

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ І ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ У ДОСЛІДНИЦЬКУ ТА ВИКЛАДАЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІОЛОГІВ

В даній статті розглядаються методичні аспекти використання підручників і навчальних посібників з історії у дослідницькій та викладацькій соціологічній практиці. Окреслені існуючі методологічні принципи та труднощі легітимізації історичної соціології; описані основні сфери суспільного життя, для вивчення яких можуть стати у нагоді навчальні матеріали середньої та вищої школи; особливий акцент зроблений на перевагах залучення навчальних посібників і підручників з історії у соціологічну діяльність.

Ключові слова: методичні аспекти, навчальний посібник, підручник, соціологічне дослідження, викладання соціологічних дисциплін

В данной статье рассматриваются методические аспекты использования учебников и учебных пособий по истории в исследовательской и преподавательской социологической практике. Обозначены существующие методологические принципы и трудности легитимизации исторической социологии; описаны основные сферы общественной жизни, для изучения которых могут пригодиться учебные материалы средней и высшей школы; особый акцент сделан на преимуществах вовлечения учебных пособий и учебников по истории в социологическую деятельность.

Ключевые слова: методические аспекты, учебное пособие, учебник, социологическое исследование, преподавание социологических дисциплин

This paper discusses methodological aspects of using textbooks and manuals on history during sociological research and teaching. The basic principles and existing methodological difficulties legitimizing historical sociology are outlined, main spheres of society appropriate for historical approach are described; the accent is made upon the advantages of textbooks involvement into sociological activities.

Keywords: methodological aspects, manual, textbook, case study, teaching social sciences

© Марченко А.М., 2013 р.

Актуальність теми. Історична орієнтація в соціології не є визначальною характеристикою початку ХХІ століття: ще в 1980-х роках розгортався наратив про ренесанс історичної орієнтації в соціології [1], в 1990-х роках відбувалася гаряча дискусія, породжена критичними висловлюваннями Дж.Голдторпа в бік цієї орієнтації (Дж.Брайнт, Н.Харт, М.Манн). Попри збільшення інтересу до подолання кордонів - як національних, так і дисциплінарних, про що говорив Нейл Смельзер у своїй доповіді в якості Президента Американської соціологічної Асоціації [2, с. 3-12], справжньої легітимізації історичної соціології на пострадянських теренах так і не відбулось. Таким чином, наукова проблема, яка і спонукала до написання даної статті - суперечність між важливістю залучення до соціологічного обігу максимально великого спектру джерел інформації та тривале ігнорування матеріалів історичного характеру як не релевантних, що сприяло соціологічному редуccionізму та досі гальмує низку перспективних міждисциплінарних досліджень. **Метою** статті є демонстрація пізнавальних можливостей підручників і навчальних посібників з історії для їх залучення та використання у соціологічній діяльності, як дослідницькій, так і викладацькій.

Основні аргументи проти залучення історії до пріоритетів соціологів, зазвичай, вміщуються в такі положення [1, с. 322-336]: історія є дескриптивною, ідеографічною наукою, зорієнтованою на опис конкретних подій; і в цьому вона нібито програє соціології як науці а) номотетичній, б) узагальнюючій та в) з

пояснювальним потенціалом. Окрім того, історичні факти є нічим іншим, як «залишками пам'яток», які зовсім не відповідають принципу репрезентативності [3, с. 214]. Соціологи ж, на думку Дж.Голдторпа, можуть не лише оперувати фактами, а й створювати, продукувати їх, виявляти та аналізувати існуючі симулякри. На додачу до сказаного, тяжіння історії до індивідуалізму може заважати баченню загальної картини суспільства як системи відносин між різними групами та прошарками (сакраментальне питання: «Хто творить історію?», зазвичай, отримує відповідь у переліку низки осіб, сконструйованих у підручнику як важливих для певного історичного проміжку часу). Водночас, серед уже визнаних істориків побутує думка про не менш ніж два види історії - «дидактичну», яка часто віддзеркалюється через підручники та методичні посібники для навчальних закладів різного профілю та рівня, та власне «наукову» [4, с.12-14]. Окрім того, важливо, щоб історія в університетських і шкільних підручниках була не суперечливою, як це нині трапляється [4; 5, с. 15-23]. Звісно, подібне бачення історії не додає оптимізму навіть для самих істориків, що вже казати про соціологів, часто сконцентрованих на власній поліпарадигмальності [6]. Однак, вважаємо, є підстави вийти за стереотипні уявлення та знайти ті аспекти історичних джерел, які можуть бути корисним у співпраці соціологів з істориками.

Насамперед, такі джерела існують у руслі історичної соціології (напр., 7; 8]. Про їх легітимність веде мову, зокрема, П.Штомпка, який, ґрунтуючись на «історичному коефіцієнті» та «історичній перспективі» в соціології, виводить ряд онтологічних передумов історичної інтерпретації соціальної реальності. Зокрема, соціальна реальність може розглядатися як низка взаємно переплєтених динамічних процесів (урбанізація, демократизація, секуляризація, тощо); кожна соціальна ситуація є кумулятивною у певному соціально-історичному контексті;

соціальні актори, які є відповідальними за перебіг історії, завжди діють в історично визначених обставинах [1, с. 332-333]. Відповідно до сказаного вище, можна виявити відносність будь-яких соціальних норм і приписів, а також істинності будь-яких інтерпретацій, завжди ціннісно забарвлених відповідно до точки зору суб'єкта ціннісних орієнтацій; у своїй сукупності ці онтологічні передумови і формують «історичний коефіцієнт». Що ж стосується «історичної перспективи», то, згідно з П.Штомпкою, її визначають шість методологічних принципів [1, с. 333-334]: кожне явище чи процес не мають розглядатись в ізоляції, будь-який стан суспільства в цілому чи його конкретної сфери мають вивчатись у комплексі; аналіз теперішнього має завжди брати свій початок у минулому та прямувати до майбутнього; аналізуючи будь-які соціальні структури, слід пам'ятати про соціальних акторів, які стоять за ними, та про інтенції соціальних акторів; соціальні феномени, явища та процеси мають розглядатись як поєднання агентності та структури.

Отож, можемо окреслити існування кількох таборів з протилежними точками зору на взаємодію історії та соціології. З одного боку, існують думки про те, що історія і соціологія завжди були одним і тим же; між ними методологічно немає жодних відмінностей (П.Абрамс, Е.Гідденс). З іншого боку, є й рішучий спротив подібним ототожненням, який супроводжується скептичним ставленням до історії як «псевдонауки» (Дж.Голдторп). Є й усереднена, поміркована точка зору щодо необхідності критичного підходу до взаємодії наук, втім, потрібної [9, с. 56-62]. Як свідчить Ф.Абрамс, крім марксистської традиції, у класичній соціології історично вартісною може вважатись лише фігуративна теорія Н.Еліаса щодо соціальних

передумов розвитку цивілізації [7; 10]. На пострадянському просторі констатуємо появу публікацій на дану тему [9; 11], які, однак, концентруються на історії в цілому, не переходячи до конкретних історичних джерел. У даній публікації ми, орієнтуючись на представлені вище онтологічні аспекти та методологічні принципи історичної соціології, перейдемо до таких джерел (на прикладі підручників та навчальних посібників з історії).

Логічним є питання про те, чим же виступає сучасний підручник історії та які функції він виконує для своєї цільової аудиторії як важливого сегменту суспільства. У своїй відповіді будемо базуватись на українському досвіді, найбільш релевантному як для потенційної аудиторії даної статті, так і її авторки, а також на проміжних результатах міжнародного дослідження реконструкції періоду радянської «перебудови» в пострадянських підручниках історії (на прикладі Білорусі, Молдови, Росії та України¹). Підручники історії в Україні поділяються на шкільні та університетські, при цьому курс з історії України викладається протягом семи років у рамках шкільної програми та протягом семестру згідно з університетською програмою (відмітимо, як обов'язкова дисципліна). Викладання історії на рівні середньої школи є стандартизованим для всіх регіонів країни, у зв'язку з чим існують програми, схвалені Міністерством

¹ Проект триває з 2010 по 2013 роки на базі Центру вивчення Росії та Євразії Університету Уппсали (Uppsala Centre for Russian and Eurasian Studies, Uppsala University), до проекту залучені дослідницькі команди Білорусі (Андрей Дудчик, Маргарита Фабрикант), Молдови (Діана Бенчечі, Валерій Мошнеага), Росії (Наталія Трегубова, Олександр Горильов, Олексій Русаков) та України (Андрій Кашин, Алла Марченко, Юлія Юрчук).

освіти, науки, молоді та спорту України а також підручники для середньої школи з обов'язковим грифом Міністерства. Університетські підручники історії в Україні не настільки регламентовані, однак їх більша кількість також є рекомендованою названим Міністерством. Зокрема, у Державному стандарті (галузь «Суспільствознавство») історія України поділена на такі основні періоди [12]:

1) Стародавня доба (від первісної людини до східнослов'янських племен VII–IX ст.); 2) Київсько-галицький період (друга половина IX – 40-і рр. XIV ст.); 3) Литовсько-польська доба (40-і рр. XIV – 1648 р.); 4) Українські землі в роки національної революції та Гетьманщини (1648 р. – кінець XVIII ст.); 5) Українські землі в роки російсько-австрійського панування та національного відродження (кінець XVIII ст. – 1917 р.); 6) Українські землі в роки національно-демократичної революції та боротьби за возз'єднання (1917 – 1920 рр.); 7) Україна в радянську добу (1921 р. – серпень 1991 р.); 8) Україна в роки незалежності. Що може сказати подібний структурний розподіл історичних віх соціологу? Очевидно, він відповідає найбільшим структуроутворюючим подіям історії, які є офіційно визнаними на загальнодержавному рівні, та може інтерпретуватись як низка опорних точок формування національної ідентичності українців. Показовою є кількість годин на кожну з тем, для чого наведемо лише один приклад: кількість годин, яка приділяється вивченню семирічного періоду радянської «перебудови», дорівнює кількості годин, які виділені для вивчення двадцятирічного періоду стагнації 1965-1984 рр, а за критерієм насиченості періоду (відношення кількості років періоду до загальної кількості годин) період «перебудови» може бути співставним з періодом Великої вітчизняної війни 1941-1945 рр.²

Очевидно, що підручник - це «книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до цілей навчання, встановлених програмою і вимогами дидактики» [13], а також виконує не просто пізнавальну, а

й виховну та розвиваючу функції (передусім, розвиток вмінь до узагальнення та систематизації, а у вищій школі, гадаємо, ще й аналітичних здібностей). Базуючись на вивченні періоду «перебудови», відмітимо, що підручники з історії для середньої школи орієнтовані на відтворення цільовою аудиторією наявної в них інформації – цьому сприяє перелік фактів відповідного історичного періоду без оціночних суджень їх авторів, водночас наповнені ілюстративними матеріалами та запитаннями, відповіді на які легко відшукати в текстах підручника. Університетські підручники з історії України у своїй більшості є навчальними посібниками, тобто «книгами, які розширюють межі підручника, містять додаткову, найновішу і довідкову інформацію» [13], мають проблемні запитання та деякі творчі завдання. Очевидно, закономірним є поглиблення багаторічного шкільного курсу в розрізі навчальних посібників; однак історія України у вищій школі, відповідно, викладена у стислому вигляді від умовного початку до новітнього часу, авторські оціночні судження тут трапляються без проблематизації, а, радше, як єдиний нормативний варіант. Очевидним є, що підручник з історії (втім, як і будь-який інший підручник) потребує доповнення альтернативними джерелами для формування критичного мислення цільової

² Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний документ]. - Режим доступу http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1352202396/ аудиторії та аналізу. Незважаючи на сказане, вважаємо, що використання підручників та навчальних посібників з історії для дослідницької діяльності соціолога може бути важливим у ряді випадків.

По-перше, дидактичні матеріали є важливими з точки зору виявлення та деконструкції наявної в них ідеології; маркування центральних та маргінальних тем, а також тем, які оминаються (цілеспрямовано чи випадково). Звісно, вони не можуть бути єдиним джерелом соціологічної інформації, а потребують доповнень іншими історіографічними матеріалами, даними соціологічних досліджень, науковими статтями критичного характеру, тощо. Наприклад, період перебудови в підручниках і навчальних посібниках подається як проміжний етап досягнення незалежності України як найвищої, майже сакральної, мети та реконструюється за допомогою так званого дискурсу націоналізації. Даний дискурс був виявлений методом історичного дискурс-аналізу за версією австрійської вченої Рут Водак [14], яка працювала з проблематикою конструювання та реконструювання національної австрійської ідентичності в різних дискурсивних стратегіях.

По-друге, підручники та навчальні посібники з історії є незамінними саме у випадку вивчення питань, пов'язаних з націотворенням, державною політикою та ідентичністю (релігійною, національною, транснаціональною, тощо) у суспільному контексті. Соціологія політики та соціальна політика, етносоціологія, етнічна та релігійна політика в даному розрізі переплітаються та використовують історичні документи як доказові артефакти. Наприклад, відмітимо, що релігійна ситуація в Україні кінця 1980-х - початку 1990-х років зображається суто з точки зору відродження національних церков, серед яких найбільш жертвовну роль надано Українській греко-католицькій церкві; в більшості пострадянських підручників і навчальних посібників з історії України, за винятком тих, які були видані на початку 1990-х років.

По-третє, включення підручників і навчальних посібників у якості додаткових джерел інформації є прийнятним з позиції генези соціологічних концептів толерантності (в першу чергу, міжетнічної), включення соціальних стереотипів в

навчальний обіг (зокрема, гендерних, сімейних, вікових). Звернувшись до результатів реконструкції періоду «перебудови», наприклад, у вічі впадає практична відсутність інформації про репатріацію кримських татар та прикордонних конфліктів того часу (про це йде побіжно мова у менш ніж чверті всіх підручників). Цей факт можна інтерпретувати та пояснювати різними чинниками: домінуванням вже згаданого дискурсу націоналізації саме за «утримуючим», громадянським, а не за «розхитувальним», етнічним принципом тлумачення нації; небажанням актуалізувати увагу читацької аудиторії на проблемних питаннях, які є актуальними й на сьогодні; інтенцією применшення будь-яких ефектів розпаду СРСР, окрім тих, які безпосередньо пов'язані зі здобуттям незалежності, тощо.

По-четверте, вагомий внесок розглянуті джерела інформації можуть зробити у вивченні публічно прийнятого дискурсу проблемних версій історичних подій, особливо у міжнародних порівняльних дослідженнях, а також у крос-темпоральному осмисленні динаміки ставлення до різних версій. Наприклад, у багатьох підручниках історії в Російській Федерації та Білорусі ставлення до періоду «перебудови» детермінується ставленням до розпаду СРСР як _____

безпосереднього наслідку політики періоду, та набуває різних звучань залежно від ідеологічних спрямувань авторів; в аналогічних джерелах України ставлення до періоду «перебудови» є позитивним (типовою є фінальна фраза підрозділів «Здійснилися віковічні прагнення українського народу...»). Зазначимо, втім, що період «перебудови» як такої не зазнає істотних перетлумачень у навчальних матеріалах, його основні віхи, актори та події подаються у відносно схожому форматі незалежно від регіону України чи політичного режиму, ще починаючи з 1990-х років, що є досить контрастним, наприклад, відносно Білорусі та потребує додаткових пояснень, які з причин обмеженого обсягу статті тут не можуть бути розглянуті.

По-п'яте, матеріали підручників і посібників дають можливість осмислити громадянську активність населення (насамперед, з точки зору участі населення в суспільно резонансних акціях, включеності в громадські об'єднання та суспільні рухи), знову ж таки, в руслі легітимізованої державної політики, що дає змогу дистанціюватись від Голдторпового скепсису стосовно визначення історичного факту та оцінити рівень насиченості, заангажованості даних матеріалів у порівнянні з альтернативними джерелами інформації. Зокрема, цікавим видається те, що період «перебудови» у підручниках з історії України на своєму другому етапі подається як «перебудова знизу», тобто події, ініційовані народом, і попри розмаїтість прізвищ та імен, даний період залишається деперсоналізованим, громадянська активність висвітлюється як доволі стихійний процес, який не міг бути керованим жодним лідером чи лідерами у зворотному напрямку.

По-шосте, підручники є додатковим ресурсом вивчення відтворення повсякденних практик населення у різні історичні епохи, виявлення інноваційних та суто контекстуальних видів діяльності. Наприклад, початок «гласності» в Києві супроводжувався ранковими чергами до кіосків за московською пресою, адже Україна на чолі з тодішнім керманічем Володимиром Щербицьким вважалась «заповідником застою» у порівнянні з більш чутливим до народних настроїв центром. Цікаво, що хоч повсякденні практики населення і описуються в підручниках досить фрагментарно (що є специфікою так званого «великого нарративу» історії як такої), однак навіть вони дають змогу оцінити міфологеми

прийнятних на сьогодні рис та характеристик типових представників населення (демократичність, відкритість змінам, жага до свободи слова, тощо).

По-сьоме, вкажемо, що історичні джерела виступають базовими для осягнення процесів, пов'язаних із соціальною структурою та мобільністю суспільства [15; 16]. Звернемо увагу на діяльність групи HISCO³, проекти якої стосуються класифікації занять населення Росії у часовому вимірі на основі історичних даних. Навчальні матеріали для шкіл та університетів дають змогу оцінити ступінь соціального структурування та критерії соціальної стратифікації населення різних історичних періодів, відповідно, оцінивши наслідки формування певних стереотипних уявлень цільової аудиторії підручників і посібників. Щоправда, для повноцінної реалізації даного аспекту особливої актуальності набуває доступ саме до архівних підручників.

³ <http://occupations.asu.ru/>

Підсумовуючи зазначене вище, варто підкреслити, що підручники з історії України досі залишаються своєрідною «terra incognita» у дослідницькій царині соціальних наук, а вказані вище положення можуть інтерпретуватись як методичні вказівки до розширення спектру джерел отримання соціологічних даних. Втім, з огляду на типово західну практику відсутності чіткого розподілу науковців на дослідників і викладачів, торкнемось і деяких можливостей використання навчальних матеріалів з історії у викладанні соціологічних дисциплін.

Насамперед, використання підручників з історії для викладацької діяльності соціолога є можливим і потрібним з точки зору розуміння понятійно-категоріального апарату історії в контексті згаданих на початку тенденцій міждисциплінарності. Практично незамінною така практика є під час викладання соціологічних дисциплін для майбутніх фахових істориків, які, відповідно, матимуть змогу розрізняти соціологічний та історичний дискурси, а також рефлексувати над чинниками їх поєднання. Матеріали з підручників і посібників з історії містять цілу низку додаткових стимульних матеріалів: відкритих питань, уривків з засобів масової інформації, фотографій, витягів з документів, тощо, які можуть трактуватись з точки зору первинної інформації, щоправда, підібраної за певними правилами (які і має виявляти вчений). Відповідно до цього, підручники з історії можуть полегшувати викладання соціології з її тенденцією до т.зв. «візуального повороту» (П.Штомпка) та важливістю триангуляції під час встановлення тих або інших особливостей явищ і процесів. Підручники та посібники з історії є важливими для ширшого бачення висвітлення соціальних проблем, зокрема, ксенофобії, зубожіння населення, тощо. Звісно, не забуваємо, що підручники з історії - це документи, інформація яких може аналізуватись різними методами соціальних наук, а тому можуть з успіхом використовуватись на практичних заняттях з дисциплін, пов'язаних зі збором соціологічної інформації.

Висновки. В даній статті окреслені методичні аспекти використання підручників і навчальних посібників з історії у дослідницькій та викладацькій соціологічній практиці з ілюстративними прикладами щодо реконструкції періоду «перебудови» в пострадянських підручниках з історії. Безумовним є те, що застосування будь-яких джерел інформації вимагає критичного погляду як на авторів та умови їх створення, так і на обмеження, пов'язані зі специфікою

цільової аудиторії та контексту розповсюдження цих джерел (у нашому випадку - підручників і навчальних посібників). Важливо знати, звідки саме, крім підручників і посібників, отримують інформацію середньостатистичні студенти, чим керуються у своєму виборі та яким є їх уявлення про ті чи інші події та процеси (у випадку з періодом «перебудови» досвідне знання може органічно доповнювати чи, навпаки, перешкоджати інформації з посібників). Нагальним є і звертання уваги соціологів до іншого питання - доцільності використання саме соціологічних джерел та інструментів для фахових істориків, що, втім, може бути поштовхом для подальших публікацій у даному руслі.

Список використаних джерел

1. P. Sztompka. The Renaissance of Historical Orientation in Sociology // *International Sociology*. Vol.1 No 3. 1986. - Pp. 321-337.

2. Смелзер, Н. О компаративном анализе, междисциплинарности и интернационализации в социологии // [Социологические исследования](#). - 2004. - № 11. - С. 3-12.
3. John H. Goldthorpe. The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies // *The British Journal of Sociology*. Vol. 42, No. 2. (Jun., 1991), pp. 211-230.
4. Яковенко Н. Одна Клію, дві історії // *Критика*. – 2002, Ч. 12 (62). – С. 12-14.
5. Грицак, Я. Як викладати історію України після 1991 року // Грицак Я. Страсті за націоналізмом: Історичні есеї. – К., 2004. – С.11-23.
6. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения [Текст] / С. А. Кравченко. Учебное пособие для вузов. - Москва: «Экзамен», 2002. - 511 с.
7. P.Abrams. *Historical Sociology*. - Bath: Open Books, 1980.
8. Wallerstein, Immanuel. *The Modern World-System II: Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600-1750*. - Boston: Academic Press, Inc. – 1980.
9. Миронов Б.Н. Социология и историческая социология: взгляд историка / Б.Н. Миронов // *Социологические исследования*.- 2004.- No 10.- С. 55-63.
10. Элиас, Н. О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования [Текст]. - М.; СПб, 2001.
11. Романовский Н.В. Историческая социология: проблемы и перспективы / Н.В. Романовский // *Социологические исследования*.- 2002.- No 10.- С. 118-128.
12. Удод О. Шкільний підручник як історіографічне явище // Шкільна історія очима істориків-науковців / Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України - Упоряд. та ред. Н.Яковенко. - К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2008 [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://khp.org.ua/index.php?id=1224510701>
13. Чайка, В. М. Основи дидактики [Текст] : навч. посіб. / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
14. Wodak, Ruth; Rudolf de, Cillia; Reisigl, Martin; Liebhart, Karin: *The Discursive Construction of National Identity, Second Edition*.- 2009.
15. Van Leeuwen M. & Maas I. Historical studies of social stratification and mobility // *Annual Review of Sociology*, 2010, № 36, - pp. 429-451.
16. Kaelble H. 1985. Social mobility in the 19th and 20th centuries: Europe and America in comparative perspective. - Berg, 1985. – 183 p.

Отримано 15.04.2013 р.