

Петро Долганов, В'ячеслав Долід, Алла Черній

ОБРАЗ ІНШОГО / ІНШОЇ

ВИХОВАННЯ
ЦІННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

О 23 Образ Іншого / Іншої: виховання цінностей толерантності на уроках історії. Навчально-методичні рекомендації для вчителів/вчительок історії / Петро Долганов, В'ячеслав Долід, Алла Черній.

Навчально-методичні рекомендації містять методологію та результати антидискримінаційної експертизи шкільних підручників з історії, яку в 2021 році здійснили експерти ГО «Сівітас» у межах реалізації проєкту «Образ Іншого/Іншої» у партнерстві з Рівненським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. Предметом експертизи став рівень гендерної чутливості текстів підручників, їх толерантності до етнічної та релігійної приналежності, фізичних можливостей, віку й зовнішнього вигляду людей. До другої частини посібника увійшов опис низки тренінгів, які можуть стати в нагоді вчителям і вчителькам історії та представникам/представницям неформальної освіти під час проведення заходів, присвячених популяризації цінностей толерантності.

ROSA LUXEMBURG STIFTUNG В УКРАЇНІ

За підтримки Rosa Luxemburg Stiftung з коштів Міністерства економічного співробітництва та розвитку ФРН. Ця публікація та її частини надаються до безкоштовного використання за умови належного посилання на оригінальну публікацію. Зміст публікації перебуває у виключній відповідальності ГО «Сівітас» і може не відображати позиції Rosa Luxemburg Stiftung.

CIVITAS
центр суспільних дій

МИ РОБИМО:
ГРОМАДЯН – ВІДПОВІДАЛЬНИМИ,
ВЛАДУ – ЕФЕКТИВНОЮ,
СПІЛЬНОТИ – СПРОМОЖНИМИ

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Демократичні цінності й толерантність: методологія антидискримінаційної експертизи підручників з історії	6
Розділ 2. Про що (не)розповідає шкільний підручник з історії ..	22
Розділ 3. Тренінгові вправи.	57
Вправа «Борці за права»	57
Вправа «Всі рівні – всі різні»	62
Вправа «Про що (не)розповідає підручник з історії»	66
Вправа «Одна подія – різні історії»	72
Вправа «Значущість нації»	78
Вправа «Ритуали, стосунки, обмеження»	81
Проектне завдання «Аналізуючи ідентичність»	84
Світлини та інфографіка	89

ВСТУП

Навіщо ми вивчаємо історію в школах? Дуже просте запитання, яке, однак, породжує розмаїті й часто діаметрально протилежні висновки. Багато хто не любить історію через великі об'єми фактів та дат, які необхідно запам'ятовувати. Представники/представниці точних наук, мабуть, зазначать, що історія – це не наука, оскільки вона не містить жодних фундаментальних законів. Інші ж вважають її мало не головним інструментом патріотичного виховання молоді, яке часто зводиться до перераховування прізвищ героїв чоловічого роду, хвалебних од про них та короткої хронології їхніх звитяг. Надзвичайно важливим для «патріотичного виховання» вважається й чітке означення в підручниках з історії «наших споконвічних ворогів», яких нібито конче необхідно знати в обличчя. Росіяни, поляки, татари, угорці – далеко неповний перелік етнічних груп, які на сторінках підручників з історії України часто постають «заклятими» ворогами й супротивниками одвічної боротьби української нації за своє національне визволення довжиною не менше ніж тисячу років.

Отож зубріння дат та подій, хвалебні оди на честь героїв (без можливості критичного осмислення їхніх суперечливих вчинків), прямі чи контекстуальні вказівки на «ворожі» групи – це той набір підходів до викладання історії, який ще з радянських часів, здається, досі залишається надзвичайно впливовим у шкільних підручниках та дидактиці освітнього процесу. На нашу думку, такі особливості історичної освіти в школах мають бути мінімізовані. Учні/учениці не повинні завчати напам'ять великі об'єми фактів та дат. Ба більше, вони не мають проходити на уроках історії оруелівські «хвилини гніву» щодо «споконвічних національних ворогів».

Пропонований у цих методичних рекомендаціях аналіз текстів шкільних підручників покликаний не так критикувати їхніх авторів за вищезазначені тенденційність та прорахунки, як допомогти вчителям/вчителькам та учням/ученицям зрозуміти можливі траєкторії роботи з текстами цих неідеальних підручників. Написати ідеальний підручник з історії, мабуть, неможливо, як неможливо

написати об'єктивну історію. Найкращим виходом із цієї ситуації може стати використання тих дидактичних прийомів і методів, які допоможуть розпізнавати негативні аспекти шкільних історичних наративів. Саме з цією метою ми публікуємо результати антидискримінаційного аналізу. Вони адресовані не так авторам/авторкам шкільних підручників, як вчителям/вчителькам і тренерам/тренеркам, які займаються практикою освітнього процесу. Сподіваємося, що цей аналіз та деякі дидактичні інструменти, які увійшли до навчально-методичних рекомендацій, допоможуть вам під час формування в учнівської молоді цінностей толерантності та вміння критично осмислювати почутий і прочитаний матеріал. Адже підручник має осмислюватися не як істина останньої інстанції, а наратив, що містить власний набір стереотипів, упереджень, оціночних суджень, фейків та історичної джинси (формує приховану рекламу тим чи іншим історичним діячам і подіям минулого). Саме в такому ключі учнів/учениць варто спрямовувати на прочитання текстів, оскільки представники/представниці точних наук мають рацію, зазначаючи, що історія не містить фундаментальних законів та істин.

Проте ми вважаємо історію надзвичайно цінною навчальною дисципліною. Вона чудово підходить для формування в учнів/учениць таких компетентностей, як вміння критично мислити, вести аргументовану дискусію, писати структуровані тексти, аналізувати розмаїті соціальні контексти, відрізняти факти від суб'єктивних суджень та тенденційних авторських інтерпретацій, розпізнавати й деконструювати міфи тощо? Але ключове значення історії – виховання такої патріотичної особистості, яка схиляна до інноваційного способу мислення, толерантності й соціально відповідальної громадянської позиції.

РОЗДІЛ 1. ДЕМОКРАТИЧНІ ЦІННОСТІ Й ТОЛЕРАНТНІСТЬ: МЕТОДОЛОГІЯ АНТИДИСКРИМІНАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ

Європейський вибір України передбачає послідовну інтеграцію нашої держави в політичний, економічний і правовий простір ЄС. Водночас не менш важливою є інтеграція в загальноєвропейський ціннісний простір. Спільні для демократичних суспільств цінності в результаті широкомасштабних консультацій і досліджень усередині держав-членів Ради Європи були окреслені в документі «Рамка компетентностей для культури демократії»¹. Серед них вагоме місце посідає толерантність. Ключову роль у формуванні демократичних цінностей відіграє освіта.

Закон України «Про освіту», прийнятий Верховною Радою України у вересні 2017 року, зобов'язав педагогічних і науково-педагогічних працівників / працівниць утверджувати повагу до таких суспільних цінностей, як гуманізм і толерантність (п. 2 ст. 54)². Крім того, толерантність є одним із ціннісних орієнтирів Нової української школи, ключовою ознакою якості освітнього процесу і лежить в основі розробленої співробітниками / співробітницями Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України Програми «Нова українська школа у поступі до цінностей».

Толерантність у цій програмі характеризується «здатністю ставитися з терпінням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки оточуючих. Толерантна людина завжди виявляє ціннісне ставлення до людини незалежно від її переконань, віросповідання, національної приналежності. Проявами толерантності є доброзичливість, повага, чуйність, тактовність, делікатність, вели-

¹ Рамка компетентностей для культури демократії: в 3 т. Т. 2: Дескриптори компетентностей для культури демократії. Київ : Європейський центр ім. Вергеланда, 2018. С. 16.

² Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

кодушність, що пов'язані з емпатійністю дитини, її здатністю до співпереживання, співчуття, співраді. Толерантність передбачає гуманне ставлення до людей з різним світоглядом і упереджує будь-які конфлікти між людьми»³.

Серед ключових цінностей, значущих для виховного процесу в межах функціонування Нової української школи, ця програма означає і патріотизм, базовими складниками якого визначаються: «...любов до Батьківщини, народу, родини; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; гуманістична моральність; готовність до самопожертви; почуття власної гідності»⁴.

Досить часто практика провадження освітнього процесу демонструє конфлікт цих двох основоположних цінностей Нової української школи (толерантність і патріотизм), зокрема під час навчання в школах історії. Однією з причин цього конфлікту є спосіб вибудовування історичних наративів на сторінках підручників з історії України. Як у суспільно-політичному дискурсі, так і серед багатьох українських істориків / історикинь, авторів / авторок підручників, простежується не зовсім правильне, доволі стереотипне трактування поняття «патріотизм». Його стереотипізація й зведення до цінностей, символів та принципів українського інтегрального націоналізму, некритична глорифікація тих борців за визволення України, які часто наслідували недемократичні практики (зокрема дотримувалися принципу «мета виправдовує засоби») є досить популярним трендом розуміння патріотизму. Варто відзначити, що такі ціннісні засновки розуміння патріотизму (як прихильність до концептів радикальних форм націоналізму) в історичних наративах шкільних підручників часто ретроспективно поширюються і на ті домодерні та ранньомодерні періоди, коли ані націоналізму, ані модерної української нації ще не існувало.

Такі підходи безпосередньо чи опосередковано негативно позначаються на вихованні цінностей толерантності та поваги до

³ Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей» Київ, 2018. С. 14. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>.

⁴ Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей». Київ, 2018. С. 8.

Іншого / Іншої⁵, зокрема артикульовані в межах націоналістичних підходів до формування історичного наративу етнічні стереотипи, упередження, ксенофобські інтерпретації, формування образу ворога, а подекуди – навіть елементи расизму не можуть сприяти вихованню толерантної особистості. На факт переважання, зокрема в ідеології українського інтегрального націоналізму, таких цінностей вказує український історик Олександр Зайцев⁶, автор одного з найсистемніших досліджень українського інтегрального націоналізму, а також співавтор цієї методології Петро Долганов, автор дисертації, присвяченої аналізу теорії і практики українського націоналізму у міжвоєнний період⁷.

Отож ми пропонуємо таку модель визначення поняття «патріотизм», яка буде співвідноситись із демократичними принципами, цінностями Нової української школи та толерантністю. Пропонуючи нову модель, ми опираємося на базові складники толерантності й патріотизму, які визначені згаданою вище Програмою «Нова українська школа у поступі до цінностей».

«Патріотизм = толерантність»

замість «патріотизм vs толерантність»:

модель гармонійного й взаємодоповнювального співіснування

Патріотизм	Толерантність
Любов до Батьківщини	Любов до Батьківщини, регіону, міста, територіальної громади; визнання природних прав усіх категорій Іншого / Іншої на життя та любов до спільної Батьківщини

⁵ Під «Іншим» автори цієї методології мають на увазі будь-яку категорію не-домінантної соціальної групи (етнічні, релігійні, соціально-економічні, гендерні та ін.).

⁶ Зайцев О. Український інтегральний націоналізм (1920–1930 роки): нариси інтелектуальної історії. Київ : Критика, 2013. 488 с.

Зайцев О. Націоналіст у добі фашизму. Львівський період Дмитра Донцова. 1922–1939 роки. Київ : Критика, 2019.

⁷ Долганов П. Свій до свого по своє: соціально-економічний вимір національних стратегій українців у міжвоєнній Польщі. Рівне : Волинські обереги, 2018. 232 с.

Любов до народу / громадянської нації	Толерантність до всіх представників / представниць громадянської нації, зокрема недовідоміантних соціальних груп (етнічних, релігійних, гендерних, соціально-економічних, вікових тощо)
Діяльнісна відданість Батьківщині	Бажання творити громадянське суспільство та обстоювати цінності толерантності
Любов до родини	Толерантність до всіх форм сім'ї
Гуманістична моральність	Людинолюбство в усіх його проявах; ціннісне ставлення до людини незалежно від її переконань, соціально-економічного статусу та етнічного походження, фізичних можливостей, віку, гендерної ідентичності тощо
Готовність до самопожертви	Готовність до діяльного обстоювання основних принципів та цінностей демократичного суспільства, зокрема толерантності
Почуття власної гідності	Повага до гідності Іншого / Іншої

У національно орієнтованих наративах вітчизняних підручників учням / ученицям часто не пропонують обирати поміж кількох перспектив та інтерпретацій одних і тих же подій. Існують лише «правильні» та «неправильні» відповіді. Зважаючи на те, що історія не є точною наукою, такий підхід сьогодні вважається застарілим. На це зокрема вказують і методологічні рекомендації ЮНЕСКО до підготовки підручників з історії⁸. Здобувачі / здобувачки освіти мають право не лише здійснювати відповідний вибір, а й на основі запропонованих варіацій інтерпретації навчитися формулювати й аргументувати власну позицію. Ба більше, пропоновані історичні оповіді, що постають на сторінках шкільних підручників, мають орієнтувати учнів на формування інклюзивної світоглядної позиції (тобто такої, що формує відкритість до Іншого / Іншої, готовність до прийняття інших культур та цінностей).

⁸ Falk Pinger. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd Revised and Updated Edition. Paris/Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010. P. 19.

Вітчизняні підручники з історії через їхній етноцентричний та примордіальний характер довгий час не сприяли формуванню цінностей толерантності та готовності до сприйняття Іншого / Іншої. Під етноцентризмом варто мати на увазі не лише негативну стереотипізацію неукраїнських етнічних груп та нівелювання їх культурних цінностей, але й надмірну увагу до історії власної етнічної групи та ігнорування всіх інших (або ж їх надто епізодичну репрезентацію). Етноцентричні національні наративи часто вибудовуються у примордіальному контексті через намагання обґрунтувати споконвічність та прадавність титульної нації. Як зазначено у методичних рекомендаціях ЮНЕСКО, такий підхід призводить до появи «довгого національного наративу», який більшість націй намагаються обґрунтувати ще з часів середньовіччя (а іноді навіть ще з давніших епох стародавньої історії)⁹. По-перше, примордіальні інтерпретації нівелюють значущість Іншого / Іншої, чим формують упереджене ставлення до нього / неї та неготовність цінувати його / її культуру. По-друге, відсутність належної привабливої інформації про представників / представниць інших релігій, етнічних культур тощо не сприяє формуванню такої свідомості учня / учениці, орієнтованої на інклюзивне сприйняття зовнішньої дійсності¹⁰.

Окрім етнорелігійного контексту, важливий і географічний вимір подачі матеріалів на сторінках підручника. Свого часу, в епоху Просвітництва, у Західній Європі було витворено міф про Східну Європу. Він відтворює досить упереджене ставлення до Сходу як до всього відсталого та недорозвинutoго, навіть «варварського». Системне обґрунтування витоків цього міфу та його іманентних характеристик дає Ларрі Вульф¹¹. Рецепція цього міфу в різних варіаціях присутня також і в українській традиції історіописання.

⁹ Falk Pinger. UNESCO Guidebook, 2010. P. 38.

¹⁰ Про негативну роль примордіальних підходів у сприйнятті Іншого див. детальніше: Shahabuddin, Mohammad. Primordialism and Otherness: The «Ethnic» Underpinning of «Minority» in International Law. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/96583987.pdf>.

¹¹ Вульф Ларрі. Винайдення Східної Європи. Мапа цивілізації у свідомості епохи Просвітництва. Київ : Критика, 2009. 592 с.

Наявність подібної упередженої ментальної картографії є передумовою до формування негативних стереотипів про низку етнічних груп, що є частиною української політичної нації, проте тісно пов'язують власний етногенез з історичним Сходом.

Надзвичайно значущим для сучасного історіописання є і гендерний вимір. Історія України, подібно до історій інших держав, довгий час формувалася в лоні патріархального дискурсу. Це призвело до того, що вона не відображає минулого половини сучасного суспільства. Збалансована репрезентація жіночої історії на сторінках шкільних підручників є вагомою передумовою виховання цінностей гендерної рівності.

Насамкінець зауважимо, що історичні наративи шкільних підручників заслуговують на увагу і з точки зору адультизму (упередженого ставлення дорослих до дітей). Історія дітей сьогодні у вітчизняній історіографії лише зароджується. Урахування історії дітей, їхніх соціальних ролей та долі в різні епохи є запорукою збалансованого висвітлення минулого у віковому вимірі. До того ж, такий підхід, припускаємо, буде близьким для школярів / школярок, які передусім відчуватимуть емпатію та зацікавлення долями представників / представниць власної вікової категорії.

Толерантність заслуговує на впровадження до вітчизняної практики навчання історії в школах через її значущість у кількох контекстах.

По-перше, вона важлива в контексті дотримання прав людини. Зважаючи на засновок про те, що гуманізм є людинолюбством в усіх його проявах, основоположним для освітнього процесу повинен стати принцип «держава для людини», який має змінити іншу, менш демократичну сентенцію – «людина для держави» (часто вживану у вітчизняному дискурсі як «Україна понад усе»). Крім того, в контексті розвитку громадянського суспільства в Україні, «щоб чітко виражати свої ідеї та займати активну громадянську позицію, кожен повинен мати однакові права»¹².

¹² Фарун Хайке, Сковрон Еліза, Цімерман Нільс-Ейк. Динаміка різноманітності: як реалізувати потенціал різноманіття під час тренінгу. Посібник для фасилітаторів у сфері освіти активної громадськості. 2014. С. 6.

По-друге, «вираження цих ідей та активна позиція громадян передбачають рівність можливостей»¹³.

По-третє, толерантність сприяє формуванню розмаїтого суспільства, що має вагоме утилітарне значення. Розмаїття корисне для інноваційного розвитку та сталого економічного зростання. На цьому наголошують соціологи Річард Флорида¹⁴ та Блер Рубл¹⁵, політолог Еверет Роджерс¹⁶ та інші дослідники і дослідниці у сфері соціальних наук. Їхні висновки будуються на результатах багаторічних емпіричних досліджень. Утилітарне значення розмаїття полягає в тому, що новатори діють, як «чужинець» Георга Зіммеля: вони не мають «...цілковитої й беззастережної відданості унікальним складникам та особливим тенденціям своєї групи і їх не пов'язують жодні зобов'язання, які могли б спотворити їхні сприйняття, розуміння та оцінку дійсності»¹⁷. Навіть сам соціолог-новатор Георг Зіммель був таким «чужинцем» – вихрещеним євреєм, який перейняв із християнського середовища цінності антисемітизму. Проте, ставши чужим для «своїх» (юдейської громади), він так і не перетворився на «свого» для християнської частини суспільства. Такі «чужинці-інноватори» мають шанс на появу лише в розмаїтих суспільствах, що створюють середовище унікального етнічного (чи будь-якого іншого) пограниччя.

Також толерантність сприяє залученню до продуктивної економічної діяльності всіх талановитих людей, не враховуючи їхню расу, етнічну й релігійну приналежність та сексуальну орієнтацію. Багатокультурна ж перспектива дозволяє бачити одні й ті ж соціальні проблеми із різних точок зору, що розширює варіативність пропозицій стосовно їх вирішення.

¹³ Там само.

¹⁴ Флорида Річард. Криза урбанізму. Чому міста роблять нас нещасними. Київ : Наш формат, 2019. 320 с.

¹⁵ Рубл Блер. Капітал розмаїтості. Транснаціональні мігранти в Монреалі, Вашингтоні та Києві. Київ : Критика, 2007. 335 с.

¹⁶ Роджерс Еверетт. Дифузія інновацій. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 591 с.

¹⁷ Там само, 324..

Результати багатьох соціальних досліджень можна узагальнити таким чином: «У порівнянні з більш однорідними групами, успішність виконання творчих завдань у різноманітніших групах є вищою у крайніх секторах шкали, тобто їхня ефективність є або вищою, або нижчою за середню. Відомо, що ефективність різноманітних груп нерідко є набагато вищою або набагато нижчою за середню. Навпаки, ефективність однорідних груп практично завжди залишається на одному й тому ж рівні – середньому»¹⁸. Це означає, що толерантність є шансом розбудувати в Україні значно ефективніше розмаїте суспільство.

Методи аналізу

Аналіз шкільних підручників з історії здійснюватиметься з урахуванням Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Рамки компетентностей для культури демократії Ради Європи, Програми «Нова українська школа у поступі до цінностей» (розробленої Інститутом проблем виховання Національної академії педагогічних наук України) та методологічних рекомендацій ЮНЕСКО.

У межах останніх пропонується такий поділ методів аналізу підручника з історії:

- дидактичний аналіз, пов'язаний з методологічними підходами до викладання, – дослідження педагогіки поза текстом;
- контент-аналіз – аналіз самого текстового наповнення підручників¹⁹.

Ми зосередимося на контент-аналізі найпопулярніших підручників з історії України. Також планується розробка низки дидактичних рекомендацій щодо мультиперспективного підходу до навчання історії.

¹⁸ Фарун Хайке, Сковрон Еліза, Цімерман Нільс-Ейк. Динаміка різноманітності: як реалізувати потенціал різноманіття під час тренінгу. Посібник для фасилітаторів у сфері освіти активної громадськості. 2014. С. 6.

¹⁹ Falk Pinger. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd Revised and Updated Edition. Paris / Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010. P. 31.

Серед важливих аспектів контент-аналізу:

- слова та терміни, що використовуються у взаємозв'язку із конкретними діями / діячками та подіями;
- контекст, в якому вони розміщені;
- визначення географічних територій, кордонів тощо;
- проблема періодизації, яка вказує на основний напрям розвитку і характеризує цілу епоху.

Власне методи аналізу наповнюваності підручників розподіляються на кількісні та якісні (герменевтичний аналіз).

Кількісні методи:

- скільки разів певний термін, діяч / діячка згадуються на сторінках підручника;
- скільки місця відведено країні чи темі (кількість сторінок).

Якісні методи (герменевтичний аналіз):

- про що розповідає нам текст, які повідомлення він ретранслює і в який спосіб (дискурс-аналіз тексту і його лінгвістичний аналіз, що дозволяє встановити, хто є суб'єктом тексту та які структурні фактори й історичні постаті опиняються у формулюваннях речень ключовими дієвцями);
- мультиперспективність проти мононаціонального пояснення історичних фактів і подій²⁰.

Форми дискримінації, з метою виявлення яких здійснюється антидискримінаційна експертиза²¹

Дискримінація – дискримінацією щодо окремих людей або їхніх груп вважається інше ставлення, зумовлене рисами, які вони мають, або які їм приписуються. Розрізняють пряму і непряму дискримінацію. Пряма дискримінація: нерівність, обмеження можли-

²⁰ Falk Pinger. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd Revised and Updated Edition. Paris / Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010. Pp. 67–68.

²¹ Перелік визначень сформовано на основі: Фарун Хайке, Сковрон Еліза, Цімерман Нільс-Ейк. Динаміка різноманіття: як реалізувати потенціал різноманіття під час тренінгу. Посібник для фасилітаторів у сфері освіти активної громадськості. 2014. Вікіпедія. Вільна енциклопедія.

востей, виключення (наприклад, відсутність / обмеження доступу до ресурсів), ситуації, в яких людина терпить страждання, біль чи приниження, ігнорування або неврахування (наприклад, у партисипативних процесах). Непряма дискримінація: начебто нейтральне застосування тих самих правил щодо всіх, але з різними наслідками (наприклад, рекламні оголошення про роботу з вимогою чудового володіння мовою є дискримінацією щодо людей, які не є її носіями).

Ейджизм полягає у систематичному поганому поводженні зі старшими особами на основі припущень про їхній вік. Передусім ідеться про стереотипи, дискримінацію та негативне ставлення або дії щодо особи, зумовлені припущеннями про її вік. Доречним прикладом ейджизму на культурному рівні є наявність косметики проти старіння.

Адультизм – це систематичне погане поводження з молоддю, зумовлене її віком, зокрема негативні дії або ставлення до неї, відмова у наданні їй влади, привілеїв і права на участь за віковою ознакою.

Лукизм (англ. *lookism*, від слова *look* – зовнішній вигляд) або *face fascism* (дискримінація за зовнішністю) – це позначення позитивних стереотипів, забобонів, вибору поведінки щодо фізично привабливих людей, а також до тих, чия зовнішність відповідає культурно-соціальним уявленням і нормам того чи іншого суспільства. Воррен Фаррел пропонує вживати термін «торжество гена», аби описати обожнювання і вихваляння фізичної краси людини.

Ейблізм – це системна дискримінація людей із хронічними захворюваннями та інвалідністю.

Етноцентризм – це поняття передбачає негативні судження власної групи про інші групи, національності та культури, притаманні їм цінності, норми поведінки та моделі. Етноцентризм часто супроводжується сприйняттям усього, що відбувається в межах групи, як надто позитивного або кращого, а також стереотипізацією. Інформація, що не відповідає розумінню того, що є в групі або за її межами, часто заперечується або приховується.

Гетерофобія – страх перед «іншим». Гетерофобія занижує цінність поведінки та способу життя, що відрізняються від «панівної норми», і часто призводить до ворожості.

Упередження – сформована наперед думка, передчасне, негативне або несприйнятливие судження про людину чи групу. Зазвичай до упередження призводить недостатність знань про відповідні обставини, характеристики людини чи групи або відмова їх визнати. Такі надмірні узагальнення передають наступним поколінням традиції, що склалися історично, набуваються та відтворюються через ЗМІ, школу та сім'ю. Упередження пов'язані із соціальними нормами.

Стереотип – когнітивний аспект упереджень, за допомогою якого ми розподіляємо повсякденні явища за категоріями. Стереотипи виступають стратегією спрощення реальності на основі стандартних припущень про інших людей. Стереотипи, на відміну від упереджень, можуть приписувати певній групі й позитивні якості (переважна більшість автостереотипів, тобто міркування про представників «своїх» групи, – позитивні; відповідно гетеростереотипи мають нейтральний або негативний відтінок).

Основні принципи, на яких має будуватися навчання історії в школах

Різноманіття – це поняття, яке передбачає, що в людей бувають різні потреби, ставлення, переконання та точки зору. Різноманіття вважають позитивним підходом до плюралізму та рівності з урахуванням значної кількості ознак, наприклад, національності, віку, статі, віросповідання, фізичних можливостей, соціально-економічного статусу тощо. Соціальне різноманіття: демографічні характеристики, вік, національність. Інформаційне різноманіття: біографічні дані, рівень знань, освіти, досвід роботи, час перебування на посаді тощо. Ціннісне різноманіття: особистість та її ставлення до світу.

Гендерне різноманіття – означає визнання того, що самовираження багатьох людей, а також те, чому вони надають перевагу, не вписуються в загальноприйняті гендерні норми; елемент вира-

ження людини. Документальне підтвердження цьому знаходимо в різних культурах та епохах. Акронім ЛГБТК означає лесбіянки, гомосексуали, бісексуали, трансгендери / транссексуали, квіри.

Інтерсекційність – перетин різних форм дискримінації стосовно однієї людини. Унаслідок складної взаємодії таких обставин, як гендер, клас, інвалідність і національність, неможливо виокремити його складові з досвіду дискримінації. Натомість ці ознаки впливають і посилюють одна одну, формуючи новий досвід. «Інтерсекційність походить від думки про те, що коли вам загрожує виключення у двох формах, то ймовірно, що ви постраждаєте від них обох» (Кімберлі Креншоу). Історія поняття «інтерсекційність» тісно пов'язана з рухом за права жінок. Його прихильники вважали, що тип дискримінації зумовлений взаємозв'язками гендеру та класової приналежності чи гендеру та расової приналежності: вона є об'єктом дискримінації не тому, що вона жінка і в неї шкіра чорного кольору, а тому, що вона чорношкіра жінка. Теоретики говорять про ієрархію дискримінації за лініями розмежування. На прикладі інтерсекційності стає зрозуміло, як саме працює ця ієрархія, а також те, що врахування якоїсь однієї характеристики недостатньо, адже через це ми можемо не взяти до уваги відносини влади та нерівність, що існують у межах соціальної категорії. Важливо враховувати принцип інтерсекційності під час викладання історії дискримінації розмаїтих соціальних груп та їхніх рухів за соціальну емансипацію.

Транскультурність – взаємозалежність між особою та культурами, а також ідеєю, за якою дедалі частіше в одній людині проявляється більше ніж одна культура. Тобто це означає, що поведінку дедалі більшої кількості людей визначає більше ніж одне культурне підґрунтя і що вони інтегровані в більше ніж одне культурне середовище. Транскультурність зазвичай зумовлюється процесами міграції, глобалізації та створення нових засобів комунікації. Мета транскультурної освіти – пізнати нове «єго», таким чином відшукавши зв'язок із культурним «альтер-єго». Транскультурність не означає міжкультурності, де дві культури вважаються відмінними або навіть протилежними. Ідея транскультурності полягає в тому,

щоб пізнати «культурне альтер-его» і діяти відповідно до нього. Суміжний термін: гібридна ідентичність або гібридність поєднує в собі елементи різних культурних контекстів. Цю концепцію та термін створив Хомі Баба, один із найвизначніших діячів у галузі сучасних постколоніальних досліджень.

Інклюзивність – це прийняття кожної людини, незважаючи на її відмінності. Воно полягає у визнанні кожної людини такою, якою вона є. Адже хоч ми і різні, ми ставимо єдине ціле. Інклюзивність учить цінувати відмінності в кожній людині на основі визнання, що кожна людина може зробити вагомий внесок у життя суспільства» (Шфік Абу-Тагір, громадський активіст)²².

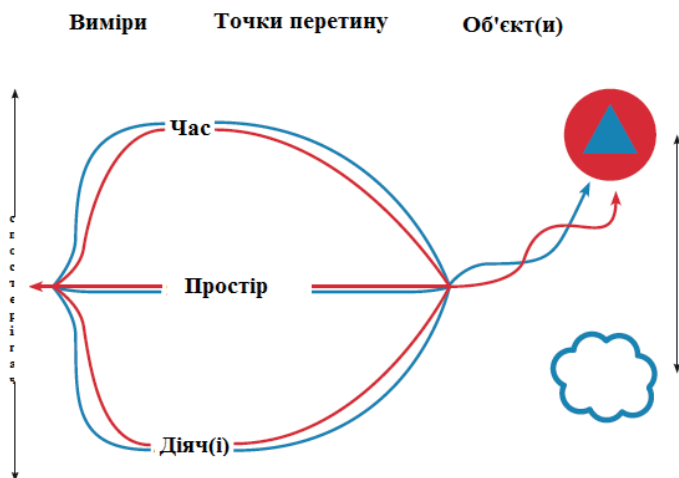
Багатоперспективність – це таке навчання історії, що враховує різні перспективи та бачення одних і тих же історичних подій (представники/представниці різних етнічних, релігійних, соціально-економічних, гендерних груп по-різному осмислюють та інтерпретують одні й ті ж історичні події). Багатоперспективність враховується в межах теорії перехресної історії (*entangled history*)²³, яка була розроблена Міхаелем Вернером та Бенедиктом Циммерманом більш ніж 20 років тому. Перехресна історія має справу з переплетенням подій та перехресними точками зору. Ось як визначають багатоперспективність редакторки навчально-методичного посібника з перехресної історії Мерле Шмідт та Каролін Венцель: «Спостерігач / спостерігачка та об'єкт поєднані перспективою, з якої спосте-

²² Перелік наведених вище визначень сформовано на основі навчально-методичного посібника: Фарун Хайке, Сковрон Еліза, Цімерман Нільс-Ейк. Динаміка різноманіття: як реалізувати потенціал різноманіття під час тренінгу. Посібник для фасилітаторів у сфері освіти активної громадськості. 2014. Вікіпедія. Вільна енциклопедія.

²³ Насправді англійською мовою ця методика називається «*entangled history*» і дослівно перекладається як «переплетена історія». Однак в Україні її часто перекладають як «перехресна історія». Варто розуміти, що перехресна історія – це дещо інша методика, що передбачає вміння зануритися у досвід Іншого (*to put yourself in someone else's shoes*). Проте «*entangled history*» пропонує дещо складнішу методику осмислення минулого, що враховує не тільки його різноперспективне бачення, а й точки перетину, спільні досвіди, часові, просторові та суб'єктні виміри (перспектива індивідуальних суб'єктів – учасників історичних подій) у межах культурних особливостей різних груп.

рігач / спостерігачка розглядає об'єкт. Ця перспектива складається з декількох вимірів (див. табл. 1), три з яких представлені та пояснюються нами. Перший вимір – це час, він описує різні прояви об'єкта в різний час. Наприклад, яким чином розглядався, досліджувався чи інтерпретувався початок Другої світової війни в різні часи: під час «холодної війни» чи в 1990-х роках. В аналіз також включається сприйняття цієї події в різні часи. Другий вимір – це простір, він містить погляди на об'єкт із різних позицій. Позиції можуть бути географічними (точка зору Радянського Союзу, Німеччини, Західної Європи), соціальними чи науковими (історики / історикині, політологи / політологині). Третій вимір – це діячі / діячки, це люди, які брали участь у події (солдати, цивільні особи, Адольф Гітлер, Уїнстон Черчилль), а також люди, які повідомляли, обговорювали чи досліджували подію, або цільова група, для якої вивчається подія. Усі ці виміри орієнтовані на процес, пов'язані один з одним, впливають один на одного та взаємодіють»²⁴.

Рис. 1. Виміри багатоперспективності історичних подій



²⁴ Carolin Wenzel and Merle Schmidt. «Histoire Croisee» as a Perspective for Non-Formal Education. A Methodological Handbook. URL: <http://surl.li/lvdg>.

Критерії антидискримінаційної експертизи

Ураховуючи описані вище прояви дискримінації та принципи, на яких має будуватися навчання історії в Новій українській школі, ми сформулювали низку критеріїв для антидискримінаційної експертизи / аналізу шкільних підручників з історії.

№	Критерій	Пояснення, деталізація
1	«Чутлива» мова та збалансований підхід до висвітлення минулого	1) використання фемінітивів та «чутливої» до Іншого / Іншої мови; 2) гендерно збалансована подача матеріалу (дотримання принципів паритету у процесі висвітлення чоловічої та жіночої історії, збалансоване кількісне співвідношення чоловіків та жінок серед діячів і діячок, які фігурують на сторінках підручника); 3) збалансована подача матеріалу про історію недомінантних етнічних, релігійних інших соціальних груп (наявність інформації про їхнє життя у різні історичні періоди, їхні фото, біографічні довідки тощо)
2	Наявність / відсутність дискримінаційної риторики, соціальних упереджень та стереотипів (етнічних, релігійних, гендерних, вікових, соціально-економічних, ставлення до людей з інвалідністю, різними формами захворювань, що впливають на поведінку та зовнішній вигляд тощо)	1) культивування образу історичного ворога і використання принципу колективної провини під час висвітлення історії конфліктів з Іншими; 2) наявність соціальних упереджень та стереотипів на сторінках підручників (ксенофобія, шовінізм, расизм, ейджизм, адультизм, лужізм, ейблізм); 3) ретрансляція наративів, що просувають гетерофобію (зокрема й етноцентричних наративів)
3	Наявність / відсутність критичного осмислення дискримінаційної риторики, соціальних упереджень, етнічних стереотипів та міфів	1) деконструкція міфів та стереотипів; 2) критичний аналіз дискримінаційних поглядів

4	Відображення історії дискримінації та емансипації Іншого / Іншої	1) відображення на сторінках підручників з історії дискримінаційних контекстів політики різних режимів, дискримінуючих політичних принципів та ідеологій, еволюції соціокультурного середовища (культура ставлення домінуючих соціальних груп до розмаїтих категорій Іншого / Іншої; 2) висвітлення процесів соціальної емансипації жінок у модерну епоху; 3) висвітлення місця та ролі жінки у різні історичні періоди в межах розмаїтих політичних режимів та їх ідеологій; 4) відображення історії рухів за соціальну емансипацію й модернізацію в середовищі не домінуючих етнічних, релігійних та інших груп; 5) аналіз становища різних вікових (прояви адультизму й ейджизму) та соціально-економічних груп (відображення різних форм соціально-економічної нерівності, зокрема станової, класової, прекарної тощо); 6) використання інтерсекційного підходу у ході висвітлення історії дискримінаційних процесів
5	Багатоперспективний підхід (використання методології <i>entangled history</i> та принципу транскультурності)	1) відображення історичних подій із перспективи не домінуючих соціальних груп (зокрема йдеться про не домінуючі в сучасному соціумі групи: наприклад, представники вищих станів польського суспільства в минулі епохи могли бути політично домінуючою групою, однак не є такою станом на сьогодні); 2) використання принципу транскультурності у процесі висвітлення минулого
6	Збалансований та гуманний підхід до висвітлення проявів масового насильства в різні історичні епохи та критичне осмислення насильницьких політичних принципів минулого	1) відображення історії масових убивств, етнічних чисток, депортацій, злочинів проти людяності, воєнних злочинів, геноцидів у злочинному контексті та вимірі їх неприйнятності з точки зору цінностей гуманізму; 2) критична ретрансляція насильницьких політичних принципів минулого (на кшталт принципів «мета виправдовує засоби», «не бивши бджіл – не поласуєш медом» тощо)

РОЗДІЛ 2. ПРО ЩО (НЕ)РОЗПОВІДАЄ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ (РЕЗУЛЬТАТИ АНТИДИСКРИМІНАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ)

Історія – одна з ключових дисциплін, що здатна сприяти вихованню в суспільстві цінностей толерантності. Особливо це стосується навчання історії в школах. Однак, як би парадоксально це не звучало, довгий час історія в українських школах виконувала діаметрально протилежну функцію – насаджувала негативні етно-стереотипи про Іншого / Іншу. Один із перших системних моніторингів низки шкільних підручників щодо (не)присутності в них дискримінаційної риторики було здійснено у 2009 р. у межах проєкту «Школа толерантності», що реалізовувався за підтримки Освітньої програми Міжнародного фонду «Відродження»²⁵. Результати цього моніторингу засвідчили, що на сторінках підручників усе ще залишається чимало дискримінуючих висловлювань та нетолерантних підходів до викладу історичних подій, як-от забарвлені негативними стереотипами оцінки окремих національних груп (татари / татарки, поляки / полячки, росіяни / росіянки), турки / туркені тощо), незбалансований акцент на агресивній політиці сусідніх країн без належного контексту, використання дихотомії «свій» – «чужий» під час висвітлення історії різних етнічних груп на теренах України, брак історії інших етнічних груп. Проте цей моніторинг був сфокусований переважно на питаннях етноцентризму. У процесі його реалізації не було приділено належної уваги дискримінації у вимірах гендеру, ментальної картографії та вікових параметрів (ейджизм і адультизм). Мабуть, системної антидискримінаційної експертизи шкільних підручників з історії, яка б враховувала всі ці аспекти, досі так ніхто і не здійснював. Відсутність дискримінації у вимірах етно-

²⁵ Касьянов Г. В., Полянський П. Б., Гирич І. Б. та ін. Підручник з історії: проблеми толерантності: метод. посібник для авторів та редакторів видавництв. Чернівці : Букрек, 2012. С. 51.

центризму, релігії, гендеру, вікових особливостей та картографування – компоненти методологічних рекомендацій ЮНЕСКО у сфері антидискримінаційної експертизи підручників з історії²⁶.

За результатами більшості антидискримінаційних експертиз підручників з історії, здійснених свого часу в Україні, публікуються методичні рекомендації для авторів / авторок цих підручників та їхніх видавців (наприклад, «Підручник з історії: проблеми толерантності: методичний посібник для авторів та редакторів видавництва»²⁷), а також академічної спільноти (яскравий приклад – «Як (не)писати підручники з історії»²⁸).

Однак дещо недостатньо уваги приділяється подібним системним рекомендаціям для вчителів / вчительок історії. Зважаючи на те, що проблема створення «достатньо толерантного» навчального підручника з історії в Україні не вирішується вже десятки років, один зі способів врегулювання цієї ситуації – підготовка педагогічних працівників до роботи з «неідеальними» текстами наявних підручників. Ба більше, варто припустити, що у зв'язку з перманентним розширенням інтерпретаційних горизонтів поняття «дискримінації», створення так званого «ідеального» підручника навряд чи можливе, як неможливим є написання об'єктивної історії (це однак не означає, що до цього не потрібно прагнути). Тому ключовим є завдання досягнення змін у сфері формування цінностей толерантності на рівні дидактики освітнього процесу. Деконструювання негативних міфів та стереотипів під час уроків історії може стати одним зі шляхів подолання проблеми надміру упередженого відображення минулого в шкільних історичних наративах. Отож розробка рекомендацій для педагогічних працівників і методик роботи з «неідеальними» під дискримінаційним оглядом текстами підручників є ключовою метою антидискримінаці-

²⁶ Falk Pinger. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd Revised and Updated Edition. Paris / Braunschweig : Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010. P. 19.

²⁷ Касьянов Г. В., Полянський П. Б., Гирич І. Б. та ін. Підручник з історії: проблеми толерантності: метод. посібник для авторів та редакторів видавництв. Чернівці : Букрек, 2012. 128 с.

²⁸ Як (не)писати підручники з історії. Україна Модерна: міжнародний інтелектуальний часопис. 2012. № 19. URL: <https://uamoderna.com/arkhiv/275-275>.

йної експертизи, що пропонується в цих методичних рекомендаціях. Їх підготовлено в межах реалізації проєкту «Образ «Іншого»» за підтримки Rosa-Luxemburg-Stiftung в Україні.

Зауважимо, що моніторинг, результати якого тут презентовано, не був всеосяжним. Його здійснила невелика робоча група експертів із ГО «Центр суспільних дій «Civitas» та співробітників Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Оскільки моніторинг був орієнтований на вчителів / вчительок історії Рівненщини, у фокусі аналізу опинилися ті підручники з історії, які найчастіше використовуються вчителями / вчительками шкіл м. Рівного.

Перелік проаналізованих підручників:

1. Мудрий М., Аркуша О. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. Освіти. Київ : Генеза, 2019. 304 с.: іл., карти.

2. Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 256 с.: іл.

3. Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. 304 с.

4. Власов В. С. Історія України : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2016. 225 с.: іл.

5. Дрібниця В. О., Щупак І. Я., Бурлака О. В., Піскарьова І. О. Історія України : підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 176 с.: іл.

Під час аналізу використовувалися якісні (див. таблицю «Критерії антидискримінаційної експертизи») та кількісні (контент-аналіз ілюстрацій і наративної частини підручників) методи дослідження. Попри те, що тексти проаналізованих підручників загалом суттєво покращилися в порівнянні з минулими роками, вони все ж потребують суттєвого вдосконалення. Варто констатувати, що більшість проаналізованих підручників практично не містять жодних форм прямої дискримінації у вигляді відверто нетолерантної риторики чи безпосередньої ретрансляції негативних упереджень і стереотипів.

Проте за результатами аналізу на сторінках цих підручників було виявлено щонайменше п'ять вимірів неопосередкованої дискримінації:

1. Ментальна картографія – надміру європоцентричний характер історичних карт, що суттєво применшує / недостатньо враховує досягнення неєвропейських цивілізацій та народів.

2. Гендерний дисбаланс – недостатнє відображення жіночої історії на сторінках підручників, надмірне фокусування уваги на патріархальних традиціях минулого та чоловічому лідерстві.

3. Вікові параметри дискримінації – недостатня увага до історії дітей та дитинства, наявність упереджень і стереотипів про фізичну слабкість людей старшого віку (прояви ейджизму).

4. Етноцентризм – надмірна увага до історії етнічних українців / українок, недостатнє відображення історії інших етнічних груп, які сьогодні формують українську політичну націю, ретрансляція упереджених оцінок та негативних етнічних стереотипів про Інших.

5. Релігійна дискримінація – надмірна увага до представників православної та християнської релігії в цілому, формування негативних контекстів сприйняття представників нехристиянських релігій.

Розглянемо результати якісного й кількісного аналізів підручників з історії для кожного з означених вище вимірів.

Ментальна картографія

Ще від найдавніших часів географічні уявлення спільнот були забарвлені присмаком упередженості. У різних народів на розмаїтих континентах і частинах світу формувалися уявлення про власну цивілізаційну вищість, що втілювалися у вимірі упередженої ментальної картографії, зокрема в епоху античності такі поділи існували за лінією «Північ – Південь». Саме останньому стародавні греки й римляни відводили цивілізаційну першість, тоді як перша ототожнювалася з усім відсталим та «варварським». Дещо згодом ці обриси ментальних географічних поділів набули значення в середовищі інтелектуальних еліт Арабського Халіфату, які вважали північні народи Європи «недорозвинутим» ареалом. «Люди, які живуть на крайній півночі (Європи...), страждають від нестачі сонця. Там повітря холодне, а небо в хмарах. Тому їхній темперамент холодний, а поведінка – груба. Як наслідок – їхні тіла стали велетенськими, шкіра – білою, а волосся звисає донизу. Вони втрати-

ли гостроту розуму та сприйняття. Їх здолали неосвіченість і лінь, вони вражені безсиллям і тупістю», – писав у XIII ст. відомий арабський географ та історик Саїд Аль-Андалусі²⁹.

Часи змінювалися, як і диспропорції політичного, економічного та соціокультурного розвитку різних регіонів, проте уявлення і стереотипи на рівні ментального картографування продовжували існувати навіть тоді, коли жодних об'єктивних підстав для них вже не залишалось.

Станом на сьогодні географічно дискримінуючі поділи набули яскравих обрисів відомої цивілізаційної дихотомії «Схід – Захід». Міф про інакший, «недорозвинутий» Схід виникає й утверджується в Західній Європі в епоху Просвітництва³⁰. На той час він стосувався маловідомих для західних європейців абстрактних просторів Східної Європи. Проте поступово таке просторове упередження набувало вселенських масштабів, а як наслідок – сформувався європоцентричний підхід до історіюписання. Згодом він набув обрисів «західноцентричного» (із включенням США до «цивілізаційного процесу»). Подібні просторові упередження призводять до того, що на сторінках підручників з історії непомірно більше уваги приділяється історії Західної Європи та США. На рівні мап, які формують в учнів / учениць ментально-просторові уявлення про власну ідентичність та ставлення до Іншого / Іншої, це упередження відобразилося в непомірній увазі до зображення європейських карт.

Зокрема підручник з історії України для 10 класу³¹ містить мінімальну кількість неєвропейських мап. Промовистим прикладом європоцентричної ментальної картографії є зображення мапи «Переддень світової війни» на сторінках цього підручника³².

²⁹ «КОМПАС». Посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді (редакція 2012 року, переглянута та доповнена). Видавництво Ради Європи. С. 114.

³⁰ Вулф Ларі. Винайдення Східної Європи. Мапа цивілізації у свідомості епохи Просвітництва. Київ : Критика, 2009. С. 28–29.

³¹ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 256 с.

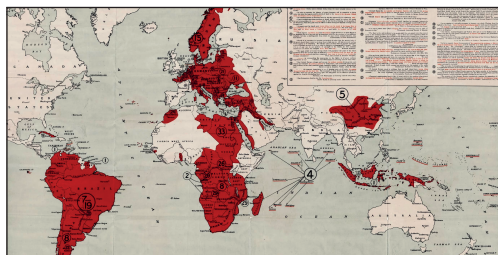
³² Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 4.

Мапа «Переддень світової війни»³³



Ця мапа – яскравий приклад європоцентричної ментальної картографії

Мапа «Чого хоче Німеччина?»³⁴



Мапа ілюструє, що Перша світова війна мала багато театрів воєнних дій поза межами Європи, а плани Німецької імперії у війні були значно масштабнішими за європейський театр воєнних дій

Більшість інших мап на сторінках підручників також недостатньо демонструють глобальну перспективу історії людства. Такі підходи формують в учнів / учениць географічні й цивілізаційні упередження щодо вихідців з інших континентів. У зв'язку з цим, судження про народи Азії, Африки, Латинської Америки зазнають неправомірних спрощень та узагальнень без урахування національного та культурного розмаїття цих величезних континентів

³³ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 4.

³⁴ Мапа «Переддень світової війни». URL: <https://cutt.ly/4zCEzsV>.
Мапа «Перша світова війна». URL: <https://cutt.ly/GzCTIap>.

(кожен з яких значно більший за Європу). Отож брак світових мап є виразником домінуючого націо- та європоцентризму шкільних наративів з історії.

Опис історії країн Азії та Латинської Америки часто зводиться до перераховування назв політичних партій і лідерів урядів (або ж імен президентів). Наратив не відображає соціокультурних та суспільних трансформацій, не демонструє розмаїту палітру соціальних акторів / акторок, що боролися за владу і власні права та інтереси³⁵.

Гендерний дисбаланс

«Нечестиві жінки, спокусливі грішниці, порочні лисиці – жінка-злочинниця зображена у багатьох видах популярної культури, міфу, літератури та історії, але що ці стереотипи говорять нам про жінок та злочини?», – йшлося в анотації до популярної в Австралії виставки *Femme Fatale: the Female Criminal*, присвяченої деміфологізованій історії жіночої злочинності³⁶. Жінка має право бути суб'єктом історичного процесу в усіх його проявах. Проте її часто зображують невинною жертвою, заручницею обставин, супутницею відомих політичних лідерів чи злочинців, однак аж ніяк не автономним суб'єктом, здатним ухвалювати власні рішення з далекосяжними хорошими чи поганими наслідками.

Тому надзвичайно значущим для сучасного історіописання є гендерний вимір репрезентації минулого. Історія України, подібно до інших держав, довгий час формувалася в лоні патріархального дискурсу. Це призвело до того, що вона не відображає минулого половини сучасного суспільства. Збалансована репрезентація жіночої та чоловічої історій на сторінках шкільних підручників є вагомою передумовою виховання цінностей гендерної рівності й усвідомлення здобувачами / здобувачками освіти гендерних особливостей і відмінностей.

³⁵ Див.: Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 175–178.

³⁶ Sydney Living Museums. URL: <https://sydneylivingmuseums.com.au/exhibitions/femme-fatale-female-criminal>.

Світлина 1. Французькі солдати вирушають на фронт. 1914 рік³⁷

Ця світлина ніби підказує: роль жінки в суспільстві – проводити на війну, але не брати в ній участь



Світлина 2. Жіноча чота УСС³⁸



На жаль, подібні світлини є поодинокими в українських підручниках з історії. Жінки на їх сторінках фігурують переважно як жертви історичних обставин, «супутниці життя» відомих чоловіків та виконавиці традиційних ролей («берегиня» роду, швачка, благодійниця, куховарка та ін.). Історії, в яких жінки постають вагомими суб'єктами історичного процесу (військовими, політиkinями, лідерками соціальних груп тощо), на сторінках українських підручників радше виняток, ніж правило

Рис. 2. Трагедія на Волині

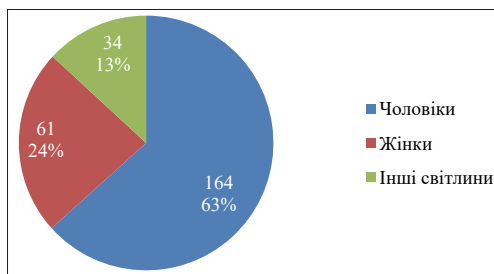


Анімовані силуети, що репрезентують збірний образ української та польської націй – це також чоловіки

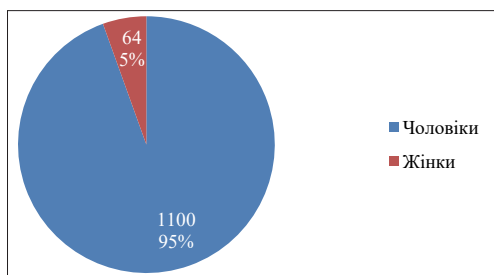
³⁷ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 7.

³⁸ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 26.

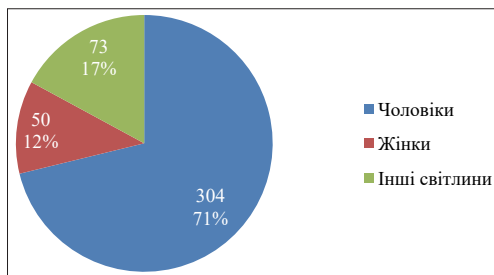
Аби сформувати уявлення про те, якою мірою чоловіча та жіноча історії збалансовано репрезентовані на сторінках підручників, було здійснено контент-аналіз співвідношення кількості жіночих та чоловічих образів серед світлин та кількість згадок про жінок і чоловіків у текстах підручників. Ось що ми отримали в результаті цього аналізу.



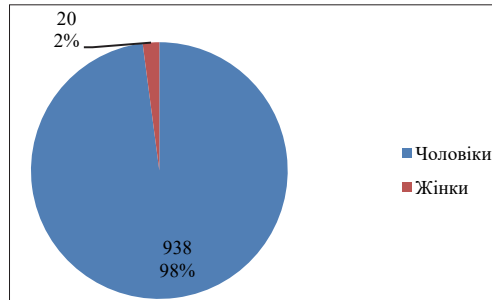
*Рис. 3. Підручник для 11-го класу
(кількість світлин, на яких зображено чоловічі та жіночі образи)*



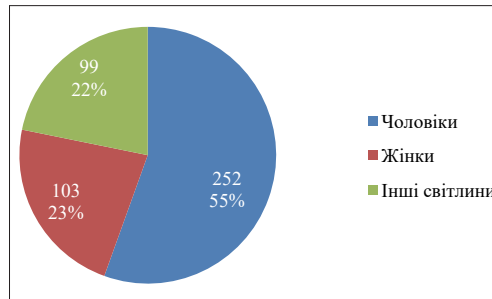
*Рис. 4. Підручник для 11-го класу
(кількість згадок чоловічих і жіночих імен у тексті)*



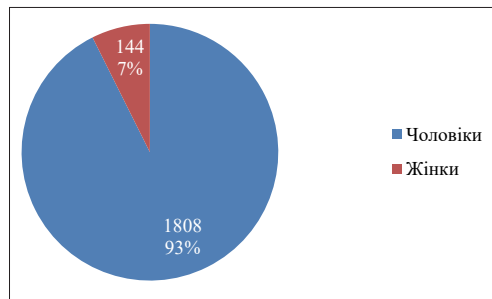
*Рис. 5. Підручник для 10-го класу
(кількість світлин, на яких зображено чоловічі та жіночі образи)*



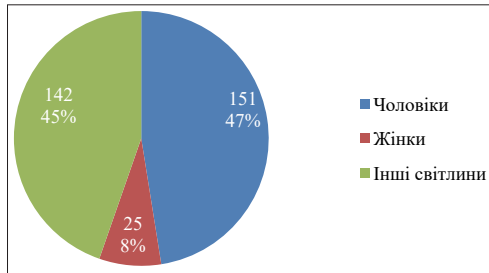
*Рис. 6. Підручник для 10-го класу
(кількість згадок чоловічих і жіночих імен у тексті)*



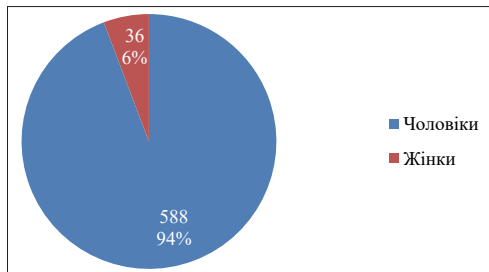
*Рис. 7. Підручник для 9-го класу
(кількість світлин, на яких зображено чоловічі та жіночі образи)*



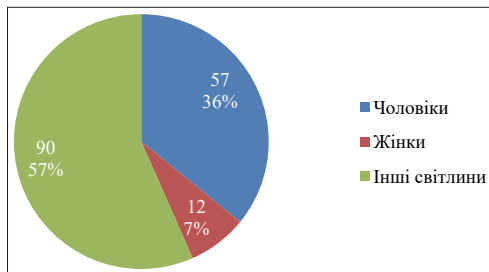
*Рис. 8. Підручник для 9-го класу
(кількість згадок чоловічих і жіночих імен у тексті)*



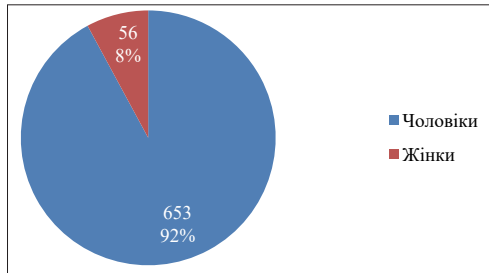
*Рис. 9. Підручник для 8-го класу
(кількість світлин, на яких зображено чоловічі та жіночі образи)*



*Рис. 10. Підручник для 8-го класу
(кількість згадок чоловічих і жіночих імен у тексті)*



*Рис. 11. Підручник для 7-го класу
(кількість світлин, на яких зображено чоловічі та жіночі образи)*



*Рисунок 12. Підручник для 7-го класу
(кількість згадок чоловічих і жіночих імен у тексті)*

Результати контент-аналізу промовисто демонструють факт недостатнього рівня інтеграції жіночої історії до шкільних історичних наративів. Так, у підручнику О. Гісема лише 20 згадок про історичних діячок проти 938 згадок про історичних діячів. Це лише 2% від загальної кількості згаданих у підручнику історичних діячів і діячок. Дещо краща ситуація із підручниками В. Власова для 8-го та 9-го класів. Проте і в цьому випадку ситуація дуже далека від гендерно збалансованого підходу до історичної оповіді.

Крім того, навіть поодинокі згадки про жінок в історії забарвлені патріархальними кліше й стереотипами. Жінки часто фігурують дружинами або матерями відомих історичних діячів, виконавицями традиційних для жінок соціальних і професійних ролей («берегиня роду», швачка, прядильниця, благодійниця та ін.). У багатьох випадках жінок зображено жертвами війни та інших проявів насильства. Це формує образ жінки як слабкого й пасивного об'єкта, а не суб'єкта історичного процесу.

Зокрема одна зі світлин підручника для 10 класу відображає зустріч населенням Західної України радянських військ³⁹. На передньому плані світлини – усміхнені жінки з квітами. Цей знімок міг би стати чудовим «матеріалом» для деконструкції традиційних гендерних ролей. Запитання до знімка на кшталт «Як зображено жінку?», «Що це означає для традиційних гендерних ролей?» могли б допомогти здобувачам / здобувачкам освіти осмислити про-

³⁹ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 190.

яви гендерної нерівності в першій половині XX століття, адже на світлині, яка містить як обличчя чоловіків, так і жінок, останні перебувають на першому плані. Вони з усмішкою та з квітами в руках зустрічають радянські війська. Світлина ніби промовляє: історична роль жінки полягає в тому, щоб зустрічати повноправних суб'єктів – солдат-чоловіків, бути їхньою музою, розважати своєю жіночністю і вродою. Однак автор підручника не додав до цієї світлини аналітичних запитань, які б підштовхували здобувачів / здобувачок освіти до деконструкції стереотипізованих гендерних ролей, а отже, вона і надалі продовжує виконувати функцію виховання патріархальних цінностей.



*Світлина 3.
Населення зустрічає
радянські війська. 1940 рік*

Вікові параметри дискримінації

Гендерно упереджені образи на сторінках підручників часто поєднуються з віковими. Люди старшого віку й діти – це ті соціальні групи, які поряд із жінками постають на сторінках підручників з історії у ролі жертв. Такий стиль відображення історичних подій формує уявлення про те, що люди старшого віку, жінки та діти – немічні об'єкти історичного процесу, які «якнайкраще» претендують на роль жертви.

Насправді ж, у випадку розгортання геноцидів, етнічних чисток та депортацій, чи не найчастіше першою жертвою фізичних убивств стає доросле чоловіче населення. Саме воно може чинити найбільший опір, тому на нього завжди спрямовувалася найбільш

потужна вбивча сила. Жінки ж страждають від різних форм сексуального насильства й поневолення, а в дітей і людей старшого віку подекуди можуть бути навіть дещо кращі шанси на виживання (завдяки більшій готовності вбивць бачити в них саме жертв, а не загрозу). «Гендерцидне переслідування дорослих чоловіків спільноти, яке зазвичай супроводжується поневоленням та/або перетворенням жінок, які не належать до певної групи, на коханок, має глибоке коріння», – зазначає канадський соціолог Адам Джонс⁴⁰.

Промовистим прикладом поєднання таких гендерних та вікових упереджень на сторінках підручника з історії є світлини «Розміщення кримських татар у вантажних вагонах», «Корейські діти. 1950–1953», а також ілюстрація одного з епізодів операції «Захід». Жертвами цих трагічних сторінок історії людства стало все без винятку населення. Проте на світлинах чітко простежуються саме образи людей старшого віку, жінок і дітей.



Рис. 13. Розміщення кримських татар у вантажних вагонах⁴¹

⁴⁰ Джонс, Адам. Геноцид: вступ до глобальної історії. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2019. С. 491.

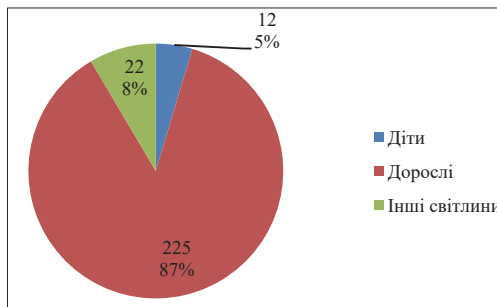
⁴¹ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 239.



Світлина 4. Ілюструє один з епізодів операції «Захід»⁴²



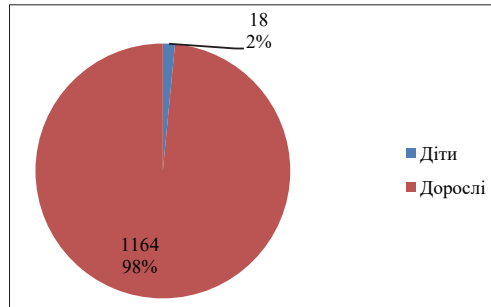
Світлина 5. Корейські діти. 1950–1953 роки⁴³



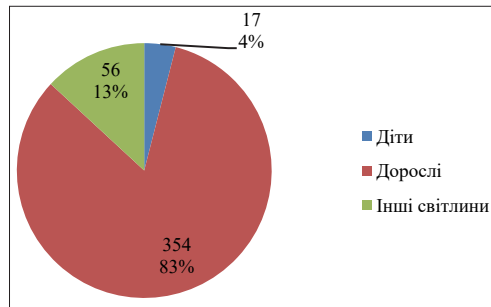
*Рис. 14. Підручник для 11-го класу
(кількість світлин, на яких зображено дітей)*

⁴² Мудрий М., Аркуша О. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. С. 48.

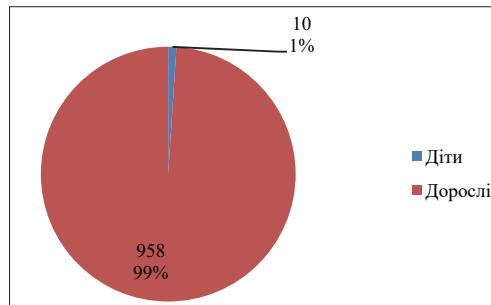
⁴³ Мудрий М., Аркуша О. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. С. 83.



*Рис. 15. Підручник для 11-го класу
(кількість згадок про дітей у тексті)*



*Рис. 16. Підручник для 10-го класу
(кількість світлин, на яких зображено дітей)*



*Рис. 17. Підручник для 10-го класу
(кількість згадок про дітей у тексті)*

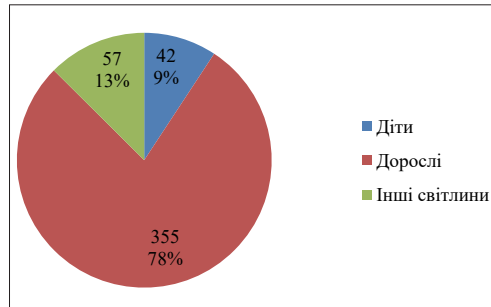


Рис. 18. Підручник для 9-го класу
(кількість світлин, на яких зображено дітей)

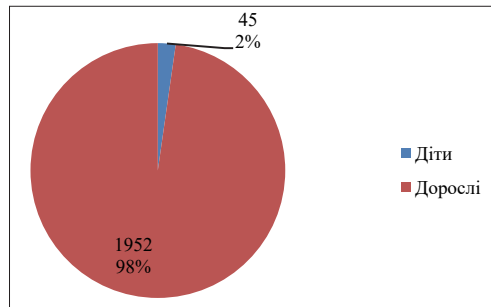


Рис. 19. Підручник для 9-го класу
(кількість згадок про дітей у тексті)

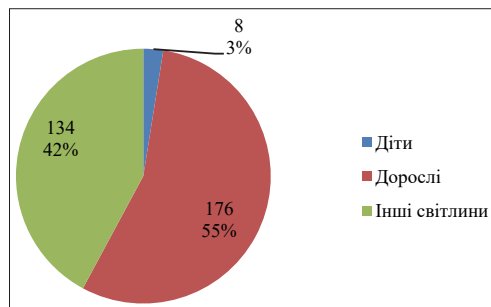
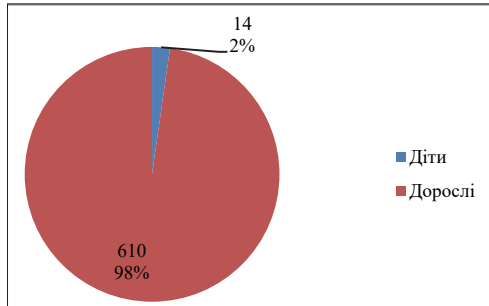
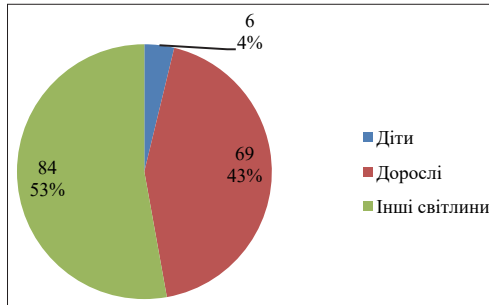


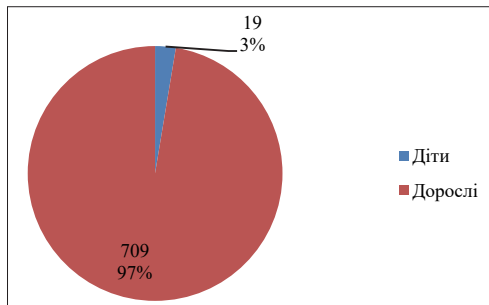
Рис. 20. Підручник для 8-го класу
(кількість світлин, на яких зображено дітей)



*Рис. 21. Підручник для 8-го класу
(кількість згадок про дітей у тексті)*



*Рис. 22. Підручник для 7-го класу
(кількість світлин, на яких зображено дітей)*



*Рис.23. Підручник для 7-го класу
(кількість згадок про дітей у тексті)*

Результати контент-аналізу демонструють недостатній рівень інтеграції дитячої історії / історії дитинства до шкільних наративів. Ба більше, діти в багатьох випадках постають у ролі жертв історичних обставин та дій дорослих. Схожа тенденція простежується і тоді, коли на сторінках підручника згадуються особи поважного віку. «За далеко не повними даними за роки війни було страчено 36 тисяч цивільних українців, у тому числі старих і жінок», – зазначається в підручнику для 10-го класу під час висвітлення теми, присвяченої Першій світовій війні на українських землях у складі Австро-Угорської імперії⁴⁴. Це висловлювання нагадує поширену кальку з радянських підписів до пам'ятників, присвячених жертвам Другої світової війни («старики, женщины и дети»).

Разом з тим, гарним прикладом історії дитинства є інформація про берестяні грамоти хлопчика Онфима на сторінках підручника для 7 класу. Записи та малюнки Онфима надають можливість на вісім століть заглянути в минуле. Вони важливі для історії давньоруської школи, адже дозволяють вченим відслідкувати особливості початкової освіти в Київській Русі, досліджувати методи навчання грамоті. Також берестяні грамоти хлопчика будуть цінним джерелом інформації для фахівців з дитячих психології та мистецтва.



Рис. 24. Берестяні грамоти 6–7-річного хлопчика Онфима з його малюнками (середина XIII ст.)⁴⁵

⁴⁴ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 30.

⁴⁵ Дрібниці В. О., Щупак І. Я., Бурлака О. В., Пісарьова І. О. Історія України : підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 65.

Не викликає жодного сумніву, що подібна інформація в шкільних підручниках дає учням розуміння того, що навіть 6–7-річний хлопчик може залишити важливий слід в історії.

Етноцентризм

«Нещасна та країна, яка потребує героїв», – зазначив свого часу один із героїв п'єси Бертольда Брехта⁴⁶. Фокусування на історії етнічних українців із надмірним зосередженням уваги на їхніх героях та жертвах і надалі залишається іманентною рисою шкільної історії. Чи можна розглядати «нещасною ту країну», історичний наратив якої надмірно сфокусований на героїці та жертвовності своєї етнічної групи? Це питання і досі залишається відкритим. Однак із певністю можна констатувати, що такий надмірний етноцентризм не сприяє вихованню толерантної особистості.

Таблиця 1

Підручник для 11-го класу
(кількість світлин, на яких зображено представників
різних етнічних груп
(найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість світлин	Яке символічне навантаження / оцінку містить світлина?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Українці / українки	84	72	8	4
Американці / американки	32	27	2	3
Росіяни / росіянки	29	14	9	6
Німці / німкені	10	8	1	1
Британці / британки	8	6	2	—
Поляки / полячки	7	7	—	—
Французи / французенки	5	5	—	—
Чехи / чешки	5	5	—	—

⁴⁶ Ці слова були сказані Галілеєм у п'єсі Бертольда Брехта «Життя Галілея» (Андреа: Нещасна та країна, у якої немає героїв... Галілей: Ні! Нещасна та країна, яка потребує героїв»).

Таблиця 2

Підручник для 11-го класу
(кількість згадок про різні етнічні групи (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість згадок
Українці / українки (Україна)	1496
Росіяни / росіянки (Росія)	354
Американці / американки (США)	291
Поляки / полячки (Польща)	174
Німці / німкені (Німеччина)	156
Євреї / єврейки (Ізраїль)	61
Французи / французенки (Франція)	47
Угорці / угорки (Угорщина)	43

Таблиця 3

Підручник для 10-го класу
(кількість світлин, на яких зображено представників
різних етнічних груп (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кіль- кість світ- лин	Яке символічне навантаження / оцінку містить світлина?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Українці / українки	68	52	15	1
Німці / німкені	46	12	24	10
Американці / американки	33	23	9	1
Британці / британки	26	17	6	3
Поляки / полячки	24	5	11	8
Французи / французенки	19	10	5	4
Росіяни / росіянки	14	5	7	2
Австрійці / австрійки	11	5	3	3

Таблиця 4

Підручник для 10-го класу
(кількість згадок про різні етнічні групи (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість згадок	В якому контексті оцінюється історична роль групи та її представників?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Українці / українки	689	430	137	122
Німці / німкені	267	25	181	61
Росіяни / росіянки	177	16	108	53
Поляки / полячки	162	35	99	28
Британці / британки	141	56	27	58
Американці / американки	117	71	11	35
Французи / французенки	117	47	17	53
Італійці / італійки	90	2	79	9
Австрійці / австрійки	67	19	19	29

Попри інтегрований характер підручників для 10 та 11 класів (містять розділи з історії України та всесвітньої історії), кількість згадок про етнічних українців / українок у ньому чисельно переважає. До того ж українці / українки згадуються переважно у позитивному контексті, тоді як представники інших націй – радше нейтрально або ж негативно.

Топ – 3 національних груп, які найчастіше згадуються у негативному контексті окрім українців / українок, – росіяни / росіянки, поляки / полячки та німці / німкені⁴⁷. Образ ворога в особі росіян та поляків уже тривалий час культивується в українському інтегральному націоналізмі. Німці ж, згідно зі штампами радянської пропаганди, – ворожа група та громадяни держави-агресора під час Першої та Другої світових воєн. Найімовірніше, саме ці причини зумовили їхнє потрапляння до числа трьох найчастіше згадуваних у негативному контексті етнічних груп у підручнику для 10-го класу.

⁴⁷ Значна кількість негативних згадок про українців / українок пов'язана з контекстами переслідувань, репресій, геноцидів, а також тих історичних діячів, які, на думку автора, відіграли негативну роль у національному розвитку України.

Присутність інших етнічних груп у розділах, присвячених історії України, – епізодична. Підручник дуже стисло розповідає про смерть та страждання інших етнічних груп, але не містить інформації про їхнє життя і розвиток в Україні. Наприклад, представниками / представницями сучасної української громадянської нації є кримські татари / тарки та євреї / єврейки. Їхню історію на сторінках підручника для 10-го класу зведено до опису подій Голокосту, антисемітизму та депортації кримськотатарського народу у 1944 році. Щоправда, в підручнику для 9-го класу на двох сторінках дуже коротко описано особливості кримськотатарського «національного відродження»⁴⁸. Однак у цьому ж підручнику про особливості соціально-економічного та соціокультурного життя штетлів згадано лише в одному абзаці. «Компактне проживання дало [євреям] змогу зберігати національні традиції, обряди, сповідувати свою віру», – це все, що школярі й школярки можуть дізнатися про особливості соціального устрою штетлів⁴⁹. Крім того, характеризуючи життя цієї етнічної групи, автор зазначає: «Більшість євреїв скупчувалися в містах і містечках, небагато жили в селах або поміщицьких маєтках як орендарі, шинкарі та інші»⁵⁰. Ця оповідь некритично відтворює стереотипізований образ єврея-торговця, орендаря, шинкаря, тобто представника «невиробничих» професій (згідно з селянським світоглядом) у світі, де земля вважалася найбільшою економічною цінністю. Однак були й єврейські землеробські колонії. Заслужують на детальніше пояснення й причини того, що переважна більшість євреїв / єврейок мешкали на теренах міст і містечок. Це впливало як з існуючого етнокультурного поділу праці, так і політики держави, яка не сприяла розвитку серед євреїв культури сільського господарювання, чинила перешкоди придбанню землі, проживанню в сільській місцевості тощо.

Перша згадка про євреїв / єврейок на сторінках підручника для 10 класу є такою: «27 вересня 1914 р. у Львові стався великий єв-

⁴⁸ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 160–161.

⁴⁹ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 10.

⁵⁰ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 10.

рейський погром. У 1915 р. проводилося виселення євреїв із прифронтової зони»⁵¹. Так само під час опису подій депортації 1944 р. показані і представники кримськотатарського народу.

Таблиця 5

Підручник для 9-го класу
(кількість світлин, на яких зображено представників різних етнічних груп (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість світлин	Яке символічне навантаження / оцінку містить світлина?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Українці / українки	222	189	3	30
Росіяни / росіянки	22	—	8	14
Австрійці / австрійки	5	—	1	4
Поляки / полячки	4	—	1	4
Британці / британки	1	—	—	1

Таблиця 6

Підручник для 9-го класу
(кількість згадок про різні етнічні групи (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість згадок
Українці / українки (Україна)	1553
Росіяни / росіянки (Росія)	341
Австрійці / австрійки (Австро-Угорська імперія)	181
Угорці / угорки	87
Поляки / полячки (Польща)	77
Євреї / єврейки	28
Німці / німкені	24
Татари / татарки	17
Румуни / румунки	12

⁵¹ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 27.

Таблиця 7

Підручник для 8-го класу
(кількість світлин, на яких зображено представників
різних етнічних груп (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість світлин	Яке символічне навантаження / оцінку містить світлина?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Українці / українки	270	189	—	81
Поляки / полячки	14	—	6	8
Татари / татарки	5	—	—	5
Росіяни / росіянки	5	—	3	2
Турки / туркені	2	—	—	2

Таблиця 8

Підручник для 8-го класу
(кількість загадок про різні етнічні групи (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість загадок
Українці / українки (Україна)	325
Поляки / полячки (Польща)	164
Росіяни / росіянки (Росія)	62
Татари / татарки (Кримське ханство)	51
Турки / туркені (Османська імперія)	26

Таблиця 9

Підручник для 7-го класу
(кількість світлин, на яких зображено представників
різних етнічних груп (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість світлин	Яке символічне навантаження / оцінку містить світлина?		
		Позитивне	Негативне	Нейтральне
Русини / русинки	37	11	3	23
Монголи / монголки	6	—	4	2
Візантійці / візантійки	2	1	1	—
Литовці / литовки	2	—	—	2
Половці / половчанки	2	—	2	—

Підручник для 7-го класу
(кількість згадок про різні етнічні групи (найчастіше згадувані нації))

Назва етнічної групи	Кількість згадок
Русини / русинки (Русь-Україна)	584
Монголи / монголки (Золота Орда)	112
Візантіїці / візантійки (Візантія)	97
Литовці / литовки (Литва)	92
Половці / половчанки (Дешт-і-Кипчак)	57

Частими на сторінках підручників є й неопосередковані етнічні стереотипи, упередження та неправомірні узагальнення щодо представників / представниць інших етнічних груп, що формують викривлений контекст сприйняття їх історичної ролі. Так, у підручнику О. Гісема під час характеристики єврейських погромів у часи громадянської війни зазначається: «Незважаючи на те, що більшовики категорично заперечували антисемітизм («27,8 % керівників партії мали єврейське походження»), Червона армія також брала участь у погромах»⁵². У цьому реченні йдеться про те, що більшовики були противниками антисемітизму, євреями (статистика про чисельність євреїв у складі партії) та учасниками єврейських погромів водночас. Це надзвичайно суперечливе формулювання з антисемітським підтекстом містить сумнівну наукову цінність. Наводячи такі статистичні дані, важливо висвітлювати контекст, зокрема: євреї найчастіше опинялися на ключових партійних позиціях саме тому, що були другою за рівнем освіченості етнічною групою в Російській імперії після росіян (яким більшовицький режим довіряв найменше). Окрім того, євреї / єврейки були однією з найбільш дискримінованих етнічних груп на території Російської імперії, що стало вагомою причиною інтеграції багатьох представників / представниць їхніх громад у складі ліворадикальних партій. Існує припущення, що серед українців / українок у 1917–1920 роках не знаходилося достатньої кількості бажаючих освіче-

⁵² Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 66.

них претендентів / претенденток на високі посади в більшовицькій партії у зв'язку з низьким рівнем грамотності або ж небажанням підтримувати цей режим. До того ж, важлива й історична динаміка – кількісне співвідношення різних етнічних груп на керівних посадах більшовицької партії постійно змінювалося. Наприклад, у період українізації (1920-ті рр.) етнічні українці / українки поступово утверджували чисельну перевагу на ключових посадах республіканського рівня УСРР.

Автор того ж підручника, описуючи події Першої світової війни на теренах Східної Галичини, вдається до неправомірного узагальнення: «...з особливою жорстокістю до українства ставилися угорці»⁵³. Насправді ж на сторінках підручника йдеться про окремі військові підрозділи угорської армії, а не всіх представників угорської нації (тобто «угорців»). Варто розуміти, що в умовах війни майже в усіх арміях є свої військові злочинці, які чинять насильство над мирним населенням. У тому ж розділі, присвяченому Першій світовій війні, від автора дістається і політичним елітам Австро-Угорської імперії: «окупаційна влада шукала винних у воєнних поразках і здійснювала безконтрольний терор проти всього українського населення»⁵⁴. Проте Австро-Угорська влада не була «окупаційною», оскільки вона понад півтора століття легально урядувала на теренах Східної Галичини (легально в контексті визнання її правління на цих територіях тодішніми міжнародно-правовими угодами). Окупація – це незаконне у міжнародно-правовому контексті захоплення певних територій на тимчасовий період. Той факт, що нам не подобається існуючий у період ХІХ – початку ХХ ст. геополітичний статус-кво, не може бути підставою для вживання терміну «окупація».

У підручнику для 9 класу майже вся оповідь будується на етноцентричних підходах до розуміння нації. Його автор навіть оперує протиставленням «свій – чужий». Зокрема, характеризує

⁵³ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 30.

⁵⁴ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 30.

чи «неукраїнський» характер міст на теренах Російської імперії, В. Власов зазначає: «...населення міст було здебільшого неукраїнським... Українське населення міст рідко перевищувало 20%. Такі демографічні особливості зумовлювали соціально-національний конфлікт між неукраїнським містом і українським селом»⁵⁵. Сама філософія викладу матеріалу підштовхує учнів та учениць до «усвідомлення» того факту, що поліетнічний характер держави є «недобрим», оскільки призводить до «міжнаціональних конфліктів». Із такої репрезентації етнічних відмінностей між селом та містом впливає контекст, що нібито міжнаціональні відмінності автоматично призводять до конфлікту. Насправді ж у сучасному світі навряд чи існує більше 10 моноетнічних держав. Решта ж із різним успіхом забезпечують співжиття своїх громадян в умовах етнічного розмаїття (зокрема майже всі члени Організації економічного співробітництва та розвитку – так званого «клубу» найзаможніших країн світу).

Виклад причин активізації українського національного руху в XIX ст. здійснюється не в контексті модерністських підходів до розуміння націотворення, а крізь призму популярних у XIX столітті народницьких міфів про «національне відродження». «Утім, тривала бездержавність зумовила, як це здебільшого трапляється в історії, потужну хвилю національного піднесення, стосовно якого вживають термін національне відродження», – зазначається на сторінках підручника В. Власова⁵⁶. Поняття «національне відродження» вважається популярним на Сході Європи націотворчим міфом, оскільки насправді у XIX столітті «народжувалися» модерні національні спільноти, які раніше ніколи не існували (а отже, не могли «відроджуватися»). Твердження про їх «відродження» почати зумовлене необхідністю легітимізувати націотворчі процеси в лоні поліетнічних імперій.

⁵⁵ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 8.

⁵⁶ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 3.

По-друге, із зазначеної вище цитати випливає, що «тривала бездержавність зумовила ... потужну хвилю національного піднесення». Це твердження можна було б порівняти із ситуацією, за якої ми стверджуємо, що «причиною народження дитини в сім'ї став тривалий період її відсутності». Подібні метафізичні / народницькі пояснення націотворчих процесів (до речі, власне поняття «націотворення» у цьому підручнику жодного разу не вжито) напевно чи допоможуть здобувачам / здобувачкам освіти належним чином осмислити соціологічні та політичні особливості процесу виникнення й формування модерної української нації, її входження в епоху масової комунікації.

Релігійна дискримінація

Прояви релігійної нетерпимості до сьогодні трапляються у шкільних підручниках. Серед них найчіткіше простежуються негативне ставлення до політеїзму та нехристиянських релігій.

В аналізованому підручнику з історії України для 7 класу йдеться: «Предки українців були язичниками (інша назва – погани), поклонялися силам природи, багатьом богам. Язичництво (поганство) – обожнювання сил природи, віра в багатьох богів і богинь, у магію»⁵⁷. На сторінках підручника це зневажливе щодо політеїстичних релігій слово згадується 20 разів. Зауважимо, що поняття «язичництво» – це прийнятий у християнському богослов'ї й частково в історичній літературі упереджений термін, що означає всі неавраамічні релігії. Цю категорію використовують для надання негативного забарвлення всім політеїстичним (багатобожним) релігіям. Станом на сьогодні у світі мешкає близько 1 мільярда індістів / індусок, які є політеїстами / політеїстками. Значна кількість політеїстів / політеїсток мешкає в країнах Африки й Латинської Америки. Сотні мільйонів китайців / китайок (найчисельнішої у світі нації) також не сповідують монотеїстичних вірувань (як і політеїстичних, маючи дуже відмінну світоглядну систему). Усі вони

⁵⁷ Дрібниць В. О., Щупак І. Я., Бурлака О. В., Піскарьова І. О. Історія України : підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 15.

заслужують на більш толерантне ставлення та визнання їхніх релігійних чи філософських практик як рівноправних із монотеїстичними релігіями світоглядних систем.

Досить проблемною виглядає і репрезентація у підручниках представників / представниць мусульманських общин. Наприклад, у підручнику О. Гісема причини геноциду вірмен висвітлено так: «Одними з причин для розпалювання ненависті до вірмен були: релігійна нетерпимість (вірмени – християни, турки – мусульмани)...»⁵⁸. Варто відзначити: той факт, що вірмени / вірменки були християнами / християнками, а турки / туркені – мусульманами / мусульманками не є причиною релігійної нетерпимості. Історія знає століття мирного співжиття між християнами / християнками та мусульманами / мусульманками. Подібні висновки та узагальнення можуть підштовхувати до думки про те, що мусульмани / мусульманки є надміру агресивними на нетерпимими, й простий факт співжиття з ними породжує нетерпимість.

Подібні упередження простежуються і в підручнику для 8 класу⁵⁹. Наприклад, одне із запитань для самоконтролю сформульовано таким чином: «Чому перемога під Хотиним принесла козацтву славу «рятувальників християнської цивілізації»?»⁶⁰. Подібні завдання спонукають учнів / учениць до мислення в параметрах «священної війни», тобто «християнського джихаду». Значно толерантнішим було б, якби запитання звучало так: «Поміркуйте над релігійними причинами протистояння християнського та мусульманського світів» або ж «Чому християнська та мусульманська цивілізації вважаються найбільш прозелітичними (тобто такими, що активно борються за збільшення чисельності своїх послідовників / послідовниць) і як це впливало на взаємини між ними?». Адже той факт, що козацтво перебувало «на сторожі християнства» відо-

⁵⁸ Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 35.

⁵⁹ Власов В. С. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 225 с. : іл.

⁶⁰ Власов В. С. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. С. 81.

бражає лише один бік медалі. Насправді ж однією з причин зіткнення християнського та мусульманського світів був надзвичайно прозелітичний характер обох релігій (тобто бажання нав'язувати власний світогляд іншим і підкорювати нові терени).

Насамкінець здійснений моніторинг виявив у підручниках брак тих дидактичних рекомендацій, які сприяють подоланню упередженості та вихованню толерантності. Серед таких варто виокремити:

1) Багатоперспективний підхід до висвітлення минулого. «...Про власну історію українцям не дадуть забути їхні найближчі історичні сусіди – євреї, поляки, росіяни», – зазначає український історик Ярослав Грицак, коментуючи ситуацію з війнами пам'яті у контексті міждержавних відносин та внутрішньополітичних протистоянь в Україні⁶¹. Ідеться зокрема про те, що в поляків / полячок, євреїв / єврейок та росіян / росіянок є власна, особня перспектива на одні й ті ж історичні події, які відбувалися на території України. Оскільки українці / українки, поляки / полячки, євреї / єврейки та росіяни / росіянки століттями жили на просторах етнічного пограниччя, їхня історія не може розглядатися особно. Найповнішу картину нашого минулого презентуватиме лише комплексний об'єктивний аналіз у контексті міжетнічних і міждержавних взаємин. Проте наші підростаючі покоління продовжують виховуватися в лоні національних перспектив тих чи інших історичних подій. Наприклад, війна під проводом Богдана Хмельницького вивчається в українських школах у контексті національно-визвольної, у польських – як соціально-економічно та релігійно зумовлена, в російських – як цивілізаційний шлях до об'єднання двох братніх народів у лоні модернізованої Російської імперії, а в ізраїльських – як привід для чергового сплеску антисемітизму та єврейських погромів. Українські здобувачі / здобувачки освіти з дитинства отримують лише одну з чотирьох перспектив такої історії і вважають її єдиною правильною. Насправді ж одним зі способів подолання складного минулого і виховання критичного мислення

⁶¹ Грицак, Ярослав. Клопоти з пам'яттю. Страсті за Бандерою: статті та есеї. Київ: Грані-Т, 2010. С. 350.

було б застосування багатоперспективного підходу хоча б до тих сторінок минулого України, які викликають найбільше непорозуміння в українсько-польсько-єврейсько-російському чотирикутнику суперечливих пам'ятей. Якби українські здобувачі / здобувачки освіти осмислювали різні національні перспективи на одну і ту ж історичну подію, що пов'язує різні народи, їхнє сприйняття іншої візії не набувало б такого конфліктного характеру. Те ж саме варто зазначити і про росіян / росіянок, поляків / полячок та євреїв / єврейок. Такий підхід до вивчення минулого непростий, але й проблемний, які породжують нинішні національні історичні наративи у ставленні до Іншого / Іншої, виглядають дуже складними.

2) Історія дискримінації та боротьби за соціальну емансипацію Іншого / Іншої. Тексти підручників досі сфокусовані на відтворенні історії та життя політичних і економічних еліт. Соціально невідомі групи в ньому виринають переважно як краплі з міркувань політичної коректності. Ці «додатки» не мають системного характеру й не зовсім «вплітаються» до стрункої логіко-структурної схеми «історії еліт». Так, характеризуючи надання жінкам виборчого права у США та Великобританії, автор підручника для 10 класу зауважує: «Єдиною важливою реформою, здійсненою республіканцями, було надання виборчих прав жінкам (1920 р.)»⁶². Подібним чином охарактеризовано і надання обмеженого виборчого права жінкам у Великобританії у 1918 р. Без належного контексту характеристика цих політичних нововведень виглядає наче подарунок «республіканців» жінкам, а не наслідок їхнього потужного і впливового руху за політичні права. Крім того, не згадано жодного прізвища суфражиста чи суфражистки, жодних особливостей побудови виборчої системи до реформи. Лише одне речення про вагоме «досягнення» республіканської партії США. Історія соціально невідоміх груп лише тоді відображатиме об'єктивну реальність, коли демонструватиме, що доля соціальної емансипації цих груп часто залежала від сили їхніх рухів у боротьбі за власні права, а не «милості» вельможних еліт, адже останні

⁶² Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. С. 94.

вдавалися до поступок вимушено, через тиск та зміну публічної опінії, а не з міркувань власного благородства.

3) Транскультурний підхід до висвітлення історії етнічних українців / українок. «Наші історії неповні одна без одної», – саме ці слова є девізом впливової недержавної канадської організації «Українсько-єврейська зустріч». Насправді ж історія етнічних українців / українок та їхні культури неповні не лише без єврейської, а й польської, австрійської, російської, чеської, білоруської, румунської, вірменської, татарської історій тощо. Тривалий між-культурний діалог не дозволяє нам сьогодні висновувати про наявність «чистих» національних особливостей, які притаманні виключно українцям / українкам чи іншим етнічним групам. Проте на сторінках шкільних підручників такий транскультурний підхід недостатньо враховується.

4) Критичне осмислення дискримінаційної риторики (вивчення та деконструкція дискримінаційних понять, стереотипів та упереджень щодо Іншого / Іншої). Серед останніх у підручниках лише епізодично фігурує визначення поняття антисемітизму й расизму. Попри епізодичну увагу до цих трагічних сторінок історії інших етнічних груп на теренах України (характеристика справи Бейліса, Голокосту, антисемітизму, депортації кримськотатарського народу), системна характеристика їхніх поневірянь та дискримінаційного становища у підручниках відсутня. Також важливо, що навіть явища антисемітизму та расизму осмислюються як виключно зовнішнього походження, тобто такі, що були привнесені в Україну «чужими» політичними силами й арміями. Разом із тим нічого не йдеться про традиційний антисемітизм у вимірі соціального конформізму християнських спільнот (як пануючі серед представників спільноти більшості упередження й стереотипи).

Бракує підручникам і завдань, орієнтованих на критичне мислення. Так, в одному із завдань у підручнику для 9-го класу зазначається: «Виберіть правильні відповіді»⁶³. Воно промовисто характеризує більшість завдань, які учні / учениці отримують у

⁶³ Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2017. С. 167.

підручниках з історії. Їх просять знаходити в історії «суму єдино правильних істин», а не орієнтують на багатоперспективне та критичне осмислення минулого. Наведемо орієнтовний перелік інших завдань із підручника з історії України для 9-го класу, які сформульовано в схожому руслі:

- «Доведіть слушність думки Івана Франка...» (с. 72);
- «Порівнявши картини українського та французького художників, доведіть що рушієм національного відродження є ідея людської гідності» (с. 115);
- «Які факти у джерелі свідчать, що до В. Антоновича тогочасна молодь ставилася з надзвичайною шанобою» (с. 156);
- «Виберіть 5–6 фактів з документа, які свідчать про упереджене ставлення представників влади Російської імперії до національного відродження українців» (с. 165);
- «Доведіть, що роль П'ємонту в українських реаліях кінця XIX ст. відіграла Галичина».

Ключова риса подібних завдань полягає в тому, що вони не спонукають здобувачів і здобувачок освіти формувати власну точку зору, а підштовхують їх до однієї правильної відповіді, яку пропонує автор. Ураховуючи те, що історія не містить фундаментальних істин та законів (подібно до математики чи фізики), ми продовжуємо використовувати її в пропагандистських цілях, виховуючи зі школярів і школярок адептів національної ідеї, а не критично мислячих інноваційних особистостей.

Висновки

Підсумовуючи результати чисельного та якісного аналізів п'яти підручників з історії, визначимо їхні основні позитивні та негативні риси.

Наративам підручників бракує:

1. Гендерно збалансованої історії.
2. Історії дитинства.
3. Історії дискримінації та боротьби за соціальну емансипацію Іншого / Іншої (жінок / інших недомінантних груп тощо).

4. Критичного осмислення дискримінаційної риторики (окрім антисемітизму та расизму різні форми соціальної дискримінації загалом не аналізуються і навіть не пояснюються).

5. Багатоперспективного підходу до розуміння історії і транскультурного характеру ідентичності національних спільнот.

До переваг підручників відносимо:

1. Висвітлення проявів масового насильства (Голокост, депортація кримськотатарського народу, Голодомор, кілька згадок про геноцид ромів, етнічна чистка на Волині у 1943 р.).

2. Критична ретрансляція політичних принципів минулого (критика тоталітарних режимів та ідеологій, зокрема українського інтегрального націоналізму, частково спонукає до переосмислення цих цінностей із позицій гуманізму та прав людини).

3. Критичне осмислення антисемітизму і расизму (лише частково в контексті політики нацистів, російських чорносотенних рухів, політики польських націонал-демократів тощо). Дискримінація загалом не осмислюється у вимірі соціального тиску групи (домінантної більшості щодо недомінантної меншості).

Імовірно, що підготовка «ідеального» підручника з історії залишається недосяжним завданням. Проте, прагнучи до цього ідеалу, педагогічні працівники / працівниці можуть застосовувати увесь доступний їм дидактичний арсенал, який допоможе нейтралізувати ті дискримінаційні контексти історичних наративів, які досі присутні на сторінках вітчизняних підручників з історії.

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ

ВПРАВА «БОРЦІ ЗА ПРАВА»⁶⁴

Інструкція

1. Об'єднайте учасників / учасниць у малі групи (по 3–4 особи в кожній). Роздайте кожній групі комплекти карток або надішліть посилання на інтерактивну дошку Padlet.
2. Поясніть, що картки відображають події із життя чотирьох борців / борчинь за права людини. Завдання для груп полягає в тому, аби визначити, до якого з діячів / діячок відносяться описані події та коротко охарактеризувати кожного / кожну з них.
3. Поясніть, що історія кожного / кожної активіста / активістки написана на п'яти картках (наприклад, на одній картці «А», одній «В», одній «С», одній «D» і одній «Е»).
4. Надайте учасникам / учасницям кілька хвилин для ознайомлення з картками.
5. Нехай кожна група розробить свою стратегію створення профайлів представників / представниць руху за права людини. Вони потребуватимуть для цього близько 15–20 хвилин.
6. Зберіть усіх учасників / учасниць разом і попросіть представника / представницю однієї з груп описати своїми словами одного з діячів / діячок. Після цього повторіть це по черзі з іншими групами, аби кожен діяч / діячка були представлені, а кожна група могла перевірити правильність складеної ними мозаїки.

Дебрифінг та оцінка

1. Чи легко було виконувати вправу? Які стратегії застосували різні групи для сортування карток?
2. Про яких історичних діячів / діячок учасники / учасниці вже чули, а про кого дізналися вперше? Чому, на думку учасників / учасниць, вони не чули про деяких діячів / діячок до цього, тоді як інші їм добре відомі?

⁶⁴ Вправу взято й модифіковано з «Компас: посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді».

3. Чи були учасники / учасниці здивовані отриманою інформацією? Що їх вразило найбільше?
4. Попросіть учасників / учасниць обрати ті цитати, які для них найближчі: як би вони вчинили, якби опинилися в подібній ситуації, що й означений персонаж?
5. За які саме права людини боролися правозахисники / правозахисниці?
6. Які сучасні правозахисники / правозахисниці відомі учасникам / учасницям? Які проблеми, пов'язані з правами людини, актуальні для України?
7. Чи є «героїзм» доцільним способом захисту прав людини? Які дії доступні людям, які є жертвами порушення прав людини?

Поради фасилітатору / фасилітаторці

Про кожного зі згаданих історичних діячів / діячок наявна значна кількість інформації, а запропоновані короткі біографії дають дуже поверхове (і суб'єктивне) уявлення з даного питання. У цьому переліку могли опинитися сотні інших активістів / активісток, які боролися за права людини (див. також <http://www.universalrights.net/heroes/>).

Варто відзначити, що учасники / учасниці не повинні відчувати тиск і не зобов'язані поділяти позицію, якої дотримувалися ці активісти / активістки. Є чимало способів боротися за права людини, відповідно різні люди обирають різні шляхи згідно зі своїми переконаннями і здібностями (наприклад, взаємодію з існуючими НУО, організацію петицій або пряме лобіювання).

Ідеї для вправ

Знайдіть інформацію про когось із сучасних політичних в'язнів або правозахисників / правозахисниць, наприклад, про того, кого «Міжнародна амністія» (*Amnesty International*) ідентифікує, як «в'язня совісті». Напишіть листа або організуйте кампанію з метою інформування людей про цього в'язня та здійснення тиску на відповідальних посадових осіб, вимагаючи звільнення таких в'язнів.

Роздаткові матеріали

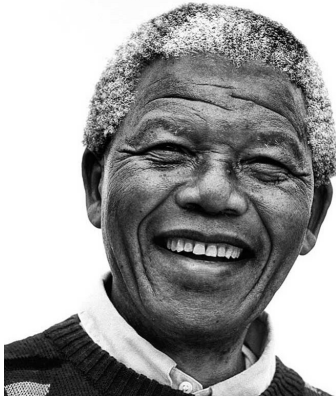
А «Я боровся проти панування білих, і я боровся проти домінування чорних. Я плекав ідеал демократичного і вільного суспільства, в якому всі люди житимуть в гармонії і матимуть рівні можливості. Це ідеал, заради якого варто жити і досягати результатів. Але якщо в цьому є необхідність, заради цього ідеалу я готовий померти». Нельсон Мандела	А «Ми не намагаємося зруйнувати або знищити військовий режим; вони постійно погрожують знищити нас, але ... мета нашого руху полягає в створенні суспільства, в якому безпека буде гарантована для всіх наших людей, зокрема й для військових». Аун Сан Су Чжі
В Народився / народилася в селі неподалік від Умтата. Був (була) обраний (обрана) президентом Південно-Африканської Республіки на перших демократичних виборах у цій країні у віці 76 років. На той момент і до цього – його (її) життя було присвячене	В Народився (народилася) у 1945 році в Бірмі, був (була) дитиною вбитого національного героя в боротьбі за незалежність від колоніального панування. Став (стала) популярним лідером боротьби за демократію проти
С боротьбі проти апартеїду, расистської системи, колишнього білого уряду для придушення чорної більшості. Він (вона) страждав (страждала) від різних форм репресій: було заборонено брати участь у мітингах, змусили піти у підпілля, й зрештою	С жорстокого військового режим і ледве не був (була) вбитий (вбита) військовими. Був (була) поміщений (поміщена) під домашній арешт строком на 6 років без пред'явлення жодних звинувачень, фактично відрізаний (відрізана) від зовнішнього світу. Навіть після звільнення уряд

D

заарештовано і засуджено до довічного ув'язнення у віці 44 років. Він (вона) провів (провела) наступні 28 років свого життя за ґратами, далеко від сім'ї та дітей

D

перешкоджав йому (їй) бачитися із вмираючим (вмираючою) чоловіком (дружиною). У 1991 році він (вона) був (була) відзначений (відзначена) Нобелівською премією миру. На 13 листопада 2010 року він (вона) був (була) звільнений (звільнена) з-під домашнього арешту

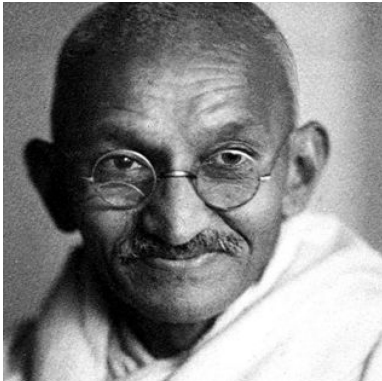


A

«Ненасильство є найбільшою силою в розпорядженні людства. Воно наймогутніше за зброю масового знищення, розроблену в контексті винахідливості людства». Махатма Ганді

A

«Ми записали ці пісні, бо ... нам хотілося розповісти тибетцям про свою любов до батьківщини і про те, що з нами сталося. Коли я приїхала в Америку, то з подивом дізналася, що, поки ми залишалися в ув'язненні, люди в усьому світі слухали наші пісні. Тепер, коли вони знову звучать, мені стає дуже сумно, адже я згадую друзів, які померли в тюремних катівнях». Нґаванг Сандрол

В Народився (народилася) у 1869 році в родині індусів у Гуджараті, коли Індія ще була під владою Британської імперії. Він (вона) очолив (очолила) боротьбу за незалежність, ніколи не відхиляючись від твердої віри в	В Цей (ця) буддійський (буддійська) чернець (черниця) вважає, що Тибет повинен бути незалежним від Китаю. Він (вона) вперше був (була) заарештований (заарештована) у десятирічному віці китайською владою. Його (її) єдиним злочином була участь у
С ненасильницький протест і релігійну толерантність, незважаючи на кілька арештів та ув'язнень. Коли індійці вдавалися до насильства один проти одного або проти британського панування, він (вона) голодував (голодувала) доти, доки насильство не припинялося. Він (вона) здійснив (здійснила) піщу ходу довжиною у 241 миль через Індію	С мирній демонстрації за незалежність Тибету. Був (була) знову заарештований (заарештована) у віці 15 років та засуджений (засуджена) до 3 років позбавлення волі. Вирок був продовжений через те, що він (вона) у в'язниці співав (співала) пісні про незалежність. Згодом його (її) знову засудили на 8 років, за те, що
Д переконавши своїх прихильників сприйняти жорстокість поліції і солдатів без помсти. Він/вона провів(-ла) в загальній складності 2338 днів життя у в'язниці в невпинній боротьбі за мир.	Д вигукував (вигукнула) слова «Вільний Тибет», стоячи під дощем в тюремному дворі. Сьогодні він (вона) має проблеми з нирками, через перенесені тортури
	

ВПРАВА «ВСІ РІВНІ – ВСІ РІЗНІ»⁶⁵

Інструкція

1. Повідомте учасників / учасниць про те, що ця вправа є вікториною, своєрідною відправною точкою для початку розмови, а не визначення переможців і переможених.
2. Роздайте або напишіть дві цитати. Дайте учасникам / учасницям 5 хвилин, щоб ознайомитися з ними.
3. Попросіть кожного учасника / учасницю визначити:
 - а) джерело першої цитати, з якої книги або документа взято текст;
 - б) з якої країни світу / регіону походить автор / авторка другого тексту.
4. Об'єднайте учасників / учасниць у малі групи по три особи. Дайте їм 20 хвилин на обговорення та аналіз їхніх індивідуальних відповідей, а також на підготовку колективної відповіді на запитання:
 - Чому ви надали перевагу саме цій відповіді, а не іншій?
 - Що повідомляють тексти про авторів?
 - Чому автори пишуть ці тексти?
 - Які коментарі ви можете надати щодо цих цитат?
7. Після завершення роботи в групах зберіть усіх на загальне засідання. Запропонуйте кожній групі відповісти на запитання а). Запропонуйте групам обґрунтувати свої відповіді. Повторіть цю процедуру, щоб отримати відповіді на запитання б).
8. Назвіть автора (Саїд аль-Андалусі (з Іспанії)) і перейдіть до дебрифінгу та оцінки.

Дебрифінг та оцінка

Розпочніть із короткого опису вправи. Якщо, на вашу думку, група готова, розтлумачте поняття «упередженість» та «етноцентризм». Поставте такі запитання (за потреби об'єднайте учасників / учасниць у великій групі або кількох малих):

1. Чи здивувало учасників / учасниць походження автора?
2. Яким чином вони зробили свій перший вибір? Вибір було зроблено на основі здогадок, інтуїції чи реальних знань?

⁶⁵ Вправу взято й модифіковано з «Компас: посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді».

3. Чи змінив хтось свою думку в ході обговорення в малих групах? Чому? Це було зроблено під тиском групи чи сильних аргументів?
4. Як учасники / учасниці захищали свої погляди в малих групах? Енергійно відстоювали свій вибір чи вагалися?
5. Чому автор описує мешканців Північної Європи саме так?
6. Які підказки нам дає другий текст про автора зокрема, а також про його зовнішність, погляди і культуру?
7. Наскільки погляди автора свідчать про його власний етноцентризм та упередженість?
8. Чи справедливо стверджувати, що в ті часи культура народів Північної Європи була менш «цивілізованою», ніж культура автора?
9. Чи можуть учасники навести подібні приклади з власного досвіду або прочитаних ними книг? Якими можуть бути почуття людей, яких вважають неповноцінними?
10. Якими можуть бути наслідки, якщо про людей складають враження, незважаючи на їхні заслуги? Чи можуть учасники / учасниці стосовно цього навести приклади з минулого або сьогодення?
11. Як протистояти впливу упередженості?
12. Чи є освіта єдиним способом боротьби з упередженістю? Що ще необхідно зробити?

Поради фасилітатору / фасилітаторці

Витяги були зроблені з книги Саїда аль-Андалусі, відомого вченого з міста Кордова в Андалузії (сучасна Іспанія), який народився у 1029 році. Саїд аль-Андалусі прославився своєю мудрістю і знаннями. Для нього цивілізація і наука були тісно пов'язані зі знанням Корану. Учений був обізнаний не тільки з релігією, а також із арабською літературою, медициною, математикою, астрономією та іншими науками.

Слід пам'ятати, що для автора центром тогочасної «цивілізації» був басейн Середземного моря, зокрема Арабські халіфати навколо нього. «На крайній півночі», саме так Саїд називає Північну Європу, наука ще не досягла такого розвитку, як в арабському світі, Персії, Китаї та Індії.

Варто пам'ятати, що може виникнути необхідність продемонструвати групі, як більш критично підходити до прочитання текстів. Зазначте, наприклад, що з другого тексту відомо чимало інформації

про автора, його зовнішній вигляд (найімовірніше він мав кучеряве волосся і темний колір шкіри) та культуру. Критичне прочитання передбачає не лише розуміння змісту тексту, а й осмислення його контексту, особистості автора, роздуми над тим, чому він пише саме так, а не інакше. Усвідомлення цього – важливий крок до розуміння ідейного змісту текстів (історичних, новин, віршів, пісень тощо), а також до усвідомлення духовних цінностей, які вони передають.

Один зі способів представити учасникам / учасницям поняття «етноцентризм» – пояснити їм, що Саїд аль-Андалусі з його темною шкірою і кучерявим волоссям є чудовим прикладом «чужинця», тобто людини, яку більшість європейців не сприймали як «нормальну». Також у процесі дискусії важливо довести учасникам / учасницям, що культурні відмінності не роблять людей «кращими» чи «гіршими». Про інших важко судити без упередження, адже ми приймаємо за «норму» лише наші власні культурні сприйняття. Усвідомлення нашого власного етноцентризму – важливий крок на шляху до вміння успішно спілкуватися з представниками інших культур.

Наприкінці заняття залиште трохи часу для обговорення порушених питань. Наприклад, обговоріть різні варіанти викладання історії, а також те, як багато (або мало) у Європі ми знаємо про культури інших народів.

Ідеї для вправ

Пошукайте в газетах та мережі «Інтернет» різні версії щодо історичних чи сучасних подій, які мали місце у вашій країні / суспільстві. Порівняйте інформацію з погляду різних груп, об'єднаних спільними інтересами.

Чудовим джерелом для пошуку новин є вебсторінка Преси Європи (доступ за покликанням: www.presseurop.eu/en), де представлено пресу різних країн і різними мовами. Ще одним джерелом може бути незалежний медіацентр Indymedia (доступ за покликанням: <http://www.indymedia.org/en/>), який об'єднує низку незалежних організацій засобів масової інформації і сотні журналістів / журналісток, які пропонують інформацію для широких верств населення і некомерційне висвітлення подій.

Роздаткові матеріали

Вікторина «Всі рівні – всі різні»

а) Хто є автором представленого нижче тексту? З яких книг або документів його взято?

«Усі люди на землі – від сходу до заходу, від півночі до півдня – складають єдину групу; (вони) відрізняються за трьома основними ознаками: поведінка, зовнішність і мова».

Оберіть одну з відповідей:

- ☐ Декларація про расу та расові забобони (ЮНЕСКО, 1978 р.);
- ☐ Індійські веди (приблизно 1000 р. до н.е.);
- ☐ Саїд аль-Андалусі (1029–1420 р.);
- ☐ Геродот «Історія» (440 р. до н.е.);
- ☐ Доповідь молодіжної кампанії «Усі різні – усі рівні», Рада Європи (1996 р.);
- ☐ Марко Поло «Книга про різноманіття світу» (1300 р.);
- ☐ Нічого з перерахованого.

б) З якої країни / регіону світу походить автор представленого тексту?

«Люди, які живуть на крайній півночі (Європи...), страждають від нестачі сонця. Там повітря холодне, а небо в хмарах. Тому їхній темперамент холодний, а поведінка – груба. Як наслідок – їхні тіла стали велетенськими, шкіра – білою, а волосся звисає донизу. Вони втратили гостроту розуму та сприйняття. Їх здолали неосвіченість і лінь, вони вражені безсиллям і тупістю».

Оберіть одну з відповідей:

- ☐ Китай;
- ☐ Європа;
- ☐ Індія;
- ☐ Африка;
- ☐ Персія;
- ☐ Нічого з перерахованого

ВПРАВА «ПРО ЩО (НЕ)РОЗПОВІДАЄ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ»

Інструкція

1. Об'єднайте учасників / учасниць у малі групи (по 3–4 особи в кожній). Роздайте кожній групі відповідні матеріали.
2. Поясніть, що матеріали містять ілюстрації та цитати з підручника з історії (Гісем О. В. Історія: Україна і світ⁶⁶) та інших історичних ресурсів із мережі «Інтернет».
3. Дайте учасникам / учасницям 20 хвилин для аналізу матеріалів та підготовки колективної відповіді на поставлені запитання. Завдання для кожної групи відрізняються між собою.

Завдання для групи 1:

- Ознайомтесь із мапами.
- Поміркуйте, про що не розповідає мапа «Переддень світової війни»?
- Які наслідки може мати подібне упереджене картографування для формування цінностей толерантності?
- Ознайомтесь із тим, як виглядають мапи світу в різних країнах (доступ за покликанням: <https://cutt.ly/Hxgxi5g>).
- Поміркуйте, чи можливе об'єктивне відображення політичної мапи світу? Як ці особливості картографування впливають на світогляд мешканців / мешканок різних континентів?

Завдання для групи 2:

- Ознайомтесь зі світлинами «Французькі солдати вирушають на фронт», «Жіноча чота УСС».
- Поміркуйте, чим відрізняється представлення жіночих ролей на обох світлинах?
- Як це впливає на формування в здобувачів / здобувачок освіти уявлення про роль жінки в історії?

66 Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту): підручник для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 256 с. URL: <https://cutt.ly/cxgj1QA>

- Ознайомтесь зі світлинами «Населення зустрічає радянські війська», «Трагедія на Волині».
- Поміркуйте, як на цих світлинах представлено ролі жінок та чоловіків на війні?
- Як наявне відображення ролі жінок може впливати на сучасне світосприйняття й ставлення до гендерної рівності?

Завдання для групи 3:

- Ознайомтесь зі світлиною «Розміщення кримських татар у вантажних вагонах».
- Люди якого віку та статі представлені на анімованому зображенні?
- Як це відображає усталені в суспільстві традиційні уявлення про роль цих вікових і гендерних груп в умовах війни, їхнє сприйняття в суспільстві в цілому?
- Ознайомтесь із цитатою, що присвячена подіям Першої світової війни на теренах Галичини.
- Поміркуйте, які соціальні групи й чому ми найчастіше схильні розглядати в ролі жертв війн та геноцидів?
- Ознайомтесь із висловом канадського соціолога Адама Джонса.
- На які гендерні особливості реалізації геноцидів та масових убивств вказує вчений? Чи узгоджується це із зображеними на картинці образами жертв кримськотатарського народу?

Завдання для групи 4:

- Ознайомтесь із цитатами, присвяченими ролі інших етнічних груп в історії України.
- Поміркуйте, в яких контекстах автор згадує про представників єврейської та угорської етнічних груп? Про що це може свідчити?
- Виконання яких ролей приписується представникам угорської та єврейської етнічних груп?
- Що таке окупація? Чи можна назвати владу Австро-Угорської імперії на території Східної Галичини «окупаційною»?
- Наскільки об'єктивною та неупередженою є подана інформація про представників інших етнічних груп?

Завдання для групи 5:

- Ознайомтесь із цитатами з підручників з історії України.

- Поміркуйте, як у представлених цитатах зображено представників / представниць нехристиянських релігій?
 - Що означає термін «язичництво» (поганство)? Звідки він походить та в яких випадках використовується? Чи прийнятно використовувати це поняття для означення представників / представниць політеїстичних релігій, наприклад, індуїстів?
 - Чи може сам факт релігійних відмінностей між людьми, які живуть поряд, ставати причиною релігійної нетерпимості?
 - Що таке «прозелітизм» та як він впливав на взаємини між християнською і мусульманською цивілізаціями? Чому ці дві релігії (християнство та іслам) вважають одними з найбільш прозелітичних у світі?
4. Дебрифінг. Обговоріть результати роботи в загальній групі.

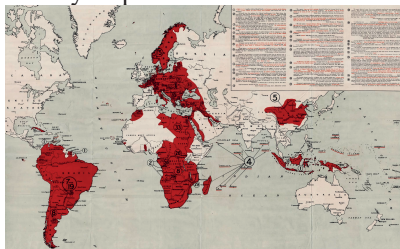
Роздаткові матеріали

Група 1. Історичне мапування

Переддень світової війни



Плани Німецької імперії у Першій світовій війні



Перша світова війна



Мапа світу очима мешканців / мешканок Південної Африки



Група 2. Жіноча історія

Французькі солдати вирушають на фронт. 1914 р.



Жіноча чота УСС



Група 3. Представники / представниці різних вікових груп в історичному дискурсі

Розміщення кримських татар у вантажних вагонах



Цитата з підручника О. Гісема для 10 класу, присвячена подіям Першої світової війни на теренах Галичини: «За далеко не повними даними, за роки війни було страчено 36 тисяч цивільних українців, у тому числі старих і жінок»

«Гендерцидне переслідування дорослих чоловіків спільноти, яке зазвичай супроводжується поневоленням та/або перетворенням на коханок жінок, які не належать до певної групи має глибоке коріння. В «Одіссей» Гомера головний герой, Одісей, описує свій набіг на Ісмар: «Це місто тоді зруйнував я, а жителів знищив. Бранок багато і скарбів у місті отім захопивши, нарівно ми поділили». ... Неможливо дізнатися, наскільки поширеною була ця модель гендерно-селективних убивств чоловіків у порівнянні з докорінним винищенням усіх членів чужої групи – жінок, дітей та старих, разом із дорослими чоловіками. Сам термін «докорінний» має приховане гендерне навантаження: коріння – це ніби жінка, яка дає життя гілкам, тобто дітям. Таким чином, докорінні геноциди – такі, що поширюються не лише на чоловіків, а й на решту переслідуваного населення... У модерну добу гендерциди проти «боездатних» чоловіків стали більш частими, ніж кампанії докорінного винищення. У цьому є своя жорстока логіка. Геноцид зазвичай відбувається у контексті воєнного конфлікту або прискорює його. Чоловіки в усіх країнах є тими, кого першочергово обирають «служити» у війську. Згідно з божевільним способом військового мислення, усі боездатні чоловіки, незалежно від того, чи є вони учасниками бойових дій, є виправданими мішенями». Адам Джонс.

Група 4. Ролі Інших етнічних груп в історії України

Перша згадка про євреїв на сторінках підручника для 10 класу: «27 вересня 1914 р. у Львові стався великий єврейський погром. У 1915 р. проводилося виселення євреїв із прифронтової зони».

Друга згадка про євреїв у контексті подій Першої світової війни: «Заручниками ставало переважно єврейське населення – банкіри, підприємці та інтелігенція».

Третя згадка про євреїв у контексті громадянської війни: «Незважаючи на те, що більшовики категорично заперечували антисемітизм (27,8% керівників партії мали єврейське походження), Червона армія також брала участь у погромах».

Коротка характеристика політики австро-угорської влади на території «Галичини»: «Окупаційна влада шукала винних у воєнних поразках і здійснювала безконтрольний терор проти всього українського населення... Він супроводжувався відвертими зловживаннями військових і жандармів, серед яких з особливою жорстокістю до українства ставилися угорці»

Група 5. Вивчаємо релігії

Опис політеїстичних слов'янських релігій (В. О. Дрібниця, І. Я. Щупак, О. В. Бурлака, І. О. Піскарьова. Історія України: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 176 с.: іл.): «Предки українців були язичниками (інша назва – погани), поклонялися силам природи, багатьом богам. Язичництво (поганство) – обожнювання сил природи, віра в багатьох богів і богинь, у магію».

Опис причин геноциду вірмен в Османській імперії (Гісем О. В. Історія: Україна і світ (інтегрований курс, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 256 с.: іл.): «Одними з причин для розпалювання ненависті до вірмен були: релігійна нетерпимість (вірмени – християни, турки – мусульмани)...».

Запитання для самоконтролю (Власов В. С. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 225 с.): «Чому перемога під Хотиним принесла козацтву славу «рятувальників християнської цивілізації [від мусульманського світу]»?»

ВПРАВА «ОДНА ПОДІЯ – РІЗНІ ІСТОРІЇ»

Інструкція

1. Об'єднайте учасників / учасниць у малі групи (по 3–4 особи в кожній). Роздайте кожній групі відповідні матеріали.
2. Дайте учасникам / учасницям 20 хвилин на аналіз матеріалів та підготовку колективної відповіді на поставлені запитання. Завдання для кожної групи відрізняються між собою.

Завдання для групи 1:

- Ознайомтеся з описами причин повстання під проводом Б. Хмельницького в українському й польському шкільних підручниках з історії.
- Чи відрізняється польська візія причин повстання від української?
- Наскільки ці відмінності суттєві? Чим вони зумовлені?

Завдання для групи 2:

- Ознайомтеся з описами причини повстання під проводом Б. Хмельницького в українському й російському шкільних підручниках з історії.
- Чи відрізняється російська візія причин повстання від української?
- Наскільки ці відмінності суттєві? Чим вони зумовлені?

Завдання для групи 3:

- Ознайомтеся зі статтями, присвяченими Б. Хмельницькому, з україномовної та англomовної Вікіпедій.
- Чи відрізняються україномовна та англomовна публікації?
- Наскільки ці відмінності суттєві? Чим вони зумовлені?
- Що саме впливає на відмінності між статтями у Вікіпедії різними мовами (політика, колективна пам'ять, ваш варіант)? Публікації якою мовою можуть претендувати на найбільший рівень об'єктивності? Чим це зумовлено?

Завдання для групи 4:

- Ознайомтеся зі статтями, присвяченими Б. Хмельницькому, з польськомовної та російськомовної Вікіпедій.

- Чи відрізняються польськомовна та російськомовна публікації?
- Наскільки ці відмінності суттєві? Чим вони зумовлені?
- Що саме впливає на відмінності між статтями у Вікіпедії різними мовами (політика, колективна пам'ять, ваш варіант)? Публікації якою мовою можуть претендувати на найбільший рівень об'єктивності? Чим це зумовлено?

Роздаткові матеріали

ОПИС ПРИЧИН ХМЕЛЬНИЧЧИНИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПІДРУЧНИКУ

§ 17. ПРИЧИНИ ТА ПОЧАТОК НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ ВІЙНИ. ВОЄННІ ПОДІЇ 1648–1649 рр.

1648 р., січень – початок Національно-визвольної війни. Оборонявся гетьманом Богданом Хмельницьким.

1648 р., лютий – укладення союзної угоди з кримським ханом про надання військової допомоги.

1648 р., травень – битви на Жовтих Водах і під Корсунем.

1648 р., вересень – битва під Пилявцями.

1648 р., вересень–листопад – облога українським військом Львова та Замостя.

1649 р., серпень – Зборівська битва. Укладення Зборівського договору.

Скориставшись уривком, установіть, що найбільше обурювало українців у їхньому становищі.

З пунктів вимог Війська Запорізького до короля Речі Посполитої та польського уряду в лютому 1649 року: *«Насамперед просимо, щоб неволя, гірше турецької, якої зазнав наш руський народ, що додержується старовинної грецької віри, від унії була скасована, тобто щоб як з давніх часів, так і тепер вся старовинна Русь додержувалася грецького закону. Щоб при руському народові скрізь у Короні і Литві залишалися владичтва і всі церкви. Назви унії щоб не було, а тільки римський і грецький закони, так як з'єдналася Русь з Польщею... Коли залишаться лише два закони, римський і грецький, як було раніше, тоді унія не тур-*

буватиме наш християнський народ, братів наших, і без неї ми справді у згоді житимемо... Просимо, щоб київський воєвода був з руського народу і додержувався грецького закону, ... щоб наш київський митрополит мав місце в сенаті його милості короля, щоб ми, Русь, мали щонайменше трьох сенаторів: серед світських – воєводу і київського каштеляна, які б у сенаті захищали нашу віру і права руського народу».

1. Що розповідають джерела про причини Національно-визвольної війни проти польського панування?

Наприкінці XVI – у першій половині XVII ст. в Україні відбулися важливі зрушення, що торкнулися всіх верств тогочасного суспільства. Однак найбільше вони вплинули на козацтво. Не випадково саме тоді спалахували численні козацькі повстання. І хоча, починаючи з виступу К. Косинського, кожне подальше повстання козаків відзначалося вищим рівнем організованості, охоплювало більшу територію, засвідчувало вдосконалення військової вправності та вищий ступінь усвідомлення козаками мети боротьби, проте всі вони тієї мети не досягли. Тим часом становище українських земель у складі Речі Посполитої не змінювалося.

- Що обурювало Б. Хмельницького в становищі козацтва?

Із листа Богдана Хмельницького до польського короля (друга половина 1647 – початок 1648 рр.): *«Пани державці та старости на втіху собі нестерпно кривдять нас і тяжко ображають, позбавляючи не тільки вбогого майна, а й свободи, посягаючи на наші хутори, луки, сіножаті, ниви, зорані поля, ставки, млини, бджоляні десятини, хоч усе це й належить до володінь Вашої королівської милості. І що тільки комусь із них у нас, козаків, сподобається, силою відбирають, а нас самих, безневинних, обдирають, б'ють, мордують, до в'язниць кидають, на смерть за наші маєтності вбивають. так що багато кого з нашого товариства поранено й знівечено. А наші пани полковники, добровольні слуги їх милостей панів старост, замість того, щоб нас од такої біди й напасті захищати, допомагають панам урядовцям кривдити нас».*

- Про які особливості становища православних у Речі Посполитій свідчить документ?

Зі скарги волинської шляхти в настановах послам на сеймі 1645–1646 рр.: *«Православ'я в Речі Посполитій зазнає таких утисків, яких не терплять і греки в турецькій неволі: забрано у православних церкви, монастирі й кафедри, заборонено вільне провадження відправ, бідні православні вмирають без причастя, не можуть прилюдно відправляти похорон: у Любліні, Сокалі, Белзі та інших містах через відібрання церков православні мусять потай ховати своїх померлих у підвалах і домах».*

- Як засвідчене в джерелах становище українців впливало на внутрішньополітичну ситуацію в Речі Посполитій?
- Що загострило ситуацію в Україні, спричинивши загальнонародний виступ?

Текст узято із: Власов В. С. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 225 с.: іл.

ОПИС ПРИЧИН ХМЕЛЬНИЧЧИНИ В ПОЛЬСЬКОМУ ПІДРУЧНИКУ

Повстання Хмельницького

На що звернути увагу:

- Ким були козаки та які землі заселяли?;
- Чому справи дійшли до вибуху козацького повстання?;
- Якими були наслідки повстання Хмельницького?

Козацьке військо

Козацьке військо в основному складалося з піхоти. Поряд із чудовою польською кіннотою запорозькі піхотинці тоді були однією з найкращих європейських армій.

Вибух повстання Хмельницького

У першій половині XVII ст. за ініціативою магнатів сейм зменшив кількість реєстрових козаків. Магнати і знать, які збільшували свої маєтки, нав'язували кріпосне право і панщину вільним козакам. Більше того, козаків змушували відмовлятися від православ'я на користь греко-католицької релігії.

Це призвело до вибуху козацького повстання у 1648 р. під проводом Богдана Хмельницького. Щоб збільшити шанси на перемогу, козаки об'єдналися зі своїми колишніми ворогами – татарами.

У 1648 р. козаки розбили коронне військо під Жовтими Водами та Корсунем. Завдяки цим успіхам козацьке повстання підтримало православне селянське населення в Україні, незадоволене збільшенням панщини та данини католицькою знаттю. Повстанці дійшли до Львова та Замостя.

Подальші просування військ Хмельницького були зупинені обороною фортеці у Зборові, яка стала переможною для поляків. Польській стороні також вдалося ціною величезного викупу переконати кримського хана вивести татар з війни. Хмельницький, позбавлений союзника, у 1649 р. уклав угоду з Річчю Посполитою у Зборові. Відповідно до угоди козацькому ватажку було присвоєно звання гетьмана та надано владу в трьох воєводствах. Також було збільшено чисельність реєстрових козаків.

Текст узято з: Wczoraj i dziś. Klasa 6. Podręcznik dla szkoły podstawowej / B. Olszewska, G. Wojciechowski, W. Surdyk-Fertsch. Nowa Era Dotacja, 2019. 224 p.

ОПИС ПРИЧИН ХМЕЛЬНИЧЧИНИ В РОСІЙСЬКОМУ ПІДРУЧНИКУ

4. Вхождение украинских земель в состав Русского государства. Украина давно уже превратилась для Речи Посполитой в неиссякаемый источник обогащения. Угнетение крестьян, национальные притеснения, гонения на православных привели к восстаниям. Национально-освободительное движение набирало обороты. Его возглавило украинское казачество.

Положение украинского казачества, которое верхи Речи Посполитой активно использовали для защиты страны, было двойственным. Рядовое казачество было близко к простому люду. Верхи казачества (так называемая старшина) надеялись получить за свои военные заслуги шляхетские права. Но католическая знать отвергала любые предложения о даровании старшине прав шляхетства и о

предоставлении православным посланцам с Украины возможности участвовать в сейме. Эта неуступчивость толкала старшину к войне.

В 1648 г. национально-освободительную войну возглавил гетман Богдан Хмельницкий. Первоначально борьба складывалась для казачества весьма удачно. Поддержанные народом, казаки громили шляхетские войска. Поляки-помещики были изгнаны из Украины. Хмельницкий не оставлял надежды войти в состав Речи Посполитой «третьей силой», наряду с королевством Польским и Великим княжеством Литовским.

В январе 1654 г. в городе Переяславле на раде – собрании представителей украинского казачества во главе с гетманом Богданом Хмельницким – было принято решение о вхождении Украины в состав Московского государства. Рада завершилась присягой на верность царю Алексею Михайловичу. Московские послы разъехались по городам Украины принимать присягу новых подданных. Несмотря на позицию части старшины, которая рассматривала Переяславскую раду как эпизод в политической борьбе, то был свободный и осознанный выбор украинского народа, проявление культурной, исторической, религиозной, этнической общности, соединяющей два народа.

Текст узято з: Андреев И. Л., Федоров И. Н., Амосова И. В. История России: XVI – конец XVII в. 7 кл.: учебник. Москва: Дрофа, 2016. 253 с.

ПОСТАТЬ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО У ВІКІПЕДІЇ

Україномовна стаття (доступ за покликанням:

<https://bit.ly/3fixDLO>)

Англomовна стаття (доступ за покликанням:

https://en.wikipedia.org/wiki/Bohdan_Khmelnysky)

Польськомовна стаття (доступ за покликанням:

https://pl.wikipedia.org/wiki/Bohdan_Chmielnicki)

Російськомовна стаття (доступ за покликанням:

<https://bit.ly/3flgQb5>)

ВПРАВА «ЗНАЧУЩІСТЬ НАЦІЇ»⁶⁷

Інструкція

1. Об'єднайте учасників / учасниць у малі групи (по 3–5 осіб у кожній). Поясніть, що вони мають назвати п'ять визначальних, на їхню думку, характеристик української нації (що означає бути українцем, який це передбачає досвід та які типові риси / ознаки). Попросіть їх у процесі обговорення у малих групах визначити ключові ознаки української нації. Тривалість цього етапу тренінгу – до 15 хвилин (залежно від інтенсивності обговорення). У випадку проведення тренінгу онлайн знадобиться використання тих сервісів, які дозволяють розділяти учасників на підгрупи, наприклад, *Zoom*.
2. Попросіть учасників / учасниць усіх підгруп підготувати презентацію результатів свого обговорення, озвучивши ключові, на їхню думку, ознаки нації від імені групи. Під час презентації модератор / модераторка фіксує всі ознаки на дошці / фліпчарті / *jamboard* (якщо йдеться про онлайн-тренінг). Серед ключових ознак, які можуть називати учасники / учасниці тренінгу – особливості віросповідання, етнічне походження (кровна спорідненість), мова, національна пам'ять, ідеологія й цінності, кухня, політичні вподобання, прихильність до певних етнічних стереотипів, досвід спільного проживання тощо. Якщо вдається, ці ознаки можна згрупувати у названі вище рубрики. Важливо, щоб модератор / модераторка створював / створювала ці рубрики в ході презентації, не використовуючи підготовлених наперед конструкторів. Тривалість етапу – до 20 хвилин.
3. Попросіть учасників / учасниць поміркувати над тим, наскільки вони є носіями кожної з виокремлених ознак нації, та від-

⁶⁷ Вправу модифіковано на основі завдання «The Meaning of Nation». Facilitator Handbook #5. The Everyday Beyond. European, International and Global Dimensions of Learning Processes. Facilitation Responding to the Global Interconnectedness of the 21st Century. Berlin : MitOst Editions, 2017. P. 29.

значити навпроти кожної із зафіксованих ознак таким чином: «+» (ознака повністю відповідає мені особисто), «-» (ознака не відповідає мені / я не є носієм цієї ознаки), «+/-» (ознака частково відповідає мені). Тривалість етапу – до 5 хвилин.

Дебрифінг та оцінка

1. Чи легко було знайти спільні погляди на 5 визначальних характеристик нації під час обговорення в малих групах?
2. Наскільки відмінними виявилися результати обговорення в різних групах?
3. За результатами третього кроку (самоаналіз стосовно відповідності розмаїтим ознакам нації) поміркуйте, наскільки важливими для вас особисто виявилися так звані «національні характеристики»? Чи були серед вас ті, хто на 100% відповідає всім визначеним ознакам нації?
4. Що ці (не)відповідності можуть означати для нас зокрема та нації в цілому?
5. Поміркуйте, які із визначених ознак українськості можуть поділяти і представники інших націй (наприклад, поляки та угорці також люблять борщ, китайці є не менш працьовитими, чимало поляків вважають, що релігія є визначальною для їхньої нації)?
6. Як ви вважаєте, чи існує вичерпний перелік ознак, які характеризують кожну націю?

Поради фасилітатору / фасилітаторці

Учасники / учасниці тренінгу не повинні відчувати тиск. Вони на власний розсуд можуть обирати ті ознаки нації, які вважають визначальними.

Свого часу цей тренінг проводив австрійський тренер в Азербайджані. По його закінченні він був одним із найбільших «азербайджанців» у порівнянні з багатьма іншими учасниками / учасницями в контексті тих критеріїв, які вони обрали визначальними для азербайджанців / азербайджанок. Дехто із них був більшим «австрійцем / австрійкою» ніж він (згідно з обраними ним критері-

їв). Означений тренінг покликаний донести усвідомлення того, що поняття «нація» включає в себе низку суб'єктивних характеристик і жоден із нас не може на 100% відповідати їм. Ба більше, чимало представників / представниць інших націй можуть бути носіями тих ознак, які ми вважаємо «виключно українськими».

Роздаткові матеріали

Папір, ручки, кольорові фломастери. Для того, щоб ставити плюси та мінуси можна скористатися кольоровими наклейками червоного («-»), зеленого («+») та жовтого («+/-») кольорів.

У випадку проведення вправи в онлайн-форматі варто використовувати ті онлайн-сервіси, які дозволяють розподіляти учасників / учасниць на підгрупи та дають змогу скористатися можливостями віртуальної дошки.

ВПРАВА «РИТУАЛИ, СТОСУНКИ, ОБМЕЖЕННЯ»⁶⁸

Інструкція

1. Попросіть учасників / учасниць переглянути відеовиступ Тайє Селасі на TED «*Don't ask where I'm from, ask where I'm a local*» (доступ за покликанням: <https://youtu.be/LYCKzpXEW6E>), що супроводжується російськомовними субтитрами. Тривалість – 20 хвилин.
2. Обговоріть з усією групою питання та рефлексії, які в них виникли після перегляду відео. Тривалість – до 5 хвилин.
3. Запропонуйте всім учасникам / учасницям пройти тест, який розробила Тайє Селасі («3-Rs-Test»). З цією метою розподіліть учасників / учасниць на малі групи (по 3–5 осіб у кожній). Кожна група повинна намалювати велике коло (на фліпчарті або ж *jamboard* у випадку проведення вправи у форматі онлайн). Попросіть учасників / учасниць розділити це коло на 3 частини, назвавши їх так: «Ритуали» – «Стосунки» – «Обмеження». Дайте учасникам / учасницям 20–30 хвилин на обговорення їхнього щоденного розпорядку дня й попросіть визначити те, що якнайкраще характеризує їхні щоденні ритуали (сімейні свята, зустрічі з друзями, дні народження колег, ранкова кава, поїздки, ходіння за покупками), обмеження (матеріальні можливості, кордони, брак часу, ксенофобія, знання мов, переслідування за світоглядну / політичну позицію чи соціальну ідентичність) та стосунки (родина, друзі, сім'я, кохані, колеги). Запропонуйте кожній групі у кожній секції кола представити перелік щоденних ритуалів, стосунків та обмежень.

⁶⁸ Вправу модифіковано на основі завдання «Relations – Relationships – Restrictions». Facilitator Handbook #5. The Everyday Beyond. European, International and Global Dimensions of Learning Processes. Facilitation Responding to the Global Interconnectedness of the 21th Century. Berlin : MitOst Editions, 2017. Pp. 30–31

Ритуали.

Поміркуйте стосовно ваших щоденних ритуалів (приготування кави, поїздки на роботу, молитви тощо). Що це за ритуали? Де вони виникли?

Стосунки.

Поміркуйте стосовно ваших стосунків із людьми, з якими ви щоденно спілкуєтеся. Пригадайте, із ким ви спілкуєтеся щонайменше раз на тиждень? Хто впливає на ваш емоційний стан упродовж тижня?

Обмеження.

Де ви мешкаєте? Паспорт якої країни ви маєте і як це впливає на ваші можливості? Чи існують у вашій країні обмеження, зумовлені расизмом, громадянською війною, дисфункціональним урядуванням, корупцією, економічною кризою, гомофобією, гендерними стереотипами чи іншими формами упередженого ставлення?

Тривалість етапу – 30 хвилин.

Дебрифінг та оцінка

1. Поверніться у загальну групу та попросіть учасників / учасниць висловити свої враження щодо проблем, які ними обговорювалися. Запитайте в них, чи легко їм буде знайти спільне з індійцями / індіанцями, китайцями / китайками, нігерійцями / нігерійками, бразильцями / бразилійками у контексті ритуалів, стосунків та тих обмежень, які вони відчувають щоденно? Чи багато спільного вони знайдуть із німцями / німкенями, британцями / британками, французами / французженками в контексті щоденних ритуалів, стосунків і обмежень?
2. В які частини країни / світу ви маєте змогу подорожувати без особливих зусиль, а куди вам дістатися непросто? Чому? В яких випадках вам потрібна віза для того, щоб подорожувати? Чи легко її оформити?
3. Якими мовами ви розмовляєте? Які акценти ви маєте і чи створюють вони для вас певні обмеження?
4. Що саме ми очікуємо почути, коли запитуємо в людини: «Звідки ти»? Що ми насправді дізнаємося, коли чуємо відповідь?

5. Наскільки серйозними є відмінності, які, як ми уявляємо, існують між різними націями?

Поради фасилітатору / фасилітаторці

Обговорюючи власний досвід у контекстів щоденних ритуалів, стосунків та обмежень, люди розуміють, що в них значно більше спільного із представниками / представницями інших націй (навіть якщо вони мешкають на далеких континентах) ніж вони вважали до цього. Говорити про обмеження завжди складніше. Це відбувається не тільки тому, що людям важко про це говорити, а й через те, що вони могли раніше ніколи не думати про це. Отож їм буде складно визначити ті обмеження, які вони можуть відчувати (наприклад, мешкаючи щоденно в україномовному середовищі, людина може не помічати обмежень у вигляді незнання іноземних мов та тих наслідків, які випливають із цього). Іноді люди вбачають у своєму становищі певні привілеї і відчують через це дискомфорт (оскільки мають те, що часто недоступне іншим).

Фасилітатори / фасилітаторки повинні створити таку атмосферу, в якій людей не засуджуватимуть за їхні привілеї чи обмеження. Лише тоді вони зможуть вільно говорити про це. Навчання відбувається не в зоні комфорту чи паніки, а в «розтягнутій зоні» відчуття безпеки та вдячності.

Роздаткові матеріали

Папір, ручки, кольорові фломастери, фліпчарт.

У випадку проведення вправи в онлайн-форматі потрібно використовувати ті онлайн-сервіси, які дозволяють розділити учасників / учасниць на підгрупи та дають можливість скористатися віртуальними дошками.



ПРОЄКТНЕ ЗАВДАННЯ «АНАЛІЗУЮЧИ ІДЕНТИЧНІСТЬ»

Інструкція

Проектне завдання можна використовувати під час занять з історії, історичного краєзнавства, у процесі викладання предмета «Людина і суспільство» тощо.

Крок 1. Проведіть зі здобувачами / здобувачками освіти інструктаж. Поясніть, що таке «ідентичність» (почуття приналежності до різних груп, що існують у суспільстві) та якою вона буває:

- професійна (вчителі / вчительки, пожежники, поліцейські, лікарі / лікарки...);
- регіональна (мешканці / мешканки Волині, Галичини, Буковини...);
- локальна (мешканці / мешканки міста / села / територіальної громади);
- вікова (діти / підлітки / дорослі...);
- гендерна (жінки / чоловіки);
- етнічна (українці, поляки...);
- релігійна (православні / католики / мусульмани / буддисти / представники політеїстичних релігій);
- соціально-економічна (заможні / середній клас / бідні ...);
- ситуативна, зумовлена певними ролями (водії / пішоходи / мітингувальники);
- ... (перелік ідентичностей не є сталим, їх чисельність постійно збільшується).

Пояснюємо здобувачам / здобувачкам освіти, що жодна людина не має тільки однієї ідентичності (існує ієрархія ідентичностей: ми водночас можемо бути і українцями, і православними, і мешканцями певного міста / села, і жінками / чоловіками, і заможними / бідними тощо). Більшість із цих ідентичностей є нестійкими / ситуативними. Навіть про те, що ми українці – ми пам'ятаємо не по-

стійно. П'ючи каву за сніданком, ми, ймовірно, не думаємо про те, що ми українці. Однак, вшановувати пам'ять котрогось із національних діячів, ми актуалізуємо національну ідентичність (саме у той момент вона для нас неабияк важлива).

Запропонуйте здобувачам / здобувачкам освіти здійснити інтерв'ювання 1–2 рідних та близьких (знайомих) стосовно виявлення їхньої ієрархії ідентичностей. Ознайомте здобувачів / здобувачок з опитувальником. Проведіть із ними інструктаж стосовно того, як необхідно проводити опитування: не обов'язково задавати запитання у тій послідовності, в якій вони представлені в опитувальнику; не потрібно читати ці запитання з листа, бажано ознайомитися з ними заздалегідь і озвучувати своїми словами; розмову найкраще вести невимушеним тоном; із людиною, яку опитуємо, варто постійно підтримувати зоровий контакт; у відповідь на отриману від оповідача / оповідачки інформацію слід схвально кивати головою; не потрібно проводити «допитів», якщо оповідач / оповідачка не бажає давати відповідь на якесь із запитань; перетворіть інтерв'ю на дружню бесіду; формулювати питання необхідно так, щоб вони були зрозумілими оповідачу / оповідачці.

Поясніть значення історії у формуванні ідентичності. Те, ким ми є, залежить від того, що ми пам'ятаємо про себе. Йдеться про два типи пам'яті:

- індивідуальна (те, що особистість пам'ятає із власного досвіду);
- колективна (той досвід, який ми ніколи особисто не переживали, але «почерпнули» з підручників історії, медіа, розповідей близьких, інших джерел інформації).

Схарактеризуйте значення понять «стереотип» та «упередження».

Крок 2. Сформулюйте завдання: провести опитування із 1–2 особами та записати його на диктофон (для цього можна також скористатися смартфоном); прослухати записане інтерв'ю, розшифрувати його (роздрукувати всю розмову як окремий документ); на підставі розшифрованого тексту інтерв'ю визначити всі типи ідентичностей, які властиві оповідачам / оповідачкам.

Крок 3. Підготувати мультимедійну презентацію «Ієрархія ідентичностей мого / моєї оповідача / оповідачки». У презентації максимально розгорнуто описати всі виявлені в оповідачів / оповідачок типи ідентичностей, підкріплюючи їх найбільш яскравими цитатами з інтерв'ю. Охарактеризувати виявлені в оповідачів / оповідачок стереотипи та упередження. Особисті дані (прізвище, ім'я, по батькові) оповідачів / оповідачок можна не зазначати або ж замінити їх вигаданими. Включити до презентації інші цікаві, на думку виконавців / виконавиць, завдання, факти, історії.

Крок 4. Дебрифінг. Обговорюємо зі здобувачами / здобувачками освіти проблематику інтерв'ювання. Чи важко вам було проводити інтерв'ювання? З якими проблемами вам довелося стикнутися? Що ви зрозуміли про ідентичність людей, виконуючи це завдання? Як історія (особиста та колективна) впливає на ідентичність? З якими типами негативних стереотипів та упереджень вам довелося стикнутися? На вашу думку, чому вони сформувалися?

Поради фасилітатору / фасилітаторці

Зазвичай опитування виявляє чимало типів ідентичностей, які співіснують в одній людині. Подекуди важко визначити, яка з них є домінуючою. На жаль, ідеальної моделі з єдино правильним переліком ознак певної ідентичності (національної / релігійної / соціальної...) не існує. Залежно від пережитого досвіду різні оповідачі / оповідачки матимуть різну пам'ять, різні стереотипи й упередження. Майже всі ми є носіями цих упереджень, тому що ми – люди. Отож під час фінальних презентацій та обговорень важливо, щоб здобувачі / здобувачки не засуджували своїх оповідачів оповідачок за ті негативні стереотипи, про які вони дізналися, здійснюючи інтерв'ювання.

Опитування також допомагає виявити той факт, що не існує

єдино правильної оповіді про минуле (так званої «історичної правди»). Та й українська народна мудрість стверджує, що «правда у кожного своя».

Роздаткові матеріали

Опитувальник

Розмову варто розпочинати із представлення: я, (прізвище, ім'я, по батькові), виконую навчальне проєктне завдання «Аналізуючи ідентичність». Здійснене мною опитування стосовно вашої ідентичності залишиться конфіденційним. Я обіцяю під час публічної презентації виконаного завдання не називати вашого справжнього імені та не використовувати його в майбутньому жодним іншим способом.

1. Основне наративне запитання

Розкажіть, будь ласка, про себе та історію вашого життя.

Додаткові запитання:

- розкажіть про свою родину;
- розкажіть про ваше дитинство;
- розкажіть, як та коли ви створили сім'ю;
- розкажіть, де і ким ви працювали / працюєте.

2. Скільки часу ви тут проживаєте? Намагаємось зрозуміти, що саме оповідач / оповідачка вкладає у поняття «тут» (місто / село / територіальна громада / регіон / країна).

Додаткові запитання:

- розкажіть про своє місто / село;
- яким воно було в період вашого дитинства;
- як би ви описали типового / типову мешканця / мешканку вашого міста / села.

3. Якби вас запитали «Хто ви?», як би ви відповідали на це запитання? Що для вас означає бути ... (використовуємо слова, які вжив оповідач / оповідачка, наприклад, рівнянин / рівнянка,

волинянин / волинянка, українець / українка, православний / православна тощо)?

4. Які групи / спільноти мешканців живуть у вашому місті / селі? А які жили тут колись? До якої з цих груп ви б віднесли себе (релігійні, національні, соціальні групи та ін.)? Чи є серед мешканців / мешканок ті, кого б ви назвали «Вони» / «Інші», тобто не такі як «Ми»? Чим вони відрізняються? Як ви до них ставитеся?

5. Скажіть, а що ви чули про історію вашого села / міста? Чим воно особливе?

6. На Вашу думку, в який історичний період ваше місто / село переживало розквіт? А коли – занепад?

7. Чи доводилося вам подорожувати деінде? Чи помічали ви якусь різницю між мешканцями / мешканками тих міст / країн, де ви побували, та мешканцями / мешканками вашої місцевості?

8. Розкажіть, чи приїжджають до вашого міста / села туристи? Чи вважаєте ви своє місто / село цікавим для них? Що саме ви б продемонстрували їм передусім?

9. Чи можете ми сказати про інший регіон, приналежність до якого ви відчуваєте? Будь ласка, розкажіть про нього. Чим він особливий? Чи відчуваєте різницю між різними регіонами України?

10. Скажіть, а у вашому місті / селі будь-коли змінювалися назви вулиць? Яких саме? Як ви до цього ставитеся?

11. А що можете розповісти про пам'ятники, які є у вашому місті / селі? Щось змінилося за останній час?

12. Чи розмовляєте ви про історію у сімейному колі? Про що саме говорите найчастіше? Як оцінюєте ті чи інші історичні події?

13. Чи розмовляєте ви про історію в дружньому / робочому колі? Які теми / історичні події обговорюєте найчастіше?

14. На вашу думку, хто відіграв найбільш позитивну і найбільш негативну роль в історії вашого міста / села? Чому? А в історії нашої країни?

АДУЛЬТИЗМ - СИСТЕМАТИЧНЕ ПОГАНЕ ПОВЕДІННЯ З МОЛОДЦЮ, ЗУМОВЛЕНЕ ЇЇ ВІКОМ, ЗОКРЕМА, НЕГАТИВНІ ДІЇ АБО СТАВЛЕННЯ ДО НЕЇ, ВІДМОВА У НАДАННІ ЇЇ ВЛАДИ, ПРИВІЛЕЇВ І ПРАВА НА УЧАСТЬ ЗА ВІКОВОЮ ОЗНАКОЮ.

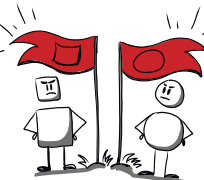


РАСИЗМ - ПОЛІТИЧНА ІДЕОЛОГІЯ, ЩО ПРОПАГУЄ ВИЩІСТЬ ОДИНИХ РАС ЧИ ЕТНОСІВ НАД ІНШИМИ

ЕТНОЦЕНТРИЗМ - НЕГАТИВНІ СУДЖЕННЯ ВЛАСНОЇ ГРУПИ ПРО ІНШІ ГРУПИ, НАЦІОНАЛЬНОСТІ ТА КУЛЬТУРИ, ПРИТАМАННІ ЇМ ЦІННОСТІ, НОРМИ ПОВЕДІНКИ ТА МОДЕЛІ. ЕТНОЦЕНТРИЗМ ЧАСТО СУПРОВОДЖУЄТЬСЯ СПРІЙНЯТТЯМ УСОБГО, ЩО ВІДБУВАЄТЬСЯ У МЕЖАХ ГРУПИ, ЯК НАДТО ПОЗИТИВНОГО АБО КРАЩОГО, А ТАКОЖ СТЕРЕОТИПІЗАЦІЄЮ.



ЕЙДЖИЗМ - ПОЛЯГАЄ У СИСТЕМАТИЧНОМУ ПОГАНОМУ ПОВЕДІННІ ЗІ СТАРШИМИ ОСОБАМИ НА ОСНОВІ ПРИПУЩЕНЬ ПРО ЇХНІЙ ВІК. ЙДЕТЬСЯ, ЗОКРЕМА, ПРО СТЕРЕОТИПИ, ДИСКРИМІНАЦІЮ ТА НЕГАТИВНЕ СТАВЛЕННЯ АБО ДІЇ ЩОДО ОСОБИ, ЗУМОВЛЕНЕ ЇЇ ВІКОМ.



ОСНОВНІ ФОРМИ ДИСКРИМІНАЦІЇ



ЛУКІЗМ - ПОЗНАЧЕННЯ ПОЗИТИВНИХ СТЕРЕОТИПІВ, ЗАБОВОНІВ, ВИБОРУ ПОВЕДІНКИ ЩОДО ФІЗИЧНО ПРИВАБЛИВИХ ЛЮДЕЙ, А ТАКОЖ ДО ТИХ, ЧІЯ ЗОВНІШНІСТЬ ВІДПОВІДАЄ КУЛЬТУРНО-СОЦІАЛЬНИМ УЯВЛЕННЯМ І НОРМАМ ТОГО ЧИ ІНШОГО СУСПІЛЬСТВА.

ЕЙБЛІЗМ - ЦЕ СИСТЕМА ДИСКРИМІНАЦІЯ ЛЮДЕЙ ІЗ ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРОВАННЯМИ І ІНВАЛІДНОСТЮ.



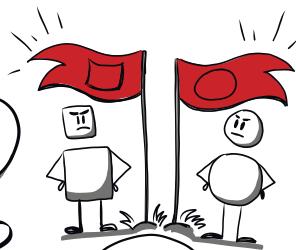
СТЕРЕОТИП - КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ УПЕРЕДЖЕНЬ, ЗА ДОПОМОГОЮ ЯКОГО О МИ РОЗПОДІЛЯЄМО ПОВСЯКДЕННІ ЯВИЩА ЗА КАТЕГОРІЯМИ. СТЕРЕОТИПИ ВИСТУПАЮТЬ СТРАТЕГІЄЮ СПРОЩЕННЯ РЕАЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ СТАНДАРТНИХ ПРИПУЩЕНЬ ПРО ІНШИХ ЛЮДЕЙ. НА ВІДМІННУ ВІД УПЕРЕДЖЕНЬ, СТЕРЕОТИПИ МОЖУТЬ ПРИПИСУВАТИ ПЕВНІЙ ГРУПІ Й ПОЗИТИВНІ ЯКОСТІ.



УПЕРЕДЖЕННЯ - СФОРМОВАНА НАПЕРЕД ДУМКА, ПЕРЕДЧАСНЕ, НЕГАТИВНЕ АБО НЕСПРІЙНЯТЛИВЕ СУДЖЕННЯ ПРО ЛЮДИНУ ЧИ ГРУПУ.

УПЕРЕДЖЕННЯ І МЕНТАЛЬНА КАРТОГРАФІЯ

В ЕПОХУ ПРОСВІТНИЦТВА У ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ БУЛО ВИТВОРЕНО МІФ ПРО ГЕОГРАФІЧНИЙ СХІД. ВІН ВІДТВОРЮЄ ДОСИТЬ УПЕРЕДЖЕНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СХОДУ, ЯК УСЬОГО ВІДСТАЛОГО ТА НЕДОРОЗВИНУТОГО. ІЗ ЦЬОГО ЧАСУ ФОРМУЄТЬСЯ ЄВРОПОЦЕНТРИЧНА МЕНТАЛЬНА КАРТОГРАФІЯ. ВОНА ЗУМОВЛЮЄ НАДМІРНУ УВАГУ ДО ІСТОРІЇ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ



ЗОБРАЖЕННЯ МАПИ «ПЕРЕДНЬ СВІТОВОЇ ВІЙНИ» – ЯСКРАВИЙ ПРИКЛАД ЄВРОПОЦЕНТРИЧНОЇ МЕНТАЛЬНОЇ КАРТОГРАФІЇ



МАПА «ВІДСІКАЄ» ЗНАЧНУ ПЛОЩУ НАВІТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЧАСТИНИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (У ТОМУ ЧИСЛІ ДО НЕЇ НЕ ОТРАПЛЯЄ ПОЛОВИНА КРИМУ) ТА ОСМАНСЬКУ ІМПЕРІЮ. ТАКА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ВИКЛЮЧАЄ ВСІ ІНШІ ТЕАТРИ ВОЄННИХ ДІЙ ПОЗА МЕЖАМИ ЄВРОПИ.



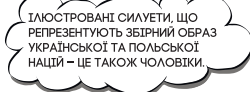
ПЛАНИ НІМЕЦЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ПЕРШІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ БУЛИ ЗНАЧНО МАСШТАБНІШИМИ ЗА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТЕАТР ВОЄННИХ ДІЙ

ПЕРША СВІТОВА ВІЙНА МАЛА БАГАТО ТЕАТРІВ ВОЄННИХ ДІЙ ПОЗА МЕЖАМИ ЄВРОПИ



ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ДИСКРИМІНАЦІЇ

НАДЗВИЧАЙНО ЗНАЧУЩИМ ДЛЯ СУЧАСНОГО ІСТОРИОПИСАННЯ Є ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ, ПОДІБНО ДО ІСТОРІЙ ІНШИХ ДЕРЖАВ, ДОВГІЙ ЧАС ФОРМУВАЛАСЯ В ЛОНІ ПАТРИАРХАЛЬНОГО ДИСКУРСУ. ЦЕ ПРИЗВЕЛО ДО ТОГО, ЩО ВОНА НЕ ВІДОБРАЖАЄ МІНУЛОГО ПОЛОВИНИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА. ЗБАЛАНСОВАНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЖІНОЧОЇ ТА ЧОЛОВІЧОЇ ІСТОРІЇ НА СТОРІНКАХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ Є ВАГОМОЮ ПЕРЕДУМОВОЮ ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ.



Світлина «Французькі солдати вирушають на фронт. 1914р.»



■ Галина Дмитерко ■ Олена Степанів ■ Софін Галечко

Особливістю битви під Семикивцями було те, що в боях над Стріпою в 1915 р. брала участь **Жіноча чота УСС** — перший військовий жіночий підрозділ у Європі (33 жінки). У битві під Семикивцями чотою керувала хорунжа Софін Галечко, одна з перших українських жінок-офіцерів. Із перших днів битви жіночий підрозділ опинився на передовій і зазнав відчутних втрат.

НА ЖАЛЬ, ПОДІБНІ СВІТЛИНИ Є ПООДИНОКИМИ В УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ. ЖІНКИ НА ЇХ СТОРІНКАХ ФІГУРУЮТЬ ПЕРЕВАЖНО ЯК ЖЕРТВИ ІСТОРИЧНИХ ОБСТАВИН, «СУПУТНИЦІ ЖИТТЯ» ВІДОМИХ ЧОЛОВІКІВ ТА ВИКОНАВИЦІ ТРАДИЦІЙНИХ РОЛЕЙ («БЕРЕГІНЯ» СІМІ, БЛАГОДІЙНИЦІ, КУХАРКА ТОЩО). ІСТОРІЇ, В ЯКИХ ЖІНКИ ПОСТАЮТЬ ВАГОМИМИ СУБ'ЄКТАМИ ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ (ВІЙСЬКОВИМИ, ПОЛІТИКИНЯМИ, ЛІДЕРКАМИ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП ТОЩО), НА СТОРІНКАХ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ РАДШЕ ВИПАДОК АНДЖ ПРАВИЛО.



ЕЙДЖИЗМ ТА АДУЛЬТИЗМ



ЛЮДИ СТАРШОГО ВІКУ ТА ДІТИ – ЦЕ ТІ СОЦІАЛЬНІ ГРУПИ, ЩО ПОСТАЮТЬ НА СТОРІНКАХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ У ЯКОСТІ ЖЕРТВ ПОРЯД ІЗ ЖІНКАМИ. ТАКИЙ СТИЛЬ ВІДБРАЖЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ ФОРМУЄ УЯВЛЕННЯ ПРО ТЕ, ЩО ЛЮДИ СТАРШОГО ВІКУ, ЖІНКИ ТА ДІТИ – НЕМІЧНІ ОБ'ЄКТИ ІСТОРИЧНО-ГО ПРОЦЕСУ, ЩО НАЙКРАЩЕ ПРЕТЕНДУЮТЬ НА РОЛЬ ЖЕРТВИ. НАСПРАВДІ Ж, ПІДЧАС РОЗГОРТАННЯ ГЕНОЦИДІВ, ЕТНІЧНИХ ЧИСТОК ТА ДЕПОРТАЦІЙ ЧИ НЕ НАЙЧАСТІШЕ ПЕРШИМИ ЖЕРТВАМИ СТАЮТЬ ДОРОСЛІ ЧОЛОВІКИ. АДЖЕ ВВАЖАЛОСЬ, ЩО САМЕ ВОНИ МОГЛИ ЧИНИТИ НАЙБІЛЬШИЙ ОПІР.



СВІТЛИНА «РОЗМІЩЕННЯ КРИМСЬКИХ ТАТАР У ВАНТАЖНИХ ВАГОНАХ»



ДОРОСЛЕ ЧОЛОВІЧЕ НАСЕЛЕННЯ – ОСНОВНІ ЖЕРТВИ ГЕНОЦИДУ В СРЕБРЕНИЦІ

ІСТОРІЯ ДІТЕЙ СЬОГОДНІ ЛИШЕ ЗАРОДЖУЄТЬСЯ У ВІТЧИЗНАНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ. ВРАХУВАННЯ ІСТОРІЇ ДІТЕЙ, ЇХНІХ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ТА ДОЛІ В РІЗНІ ЕПОХИ Є ЗАПОРУКОЮ ЗБАЛАНСОВАНОГО ВИСВІТЛЕННЯ МИНУЛОГО У ВІКОВОМУ ВИМІРІ. ТАКИЙ ПІДХІД БУДЕ БЛИЗЬКИМ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ(-ОК), ЩО ШВИДШЕ ВІДЧУВАТИМУТЬ ЕМПАТІЮ ТА ЗАЩКАВЛЕННЯ ДОЛЯМИ ПРЕДСТАВНИКІВ(-ЦЬ) ВЛАСНОЇ ВІКОВОЇ КАТЕГОРІЇ.



КІЛЬКІСТЬ СВІТЛИН, НА ЯКИХ ЗОБРАЖЕНО ДІТЕЙ

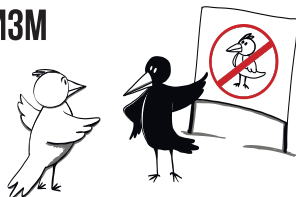


КІЛЬКІСТЬ ЗГАДОК ПРО ДІТЕЙ У ТЕКСТІ ПІДРУЧНИКА



ЕТНОЦЕНТРИЗМ

ЕТНОЦЕНТРИЗМ ТАКОЖ ПРОЯВЛЯЄТЬСЯ У ПЕРЕВАЖНОМУ ЗОСЕРЕДЖЕННІ НА ІСТОРІЇ СВОЄЇ ЕТНІЧНОЇ ГРУПИ. ТАКИЙ ПІДХІД НЕ СПРІЯЄ ВИХОВАННЮ ЦІННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ.

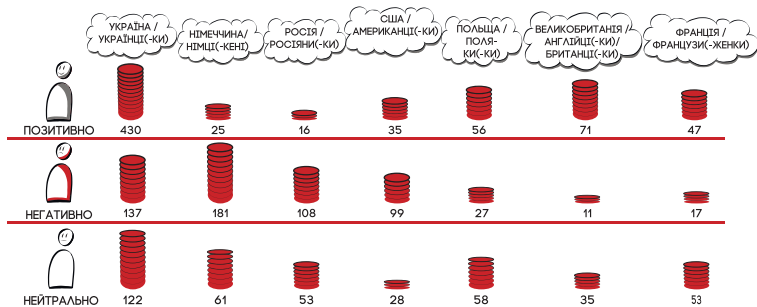


ВОДНОЧАС ПОНЯТТЯ «УКРАЇНОЦЕНТРИЗМ» ШАКОМ ВІДПОВІДАЄ ЗАВДАННЯМ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ. ЯКЩО ПІД УКРАЇНСЬКОЮ НАЦІЄЮ РОЗУМІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ(-ЦЬ) ВСІХ ЕТНІЧНИХ ГРУП, ЯКІ МЕШКАЮТЬ В УКРАЇНІ, – ЦЕ СПОНУКАЄ ДО НАПИСАННЯ ТАКОЇ ІСТОРІЇ, ЯКА ВКЛЮЧАТИМЕ ОПИС МИНУЛОГО ЦИХ ГРУП.

ПОПРИ ІНТЕГРОВАНІЙ ХАРАКТЕР ПІДРУЧНИКА (МІСТИТЬ РОЗДІЛИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ВСЕСВІТ-НЬОЇ ІСТОРІЇ) – КІЛЬКІСТЬ ЗГАДОК ПРО ЕТНІЧНИХ УКРАЇНЦІВ(-ОК) У НЬОМУ ЧИСЕЛНО ПЕРЕВАЖАЄ, ДО ТОГО Ж УКРАЇНЦІВ(-КИ) ЗГАДУЮТЬСЯ ПЕРЕВАЖНО У ПОЗИТИВНОМУ КОНТЕКСТІ, ТОДІ ЯК ПРЕДСТАВНИ-КИ(-ЦІ) ІНШИХ НАЦІЙ – НЕЙТРАЛЬНО АБО Ж НЕГАТИВНО.



КІЛЬКІСТЬ ЗГАДОК ПРО РІЗНІ ЕТНІЧНІ ГРУПИ НА СТОРІНКАХ ПІДРУЧНИКА



ТОП 3 НАЦІОНАЛЬНИХ ГРУП, ЯКІ НАЙЧАСТІШЕ ЗГАДУЮТЬСЯ У НЕГАТИВНОМУ КОНТЕКСТІ – РОСІЯНИН(-КИ), ПОЛЯКИН(-КИ) ТА НІМЦІВ(-КІН). ОБРАЗ ВОРОГА В ОСОБІ РОСІЯНИН(-ОК) ТА ПОЛЯКІВ(-ОК) КУЛЬТИВУЄТЬСЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ІНТЕГРАЛЬНОМУ НАЦІОНАЛІЗМІ. НІМЦІВ(-КІН) – ВОРОЖА ГРУПА ЗГІДНО З ШТАМПАМИ РАДЯНСЬКОЇ ПРОПАГАНДИ.

ЕТНІЧНІ СТЕРЕОТИПИ ТА УПЕРЕДЖЕННЯ



У 1915 Р. КЕРІВНИЦТВО ОСМАНСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ВЛАШТУВАЛО МАСОВІ ПОГРОМИ ВІРМЕНСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ, ПОКАЗАВШИ НА НИХ ПРОВИНУ ЗА ПОРАЗКИ НА ФРОНТАХ. ДО КІНЦЯ 1915 Р. ІЗ 2,1 МЛН. ВІРМЕН У ТУРЧИНІ ЗАЛИШИЛОСЯ 600 ТИС. ОСІБ.

ОДНИМИ З ПРИЧИН ДЛЯ РОЗПАЛЮВАННЯ НЕНАВИСТІ ДО ВІРМЕН БУЛИ: РЕЛІГІЙНА НЕТЕРПИМОСТЬ (ВІРМЕНИ – ХРИСТІЯНИ, ТУРКИ – МУСУЛЬМАНИ), ДОМІНУВАННЯ ВІРМЕН В ЕКОНОМІЧНОМУ ЖИТТІ ІМПЕРІЇ (У ЇХНІХ РУКАХ БУЛО ЗОСЕРЕДЖЕНО 90% ВНУТРІШНЬОЇ ТА 50% ЗОВНІШНЬОЇ ТОРГІВЛІ). С. 35.

НЕ ВАРТО ВДАВАТИСЯ ДО НЕПРАВОМІРНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ

«З ОСОБИВОЮ ЖОРСТОКІСТЮ ДО УКРАЇНЦІВ СТАВИЛИСЯ УГОРЦІ» С. 30.

ЕКОНОМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ГРУПИ НЕ МОЖУТЬ БУТИ ПРИЧИНОЮ ГЕНОЦИДУ. ІНАКШЕ ОБ'ЄКТОМ ГЕНОЦИДУ МОГЛИ Б СТАВАТИ ЗАМОЖНІ ЛЮДИ. ТЕ, ЩО ВІРМЕНИ БУЛИ ХРИСТІЯНАМИ, А ТУРКИ – МУСУЛЬМАНАМИ НЕ МОЖЕ БУТИ ПРИЧИНОЮ РЕЛІГІЙНОЇ НЕТЕРПИМОСТІ. ІСТОРІЯ ЗНАЄ СТОЛІТТЯ МИРНОГО СПІВЖИТТЯ МІЖ ХРИСТІЯНАМИ ТА МУСУЛЬМАНАМИ

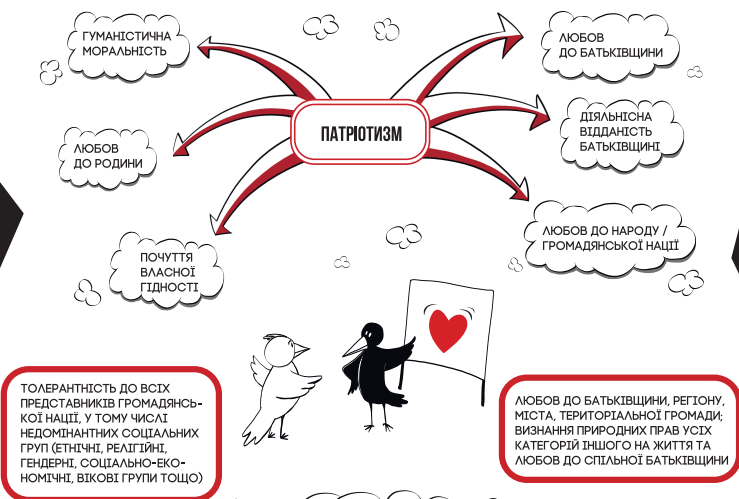
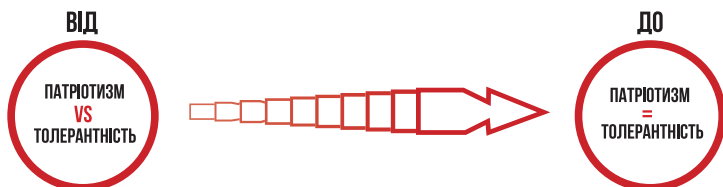
НАСПРАВДІ НА СТОРІНКАХ ПІДРУЧНИКА ЙДЕТЬСЯ ПРО ОКРЕМІ ВІЙСЬКОВІ ПІДРОЗДІЛИ УГОРСЬКОЇ АРМІЇ, А НЕ ВСІХ ПРЕДСТАВНИКІВ(-ЦЬ) УГОРСЬКОЇ НАЦІЇ.

ДЕГУМАНІЗАЦІЯ ТА ЗАПЕРЕЧЕННЯ СПАДКУ «ЧУЖИХ» ПОЛІТИЧНИХ РЕЖИМІВ

ПРО АВСТРІЙСКУ ВЛАДУ НА ТЕРИТОРІЇ «ГАЛИЧИН»: «ОКУПАЦІЙНА ВЛАДА ШУКАЛА ВИННИХ У ВОЄННИХ ПОРАЗКАХ І ЗДІЙСНЮВАЛА БЕЗКОНТРОЛЬНИЙ ТЕРОР ПРОТИ ВСЬОГО УКРАЇНСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ». С. 30.

АВСТРО-УГОРСЬКА ВЛАДА НЕ БУЛА «ОКУПАЦІЙНОЮ», ОСКІЛЬКИ ВОНА ПОНАД ПІВТОРА СТОЛІТТЯ ЛЕГАЛЬНО УРЯДОВАЛА НА ТЕРЕНАХ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ. ОКУПАЦІЯ – ЦЕ НЕЗАКОННЕ, У МІЖНАРОДНО-ПРАВОВОМУ КОНТЕКСТІ, ЗАХОПЛЕННЯ ЧУЖИХ ТЕРИТОРІЙ НА ТИМЧАСОВИЙ ПЕРІОД. ТОЙ ФАКТ, ЩО НАМ НЕ ПОДОБАЄТЬСЯ ІСНУЮЧИЙ ТОДІ ГЕОПолітичний статус-кво, НЕ МОЖЕ БУТИ ПІДСТАВОЮ ДЛЯ ВЖИВАННЯ ТЕРМІНУ «ОКУПАЦІЯ».

МОДЕЛЬ ГАРМОНІЙНОГО ТА ВЗАЄМОДОПОВНЮЮЧОГО СПІВІСНУВАННЯ



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Долганов Петро Сергійович
Долід В'ячеслав Валентинович
Черній Алла Леонідівна

ОБРАЗ ІНШОГО / ІНШОЇ

ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Комп'ютерна верстка Олександр Корчук

Коректорка Леся Мельник,

Тетяна Водотика

Технічна редакторка Тетяна Яворська

Формат _____ Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум.друк.арк. _____ Обл.-вид. арк. _____.

Наклад 300 прим. Замовне.

Видавець і виготовлювач ФОП Михальчук О. М.