і фотографії, як і уривки з фільму, часто учням говорять більше, ніж простий хронологічний перелік подій, а знайомство з меморіалом до того ж покаже, як конфлікти відбиваються на долі країни або цілого регіону.

І нарешті, у рамках проекту було почато порівняльне вивчення особливостей підготовки викладачів історії, за підсумками якого висловлено кілька рекомендацій. Залежності від конкретної країни, майбутній викладач може відразу з ВНЗ потрапити до школи або доповнювати отримані теоретичні знання в системі підготовки педагогічних кадрів, що, своєю чергою, передбачає науку на короткострокових курсах різної тривалості або спеціальну підготовку протягом року або двох, котра передуює початку педагогічної діяльності. Проект ставить за мету оцінити і каталогізувати різні моделі підготовки педагогічних кадрів, проте без наміру приводити їх до спільного знаменника, а тільки запропонувати шляхи вдосконалення. Автори наполягають на потребі розробити в системі підвищення кваліфікації викладачів цілеспрямовані заходи як щодо методів навчання, так і окремих тем, що вивчають у школі.

Завдання проекту – дати вчителям історії в Європі, безвідносно країни, в якій вони працюють, змогу розробляти методи і теми, спеціально пристосовані до специфіки історії ХХ століття. Він також спрямований на те, щоб допомогти їм включати в процес вивчення всі документальні джерела і теми, а також адаптувати свої підходи і способи навчання до сучасних досягнень у галузі техніки і технологій. У проекті підкреслено особливий характер і місце ХХ сторіччя в системі підготовки з історії, при цьому висловлено переконаність у тому, що ХХ сторіччя годилося б вивчати у більш відкритий зовнішньому світові спосіб, який дозволяв би учням цей світ глибше збагнути. Динамічне і захопливе, таке викладання має підказати учням, які поза межами класу стикаються з масою зовнішніх джерел історичної інформації: школа – це саме те місце, що найкраще підходить до вивчення й аналізу історії Європи ХХ сторіччя.

Додаткові публікації, підготовлені в рамках проекту “Вивчення і викладання історії Європи ХХ сторіччя”

Lessons in history: the Council of Europe and the teaching of history (1999) ISBN 92-871-3905-9

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics (1999) ISBN 92-871-4097-9

The challenges of the information and communication technologies facing history teaching (1999) ISBN 92-871-3998-9

Teaching 20th century women's history: a classroom approach (2000) ISBN 92-871-4304-8

The misuses of history (2000) ISBN 92-871-4315-3

The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks (2000) ISBN 92-871-4347-1

(Див. <http://culture/coe.int/hist20>)