

Реєстрація

номер

дата

підпис лаборанта кафедри

**Рекомендовано
до захисту**

підпис
наукового керівника

ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка

дата

захисту

Голова ЕК

підпис

ініціали,

прізвище

Члени ЕК

підпис

ініціали,

прізвище

підпис

ініціали,

прізвище

підпис

ініціали,

прізвище

підпис

ініціали,

прізвище

Секретар ЕК

підпис

ініціали,

прізвище

АНОТАЦІЯ

У даній роботі спираючись на основні теоретичні підходи розглянуто концепцію «дискурсу» та дискурсивний підхід як теорія та методологія в соціології. Окремо здійснено експлікацію концепту «дискурсу історії». Описано феномен соціальної та колективної пам'яті, їхній зв'язок з дискурсами. Основною темою роботи є поєднання дискурсів та освітнього процесу: які історичні дискурси наявні у межах середньої освіти в Україні та яка роль вчителя у формуванні цих дискурсів у учнів. У цій також роботі наведені приклади та результати соціологічних досліджень історичного дискурсу в Україні. Проведено дискурс-аналіз стенограм фокус-груп, зібраних в межах проекту «Історичні культури в процесі трансформації». Наведені аргументи до використання якісних методологій та методів в межах соціологічних досліджень. Зроблені висновки стосовно суб'єктності викладу історії, регіональної представленості історії у шкільній програмі та джерел формування історичної компетентності учнів.

Ключові слова: дискурс, історія, навчання, історична компетентність.

ANNOTATION

This work is based on basic theoretical approaches to understanding the concept of "discourse". The paper uses a discursive approach as a theory and methodology in sociology. The author emphasized the historical discourse and its features. It also describes the phenomenon of social and collective memory, their connection with discourses. The main theme of the work is the combination of discourses and the educational process. It describes what historical discourses are available within secondary education in Ukraine and what is the teacher's role in the formation of these discourses in students. Moreover, this paper presents examples and results of sociological research of historical discourse in Ukraine. The author conducted a discourse analysis of transcripts of focus groups collected within the project "Historical Cultures in the Process of Transformation". There are also arguments for the use of qualitative methodologies and methods in sociological research. The student drew conclusions about the subjectivity of history, the regional representation of history in the school curriculum and the sources of historical competence of students.

Key words: discourse, history, teaching, historical competence.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. Евристичний потенціал дискурсивного підходу у вивченні історичної культури	11
1.1. Генезис концепту дискурсу у соціальних науках.....	11
1.2. Колективна пам'ять та історичні дискурси.....	18
Висновки до розділу 1	21
РОЗДІЛ 2. Історична компетентність у українському суспільстві та роль учительства у викладанні історії України	23
2.1. Запит на історичність у українському суспільстві.....	23
2.2. Суб'єктність учительства у викладанні історії у школі	25
Висновки до розділу 2	30
РОЗДІЛ 3. Дослідження трансляції дискурсу історії в українських навчальних закладах	32
3.1. Обґрунтування методології та дослідницького підходу	32
3.2. Відбір матеріалів для аналізу	34
3.3. Дискурс аналіз фокус-групових інтерв'ю з вчителями історії	37
3.4. Джерела історичної компетентності учнів та учениць та регіональне представлення історії у шкільній програмі.....	44
Висновки до розділу 3	49
ВИСНОВКИ.....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	53

ВСТУП

Історія подібно до соціальної науки довгий час намагалися вписати до пануючого дискурсу класичної позитивної науки, щоб обґрунтувати об'єктивність її підходу, однак історія існує у формі розповідей очевидців та оповідей чи документів окремих авторів, тобто такими текстами культури, які транслюють індивідуальний досвід та містять суб'єктивні оцінки історичних подій, [Барт, 2003, С.427-441], тобто вона не має статусу деякого неспростовного постулату і відсутнє єдине джерело правдивої інформації. Однак цінність історії проявляється, коли події отримують широке визнання у суспільстві, коли значна кількість його членів може вернутися до реконструкції подій минулого, транслювати їх іншим та узгоджувати аспекти.

У сучасних державах навчання історії є обов'язковою складовою навчальних програм для освітніх закладів, що відбувається як експліцитно в історичних дисциплінах, так і може бути прослідковано у більш імпліцитних формах у межах інших предметів. Громадянин – здобувач(ка) освіти – безпосередньо взаємодіє з закладеним полем сенсів та формує власне ставлення до подій, що забезпечується через плюралізм думок та гібридизацію підходів до викладання історії, наявністю альтернативних джерел з історичною інформацією.

Закономірно, що історія все частіше стає предметом інтересу все ширшого кола соціальних суб'єктів: чи то історія роду, чи краю, чи міста, чи держави. Вона стала особливим маркером ідентичності, який пов'язує людину з простором довкола неї. Повернення до історії ж ніби дозволяє індивідові зафіксувати для себе відносно статичне положення, провадить формування власної ідентичності під впливом історичних дискурсів, що має визначальне значення у становленні й загальнонаціональної ідентичності.

Контроль за історичними дискурсами в реальному світі відбувається і у сучасній Україні, створюються відповідні агенції, на які покладаються завдання трансляції історичного знання, дослідження історії та формування

історичного порядку денного, що стає базою для формування національної ідентичності (наприклад Український інститут національної пам'яті).

Так процес декомунізації, зокрема через розсекречення секретних архів та діалогу з громадськістю, змінює парадигму культури історичного осмислення минулого. Позбавлення від радянського минулого, як-от «ідолів Леніна», якими були всіяні міста, стали частиною державної політики і розпочалися з подіями Євромайдану, в Києві та інших містах. Звільнення простору від спадку форм радянської історичної культури відбувається завдяки зміні назв вулиць, пам'ятників та створенню власних ідеологічних історико-культурних пам'яток [Малес, 2020, с.120-121]. Зважаючи на розвернуту повномасштабну війну ці процеси прискорилися й продовжуються сьогодні, коли ми можемо спостерігати відмову від культурної традиції Росії. Варто зазначати, що ідеологічні зміни ведуться з врахування думок громадян, наприклад через форми соціальної співучасті, як-от проведення опитувань щодо зміни назв станцій столичного метрополітену Так саме історичні факти та думка громадян є важливими при конституюванні нової історичної культури. Ведення діалогу дозволяє узгоджувати актуальні дискурси між владою та населенням.

Контроль за історичними дискурсами був вагомою складовою культурної політики й у СРСР, оскільки відбувався контроль за джерелами інформації, діяльністю окремих діячів та будь-якими висвітленням контроверсійної історії. Цю ж політику у нас сповідує «послідовниця» РФ у протистоянні українській культурі.

Розпалювання штучного конфлікту на Донбасі в 2014 році та його суттєве повномасштабне загострення з відповідним створення квазідержавних утворень докорінно вплинуло на населення України та життєві позиції мешканців регіонів. Навіть вихідці радянських шкіл, які були переконані у «священному братському зв'язку» з росіянами, з'ясували істинний стан справ та задумалися над власною ідентичністю [Середа, 2020, с.89-90].

Окупаційна влада, намагаючись закріпитися у тимчасово непідконтрольних регіонах України, окрім репресій до місцевого населення намагається насаджувати власну адміністрацію з метою провадити в систему освіти нову культуру – навчання з переходом на російську мову та навчальну програму російської школи за для формування лояльності серед здобувачів освіти, тобто дітей як особливої соціальної групи (в імперських термінах ресурсом) [24 Канал, 2022].

Сучасна українська історична культура перебуває у процесі свого активного становлення. На цьому етапі надзвичайно цінним є комплексний соціологічно-історичний підхід до вивчення подій минуло, їх тлумачення населенням, а також забезпечення форм комунікації між владою та громадськістю з цих питань. Методи історичної науки не дозволяють визначити особливості трансляції знань, інформації та оцінок щодо тих чи інших історичних подій. Міждисциплінарний та міжпарадигмальний підхід має забезпечити досягнення вичерпного розуміння соціальних контекстів.

Також варто зазначити, що у мирний час дослідження думки населення щодо історичних подій були досить обговорювані у фаховому колі істориків та популярні для середовища публічної української соціології, як-от: дослідження Соціологічної групи «Рейтинг» присвяченому вимірюванню динаміки ставлення до Голодомору 1932-1933 рр. [Соціологічна група «Рейтинг», 2021], такі ж методи стримування використовує і сучасна російська окупаційна влада, коли вивозить зерно чи знищує елеватори, чи блокує кораблі з зерном. Значимі ідеологічні події актуалізуються і у владному дискурсі присвяченому святкуванню річницям подій, наприклад дискурсу Другої світової війни [Соціологічна група «Рейтинг», 2022].

Поруч з встановленням власної нової історичної парадигми відбуваються і зміни геополітичних орієнтацій громадян, що фіксуються українськими дослідницькими центрами, наприклад КМІС-ом фіксується чітка тенденція у переорієнтації населення після 2014 року [КМІС, 2022].

Так тема історичної культури та деколонізації займає чільне місце у працях вітчизняних науковців, що займаються культурно-історичною тематикою, можна згадати В.Середу, Ю.Сороку, Л.Малес, А.Дейнека, Б.Мотузенко та інших.

З досвіду бакалаврської роботи присвяченої аналізу формуванню історичного дискурсу українських медіа можу стверджувати на наявність ідеологізації різних груп медіа (залежно від власників). Історія у них почасти є інструменту впливу та залучається по різному.

Таким чином, актуальність даної роботи пояснюється потребою у формування розуміння сучасних підходів до викладання історії України у вітчизняних закладах освіти, а також у визначенні особливостей ретрансльованого історичного дискурсу освітянам як частини державної ідеологічної політики з визначенням ролі вчительства у формуванні історичної компетентності учнів.

Об'єкт: формування історичного дискурсу вчительками(ями) українських шкіл.

Предмет: особливості формування історичного дискурсу вчителями українських шкіл.

Мета: визначення особливостей трансляції історичного дискурсу вчительством.

Завдання:

- ❖ З'ясувати можливості застосування концепту дискурсу для дослідження історичної культури громадян;
- ❖ Прослідкувати особливості тлумачення концепту історичного дискурсу у соціальних науках;
- ❖ Визначити ключові історичні дискурси у формуванні історичної культури у школі;
- ❖ Провести для дискурс аналізу фокус-групових інтерв'ю з вчителями(ьками) історії на історичну тематику;

- ❖ З'ясувати основні методи трансляції історичного дискурсу учням(ицям) вчителями(ьками) українських шкіл.

Досягнення поставленої мети та розв'язання дослідницьких завдань було здійснено за допомогою огляду тематичної теоретичної літератури та використання якісної методології із реалізацією методу дискурс аналізу для вивчення матеріалів фокус-групових інтерв'ю з українськими вчителями історії про особливості викладання історії України у вітчизняній школі. Матеріали фокус-груп були зібрані у межах польсько-українського проекту дослідження історичної культури [Narodowy Centrum Nauki, 2018]. У ході дослідження було опрацьовано текст інтерв'ю, когнітивні мапи та було виділено основні джерела формування історичної компетенції учнів з точки зору вчителів історії.

РОЗДІЛ 1. Евристичний потенціал дискурсивного підходу у вивченні історичної культури

1.1. Генезис концепту дискурсу у соціальних науках.

Поняття «дискурс» зародилося у комунікативістиці та ввійшло у категоріальний апарат сучасної соціології, в якій було прийнято статус мультипарадигмальної дисципліни, як особливий концепт, який можна було застосовувати до відносно різнорідних напрямків, у умовах науки, в якій не визнано домінації жодної окремої парадигми. Як і у лінгвістиці, так і у соціології немає єдиного і однозначного слова тлумачення слова.

Етимологія слова «дискурс» не відсилає нас прямо до мовлення, з латини означає певну «біганину», «метушіння», тлумачення як «бесіди» чи «розмови» не є основним, за цим схована метафора комунікативного процесу, в якому суб'єкти комунікації здійснюють інформаційні обміни за допомогою «попередньо встановлених» полей сенсів, тобто за поняттям дискурсу стоїть думка, яка передається певним чином і потребує відповідної інтерпретації. Поступово «концепт» дискурсу набув поширення і у соціологічному понятійно-категоріальному апараті на рівні з поняттями «системи», «соціальних інститутів» тощо, а для деяких окремих теоретичних напрямків у межах базових парадигм, як-от: парадигма соціальних дефініцій чи парадигми соціальної поведінки, – наприклад є поширеним у феноменологічній традиції та етнометодології. На мою думку, це обумовлено саме гнучкістю цього поняття та можливістю його вдало модифікувати для інтерпретації необхідних соціальних процесів і контекстів, а за потреби й розширити чи уточнити його спеціальне чи галузеве тлумачення.

«У межах соціологічного підходу дискурс інтерпретується як такий спосіб соціальної взаємодії та спілкування, що є соціально й історично обумовленим, та базується на специфічному розумінні й уявленнях людей про соціальну дійсність» [Качанова, 2010, С.35].

«Сучасне розуміння дискурсу було запропоноване французькими постструктуралістами в 1960-ті рр. Термін «дискурс» виступає центральним для постмодернізму. Якщо відштовхуватися від слів Ж. Дериди, якого більшість сучасних дослідників вважають ключовою фігурою постмодернізму, дискурс можна розглядати як структуру, в якій відсутній центр. Це – незакінчена структура, яка знаходиться у процесі безперервної і нескінченної самобудови та перебудови» [Соболевська, 2013, С.9].

Дискурси не творяться як універсальні та споконвічні, натомість вони є конструкціями, в яких втілюється дух епохи. Дискурс не є тотожним самому собі, але однозначно стверджувати протилежне теж не можна.

Дискурс є особливою мовою, яка може виходити за рамки тлумачення слів, словосполучень, речень і яка є занурена у соціальний контекст. Мислення, певно, є основою людського буття, людина фактично починає існувати як соціальна істота лише тоді, коли нею було опановано мову, хоча вірно те, що й до того вона є вписаною у соціальний контекст. Мова застосовується і для формування соціального зчеплення між членами інгрупи та розмежування з аутгрупою.

Дискурси виступають засобами соціального контролю та вагомим суспільними ресурсом: «Я вважаю, що в будь-якому суспільстві виробництво дискурсу одночасно контролюється, піддається селекції, організовується і перерозподіляється за допомогою деякого числа процедур, функція яких - нейтралізувати його владні повноваження і пов'язані з ним небезпеки, приборкати непередбачуваність його події, уникнути його такої повноцінної, такою загрозливою матеріальності» [Фуко, 1994, С.50].

Саме за політичними інститутами закріплено право розпоряджатися дискурсами. М.Вебер розглядав державу як основного монополіста насилля, а політику як мистецтво управляти чужими руками [Вебер, 1919, с.18-19]. Виробництво дискурсів є чи не найсильнішими ідеологічним інструментом

влади і це право вона довгий час залишала за собою. Можливо насилля й є зручним способом нав'язування своєї волі, але воно не дозволить укріпити позиції довгострокового панування.

Тому у цілому не можемо не погодитися з авторкою: «Заборона на дискурс розкриває його зв'язок із владою та бажанням. Дискурс – це влада, якою намагаються заволодіти, як це не дивно, за допомогою дискурсу» [Соболевська, 2013, С.9]. Практика формування власних дискурсів є поширеною у наш час, особливо яскравими є дискурси артикульовані у сфері політики, що, либонь, пов'язано з особливістю цієї сфери суспільного життя, її значимістю та зв'язку з іншими складовими, саме за нею закріплено функцію цілепокладання для всієї системи та її діючих елементів. Яскравим прикладом можна назвати позицію сучасної російської влади, яка, формуючи та транслюючи власну «культуру», не нехтує залученням та модернізацією більш давніх ідеологічних дискурсів. Історичний дискурс радянського суспільного ладу для неї є інструментом залучення широкого числа взаємодіючих агентів на пострадянських теренах. Навіть після років «незалежності» не покидаються амбіції і ці дискурси переосмислюються. Розглядаючи пострадянські перетворення Є.Головахою було вдало введено термін «дуальності структури» [Головаха, 2001, с.15-16], проте, на мою думку, коректніше говорити саме про протистояння дискурсів: з розвитком України як незалежної держави сила дискурсу радянських комуністично-соціалістичних структур поступово згасала на користь нових інститутів, що починали конституюватися з дискурсу демократії та ринкових відносин.

Інші суспільні інститути не мають такого привілею, хоча й приймають участь у формуванні суспільної системи, на них перекладаються різноманітні функції, які покликані підтримувати статус-кво чи формувати необхідний порядок денний. Наприклад, освітня система є одним з основних соціальних інститутів, через який відбувається соціальна інклюзія, відбувається перехід від сім'ї як малої групи до етапу громадської соціалізації вторинної

соціалізації. Саме в межах інституту освіти відбувається ознайомлення з іншими та фізичним простором, місцем у ньому, точніше відбувається насадження пануючих дискурсів, але це не означає існування однаковості у сприйнятті сформованих дискурсів. Одні й ті ж історичні події можуть висвітлюватися по різному, можливо, саме становище поняття дискурсу найкращим чином втілює розрізнення між загальнофілософськими категоріями «істини» та «правди».

Інтеракції між індивідами дозволяють підтримувати існування дискурсів. Дискурс сам собі немає ані своєї форми, ані змісту, дискурси існують завдяки мовленими транзакціям між людьми.

«Справжній істинний дискурс, хоча й існує завдяки волі до істини, але не здатний її розпізнати, відокремити від себе, і домінуюча воля до істини завжди закривається глобальною істиною, яку ця воля впроваджує (так само, як процес мовлення перекривається його змістом)» [Соболевська, 2013, С.10]. Чи може існувати об'єктивна історія в еру національних держав, чи навіть в умовах глобального суспільства, де контроль над дискурсами є дещо спрощеним, бо існують організації, що професійно займаються винесенням порядку денного.

Роланда Барта зараховують до класиків семіотики, поняття дискурсу є центральним у його творчості, суспільство мислиться ним як сукупність взаємодіючих дискурсів. Під дискурсом він розуміє «понадфразові словесні комплекси» (sets of words beyond the level of the sentence), які самі можуть бути розглянуті як знаки [Барт, 2003, С.435].

Ідейна течія, в якій мислить автор, аж ніяк не є соціологічною та зародилася в межах лінгвістики, очевидно, що Роланд Барт намагається застосувати ці ідеї до опису текстів соціальної реальності, тому й основними поняттями, якими він оперує є позначник як знак, та позначуване як значення, які формують сенси/сенси.

Центральним питанням для автора є розгляд об'єктивного статусу історичної науки, бо вважалося історія ототожнювалася до істини, але ним було доведено протилежне. Можливо й існує якась об'єктивна історія, як абстрактний ідеал, який точно описує реальність, проте будь-який історик є ніким іншим як оповідачем, який може бути: і безпосереднім свідком подій, і активним учасником, і зовнішнім спостерігачем, який вивчає письмові документи, а отже, історики, очевидно, не відображають реальність як таку, а конструюють її у процесі ведення свого оповідання, історія не переповідається, а твориться у процесі ведення мовлення [Барт, 2003, С.427].

Автор передчуває кризу пануючої об'єктивності в умовах тотальної суб'єктивності. Історія конститується як те, що має право на твердження істини, як соціально-історичні факти. У семіотиці ж наголошується на нетотожності знаку і значення. Барт розглядає історію як міф колозначущих символів.

У цьому міфі існують дві семіологічні системи, одна з яких частково вбудовується в іншу. Мова підпорядковується міфу, який ґрунтуючись на ній вибудовує власну систему, сам автор називає його метамовою, бо «це є другою мовою, на якій говорять про першу», у цьому випадку мовний знак розглядається лише у контексті його ролі у міфі. Згідно з ним будь-яка семіологічна система базується на відношенні між Signifier (Позначник) Signified (Позначуване), а також Sign (Знак), який є результатом їх асоціації і який є змістовним, має змістовне наповнення. Звичайно, між вище згаданими елементами існують певні функціональні зв'язки, що може ускладнювати аналіз. Результуючим елементом першої семіологічної системи (language) називають знаком або смислом, або сенсом, а відповідно він же є початковим елементом для другої семіологічної системи (myth) — формою, другий елемент — концептом та третій — значенням. Позначуване міфу двозначне: воно є одночасно і смислом и формою, заповненою і в той же ж час пустою, відірваною від реальності [Барт, 2003, С.63-66].

Тож, автор піднімає питання чи справді має історія статус незаперечного факту, факти, що транслюються істориками є скоріше позначниками, а їх позначуваням стають смисли, які історик приписує цим фактам у вольовому порядку.

У межах семіотичного підходу, вивчаючи співвідношення між знаком позначуваням, автор стверджує, що історики також є суб'єктивними оповідачами, незважаючи на будь-які прийоми мовлення, що застосовуються за для відмежування від подій текстів. Продовжуючи думку автора можна стверджувати, що й самі персоналі перестали бути особами, вони стали жертвами своїх дискурсів, їх імена не існують окремо від них.

«Референт же історичного дискурсу більше не існує, за твердженням Барта, він може бути досягнутим лише у цьому самому дискурсі» [Аникіна, 2017, С.2]. Ці референти існують як окремі нематеріальні неструктуровані неоднозначні сутності. Статус об'єктивності (чи правдивості) легітимізується іншими інституціями відповідно до пануючих груп інтересів та їх цілей.

Сьогодні не є виключенням у протистояннях за контроль над історичністю, який зокрема відбувається й у виробництві історико-культурних дискурсів. Одні й ті ж історичні персоналі та/чи події, референти історичного дискурсу, трактуються у межах різних суспільних систем по різному. І ці відповідники можуть ставати підґрунтям для виникнення сучасних конфліктів. Насправді, можна навести значну кількість прикладів, але обмежимося близьким історико-культурним та власне географічних простором: у наш час все частіше виникають проблеми через неузгодженість історичної пам'яті між Україною та Польщею; після ускладнення українсько-російських відносин різниця у розумінні історії проявилася теж яскраво. Особливості розбудованих історичної культури у межах суспільства, як вже зазначалося дещо раніше, безпосередньо залежить від владного режиму. Правильне подання історії є запорукою успіху її кристалізації, тому не можемо не погодитися з цього питання з Р. Бартом:

«Для того щоб Історія нічого не значила, потрібно, щоб дискурс зводився до ніяк не структурованих рядків записів: це відбувається у хронологіях і літописах (у чистому їх вигляді). Якщо ж історичний дискурс цілком збудований (можна сказати, "розгладжений"), то викладені факти неминуче функціонують або як індекси, або як ядерні функції, ряд яких сам володіє значимістю індексу; і навіть якщо факти представляються в анархічно-нерегульованому вигляді, вони все одно будуть означати анархію і відсилати до якогось негативного поданням про людської історії» [Барт, 2003, С.437].

Справді, у розрізі існування будь-якої держави ми можемо виділити періоди, в які персоналії, оповиті міфами, підносяться на верх порядку денного, справді, кожна епоха підносить свого героя. Кожен політичний режим вибудовує свої дискурси навколо цих образів, які, як вже згадувалося дещо раніше, згідно з М.Фуко є виступають засобами легітимації та підтвердження прав на владу [Фуко, 1996, с.51-56].

Отже, дискурсивний підхід сформувався на перетині лінгвістики та соціальних наук; можна говорити про дискурсивний характер історичного знання, оскільки референтів для історії не існує, історіє є нічим іншим, ніж сформованим набором фактів, які було зібрано істориком з різних окремих джерел та яким було надано інтерпретацію, а також сформовано відповідний дискурс. Сам процес навчання історії є нічим іншим, ніж трансляцією дискурсів з ідеологічним підґрунтям. Володіння над історичними дискурсами є важливим для панування та насадження власної ідеології, тобто історія є інструментальним дискурсом, який підтримує легітимність влади. Таким чином, дискурсивне розуміння історичних процесів дозволяє відійти від фокусу на соціальних суб'єктах та вийти за межі парадигми соціальних фактів з пошуком законів.

1.2. Колективна пам'ять та історичні дискурси

Дискурси історії виступають несучими конструкціями, на яких ми вибудовуємо своє бачення подій минуло. Зрозуміло, що дискурси можуть описувати одні й ті ж події різними чином, відповідно формувати різні уявлення про минувшу реальність, які навіть незважаючи на єдність джерел можуть бути абсорбовані індивідуально. Подібно до порядку денного ми не можемо змусити, що думати про щось, проте можемо змусити думати про щось. Представники націй чи навіть культур можуть мати у своїй пам'яті однакові значущі коди.

Концепція соціальної пам'яті була запропонована Морісом Гальбваксом. Пам'ять ним розглядається як суто груповий феномен. Мова бачиться ним як основна форма, що створює способи вираження спільної пам'яті, вона виражається у: сукупності так званих «орієнтирів» соціально санкціонованих базових спогадів, що скріплюють пам'ять індивіда подібно каркасу; простору та часу як соціальних конструкції; мова – найелементарніша і найстійкіша рамка колективної пам'яті [Хальбвакс, 2005].

Моріс Гальбвакс подібно до семіотиків та структурних лінгвістів теж виділяє мову як основну (колективну) форму, що створює спосіб вираження спільної пам'яті. Узагальнення індивідуальних досвідів конструює історичну подію, узгоджуючи її з соціальним контекстом сьогодення.

Історичні дискурси становляться ключовими жорсткими вузлами соціальної пам'яті, вони встановлюють рамки та тлумачення подій, вони дозволяють формувати ідентичність особи, що набуло особливої актуальності в умовах рідинної сучасності, що може проявляється на глобальному, макро, мезо і мікро рівнях (етнічна, національна та інші види ідентичностей).

Моріс Гальбвакс виділяє два види пам'яті: колективну, яка є переважно усною, для пригадування потрібно принаймні дві особи, тривалість її існування обмежена тривалістю існування групи; історичну – що фіксується у

текстах, безпосередньо пов'язана з державою та політикою. І у цій традиції вказується на участь держави у формуванні пам'яті та відповідно встановлення пануючих дискурсів, що підлягають трансляції [Хальбвакс, 2005].

«Передусім ідентичність виростає з розмежування між внутрішнім «я» і зовнішнім світом суспільних правил і норм, який не визначає належним чином цінності й гідності внутрішнього «я»... Оскільки люди за своєю природою прагнуть визнання, із сучасного розуміння ідентичності швидко розвивається політика ідентичності, у межах якої індивіди вимагають публічного визнання їх цінності» [Фукуяма 2020, с.22-23]. Знання минулого власного роду, міста, країни є основою для формування особистих ідентичностей. Саме «визнання» є питанням політичним, а тому подібно до згаданого розмежування «я», вимагає внутрішнього та зовнішнього визнання, щоб підтвердити силу дискурсу та його емоційне навантаження, а почасти отримати певні «репарації» від сторони, що пригнічувала. Історія вже не існує, але її залишки спогадів та емоції, що залишилися з індивідуального обміну досвідом та ідеологічного обрамлення, створюють спрощені картини сприйняття. Дискурс С.Бандери для українського, польського та навіть російського суспільства є різним, а у різних регіонах й оцінюється по-різному, на різних ж етапах новітньої історії України ідеологічна роль його постаті теж була різною. Це веде до перипетій у взаємодії між носіями різних дискурсів і кожна зі сторін прагне саме «визнання». І ця боротьба за визнання є ключовим головний рушієм у людської історії [Фукуяма 2020, с.23].

«Особи й народи мають колективну пам'ять про історичні події, навіть ті, що відбулися задовго до їхнього народження. Ця колективна пам'ять не є точним записом історії, а скоріше створюється членами групи, які функціонують як «непрофесійні історики», намагаючись додати історії сенсу і забезпечити придатне для використання минуле, яке виконує важливу функцію й у сьогоденні. Однією з основних функцій колективної пам'яті є

створення та підтримка соціальної ідентичності: «історія дає нам наративи, які розповідають нам, хто ми є, звідки ми прийшли і куди маємо йти. Він визначає траєкторію, яка допомагає побудувати сутність ідентичності групи» [Hirschberger, 2018].

В Україні функції підтримки та формування дискурсу національної пам'яті офіційно закріплені за Інститутом національної пам'яті України, тобто інститут займається спеціалізованою науково-дослідною роботою історії: державотворення, здійснення днів пам'яті та надання рекомендацій, надання історичної довідки, оцінки тоталітарних режимів, голодоморів, депортацій тощо, – тобто функції збереження, визнання та поширення пам'яті українського народу.

Таким чином, колективні індивідуальні спогади зникають без підтримки та обмінів між носіями пам'яті, сам процес пригадування потребує щонайменше двох очевидців чи носіїв пам'яті. Носіями колективної пам'яті є соціальна група, існування якої є обмеженим часовими рамками та простором, проте носіями пам'яті можуть бути й не тільки безпосередні очевидці подій. Актуалізація пам'яті відбувається у тандемі з орієнтацією на інтереси соціальних спільнот зацікавлених у володінні над дискурсами історичної пам'яті. Зміст спогадів про минуле підлягає постійному перегляду та уточненню.

Отже, дискурси історії використовуються у комунікативних процесах для конструювання соціальної реальності, при формуванні порядку денного може використовуватися як особливий інструмент комунікативного впливу, який дозволяє апелювати до суспільно значимих сенсів і викликати відповідні реакції. Колективна пам'ять виступає як результат взаємодії дискурсів, особливим способом впорядкування не лише досвіду окремих індивідів, а й державного ідеологічно сформованого державними та недержавними агенціями.

Висновки до розділу 1

Дискурсивне розуміння історії перебуває на межі вивчення лінгвістики, історії та соціальних наук, а отже, події минулого з цієї перспективи існують саме як знакові системи, що не мають реального референту. Історія є саме сформованим матеріалом, що передбачає спрямовану діяльність суб'єкта на її вивчення та формування власних оцінок.

Історичні дискурси перебувають у взаємозв'язку з культурною пам'яттю. Колективні індивідуальні спогади не можуть існувати без обмінів між носіями пам'яті, для сповідування певних історичних дискурсів не є обов'язковим і власний тематичний досвід індивіда. Існує безліч джерел формування історичного знання, дискурсів та їх емоційної оцінки. Передання суб'єктивного досвіду між суміжними поколінням формує подібне ставлення та тлумачення подій минулого, що в свою чергу є основою для формування ідентичності, а тому навряд доцільно говорити про віднесення до цінності при формуванні таких текстів. За владними інститутами ж закріплено визначення підтримування дискурсів для ретрансляції широким масам населення та організація просвітницької роботи з «правдивого» тлумачення сенсів, що розкриваються історичні дискурси, як наслідок, панування над історією є засобом панування над створенням сучасних актуальних дискурсів.

Сформувавши ідентичності, індивіди прагнуть визнання їхньої особливості, що почасти можна розглядати як рушій історичних змін та виникнення нової «політики ідентичності» [Фукуяма 2020, с.22]. Історична ідентичність дозволяє ніби закріпитися актору до більш давніх дискурсів, а почасти великі міжнаціональні трагедії можуть не мати терміну давності. У узгодженні емоційного навантаження дискурсів трагічних подій минулого це призводить до формування реальних перипетій, наприклад взаємна неузгодженість між інститутами національної пам'яті Польщі та України чи

України та Росії щодо окремих персоналій та подій, що іноді отримує вираження у відкритих протистояннях.

РОЗДІЛ 2. Історична компетентність у українському суспільстві та роль учительства у викладанні історії України

2.1. Запит на історичність у українському суспільстві

Може здатися, що буденність не є залежною від історії і сучасні громадяни живуть саме сьогоднішнім, є аморфними та незацікавленими у вивченні історії чи то власного роду, чи то краю, чи то країни, а історія є продуктом і існує як «наука заради науки», бо ж окремі оповіді свідків, документи, записи та фотографії історичних подій та постатей лишень впорядковуються у деяку канву для трансляції правдивого дискурсу узгодженого з ідеологією. Однак у наш час право на формування історичності переходить і до акторів-неісториків за фахом, а поруч з цим сформувався запит на дослідження власної історії (практики відвідування архів та найму людей для вивчення історії роду, слухання історій від старших суміжних поколінь).

Особливо важливими стають саме критичні теми з власної історії, либонь, на мою думку, це можна пояснити через концепт культурної травми, коли окремі родини діляться власним досвідом з іншими, знаходять зв'язок з загальними історичними подіями, а влада та її агенції лише підсилюють силу цих дискурсів через ведення культурної пропаганди.

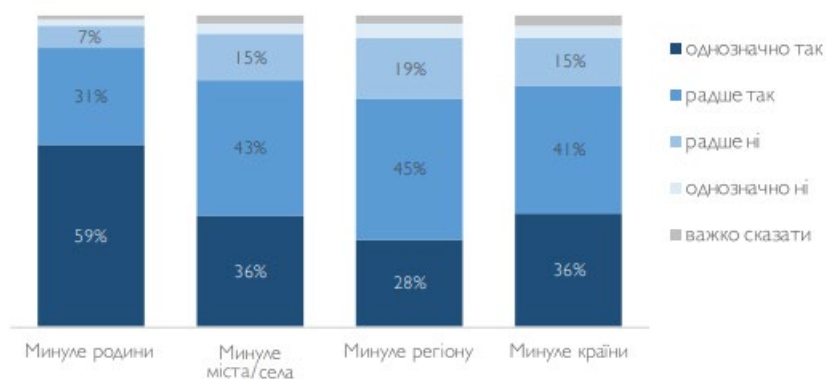


Рис.2.1.1. Інтерес до різних аспектів минулого в Україні

Джерело: http://konieczna-salamatin.eu/pliki/Raport_ukr.pdf

«На противагу цьому, в Україні минуле постійно негоціюється і є предметом непевності та дискусії. Пам'ять та історія все ще залишаються сферами суперництва між національним та пострадянським / постімперським наративами і, обидва, а особливо пам'ять, стають дедалі більше схильні до змін, переживають процес переосмислення» [Стриєк, 2018, с.20-21]. А й, справді, парадигма історичного мислення громадян знаходиться у процесі активного становлення. питання значимості минулого для українців.

«По-друге, українці переконані, що живуть у важливому з точки зору історії часі, а сама Україна перебуває у ситуації «незакінченого минулого», «історії, яка твориться у нас на очах», відтак минуле виступає як частина дискурсу про теперішнє» [Стриєк, 2018, с.20-21].

Демократичний дискурс в Україні приніс не лише зміни інституційного характеру і вплинув на життєсвіт громадян, а й дозволив відкрити (опублікувати) ще донедавна закриту інформацію про події минулого, однак ажіотажу не сталося, потреба у знанні історії, її відстоюванні і визнанні з'являється з замовленням від держави.

Згідно з результатами дослідження основним джерелом знань про події минулого для громадян України є саме шкільний урок історії (про це зазначили 68% опитаних респондентів), тобто знання викладене у шкільній програмі є основним джерелом історичної інформації для більшості населення країни, яке, до речі, має досвід вивчення історії радянської школи, де питання української історії було недостатньо розробленим та існувало багато темних плям, тобто існували історичні прецеденти, у яких не можна було створити підходяще тлумачення дискурсам. Також популярними, згідно з відповідями респондентів, є саме історичні художні фільми (47%), історичні фільми та документальні телепередачі (45%), а також досвід батьків, родичів, друзів (45%). З іншого ж боку, історія існує (не)довіра до історичного дискурсу. Вчителям та вчителькам історії у школах довіряють лише 20%, приблизно стільки ж і історикам(иням) ЗВО (21%), довіра до художніх історичних

фільмів знаходиться на низькому рівні (14%), дещо більше довіряють документальним історичним фільмам та телепередачам (27%), але основним «надійним» джерелом інформації є ближнє оточення респондентів, які перебувають з ними у безпосередньому контакті [Стриєк, 2018, с.30-32].

Отже, інтерес до історії є різним. Шкільні уроки історії вважаються затребуваною формою історичного знання, однак зважаючи на політику формування історичного дискурсу довіра до викладачів(ок) історії шкільних навчальних закладів і ЗВО є досить низьким.

2.2. Суб'єктність учительства у викладанні історії у школі

Проблематику освіти у соціальних науках розглядали більшість класиків соціологічної думки з точки зору власних теоретичних підходів (О.Конт, Е.Дюркгайм, К.Маркс та інші). Фокус уваги дослідників залишався на різних аспектах розвитку освіти та освітніх систем, однак так чи інакше вони зосереджувалися на суспільному значенні освіти. Для соціології у вивченні суспільств важливими є соціальні контексти та ключові діючі соціальні групи як основні агенти соціальних процесів. Варто зазначити, що саме освітні практики конкретного історичного суспільства (залежно від контекстів) і стають предметом соціологічного вивчення сфери освіти. Передання знань є неперервним процесом, що характерно для освітніх практик різних соціумів: у підґрунті їх лежать фундаментальні відносини суміжних поколінь, тобто одне покоління справляє вплив на інше з метою пристосувати його до соціального середовища.

Розгляд деякого історичного етапу потребує застосування соціологічної уяви для оцінки стану історичної системи, що вивчається. Для розуміння духу конкретної епохи необхідно розуміти внутрішні та зовнішні соціальні процеси та те, як вони впливають на взаємодію між індивідами, як вони змінюють

структуру суспільства та формують програми розвитку індивідів відповідно до нагальних потреб.

Формування освітніх цілей та змістовне наповнення освітніх програм відбувається у тандемі до актуальних викликів сучасності, а тому повинні бути враховані потреби суспільства та держави у цілому, а також інтереси безпосередніх суб'єктів освітнього процесу (вчителі, учні, батьки), що має забезпечити інтеграцію індивідів не лише у суспільство, а й полегшити їх подальше входження у освітнє та громадське середовище протягом його подальшого життя, що є особливо цінним у контексті розвитку «концепції освіти протягом всього життя».

Сфера освіти в Україні перебуває у процесі свого активного становлення та переосмислення. Система, що була сформована на базі радянської школи поступово втрачає свою актуальність у потребах трансляції необхідних знань. Відбувається поступовий відхід від системи колективного розвитку запам'ятовування визначених матеріалів на користь рефлексивної навчальної методики з ключовою роллю індивідуального підходу до учнівської молоді. Так у 2017 році в Україні з ухваленням нового Закону «Про освіту» було розпочато курс на формування нової навчальної парадигми, яка отримала назву Нова українська школа. Передбачається поступовий перехід від схоластичної системи викладання до такої, де існує найвища цінність індивідуального розвитку над груповим, стимулюються дискусії та критичне мислення, практичний характер трансльованих знань, можливість зарахування альтернативних форм успішності учня тощо, тобто у результаті здобувачі освіти має стати інтегрованими у суспільство та сформованими особистостями по завершенню навчання, які вміють самостійно вчитися. Однак запит на критичне мислення у школі поступово артикулюється і до учнів(иць) та студентів(ок), які навчаються за «старими» схоластичними програмами, проте варто зазначити, що це більше залежить від підходу фахівця(чині).

Варто зазначити, що навчальна програма у школі є державним документом, у якому визначено цілі, завдання, зміст і структуру шкільної дисципліни, а також визначено необхідний рівень знань для успішного засвоєння курсу історії у кожному відповідному класі, тобто вчитель, здійснюючи педагогічну діяльність, повинен звертатися до неї та до пояснюючих записок, фахових підручників затверджених МОН України та інших визнаних навчальних матеріалів, щоб відповідати чинними освітнім стандартам.

Актуальною проблемою для викладання історії є відсутність затвердженої номенклатури й класифікації методів навчання історії у школі. Переважно урок історії у школі відбуваються у формі безпосередньої трансляції знання вчителем(ьками) історії до аудиторії освітян, які мають відтворювати ключові положень на базі навчальних матеріалів та писати навчальні конспекти. Час на проведення занять з історії України у школі є досить обмеженим в українській школі. У непрофільних класах зазвичай складає 1,5 години на тиждень протягом навчального року, проте такий навчальний план є ледве достатнім для базової вчитки програми аудиторії, на що почасти скаржаться вчителі(ки), тому важко говорити про впровадження альтернативних форм проведення занять, що збільшує необхідний час для самостійного опрацювання курсу з історії. З іншого ж боку, інтерес до історичної науки у школі між учнями різниться та може мати різне вираження у підсумкових оцінках, однак з року в рік підсумковий іспит з історії обирає значна кількість випускників для вступу у вітчизняні ЗВО порівняно з іншими «негуманітарними предметами». Таким чином, можна підсумувати, що попит на історичне знання є інструментальним, тобто зумовленим необхідністю для складання випускних тестів та вступу до українських університетів, а саме вивчення історії частіше є процесом запам'ятовуванням для складання вступних випробувань, аніж формування власної історичної компетентності.

Однак для створення якісної бази знань освітян є важливим не лише відтворення навчальних планів, а й зацікавлення учнів до вивчення історії, що має допомагати комплексному розвитку індивідів та формуванню власних оціночних суджень та ідентичності.

«Компетентнісний підхід в освіті формує запит на агентність – наскрізний теоретичний конструкт, у якому перетинаються суб'єктивний та об'єктивний, особистісний та структурний, індивідуальний та соціальний виміри. Саме такі перетини є основою інноваційного типу шкільної освіти, який має замінити старий, репродуктивний... нові компетентності учні набувають у результаті навчального циклу «очікуваний результат (мета) – дія – рефлексія». Всі елементи навчального циклу, по суті, є складовими визначення учнівської агентності як здатності визначати мету, рефлексувати та діяти відповідально» [Гуменюк, 2020, с.33]. Погоджуюся на важливості формування агентності учнівської молоді як особливої маргінальної соціальної групи основним видом діяльності і власне виступає навчання, яка в межах інституту освіти проходить особливі етапи соціалізації, психологічного та фізичного розвитку.

У становленні освітян важливою є особистість вчителя(ки) історії як викладача(ки) навчальної дисципліни, як ментора(ки), оскільки подання та структурування матеріалу аудиторії, а також формування завдань для оцінки роботи учнів та учениць відбувається й через призму власного сприйняття, тобто явно присутня суб'єктивність вчителів, що функціонує спільно з офіційно артикульованими навчальними цілями. Будь-який викладач історії є членом суспільства, а тому долучений до актуального поля сенсів, що може транслюватися, обговорюватися з учнями(ицями). Може навіть провадитися і прихований навчальний план, наприклад розвитку патріотично-ідеологічних ідей серед молоді, стимулюватися проведення дискусій та обговорень історичних подій, визначення їх ролі та значення для сучасності. У формуванні історичної компетентності важливим є не лише проведення запрограмованих

занять, а й позашкільних навчальних заходів присвячених ознайомленням з історичною культурою: співучасть створенні шкільного музею, відвідування виставок та музеїв з історичною тематикою, покладання квітів, відвідування та спілкування з учасниками історичних подій, проведення тематичних святкових заходів та інше, – все це має сприяти формуванню особистого зацікавлення історичними проблемами та історією в цілому, тобто, на мою думку, створення деяких ритуалів для трансляції історико-культурного знання між поколіннями є надзвичайно цінними для формування агентності та ідентичності.

«У дослідницькому вимірі агентність визначають як проактивну цілеспрямовану поведінку, орієнтовану на трансформацію усталених ситуативних практик» [Гуменюк, 2020, с.33].

Таким чином, метою шкільного курсу з історії є не лише створення бази для формування громадянської особисті учня, а й власної культурної ідентичності та зацікавлення у «навчанні» пози школою. Це завдання у цілому покладається на вчителів(ьок), які мають володіти педагогічними навичками, вмінням працювати з аудиторією, а також спеціалізованими знаннями, щоб вдало доносити історичне знання та викликати рефлексію. Викладання історії в українській школі є лінійним процесом, тобто з кожними класом історичні теми, які розглядаються в класі, поступово доходять від давнього світу до новітньої історії. Це сформувало механічний підхід до історії як науки про дати, події та персоналії.

Освіта як один з соціальних інститутів перебуває у процесі розвитку і залежить від загально світових тенденцій у розвитку глобальних інститутів і національних освітніх систем. Поруч з класичними друкованими навчальними матеріалами зі шкільної програми все частіше використовуються цифрові технології та digital-ресурси. Сучасне освітнє середовище переживає докорінні зміни пов'язані з формування глобального світу, стандартизації підходів до формування освіти, однак Світові освітні практики перебувають у процесі

якісного перетворення: змінюється підхід до формування навчальних програм, ключових цінностей розвитку особистості, засад освітньої діяльності.

Загалом можна підсумувати: шкільна освіта формує не людину взагалі, а людину в даному суспільстві і для цього суспільства, зокрема і у формуванні історичної компетентності, однак право вибору залишається за учнями(ицями) та батьками, які мають вести діалог з викладацьким колективом; сучасна практика вивчення історії у школі загалом скоріше є інструментальною, бо здійснюється переважно для складання підсумкових іспитів та подальшого просування в освітній системі; навчання історії у школі має виходити за межі програми та занять схоластичного характеру, особиста історична ідентичність та зацікавленість історією має забезпечуватися позашкільними заходами та практиками; учителі(ки) історії є особливою групою у трансляції історичного знання для формування агентності учнів(иць), бо знання історичної культури є основою для формування ідентичностей та розуміння подій минулого та сучасності; сучасне викладання історії у школах повинне відбуватися з використанням новітніх методи.

Висновки до розділу 2

Отже, історична культура в Україні перебуває в процесі активного становлення. Державою проводиться активна політика підтримування вивчення історії з позиції історичної науки, себто через профільну підтримку спеціалістів, які досліджують архіви документів, свідчення очевидців, значно рідше археологічні розкопки та інше. Однак фокус на розумінні сприйняття населенням значення історичного минулого вважаю важливим через його особливу актуальність у час відкритого збройного протистояння та боротьби дискурсів, а саме методи соціальних наук дозволяють якісно підійти до вивчення соціальної сутності цих проблем. Недостатність вивчення, либонь, можна пояснити через недофінансування досліджень цієї сфери. Хоча й не

можна стверджувати про відсутність досліджень, проте їх праці переважно орієнтують на локальні контексти.

Досі не було сформованої єдиної парадигми історичного мислення та ідеологічної орієнтації. Хоча шкільне вивчення історії є одним з основних у формуванні зацікавленості історичними питаннями, однак довіра до цього знання серед опитаних є низькою.

Вчителі(ки) є особливою соціальною групою, які здійснюють педагогічну діяльність відповідно до вимог діючих державних актів, наприклад освітньої програми, проте саме індивідуальний підхід та позашкільні види проісторичної активності (відвідування музеїв, театрів, історичних місць тощо) впливає на формування громадянського виміру та історико-культурної ідентичності серед учнів(иць) та їх особистої ідентичності, що відбувається у тандемі до сучасних уявлень (ідеології) про значення деяких історичних дискурсів.

РОЗДІЛ 3. Дослідження трансляції дискурсу історії в українських навчальних закладах

3.1. Обґрунтування методології та дослідницького підходу

Методом дослідження було обрано дискурс-аналіз, який є сукупністю соціологічної та лінгвістичної методології, що може бути застосований до текстів різного формату, якості та змістовного наповнення. Він може застосовуватися як для досліджень повсякденності, наприклад безпосередні побутові комунікації [Тичер, 2009, с.195-196]. Однак концепт дискурсу (як ми вже попередньо оглянули) може бути досить широко застосований для розуміння і більш абстрактних тем (дискурсів).

При використанні дискурсивного підходу для дослідження текстів необхідно розуміти їх залежність від соціально-історичних контекстів, умов створення. Самі по собі дискурси не мають питомого внутрішнього сенсу.

«Аналіз дискурсу є одним із якісних конструктивістських методів аналізу та інтерпретації феноменів соціальної дійсності. Цей метод має на меті дослідити, як у соціумі виникають певні ідеї, які потім поширюються та утверджуються в суспільстві [Семетюк, 2015, с.79].

«Значення/сенси будь-якого дискурсу «створюються, підтримуються і змагаються між собою завдяки створенню, поширенню і споживанню текстів; і є результатом взаємодії між соціальними групами і складними соціальним структурами, у які цей дискурс умонтовано» [Семетюк, 2015, с.79].

Якісна стратегія у соціальних науках на відміну від кількісної передбачає гнучкість методики і інструментарію, який може бути змінено залежно від досліджуваної теми, інформантів, текстів, а якість матеріалів для аналізу забезпечується на етапі планування вибіркової сукупності та відбору досліджуваних одиниць. Однак реалізація суб'єктивістської методології дослідження текстів культури та її контекстів не дозволяє говорити про репрезентативність та класичну об'єктивність, проте дозволяє отримати нове

знання, що може бути використане для подальшої розробки тематичного напрямку, а отже, дотримання стандартної дослідницької логіки й принципів наукової добросовісності є надважливими. Критичне ставлення до власних позицій та досліджуваних матеріалів чи інформантів, постійна саморефлексія дозволяють соціологу, використовуючи даний метод, проводити якісний аналіз даних та їх інтерпретацію.

Переваги якісних методів у соціальних науках можуть використовуватися для пояснення результатів кількісних досліджень, їх застосування може розкрити підсвідомі мотиви, ціннісні ієрархії, установки, тобто пояснити причини, однак не силу вираженості деяких ознак.

У цілому логіка якісного дослідження концентрує увагу дослідника не на загальному, а на особливому в описі та інтерпретації соціальної реальності. Уся соціальна реальність являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного. Взаємодія в межах шкільного уроку теж є особливою формою комунікації, коли відбувається трансляція знань та обмін думками.

Емпіричний об'єктом виступають записи фокус групових інтерв'ю з вчителями історії, які стосуються викладання історичної дисципліни у школах, що були зібрані у різних регіонах України: Бердичів, Дніпро, Добропілля, Дубно, Київ, Львів, Херсон, Чорноморськ. Інтерв'ю були проведені у 2018 році в межах проекту «Історичні культури в процесі трансформації» [Narodowy Centrum Nauki, 2018].

Одиницею аналізу виступає один відповідний текст групового інтерв'ю, що містить історичну тематику.

Гіпотези:

1. Державні стандарти з викладання історичної освіти є визначальними у веденні педагогічної діяльності вчителів.
2. Форми проведення занять та види завдань впливають на зацікавленість учнів у вивченні історії

3. Вчителі критикують якість сучасної навчальної програми для навчання учнів.
4. Існують регіональні відмінності у викладанні історичних дискурсів.

Проблеми етики дослідження: як дослідник гарантує дотримання конфіденційності отриманих даних, усі висновки будуть подані в узагальненому вигляді після попередньої обробки задля забезпечення секретності особистих даних учасників фокус-групових інтерв'ю. Доступу до матеріалів проекту «Історичні культури в процесі трансформації» [Narodowy Centrum Nauki, 2018] та можливість здійснення вторинного аналізу даних було отримано з дозволу куратора проекту. Даний проект розроблювався як міжнародний комплексний проект для порівняння особливостей розвитку історичної культури в українському та польському суспільства, однак завдяки комплексному мультидисциплінарному підходу та відтворення базових методологічних принципів забезпечується релевантність результатів. Тому, на мою думку, базові принципи наукової етики та роботи соціолога дотримані, наприклад згідно з кодексом САУ.

3.2. Відбір матеріалів для аналізу

Моє аналітичне дослідження базується на базі української частини порівняльного польсько-українського проекту «Kultury historyczne w procesie przemian» («Історичні культури в процесі трансформації») [Narodowy Centrum Nauki, 2018], мною було обрано якісну частину масиву, яка є аудіозаписами фокус-групових інтерв'ю проведеними з вчителями історії українських шкіл. У питанні формування історичних дискурсів їх можна вважати експертами(ами)-практиками(инями), які мають фахову історичну освіту, знайомі з навчальною програмою з історії, а також мають досвід викладання у школі. Зміст інтерв'ю переважно стосується особливостей викладання історичної науки у шкільних навчальних закладах України. Також в межах

дослідження були застосовані проєктивні методики для визначенні основних джерел історичного знання.

Час і місце створення текстів різняться, але інтерв'ю проводилися в різних регіонах України, загальна кількість проведених інтерв'ю 8, тексти були створені у 2018 році (у докарантинний період очного навчання).

Цінність інформації полягає у потребі створенні умов для експертного огляду особливостей формування історичної культури серед учнівської молоді та побудови навчальної програми, тобто містить судження про розвиток вітчизняної парадигми навчання історії, що дозволяє розглянути суб'єктність вчительства у формуванні історичної компетентності учнів(иць) та трансляції історичного дискурсу.

Даний підхід у виборі емпіричної бази можна вважати дещо спрощеним, оскільки оминаються етапи пов'язані з формуванням теоретичної вибірки для якісного дослідження та власне проведення фокус-груп, однак в результаті було отримано доступ до ключових характеристик учасників, які дозволяють оцінити їх компетентність та якість сформованих груп для проведення фокус-груп.

Робота з емпіричною частиною відбувалася у декілька етапів. Попередній етап полягав у підготовці та систематизації матеріалів дослідження, було опрацьовано транскрибування та систематизовано матеріали про характеристики учасників інтерв'ю. Спочатку було здійснено ознайомлення зі змістом одного випадкового інтерв'ю, щоб сформувані попередні уявлення про наповнення текстів. Також було опрацьовано додаткові матеріали зібрані в ході інтерв'ю: бачення вчителями регіонального представлення історії на карті, про які регіони та міста України найчастіше йдеться у підручниках з історії (здійснювалося порівняння мап в межах групи та за результатами між регіонами України), а також результати виділення основних джерел формування історичної компетентності учнів(иць), що було опрацьовано через кількість згадок кожного джерела.

Для моєї дослідницької частини важливим є фокус на значимих історичних подіях минулого, про які висловлювалися інформанти в контексті шкільного процесу навчання історії, а тому мною збиралися та систематизувалися ці історичні дискурси та розглядалися контексти, в яких вони вживаються в мовленні. У фокусі моєї уваги були джерела формування історичної компетентності учнів(иць), а також визначення значення історичного знання в агентності учнів та їх ідентифікації; здатності до пошуку аналогій історичним подіям в сучасності; зацікавленості учнівської молоді історією; якістю освітнього матеріалу.

Таблиця 3.2.1

Зведені дані біограм інформантів

Місто	Стать, к-сть		Педагогічний стаж, к-сть повних років
	ж	ч	
Бердичів	8	2	5 – 33
Дніпро	8	0	10 – 36
Добропілля	5	2	1 – 32
Дубно	10	0	7 – 41
Київ	8	1	4 – 42
Львів	10	1	3 – 37
Херсон	10	1	8 – 36
Чорноморськ	9	1	8 – 40

Соціально-демографічні характеристики учасників ФГП, загалом взяли участь 76 шкільних викладачів історії, з них чоловіки складають 10,5%, для шкільної освіти у світі в цілому притаманна фемінізація (більшість зайнятих складають саме вчительки), це ж тенденція характерна і для вчителів(ьок) історії. Більш детальний розподіл за статтю та педагогічним стажем наведено в таблиці (див. Табл.3.2.1), більшість учасників мають досить великий досвід педагогічної діяльності. Переважна більшість з них 73,7% викладають у державних освітніх закладах. Згідно з державними стандартами право на викладання історії мають лише педагоги з профільною історичною освітою, про що було вказано інформантами у біограмах.

3.3. Дискурс аналіз фокус-групових інтерв'ю з вчителями історії

Від сформованості історичної компетентності та вмотивованості викладача(ок) залежить їх зацікавленість викладанням, а також сфери тем, в яких вони є експертами. Їх інтерес також часто є залежним від їх університетських інтересів:

Київ P(1): «Викладаю у всіх класах - з 5 по 11. Встигла перевикладати, і там, і там, і там. Десь напевно ХХ сторіччя, я погоджуюся, воно напевно найцікавіше. Тому що там, і тема моєї дипломної, вона теж стосувалася 18-го року».

Чорноморськ P(4): «Я как вообще археолог, мне конечно нравится древняя история, древняя история включая, я сама занимаюсь скифами, сарматами, я копала, поэтому я больше люблю древнюю историю. Но в последнее время я заинтересовалась историей конечно вот 17-го века, потому что очень, очень героические такие моменты были...».

Вчителі(ки) насправді є зацікавленими у результаті своєї діяльності і можуть навіть витратити власні ресурси, щоб забезпечити матеріалами учнів(иць), хоча це мало б відбуватися за кошти батьків чи опікунів здобувачів освіти, школи або держави:

Добропілля P(1): Навіть роздруковуємо, не всі можуть купити карти або атласи. Ти береш їх, роздруковуєш, приносиш дітям, розкладаєш на парти. Це теж все за кошт вчителя відбувається. Це не наша розробка. Але це наш вклад в то, щоб дитина побачила його.

Переважно вчителі(ки) говорять про падіння інтересу до історії серед учнівської молоді через незатребуваність:

Бердичів P5: «В последнее время я наблюдаю, что стали меньше интересоваться. И у меня, историей, да. И даже меня как-то так удивил вопрос и заставил размышлять – девочка из шестого класса задала мне такой вопрос: «А зачем вообще нам учить историю?». Девочка, которая учится, ну,

отличница». Один з колег тут ж доповнює її: Р«Она нам в жизни», иногда говорят да, «не пригодится».

Деякі учасники дослідження наполягають, що саме від педагогічних навичок вчителя(ки) залежить зацікавленість учнів(иць):

Чорноморськ Р(1): «Тому що дітей можна купити на інтерес аж запросто».

Чорноморськ М: «Ну, добре. Чим цікавляться діти, з того, що Ви бачите?»

Чорноморськ Р(1): «Та дітям будь-яку тему можна подати дуже цікаво. Але вони мають відчутти чесність і емоційність вчителя. І вони завжди відгукуються... Ну, я не знаю».

Самій історичній освіті приписують більше інструментальну функцію, вона не стільки є цінною як компетенція, а як знання для складання іспитів:

Бердичів Р(8): «Мотивація починається з 11-го класу. З початку 11-го класу, коли через рік здавати, менше, як через рік, здавати ЗНО. В декого вона починається десь в 10-му класі, тоді вони вмотивовані».

І, дійсно, більшість учасників в ході дискусій розповідали про власні методи заохочення до вивчення історії, наприклад:

Бердичів Р(2): «Ми дозволяєм їм обирати свій варіант відповіді. Свій варіант відповіді, тому що, в першу чергу, людина має критично підходити до життя. З різних джерел дізнаватися про факти, ми можемо озвучити ці факти».

Херсон Р(1): «От зараз, ви знаєте, дуже актуальний «метод маленької сім'ї історії». Коли співпрацюють з: бабусі, дідусі, прабабусі, сусідка, 70-80 років. Коли вони спілкуються і більше, краще знають про ті ж самі страшні трагедії».

Цікавий фокус на залученні інтересу учнів пропонується одним з викладачів, не на історичному процесі, а саме на персоналії, щоб через неї розкривати соціальні контексти розвитку особистості, політичну ситуацію, розвиток культури:

Чорноморськ P(10): «Ну, якщо взяти історію України також – в нас інтегрований просто йде курс там. І також напевно історії успіху видатних людей. Оце те, що з дуже великим інтересом сприймають. Немає значення, яка це постать. В це часто вони заглиблюються. Як прийшла людина до цього успіху, як їй це вдалося, і що це їй дало. Досить часто дітей це цікавить. І вони заглиблюються в це більш глибоко».

Для сучасної шкільної навчальної програми характерна маскулінізація – історичний дискурс ведеться довкола історичних постатей. Саме чоловіки імпліцитно виступають рушійною силою соціально-історичних процесів. Можна говорити про певні зсуви пов'язані з суспільними запитами на рівність та висвітлення ролі жінок, зокрема й у історичному вимірі.

Київ (M): Наскільки взагалі, от ви коли викладаєте історію України, скільки там жінок чи це історія дорослих чоловіків?

Київ P(9): Там статус зовсім інший.

Київ P(8): Там зараз у нас навіть у програмі, раніше такого не було, а зараз у програмі обов'язково дається роль жінки в роки Першої світової, роль жінки Другої світової війни. Зараз уже роль жінки підіймається. Тобто оце гендерне питання, воно уже.

Київ P(9): «Можна додати трошки просто? Ви правильно сказали, з'являються ці теми і з'являється такий акцент, що з ХІХ століття зміни на роль жінки від домогосподарки, даже ХХ, да, початок – Перша світова війна, коли вона виходить і заміняє чоловіків і там, і там, і там. І навіть ніхто не догадувався, що таке можна зробити. І от її роль кардинально змінюється в суспільстві. А от особистості там, ну, супер, може вони там і є, але їх до цього тоже не багато».

У певні важливі епохи роль жінок ніби є темною плямою для історії, а якщо і згадуються, то часто зводиться лише до висвітлення жінок як представниць зі сфери мистецтва:

Київ Р(3): «Скажу, як чоловік. В 9 класі, якраз таки в новому підручнику, така про практичні заняття, там є якраз окремі розділи, але роль жінки в тій чи іншій темі, але там це з'явилося тільки, коли ми почали вивчати культуру мистецтво. Тобто, якісь художниці, якісь театральні представниці і так далі. Тобто, до цього ми про це, в підручнику конкретно цього не було. Чому я казав, що підручнику - завжди останнє джерело до якого ми звертаємося. Про роль, ну інколи питають на уроці, а що робили жінки в цей момент, коли чоловіки йшли на війну, а там мали повстання. Коли вивчаємо заснування Козацтва і взагалі цю тему, тобто «а що робили жінки, а чому не приймали в цьому участь жінки?» Тобто, питання дуже цікаві ставлять. Дуже часто дівчат ставлять, ну і хлопців також».

Викладачі(ки) є досить обачними у використанні матеріалів під час педагогічного процесу. Авторитетність джерела та затвердження державою має значення при їх виборі, тобто фактично вчителі намагаються слідкувати навчальній програмі та державним стандартам.

Київ Р(7): «Можуть якісь підручники з інтернету качати. Я дозволяю такими користуватися. Але не якісь там методички, склав якийсь учень, або презентацію в 5 класі готував учень якоїсь школи, а які завірені міністерством. Я тільки такими дозволяю користуватися».

Чорноморськ Р(9): «Ну ще Міністерство освіти, Інститут національної пам'яті – вони дуже впливають на нашу програму і взагалі на наш навчальний процес. Зразу зрозуміло, куди доведеться поставити. Ми будемо просто змушені це зробити».

Переважно інформанти(ки) мають значний досвід викладацької діяльності, а тому розповідають і про підготовку на різних етапах розробленості історії України в українській школі, а зараз ж в основному скаржаться на нестачу час для повного викладу матеріалу за програмою:

Чорноморськ Р(9): «Якщо раніше, коли я тільки починала працювати вчителем історії, то завжди була вимога, що «ви повинні щось додатково». А тепер головне завдання – щоб встигнути за уроки викласти весь матеріал, який запланований. Тобто і дійти до логічного кінця».

Досить дискусійним для викладачів(ок) є питання наявності підручників, бо з одного боку їм дають формальний вибір авторів підручників, але не завжди забезпечення ними є можливим.

Херсон М: «Що скажете про ці матеріали, чи варто їх використовувати у шкільній програмі, чи вони вам імпонують чи подобаються?».

Херсон Р(6): «Зразу видно, що їх роблять не вчителі, от зразу. І розпочинаються дуже гарно, гарна картинка така, гарні якісь експонати, гарні факти, але от методика, за якою вони зроблені, ну вона майже ніколи не відповідає».

Тема соціальної відповідальності вчителів(бок) історії за ідеї, що транслюються в ході занять теж займає важливе місце:

Бердичів Р(10): «Я скоріше роблю акценти не на якийсь там конкретний період, а показую, наприклад, що Київська Русь, там національно-визвольна війна там Хмельницького, або як по-сучасному говорять, Українська революція, або нехай там буде, там початок ХХ-го століття показує, яким чином? І цих студентів в першу чергу цікавить, яким чином ті події впливають на сучасний етап розвитку української держави. Яким чином ці теми маніпулюються, наприклад, сучасними політиками? Чому вони маніпулюються? Чому, наприклад, Росія використовує такі там тези, поляки чому використовують свої тези? Про поляків дуже багато можна сказати, особливо там, починаючи з Другої світової війни, а ще якщо копнемо, то ми...»

Львів Р(7): «От я повернусь до того, що на ЗНО вчителі української мови пожинають те, що заклали вчителі історії за закритими дверима, незалежно від того, що написано в підручнику, незалежно від того, що написано в

підручнику. Та в жодному підручнику у нас зараз Сталіна не хвалять, ні Гітлера! Але, якщо вчитель прийшов в клас і заклав дітям своє бачення, чи дитина то десь взяла ще звідкись»

Не всі теми трагічні теми в історії України можуть однозначно сприйматися учнівством, іноді не всі слухачі є достатньо психологічно-соціально сформованими для ознайомлення з травматичними дискурсами минулого, з історією роду чи краю:

Бердичів Р(9): «І очевидці подій, тому що такі події в нас є, що ще залишаються люди, які бачили оці події. Наприклад, Голодомор. Я робила виховну годину. Ви знаєте, з одної сторони було, і що діти цікавляться, і все, а дуже є, що і посміхаються... Я завжди цікавилася, моя бабуся пережила Голодомор. Я завжди бабусю питала: «Скажи мені». Вона, єдині її слова, про війну вона розказувала, про Другу світову все розказувала, про Голодомор вона завжди мені казала, я її весь час питала, а вона, єдині її слова були, я на все життя запам'ятала: «Не дай Бог, дитино, вам їх пережити»».

Бердичів Р(1): «(про тему Голокосту) Вона присутня в темі курсу 11-ого класу, зараз в 10-му за новою програмою, але там лише одна година і в цілому на окупаційний період, так? За одну годину викласти цей матеріал. Тому мені особисто на допомогу приходять там якісь конференції з учнями проводиш, заходи, усні журнали, круглі столи».

Деякі вчителі(ки) шкіл намагаються розвивати креативність мислення та дискусії серед учнівства та підготувати їх до роботи в майбутньому університетському середовищі, намагаються давати реферативні завдання, наукову розвідку тощо, як додаткові форми оцінювання успішності, однак сумлінно виконують завдання не всі учні, подані проекти перевіряються на наявність плагіату. Цікавою формою проведення заняття для демонстрації ідеологізації та прихованого навчального плану у школі є підхід наступної вчительки, яка зважає на походження матеріалів та позицію викладену в них:

Львів P(2): «І така проблема, яка є, дуже часто, якщо ми говоримо про контексті 20-го століття, то вони натрапляють на посилення на російськомовні джерела, і це просто для мене є чудово, бо тоді я можу створити дискусійну проблему: то, як Російська Федерація подає деякі факти 20-го століття, так».

Херсон P(7): «Вона повинна бути дійсно компетентною, але не фактичною. Ми повинні формувати компетенції».

Херсон P(10): «І з одного боку, історики-колеги можуть не погодитись зі мною, мова йде про те, що вивчаємо історію починаючи з 7 класу, коли учні не зовсім, по-перше, вони до закінчення школи не завжди запам'ятовують все. І як на мене, треба трошечки влучно брати не хронологічну послідовність, а якось приділити, обрати якусь іншу концепцію, певні теми. І прослідковувати ці певні теми прослідковувати в різні історичні часи. Ось так».

Львів P(9): «Хочу нагадати, що є критерії оцінювання. Ми не тільки маємо дітей навчити, ми маємо ще й оцінити той процес. Це основний обов'язок наш, основний результат нашої роботи – це заповнити в кінці семестру, оцінки в колонку поставити, не залежно від того, що за закритими дверима відбувалося». Матеріал, втиснутий у шкільні підручники історії, має різну складність у кожному класі, а кожна вікова група учнів характеризується різним рівнем зацікавленості історією:

Херсон P(7): «Улюбленими темами є теми, ну скажемо, розподіляємо на дві категорії: є ті, які дуже гарно йдуть дітям, і це дійсно «Київська Русь». Ну, їм дуже цікаво про цих князів, що там відбувалося. А вже для дорослих, то дійсно це події революції. Перша, Друга світова війни. Ну Друга світова навіть в 11-му класі, я би так сказала, «на Ура», їм дуже подобається, їм дуже цікаво».

Отже, формування історичного дискурсу у школі є процесом, що провокується реалізацією державної політики у сфері освіти. З одного боку, в навчальних програмах наголошується на розвитку креативності мислення та необхідності ведення дискусій з історичної тематики, однак вивчення історії

набуло інструментальної функції і використовується для складання підсумкових іспитів, тобто має значення не розуміння історії, а знання як заучування фактів та дат. Згідно з практиками вчителів(ьок) програма викладання історії є не достатньо адаптованою до державних перевірок. А сам час виділений на викладання історичної науки почасти є недостатнім. Сучасний стан матеріальної бази для вивчення історії знаходиться в неоднозначному становищі, оскільки держава делегує повноваження у виборі підручників для освітян саме педагогічному колективу, однак забезпеченням вибраними матеріалами не завжди справджується. Наповненість, логіка та структура окремих підручників з точки зору практиків також є не підходящою для шкільного навчального процесу, а отже, підбір коректних матеріалів для занять та їх розповсюдження стають турботами вчительства, а учнівство в свою чергу вимушені ознайомлюватися з неструктурованою та неоднозначною інформацією розміщеною в мережі.

3.4. Джерела історичної компетентності учнів та учениць та регіональне представлення історії у шкільній програмі

Під час інтерв'ю учасникам дискусії було запропоновано виділити основні джерела формування історичних знань серед учнівської молоді. У своїх відповідях інформанти(ки) враховували та розмірковували про надійність обраних джерел, їх доступність, якість викладу матеріалу, зацікавленість учнів черпати інформації з цих джерел. Стосовно конкретних джерел, які найчастіше використовують учні для вивчення історії – ми вирішили узагальнити і згрупувати всі джерела в 11 основних ресурсів: Інтернет, Сім'я (родина, також тут згруповані як обговорення подій (дискусії на історичні теми), так і розповіді від родичів (наприклад, батьки розповідають дітям історії своїх батьків тощо), Музеї (також театри), Підручники, Вчитель (також школа), ЗМІ (окрім Інтернету), Архіви (також додано хроніки), Статті (журнали, газети документальної чи наукової тематики, не ЗМІ),

Друзі/однокурсники, Очевидці подій (безпосереднє спілкування з людьми, які брали участь або спостерігали певні історичні події), Подорожі (в інші населені пункти, без уточнення відвідування закладів культури, мистецтва чи музеї).

Бердичів Р(9): «Значить, далі – бібліотека. Все-рівно є такі діти, що все-рівно вони ходять в бібліотеку. Хто не хоче ходити в бібліотеку, пропонуємо, кажемо, що є електронні бібліотеки».

Львів Р(2): «Чому я виділяю YouTube від інтернету? Бо це зовсім інша складова, а я зараз говорю про цілий такий величезний набір роликів. І от, скажімо, якщо ми говоримо так, от 9-й клас, французька революція або колоніальна система, так, то є дуже багато роликів, зроблених так»

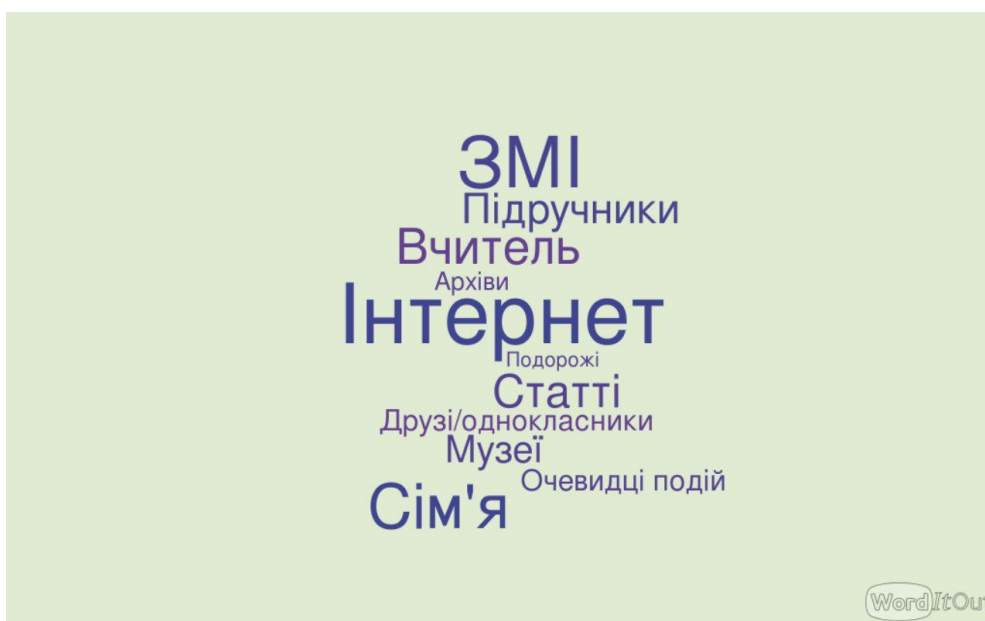


Рис.3.4.1. Хмара слів джерела формування історичної компетентності

Отже, за допомогою онлайн-платформи Word It Out було візуалізовано (відповідно до кількості згадок) основні джерела, які використовуються учнями(ицями) для вивчення історії з точки зору інформантів. Домінуючою є згадка Інтернету, що загалом відповідає очікуванням, оскільки легкість та швидкість пошукового процесу дозволяє швидко знайти необхідну інформацію, однак не завжди якісну. Деякі вчителі, які у своїй практиці

використовують реферати та звіти як форми підсумкового заліку намагаються виховати у учнів відчуття критичність мислення та навчити аргументовано посилатися на джерела.

Наступне місце посідає ЗМІ, як інструмент для формування порядку денного та не лише висвітлення певних історичних подій, а й включення контексту та формування суб'єктивного ставлення до них.

Далі за частотою згадувань іде сім'я: сімейні обговорення та дискусії на історичну тематику являється сильним засобом впливу на формування суб'єктивної думки учнів стосовно певної історичної події чи епохи, оскільки тут домінує авторитетність та вертикальні ієрархічні стосунки.

Також ми помітили, що існує деякий суб'єктивізм у регіональній представленості певних територій у навчальній програмі. Під час інтерв'ю інформантів попросили зафарбувати карту України, виділивши регіони, які, на їх думку, згадуються найчастіше в процесі навчання дітей – умовні «центри» та «периферії» історичного знання (приклад див.Рис.3.4.2). Серед усіх інформантів домінуючими регіонами можна визначити центр України (Запорізька, Чернівецька, Полтавська області) з Київською областю разом та захід України (територію Львівської, Волинської, Тернопільської областей). Можна вважати, що пануючими дискурсами виступають саме збудовані на історичні та колективній пам'яті мешканців виділених територій.

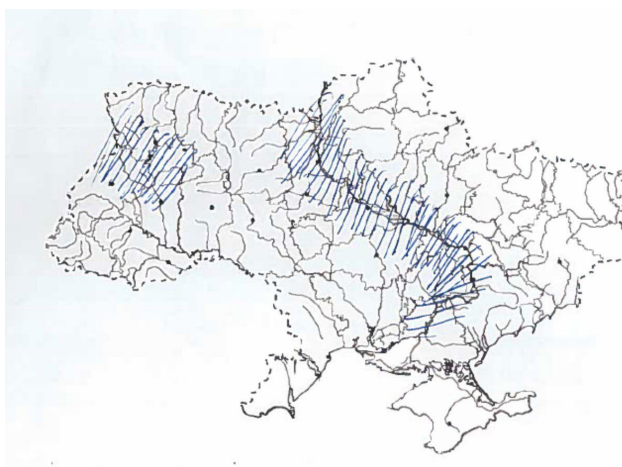


Рис.3.4.2. Типове регіональне представлення шкільної історії

Була помічена також деяка залежність між регіонами, які згадували вчителі(ки) з їхнім регіоном проживання: так вчительство з південного регіону (Херсон, Чорноморськ) частіше, ніж учасники(иці) з інших регіонів, згадують також і Південь України (Одеську, Херсонську області). А інформанти з Києва також згадують і Крим.



Рис.3.4.3. Типове представлення шкільної історії (інформант з Південної України)

Інформанти з інших регіонів іноді згадують також Слобожанщину (Харківська та Сумська області).

Великі міста почасти виділяються на картах й окремо, наприклад інформант (див.Рис.3.4.4) дає відповідні пояснення до власної карти. Серед тих, які найчастіше відмічають вчителі(ьки) переважають Львів та Київ, інформанти також згадують Запоріжжя та Харків. Їх виділення можна пов'язати з основними та найбільш відтворюваними дискурсами історії в масовій свідомості, що активно відтворюються на сторінках сучасних підручників з історії.

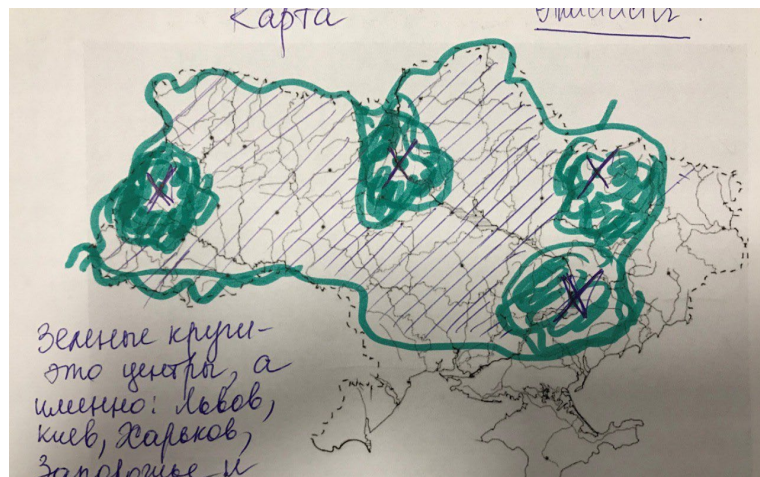


Рис.3.4.4. Типове регіональне представлення шкільної історії (карта інформанта з Києва)

Частково таку розпорошеність ми можемо пояснити сферою інтересів вчителів(ьок): інформанти, які найбільше люблять вивчати та викладати учнівству часи козаччини - згадують частіше Запоріжжя та Крим, інформанти зі сферою інтересів сучасної України частіше згадують Харків.

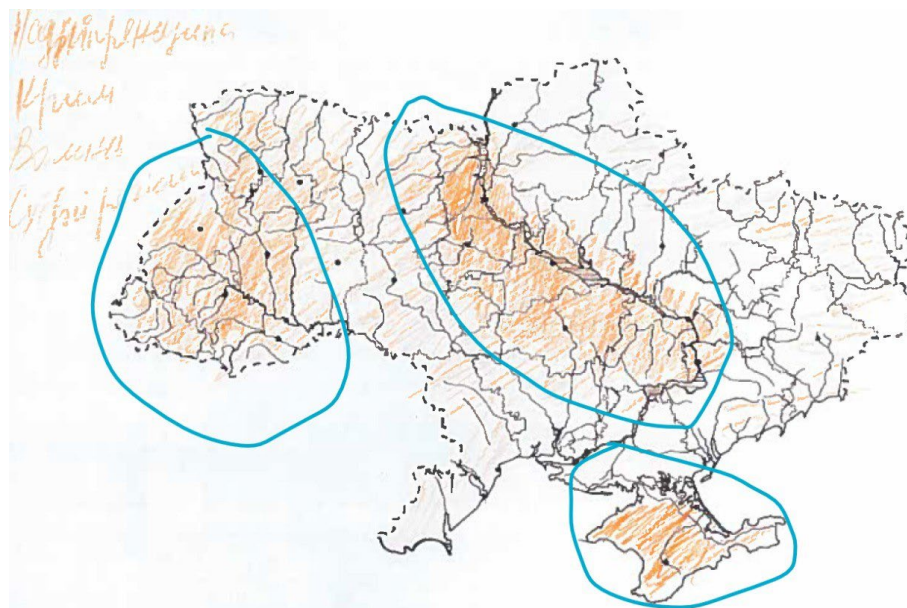


Рис.3.4.4. Приклад карти інформанта з Києва

Також цікаво, що інформанти зі Львова не роблять акцент на території Західної України, вказуючи на першому місці – Київ та центр України, а також частково згадують Крим, Слобожанщину.

Отже, можна стверджувати про існування основного ідеологічного історичного дискурсу в підручниках з історії, який можна виділити географічно, проте деякі інформанти схильні включати і власні регіони, яким, можливо, і не приділяється достатньої уваги у загальному історичному дискурсі, однак історики є знайомими з ними більш детально і можуть повідомити про них додаткову інформацію учням. Варто зазначити, що питання визначення історичних кордонів іноді спричиняло рефлексії пов'язані з тимчасово непідконтрольними територіями.

Реалізована дослідницька стратегія дозволила прослідкувати тенденції у викладанні історії у школі та визначити педагогічні стратегії викладачів у залученні аудиторії, визначено . Якісне викладання історії передбачає відхід від схоластичної системи навчання на користь розвитку компетентності учнів як основи їх агентності, орієнтації та інтерпретації існуючих дискурсів історичного знання. Вчителям та вчителькам як агентам змін варто вивчати ці нові методи навчання та застосовувати їх для покращення якості засвоєння матеріалу [Стігерс, 2019, с.143-159]. Складність підготовки до занять викладачів(ок) історії також можна пояснити «незавершеністю» історичного процесу у спеціалізованій шкільній літературі, оскільки програма поступово доповнюється і змінюються акценти у тлумаченні окремих постатей та історичних подій, що на фоні інструменталізації освіти вимагає від історика включення в актуальні соціально-історичні контексти новітньої історії. Представленість регіонів України також є різною у загальному шкільному дискурсі викладання історії, згідно з уявленнями практиків-істориків певні регіони та міста мають тенденцію згадуватися частіше, однак існують і регіональні особливості в уявленнях інформантів.

Висновки до розділу 3

Теоретичні напрацювання попередніх розділів стали основою для аналізу матеріалів фокус-групових інтерв'ю. Логіка проведення аналізу

передбачала ознайомлення з матеріалами інтерв'ю та групування ключових висловлювань за темою бесіди: професійні інтереси вчителів історії, джерела формування учнівської компетентності, регіональність історичного знання, оцінка існуючої матеріальної бази для викладання історії, зацікавленість учнів у вивченні історії.

- ❖ Гіпотеза №1: Можна стверджувати, що загалом у веденні своєї педагогічної діяльності вчителі перш за все орієнтуються на навчальні програми та плани. Їх вчитка та оцінювання учнів за правилами цієї системи і є обов'язками вчителя.
- ❖ Гіпотеза №2: Загалом у вчителів історії немає сформованих типових методів навчання історії. Проведення історії у форматі уроку як простого повторювання знання впливає на зацікавленість учнів. Історики ж, які є більш винахідливими у формах проведення занять рідше скаржаться на незацікавленість аудиторії.
- ❖ Гіпотеза №3: З точки зору інформантів у сучасній школі методика викладання історії у школі не є досконалою. Історія постійно доповнюється, кількість матеріалу розширюється, а вчителі скаржаться на брак час для викладення матеріалу. Підсумкова атестація зводить вивчення історії у школі до інструментального значення для учнів.
- ❖ Гіпотеза №4: Історики мають різні дослідницькі інтереси в історії України, однак згідно з мапами інформантів існує нерівномірність вираження історичних дискурсів окремих регіонів у шкільній програмі.

ВИСНОВКИ

У даній роботі було розглянуто особливості сучасного тлумачення дискурсу у соціології, а також було експліковано концепт дискурсу історії для пояснення особливостей формування історичної культури та пам'яті. Було визначено, що розуміння історії з позиції соціальних фактів не є вичерпним, оскільки вона радше має саме дискурсивний характер та твориться в процесі суб'єктної діяльності.

Українська історична культура знаходиться в процесі свого активного становлення та формування власної парадигми осмислення історії, що підтверджується зацікавленістю населення історією. Визначено наявність протиріччя серед населення між основними джерелами історичної інформації та довірою до неї. Історичні дискурси є несучими конструкціями, а тому їх зміст залежно від мовців може бути різним, тому різні аудиторії (як колишні учні) можуть вікові аудиторії мають різне тлумачення історії.

Учителі та вчительки історії є представниками особливої соціальної групи, на яку покладено функцію формування історичної компетентності учнівської молоді. Ведення педагогічної діяльності у школі потребує використання особливого підходу для зацікавлення учнів(иць). Запит на історію серед сучасної молоді набув інструментального характеру, що проявляється у вивченні історичних подій та дат як фактів, однак без рефлексії їх значення. У своїй практиці вчителі(ьки) намагаються реалізувати особливі підходи та методи навчання, щоб стимулювати дискусії та креативність мислення серед учнівства. З іншого боку, існують жорсткі інституційні обмеження до діяльності педагогів(инь) у вигляді навчальних планів та програм, історичних інформаційних, але саме у них визначено національний освітній стандарту та результат освітнього процесу. Тож, вивчення історії у школі є нічим іншим, ніж долученням учнівства до системи дискурсів з ідеологічним підґрунтям та формування основ для власної ідентичності.

Конкретні історичні дискурси по різному сприймаються дітьми у школі з позиції їх інтересу до них. З точки зору навчальної програми подіям чи персоналіям може приділятися різна увага, іноді зацікавленість безпосередньо залежить від якості навчальних матеріалів, комплексності та впорядкованості історичного матеріалу, наприклад «Руїна» чи «Українські визвольні змагання», однак вчителі(ьки) історії говорять про власний інтерес до цих періодів. Найбільш актуальними темами-дискурсами для учнів(иць) є «Київська Русь», «Козацтво», «Хмельниччина», «Перша світова війна», «Друга світова війна». Вітчизняна навчальна програма історії України у школі є лінійною, навчання відбувається від давньої історії до новітньої історії, а викладання новітньої історії почасти відбувається за залишковим принципом, що можна пояснити «незавершеністю» цього історичного дискурсу.

Завдяки проведеному дослідженню було визначено значення агентності вчительства у трансляції історичного знання учнівству. Емпірична частина дослідження базується на застосуванні методу дискурс аналізу до текстів з історичною тематикою. До методологічних недоліків виконаного аналітичного дослідження можна віднести нехтування конwersаційними особливостями документів, однак це було здійснено через фокус саме на значенні історії та її викладання у школі, а не на особливостях комунікації.

Подальше вивчення історичної культури українського суспільства набуває особливої актуальності у контексті ведення боротьби за власну історичність, а тому формування власної історичної культури та діалог з вчительством є надважливим у становленні національної ідентичності.

Подальше вивчення історичної культури повинно відбуватися змішаними стратегіями з вивченням різних джерел інформації. Важливим є фокус на конкретних історичних подіях та пошуку інтерпретацій їх зв'язку з сучасністю, загальною роллю в історичному процесі. Також важливим є порівняння міжрегіональних та міжнаціональних історичних подій та їх соціально-культурне значення для узгодження історичної пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аникина А. Б. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / А. Б. Аникина. // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. – 2015. – №1. – С. 100–107.
2. Барт Р. Дискурс истории / Ролан Барт // Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Ролан Барт. – Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003. –с. 511.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Электронный ресурс] / П. Бергер, Т. Лукман – Режим доступа до ресурсу: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4783/4784>.
4. Бурлачук В. Ф. Використання минулого: динаміка колективної пам'яті у сучасній Україні / Віктор Фокич Бурлачук // Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. 30 РОКІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ. – Київ: Інститут соціології НАН України, 2021. – С. 498–511.
5. Вебер М. Политика как призвание и профессия / М. Вебер — «РИПОЛ Классик». – 1919 – 32 с.
6. Всеукраїнське опитування громадської думки «Омнібус»: Ставлення населення України до Росії та якими мають бути відносини України і Росії, лютий 2022 року. [Електронний ресурс] // Київський міжнародний інститут соціології (КМІС). – 2022. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1102&page=1>
7. Головаха Е. Постсоветская деинституционализация и становление новых социальных институтов в украинском обществе / Е. Головаха, Н. Панина. // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №4. – С. 5–22.
8. Гуменюк В. Агентність: множинність визначення та операціоналізація в контексті шкільної освіти / Вікторія Гуменюк. // Наукові записки НаУКМА. Соціологія. – 2020. – №3. – С. 27–36.
9. Десяте загальнонаціональне опитування: ідеологічні маркери війни (27 квітня 2022). [Електронний ресурс] // Соціологічна група "Рейтинг". – 2022. – Режим доступа до ресурсу:

- https://ratinggroup.ua/research/ukraine/desyatyu_obschenacionalnyu_opros_ideologicheskie_markery_voyny_27_aprelya_2022.html/.
10. Динаміка ставлення українців до Голодомору 1932-33 рр. [Електронний ресурс] // Соціологічна група "Рейтинг". – 2021. – Режим доступу до ресурсу:
https://ratinggroup.ua/research/ukraine/dinamika_otnosheniya_ukraincev_k_golodomoru_1932-33_gg.html.
 11. Качанов Ю. Л. Автономия и структуры социологического дискурса / Ю. Л. Качанов, Ю. В. Маркова. – Москва: Университетская книга, 2010. – 320 с.
 12. Квале С. Исследовательское интервью. – Москва: Смысл, 2003. – 301 с.
 13. Коломієць В. У Києві хочуть демонтувати 60 пам'ятних знаків, які пов'язані з росією та колоніальною спадщиною. [Електронний ресурс] // Соціологічна група "Рейтинг". – 2021. – Режим доступу до ресурсу:
<https://hromadske.ua/posts/u-kiyevi-hochut-demontuvati-60-pamyatnih-znakiv-yaki-povyazani-z-rosiyeyu-ta-kolonialnoyu-spadshinoyu/>.
 14. Малес Л. Дискурс декоммунизации киева в опыте переименований / Л. Малес, А. Дейнека. // Идеология и политика. – 2020. – №1. – С. 116–145.
 15. Навчання за російською програмою, викрадення людей та агітація, — про ситуацію на Запоріжжі [Електронний ресурс] // 24 канал. – Режим доступу до ресурсу: <https://cutt.ly/xGDQWWz>
 16. Нагорна Л.П. Історична культура: концепт, інформаційний ресурс, рефлексивний потенціал. / Л.П. Нагорна – К.: ІПіЕНД ім.І.Ф.Кураса НАН України, 2014. – 382 с.
 17. Семотюк О. Аналіз дискурсу vs. контент-аналіз: методично-методологічні відмінності і подібності / О. Семотюк // Людина. Комп'ютер. Комунікація : [зб. наук. праць] / [за ред. О. П. Левченко]. – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2015. – С. 79–82.
 18. Серeda В. Переосмислюючи український ідентифікаційний простір: громадський активізм в Україні після Євромайдану / Вікторія Серeda // Феномен Майдану в українському суспільстві: соціологічні інтерпретації /

- за наук. ред. Є.І. Головахи та О.Г. Стегнія. – К. : Інститут соціології НАН України, 2014. - С. 58-78.
- 19.Середа В. У пошуках приналежності. переосмислення іншого в історичній пам'яті українських ВПО. / Вікторія Середа // 83-106. – 2020. – №2. – С. Режим доступу: <https://www.ideopol.org/wp-content/uploads/2020/10/UKR.-1.6.-Sereda.pdf/>.
- 20.Соболевська М. О. Дискурсні особливості сучасного соціологічного теоретизування / М. О. Соболевська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – №19. - С. 6–13.
- 21.Ставлення населення України до Росії та якими мають бути відносини України і Росії, лютий 2022 року. [Електронний ресурс] // Київський міжнародний інститут соціології. – 2022. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1102&page=1/>.
- 22.Стігерс С. Перехрестя культур. Країни Чорноморського регіону та суспільно-політичні зміни у ХІХ–ХХ ст. Навч. посіб. для загальноосвітніх шкіл / Колектив авторів / EUROCLIO / – 2019. – 172 с.
- 23.Стриєк Т. Історія. Люди. Події. Звіт про дослідження про пам'ять сучасних поляків та українців в рамках проекту «Історичні культури в процесі змін: узгодження пам'яті, історії ідентичності в сучасній Центрально-Східній Європі» / Т.Стриєк, Й. Конечна-Саламатін, Н. Отрищенко. – Варшава: Collegium Civitas, 2018. – 83 с. Режим доступу: http://konieczna-salamatin.eu/pliki/Raport_ukr.pdf
- 24.Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С.Тичер, М.Мейер, Р.Водак, Е.Веттер. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.
- 25.Фуко М. Порядок дискурса /М.Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. – М.: Касталь, 1996. – С. 47-96. Режим доступу: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/istoria.txt/>.
- 26.Фукуяма Ф. Ідентичність. Потреба в гідності й політика скривдженості / пер. з англ. Тетяна Сахно. – К.: Наш Формат, 2020. – 192с.

27. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память / Морис Хальбвакс. // Неприкосновенный запас. – 2005. – №2. – С. 8–27.
28. de Saint-Laurent C. Social Thinking and History / Constance de Saint-Laurent. – London: Routledge, 2020. – 170 с. – (Taylor&Francis Group).
29. de Saint-Laurent C. Uses of the Past: History as a Resource for the Present / Constance de Saint-Laurent, Sandra Obradović. // Integr Psychol Behav Sci. – 2019. – №1. – С. 1–13.
30. Gorbunova V. The Psychological Consequences of the Holodomor in Ukraine [Электронный ресурс] / V. Gorbunova, V. Klymchuk // East/West: Journal of Ukrainian Studies. – 2020. – Режим доступа до ресурсу: <https://ewjus.com/index.php/ewjus/article/download/609/272#:~:text=Hornostai%20referred%20to%20the%20Holodomor,resist%2C%20and%20the%20limitations%20of/>.
31. Hirschberger G. Collective Trauma and the Social Construction of Meaning [Электронный ресурс] / Gilad Hirschberger // Front. Psychol. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01441/full/>.
32. Kultury historyczne w procesie przemian. [Электронный ресурс] // Narodowy Centrum Nauki. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.kultury-historyczne.eu/>.
33. Obradović S. The nation in context: How intergroup relations shape the discursive construction of identity continuity and discontinuity / S. Obradović, M. Bove. // Br J Soc Psychol. – 2021. – №2. – С. 490–508.
34. Woods E. T. Cultural trauma: Ron Eyerman and the founding of a new research paradigm / E. T. Woods. // American Journal of Cultural Sociology. – 2019. – №7. – С. 260–274.

РЕЦЕНЗІЯ

на випускн кваліфікаційну роботу
«СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЬСТВА У ТРАНСЛЯЦІЇ ДИСКУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ»
студента магістратури факультету соціології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Ярослава ЯБЛОНСЬКОГО

Актуальність кваліфікаційної роботи важко переоцінити – і в контексті війни Росії проти України, де критерій історії є і ідеологічною зброєю, і середовищем досвіду, і джерелом архаїчної поведінки, і фактором ідентичності, про що зокрема наголошує автор, і саме тому потребує вивчення крізь призму суб'єктності та дискурсивного підходу. Інший бік актуальності – розкривається крізь призму Нової Школи, яка замінює схоластичну систему викладання в бік розвитку критичного мислення, а тому потребує зосередженості на суб'єктності і матеріалу, і вчителя, і, зрештою, учня, – що є протиставленням тоталітарному підходу, реалізованому зараз в РФ.

Широта опрацювання основних концептуальних напрямків дослідження теми у першій частині роботи безперечно відповідає, навіть виходить за рівень магістерської кваліфікації і переконаний буде використана автором в подальшій науковій роботі.

Добре, що під кожний розділ підведена певна своя теоретично-аргументаційна база, що свідчить про високий рівень володіння автором науковим матеріалом. Рівень дискурсивного підходу до історії і застосування методу дискурс-аналізу підтверджується охопленням різних систем знань – від історії до семіології від лінгвістики до комунікативістики, разом із врахуванням таких складних і багатоаспектних понять, необхідних для розкриття проблеми як, наприклад влада, освіта, соціалізація, ідеологія історична пам'ять та культура. На жаль, практично не відзначена роль медій, хоча на 23 стор. згадані художні фільми та телепередачі, які разом, якщо не нарівні з освітою і державними інституціями, впливають на формування історичного дискурсу або принаймні на суб'єктність не тільки учнів, але й вчителів.

Цілком доведена спроба автором системно розкрити і дослідити центральну проблему (роль вчителя в трансляції дискурсу історії) до певної міри стає заручником заявленого масштабу (хоча автор витримує рівень) – в розкритті теми варто було б звузити виклад матеріалу і свідомо опустити деякі дотичні особливості. Наприклад послідовно і у структурі роботи, і у викладі її результатів дотримуватись заявлених в темі термінів "суб'єктності", що спростило би дослідницьку стратегію, але автор піддається спокусі "врахувати все" і вводить додаткові риси і поняття, що розпорошують дослідницьку увагу. Наприклад розділ 2 "Історична компетентність у українському суспільстві та роль учительства у викладанні історії України" заслуговує теми окремої дисертації, де відповідно до формулювання варто було б ввести і термін "комунікативна компетентність" (яка важлива, до речі, і для розуміння суб'єктності

вчителювання) однак суто суб'єктності присвячено лише порівняно невеликий підрозділ 2.2. Певною мірою, така ситуація спровокована самою багатогранністю поняття дискурс, про що справедливо говорить автор, намагаючись врахувати всі його особливості і в теоретичній і в практичній частині роботи, де наявність емпіричного матеріалу є безсумнівною перевагою. Однак, на жаль, автор нечітко описує аналітичну схему дослідження – інколи незрозуміло що є одиницею аналізу, відбору, елементами його конструювання, рівнем виділеного дискурсу (дискурс історії чи дискурс вчителів історії) хоча логіка його аналізу, все ж таки, врешті-решт, прослідковується. Відсилки в описі методології до цитат заважають з'ясувати конкретну логіку і схему аналізу даного дослідження.

Розробка такого рівня роботи у восенний час – є доказом високої наукової компетентності Ярослава Яблонського. Хоча подекуди видно, що автор поспішає. Текст інколи складається з набору цитат (с.23; 31) – де безперечно є логіка викладу, але не авторське узагальнення, однак це можна пояснити екстремальними умовами підготовки роботи, як і потребу каналізувати досить велику кількість висновків до більш глибокого формулювання основних з них.

Та загалом дані недоліки не впливають на високу оцінку змісту представленої роботи.

Підсумовуючи, варто наголосити, що робота Ярослава ЯБЛОНСЬКОГО – актуальна, самостійна та містить оригінальні результати. Автор продемонстрував навички роботи з теоретичними текстами, критичний аналіз етапів та результатів дослідження, а тому кваліфікаційна робота «СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЬСТВА У ТРАНСЛЯЦІЇ ДИСКУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ» відповідає вимогам до такого рівня кваліфікаційних робіт і може претендувати на оцінку "відмінно" (91 б).

Рецензент:

Виконавчий директор
"Project Bureau Consulting"



к.соціол.н. Богдан Мотузенко