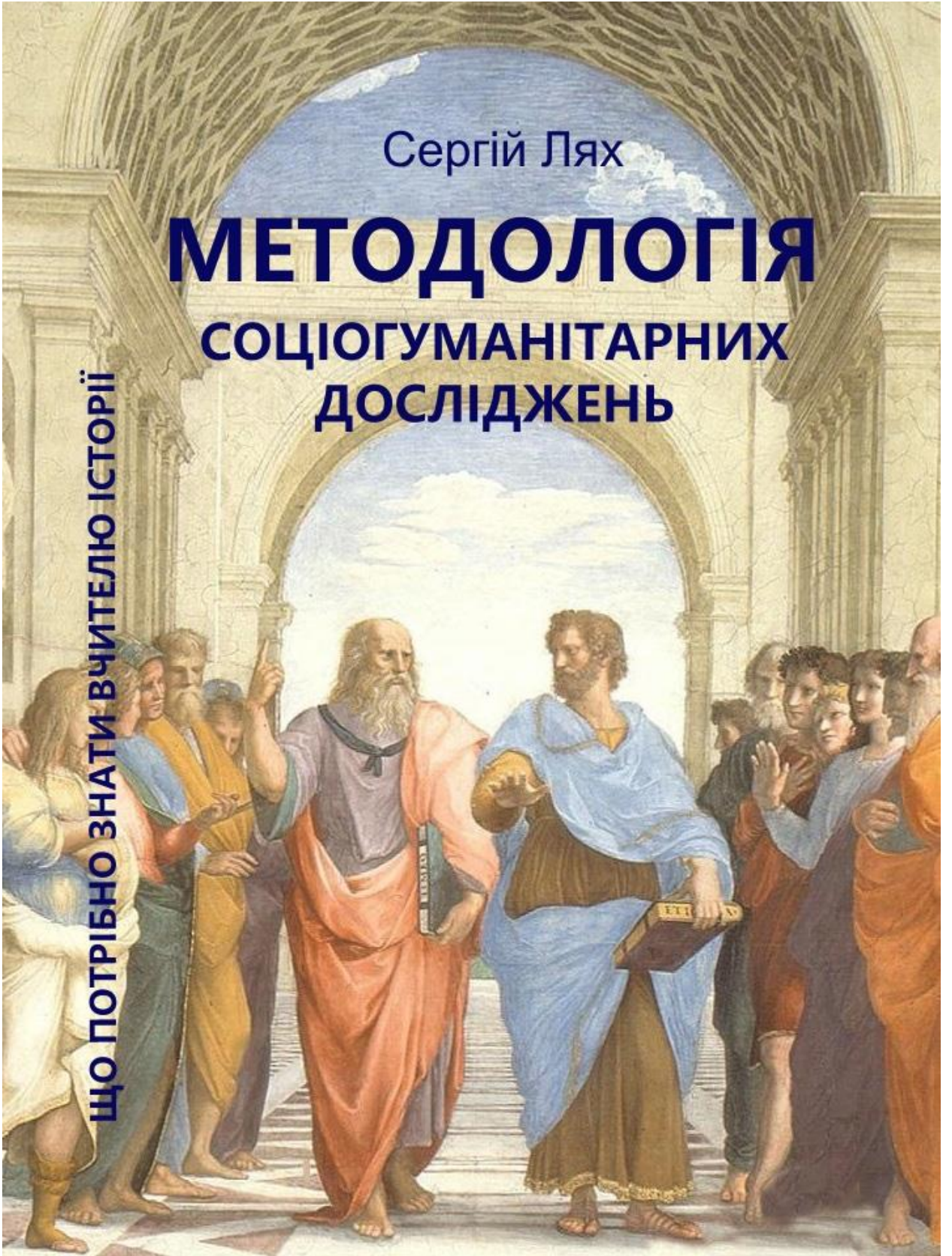


Сергій Лях

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ЩО ПОТРІБНО ЗНАТИ ВЧИТЕЛЮ ІСТОРІЇ



Сергій Лях

МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ЩО ПОТРІБНО ЗНАТИ ВЧИТЕЛЮ ІСТОРІЇ

2023

УДК 930.1(075.8)
Л98

Рецензенти:

Ф. Г. Турченко – доктор історичних наук, професор (Запорізький національний університет)

В. М. Андрєєв – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка)

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Запорізького національного університету
(протокол № 12 від 27.06.2023 року)*

*В оформленні обкладинки
використано репродукцію фрески «Афінська школа» в станці делла Сеньятура
Ватиканського палацу
пензля Рафаеля Санті*

Л98

Лях С. Р.

Методологія соціогуманітарних досліджень: що потрібно знати вчителю історії: навчальний посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2023. 84 с.

ISBN

Системно викладаються методологічні основи наукового пізнання, розкривається специфіка постановки і розв'язання наукових проблем в соціогуманітарних дослідженнях. В центрі уваги – технології історичних і освітніх досліджень, їхні категорії, принципи, методи, логіка еволюції наукових парадигм, напрямів, підходів, стилів, дослідницьких технологій. Автор розмірковує над природою, парадоксами, можливостями професії шкільного вчителя історії, прагне сформулювати в молодих педагогах потяг до творчості, оригінальності, самостійного пошуку.

Для здобувачів другого рівня вищої освіти магістр спеціальності 014 «Середня освіта» освітньої програми «Середня освіта (Історія)», науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Ключові слова: методологія, гуманітарні науки, соціогуманітарні дослідження, історія, історіографія, педагогіка, освітні науки.

ISBN

УДК 930.1(075.8)

© С. Р. Лях, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ I. ОСНОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ	4
1.1. Особливості наукової діяльності та наукового знання	9
1.2. Класифікація наук. Визначення соціогуманітаристики	12
1.3. Предмет і завдання методології	18
Розділ II. СТРУКТУРА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	20
2.1. Організація наукового дослідження	20
2.2. Предмет історичного пізнання	24
2.3. Предмет педагогічного дослідження	33
Розділ III. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ІДЕЇ, ПАРАДИГМИ В ГУМАНІТАРИСТИЦІ	36
3.1. Пошуки універсальної теорії історичного процесу	36
3.2. Рамкові теорії і базові моделі в освітніх науках	42
Розділ IV. ДОСЛІДНИЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ	52
4.1. Технології історичного дослідження	52
4.2. Методи науково-педагогічних досліджень	69
ПРИМІТКИ	78
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	79

ВСТУП



Парадокс

Глобалізація не означає, що міжнародні наукові кола зливаються в єдине однорідне ціле. Наприклад, хоча більшість академічних журналів на тему освіти – близько п'яти тисяч – публікують статті чи принаймні анотації англійською мовою, є ще три тисячі академічних журналів з питань освіти, які не публікують жодного слова англійською мовою¹.

Мовні бар'єри звужують потік навіть між суміжними територіями; таким чином, судячи зі списків посилань у статтях і книгах, франкомовні автори читають англословні твори набагато частіше, ніж німецькомовні, а англословні автори рідко читають щось, опубліковане іншими мовами, крім англійської².

Провідною ідеєю цього посібника є думка, що кожен вчитель повинен бути дослідником. До такого переконання підводить аналіз ситуації, в якій зараз знаходяться суспільство, освіта і наука. Освітні програми різних університетів однакостайно визначають інтегральну компетентність фахівців спеціальності «Середня освіта (Історія)» як «здатність розв'язувати складні фахові завдання й проблеми в галузі середньої освіти в основній (базовій) середній школі, застосовуючи теорії, методи історичних та освітніх наук у ситуаціях, що характеризуються комплексністю та високим ступенем **невизначеності**». Про яку невизначеність йдеться? Ці дивні на перший погляд слова насправді мають продуманий і цілком конкретний зміст. Тут немає ніякої випадковості чи неточності: динаміка змін у світі швидко знецінює здобуті у школі та університеті «знання», технології випереджають науку, практика випереджає рефлексії, і людині не вистачає набутих традиційним способом досвіду і знань.

Ми є свідками становлення нової реальності, для позначення якої з'являються нові й нові назви і визначення: постіндустріальне суспільство, інформаційне суспільство, суспільство знань (knowledge society, knowledgeable society, knowledge-based society). Ми живемо в світі, який відкриває небачені можливості, але разом з тим готує важкі випробування. Поглиблення глобальних проблем (економічних, екологічних, демографічних тощо) свідчить, що сьогодні світ переживає перманентну кризу. Людство стикається з цілим каскадом загроз: чергові випадки геноцидів і масових убивств, тероризм, глобальний капіталізм, екологічна криза, генетична інженерія, біополітика...³

У списку загроз, з яким освічена публіка стикається вперше, знаходиться «суспільство постправди». Термін «постправда» з сарказмом використовується для критики епістемічної атмосфери, в якій неправда та дезінформація заповнили засоби масової інформації, громадська довіра до традиційних джерел знань впала, суспільні розбіжності щодо встановлених емпіричних висновків нестримні, і домовитися про те, що є правдою, неможливо. Перешкоди для правильного міркування посилюються сучасними цифровими тенденціями, такими як значне збільшення неперевіреної інформації, доступної в Інтернеті, легкість створення та поширення недостовірної інформації через цифрові медіа та партійна фрагментація медіа-джерел. Неконтрольоване поширення дезінформації викликає скептицизм щодо законних постачальників інформації⁴.

Такого роду тривожні тенденції не залишаються пустим ехом у віддаленому світі абстракцій, а глобальні загрози не є примарою, яка спрацює через кілька десятиліть. Всі ці речі вже реально змінюють умови і способи нашої професійної діяльності.

Ева Доманська схвильовано вказує, до яких відчайдушних зусиль вдається сучасна гуманітаристика в намаганні «не відстати» від темпу глобальних змін :

Ева Доманська: «Авангард сучасної гуманітаристики, який від кінця 90-х років визначає характер поточних дискусій, більше цікавиться тваринами, рослинами та речами, а також тим, що не-людське, ніж людиною як такою. Це пов'язано з тим, що в сучасному світі, на який впливають швидкий технологічний прогрес, екологічна криза, все частіші стихійні лиха, розвиток глобального капіталізму, чергові масові вбивства людей, тероризм та міграційні рухи, розуміння людськості радикальним чином змінюється. Все частіше критиці піддається нарцисичний людський суб'єкт і його привілейована позиція в світі, і все частіше говориться не стільки про культурну чи соціальну людську спільноту, але про видову спільноту, про колективи людей та не-людей, про відносини між ними та про проблеми видової ідентичності. [...] Особливо значну увагу привертають розважання про людські суб'єкти, які або були позбавлені людськості (в'язні концтаборів, особи без громадянства, люди, які перебувають у крайній нужді), або завдяки технологічному прогресу вийшли поза межі цієї людськості (неповносправні, які завдяки протезам і трансплантатам мають особливі можливості), або також не-цілком-люди (тіла померлих, а в популярній культурі – зомбі та вампіри). Не-людина стала парадигматичною проблемою сучасності, а також символом майбутнього, а радикальні напрямки сигналізують про виокремлення неантропоцентричної гуманітаристики.

З огляду на вказані вище процеси та пов'язані з ними дилеми, протягом останнього десятиріччя гуманітаристика та соціальні науки переживають істотні зміни. Вони є пов'язаними з критикою гуманізму та антропоцентризму та виокремленням так званої постгуманітаристики; зближенням і зміцненням зв'язків між гуманітаристикою і точними науками (особливо біологією) [...] Гуманітаристика змагається з парадигматичною прогалиною та має проблеми з пропозицією задовільних пояснень, тобто таких, які пропонують конструктивну критику та вказують можливі розв'язання подій та явищ, що відбуваються в світі, які все частіше ставлять інтелектуалів у ситуацію дослідницької безпорадності, відсутності відповідних мови та теорії, які могли б ці явища сконцептуалізувати. Наука починає шукати нові цілі та норми, а також певного обґрунтованого знання, яке давало би почуття безпеки у світі, а в її тлі стоять «світоісторичні» проблеми: одвічні дилеми добра і зла, істини, цінності та чеснот, універсальї, людської природи та *sacrum*»⁵.

Е.Доманська чекає від «нової гуманітаристики» теорій про майбутнє людського виду та життя як такого, про збереження людського в людині. Зокрема, історія призвана продемонструвати, що означає в нових техногенних умовах бути людиною, і підтримувати в суспільстві переконання, що таки варто бути людиною⁶.

Під тиском соціальної динаміки гуманітарні науки переживають черговий раунд свого самовизначення і самоствердження. Ці пошуки носять драматичний характер. Гіперактивні намагання гуманітаріїв знайти «філософський камінь» для порятунку людства, помножені на відсутність спільної методологічної платформи, справляють враження невпевненості. Іронічні зауваження з цього приводу вже стали звичним явищем. Вітторіо Хьосле (Vittorio Hösle), німецький філософ, професор Університету Нотр-Дам в штаті Індіана (США), позначає ситуацію з граничною відвертістю: «Хаос, у якому метушиться гуманітарна наука зараз, на початку XXI століття, має багато причин; але важливою є, безсумнівно, відсутність ясності щодо фундаментальних понять, методів і завдань цих наук»⁷.

Французький історик Антуан Про (Antoine Prost) розмірковує над деформаціями звичних, традиційних форм професійної діяльності істориків з притаманним усім історикам спокоєм, але не без іронії. Він говорить про тиск

«масового ринка» на академічне середовище. Суцільна грамотність, розвиток і розгалуження демократичних інститутів, у тому числі в галузі культури, інформатизація суспільства, зростання ролі мас-медіа з їхньою схильністю до екзальтування публіки, – усе це перетворює традиційний вплив громадської думки на істориків на шалений тиск і розмиває традиційні, вироблені протягом другої половини XIX і XX ст., критерії «правильності», «професійності», «об'єктивності» історичних досліджень. Елемент гри, **шоуменізація**, ознаки тусовки потрапляють і в професійне середовище істориків. Традиційних «добрих старих» механізмів регулювання професійного зростання, кар'єри історика зараз стає замало, вони все гірше спрацьовують. Він іронічно малює таку «картину з натури»:

«...На фоні снування різноманітних владних стратегій, що розгортаються під прикриттям розмов про прогрес науки, загальновізнана інстанція наукового арбітражу була б вельми корисною. Але де її взяти? Захисти дисертацій і конференції, які якраз і мали б бути такими моментами наукової істини, є, в той же час, якщо не сказати – у першу чергу, демонстрацією вміння спілкуватися, де правила етикета беруть гору над науковою строгістю і пошуком істини. Захисти дисертацій все більше перетворюються на просте прославлення заслуг здобувача, а критичні зауваження – безумовно виправдані – виявляються часом просто недоречними. Для того щоб усе пройшло гладко, обряд посвячення, на який дисертант запрошує своїх рідних і близьких, вимагає також присутності „Хрещеного батька”, бажано впливового, але передусім – прихильного. Якщо ж хтось буде ухилятися від цього сценарію, то вирішать, що ті з членів журі, які будуть вказувати на помилки в дисертації – а помилки завжди знайдуться в дисертації, і в будь-якій книзі з історії, – так же погано виховані, як той гість, який уголос зауважує, що печеня підгоріла. Що стосується конференцій, то вони надто чисельні, щоб вважати усі їх чесними – я хочу сказати: науково виправданими [...] Тому зводить захисти дисертацій до простого задоволення потреби в спілкуванні чи до чистої стратегії влади означало б поставити під питання саме їх існування. Тим не менш власне науковим критеріям регулювання професійної діяльності, яка претендує на науковість, бракує ясності»⁸.

В умовах, коли «влада мас» розхитує професійну міцність професійного простору істориків, історична наука реагує авангардистським новаторством на межі експериментування. В цих умовах, як влучно зауважує Антуан Про, десь з 80-х рр. XX ст. «стають можливими всі види історії: безмежність допитливості істориків обертається роздробленням об'єктів і стилів дослідження»⁹. Вже немає того ясного і однозначного дороговказу, як у ті часи, коли виразно переважала якась одна методологічна школа (а їй протистояла інша – нелегітимна), і достатньо було слідувати їй, наслідуючи наставникам, класикам, «провідним» фахівцям. Зараз необхідно вибирати з розмаїття напрямів і підходів, а можливо, прокладати власний шлях, який ще ніхто не обирав. Як розібратися? Як вести діалог у цьому плюралістичному середовищі? Без спеціального інструменту, без звички задекларувати свої методологічні позиції професійне спілкування представників різних історіографічних напрямів буде неможливим. А без професійного спілкування немає й самої професії.

В сегменті освітніх наук панує приблизно така ж атмосфера авангардистських пошуків і фрагментованості. Філософ Бернхард Ратмайр (Bernhard Rathmayr, професор Університету Інсбрука, Вільного університету Бозен-Больцано і Зальцбургського університету прикладних наук для соціальної роботи) для позначення цієї атмосфери вживає метафору **«педагогічний Вавілон»**: різні інтерпретації того, чим має бути наука про освіту, зараз настільки численні та настільки неоднорідні, що можна говорити про «вавілонізацію» цієї дисципліни¹⁰.

Одночасно освітня система західного світу сповнена почуття відповідальності за майбутню долю школярів і всього суспільства. Існує чітке розуміння, що у світі, в якому зростає взаємопов'язаність і мобільність, економічна і наукова інтеграція, міграція людей та ідей, існує необхідність формування й упровадження нової освітньої парадигми, орієнтованої на пріоритетний розвиток особистості, система освіти повинна бути спрямована на **випереджувальний** розвиток особистості, і складником нової парадигми освіти є ідея її **безперервного навчання**.

Відповідно вибудовуються спільні міжнародні освітні політики, визначені Лісабонською стратегією (2000) та підтверджені у подальших документах, прийнятих на рівні ЄС, передусім, у «Європа 2020». Спільними орієнтирами освітніх реформ для держав-членів ЄС є зменшення частки молоді, яка зарано залишає навчання у школі; підвищення якості вищої освіти та участі у ній молоді; покращання рівня володіння молоддю професійними кваліфікаціями; зростання відсотку населення, яке навчається протягом життя¹¹.

Незбагненно, але факт: сьогодні, в умовах ущільнення інтернаціональних контактів, конкуренція на полі освіти, навчання, науки є не менш драматичною, ніж в сегменті фінансів. Показники ефективності і успішності національної шкільної освіти зараз є предметом гордоців чи, навпаки, занепокоєння не меншого масштабу, ніж показники рівня національного ВВП. Ця напруга відчувається за багатьма ознаками – частотою шкільних реформ, активністю обговорення в мас-медіа і щедрістю розширення фінансування освітніх програм в успішних країнах світу.

Свідченням того, наскільки освітянська спільнота є свідомою своєї місії в умовах трансформації соціальних інститутів, є перелік гасел, під якими пройшов 28-й конгрес Німецького товариства освітніх наук (Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) у березні 2022 р.:

«З глобалізацією, оцифруванням, зміною клімату та міграційними рухами можна назвати чотири соціальні події, які мають безпосередній вплив майже на всі педагогічні дії та сфери освітніх досліджень. Вони ставлять під сумнів усталені припущення та ставлять питання про відповідальність педагогічної науки за (спів)проекування цих процесів.

[...] **Глобалізація** ставить під сумнів сучасну та історичну детермінацію відносин між глобальними та локальними факторами, що впливають на рамкові умови та процеси виховання, освіти та соціалізації в їх національному та транснаціональному контекстах. Знання, товари та люди долають аналогові та цифрові кордони. Таким чином, вони сприяють «звуженню» світу, а також розширенню обміну ідеями, знаннями та товарами, а також можливості вступати в стосунки та — через кордони — взаємодіяти. Водночас це супроводжується невизначеністю. Це іноді викликає страх і спонукає до нових демаркацій і відступу в керовану місцевість або стабілізує довіру до обіцянок безпеки авторитарних, антидемократичних і антиплюралістичних рухів. Які пояснювальні та дієві підходи пропонують тут освітні соціальні аналізи та профілактичні пропозиції?

Цифровізація відкриває нові можливості для мереж і прискорення, долає обмеження місця та часу, а також доступу до знань і, таким чином, також відкриває нові можливості для форматів самостійного навчання. Це також дозволяє наукове співробітництво в усьому світі в режимі реального часу і таким чином сприяє створенню міжнародних мереж. Крім усього іншого, це також піднімає питання про те, яке значення в майбутньому матимуть місцеві знання, чи наскільки таке розмежування все ще може враховувати місцеві особливості. Тут піднімаються питання про нерівності, що є наслідком процесів оцифрування, про новостворені кордони, а також про можливості та нові можливості для подолання кордонів [...]

Наскільки вона, у багатьох аспектах своїх дисциплінарних форм, може досягти успіху в підвищенні обізнаності про обмежені ресурси нашого світу чи зробити свій

внесок у пошук відповідей щодо кардинальних змін у життєвому (довкіллі) середовищі?

Міграційні рухи, що зростають у всьому світі, вказують на те, що люди – іноді ризикуючи своїм життям – бажають або змушені перетинати національні кордони, щоб забезпечити своє майбутнє та майбутнє своїх родичів. Транснаціональні мережі, які ставлять під сумнів класичні національно-державні кордони та відмінності та пропонують можливість подолати гегемоністські епістемології, мають допоміжний ефект. Як педагогічна наука справляється з напругою між освітою та вихованням, опосередкованими національною державою, і паралельними трансформаціями в міграційному суспільстві, які їх дратують і викликають? Яку роль відіграють неофіційні та неформальні установи, часто організовані в громадянському суспільстві, у відкритті нових можливостей для освіти та навчання?¹².

Через високу складність проблем і численні фактори невизначеності освітянська справа перетворюється на безперервний потік інновацій і реформ.

Інформація швидко знецінюється. Навчальні програми міняються мало не щороку. В сьогоднішніх умовах поетапна реформа освіти перетворюється в перманентну. Взятю курс на створення системи, в якій шкільні вчителі є більш незалежними і одночасно більш відповідальними за розробку, розповсюдження та оцінювання навчальних програм.

Сьогоднішні технології підвищення результативності освіти замінені на прогнозуванні навчальних результатів і емпіричній перевірці результатів. Тобто оцінювання перетворюється на справжнє дослідження.

Отже, педагоги повинні бути обізнані з безліччю дослідницьких підходів, які виходять за межі тих методів, які отримані ними в університетах. Тепер дослідження стає вчительським **повсякденням** (а не тільки предметом науки).

I. ОСНОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ



Із Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»:

Інноваційна компетентність: Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі.

Знання: Наукові методи, рівні та форми пізнання.

Уміння та навички: Застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати та інтерпретувати результати, створювати моделі та вивчати їхню дієвість.

1.1. Особливості наукової діяльності та наукового знання

Наука є однією із форм пізнання. Вона має очевидні переваги, завдяки яким у XIX ст. в суспільстві склався культ науки, який іноді навіть називають «науковою вірою». Але вона має і обмеження. Крім науки, є й інші гідні пошани форми пізнання, як, наприклад, художнє (або поетичне) пізнання. Існує також думка, що філософія є не наукою, а окремою формою пізнання.

Наука – це особливий різновид пізнання. Вона дає достовірне і систематизоване знання про дійсність. Її твердження відзначаються особливою надійністю і переконливістю – завдяки тому, що вона діє шляхом раціонального (від слова «раціо» – холодний бік розуму) доведення. Тобто наука ґрунтується на доведенні, до того ж на доведенні засобами чітких законів мислення – законів логіки.

Видатний філософ минулого століття Карл Ясперс у своїй праці «Сенс і призначення історії» (1949) назвав головні ознаки науки:

«Науці притаманні три необхідні ознаки: пізнавальні методи, достовірність і загальнозначимість.

Я володію науковим знанням лише в тому випадку, якщо усвідомлюю *метод*, за допомогою якого я це знання набуваю, отже, можу обґрунтувати його і показати в притаманних йому межах.

Я володію науковим знанням лише в тому випадку, якщо повністю впевнений у достовірності мого знання. Тим самим я володію знанням і про недостовірність, вірогідність і невірогідність.

Я володію науковим знанням лише тоді, коли це знання є *загальнозначимим*»¹³.

Наука не просто складається з правдоподібних чи навіть істинних тверджень, але – тільки з тверджень верифікованих, доведених і беззаперечних. Наука відноситься не до сфери особистої думки, але до галузі доведеної істини. Тут мало говорити розумні речі, які відкривають нові горизонти пізнання; треба надати докази (через доведення) того, що стверджується.

Наука відрізняється від інших способів насамперед тим, що наукові дослідження ведуться відповідно до певних строгих правил, які організують і спрямовують науковий процес. Ці правила, прийняті професійною спільнотою, іменуються *науковими методами*. Саме методи забезпечують доказовість наукових положень. Отже, у науки – «методичне мислення».

Метод як спосіб продукування знання має такі переваги, як прозорість, послідовність і протокольованість.

Як стверджують науковці, кожен науковий метод має відзначитися такими рисами:

- ясність, тобто загальнозрозумілість методу;

- *детермінованість* – суворі послідовність використання методу, його алгоритмізація;
- *надійність* – здатність методу з великою ймовірністю забезпечувати отримання бажаного результату¹⁴.

Завдяки цим особливостям метод перетворює науковий пошук на загальнозначиму справу, забезпечує можливість наукової критики, перевірки результатів дослідження колегами, між якими, за висловом Карла Поппера, встановлюються відносини «дружньо-ворожого співробітництва». Прискіпливі, але конструктивно налаштовані опоненти завдяки такій особливості методу, як *протокольованість* (чітко прописана послідовність дій), мають змогу повторити дослідницькі дії свого колеги і в разі розходження в отриманих результатах поставити питання про допущені помилки.

Щоб пояснити різницю між просто розумними думками і наукою, Карл Поппер створює кейс «робінзоніанської науки»:

«...Припустімо, що Робінзоніві Крузо вдалося побудувати на своєму острові фізичну та хімічну лабораторії, астрономічні обсерваторії тощо і написати безліч праць, спираючись на спостереження та експеримент. Давайте навіть припустімо, що він мав у своєму розпорядженні необмежений час і зумів вибудувати й описати наукові системи, що насправді співпадають з результатами, визнаними в наш час нашими ж ученими. Розглядаючи характер цієї крузоніанської науки, дехто буде схильним стверджувати під першим враженням, що це є власне реальна, а не «провидницька наука». Безсумнівно, вона набагато більше схожа на науку, ніж та наукова книжка, що явилася ясновидцю, оскільки Робінзон Крузо значною мірою застосував науковий метод. А проте я стверджую, що ця крузоніанська наука все ж належить до «провидницького» типу, що в ній бракує одного елемента наукового методу, а – відповідно – те, що Крузо досяг одержаних нами результатів, так само випадково і дивовижно, як і в прикладі з ясновидцем. Адже ніхто, крім самого Крузо, не перевіряв його результатів, ніхто, крім нього самого, не виправляв тих упереджень, що є неминучими наслідками окремої ментальної історії, ніхто не допомагав йому позбавитися тієї дивної сліпоти щодо можливостей, притаманних досягнутим результатам, як наслідок того, що більшість із них добуваються за допомогою порівняно недоцільних підходів. Стосовно ж його наукових праць, то лише спроби пояснити свою роботу комусь, хто її не здійснював, могли виробити в нього вміння до ясної й послідовної передачі думок, що є також частиною наукового методу»¹⁵.

Феномен науки включає має такі складові:

1. Сума знань про об'єкт дослідження, яка зберігається у вигляді наукових фактів.
2. Сума наукових теорій як результат осмислення (переосмислення) і аналізу наукових фактів.
3. Сума наукових методологій.
4. Сума наукових методів і правил їх застосування (методики).
5. Сума приборів, пристосувань та інструментів (техніка).
6. Сукупність людей, які професійно займаються науковою діяльністю.

Відповідно визначаються обов'язкові норми для дослідження, яке претендує на звання наукового:

1. Можливість перевірки результатів, отриманих одним дослідником, іншими дослідниками.
2. Проведення досліджень у вигляді спостереження (опису) або експерименту.
3. Обов'язкове розкриття суттєво-змістовного змісту термінів, що використовуються дослідником.
4. Обов'язкове описання програми (алгоритму) дослідження.
5. Обов'язкове описання і розкриття змісту методів, що застосовуються автором.

6. Обов'язкове ставлення до результатів свого дослідження саме як до одного з можливих варіантів вирішення даної проблеми, який має право на існування доти, доки він буде або вдосконалений, або спростований.

Спільні тенденції в еволюції соціогуманітарних дисциплін у XXI столітті

Інституційно історія, культурологія, етнологія, психологія, педагогіка, соціологія продовжують зберігати свою академічну самостійність; більше того, їхні представники докладають чимало зусиль, щоб цю самостійність обґрунтувати і захистити від закидів іронічних критиків. Але в глобалізованому, діджиталізованому, динамічному світі всі вони переживають однакові впливи, виклики, що додатково скеровує їх до взаємної дифузії.

Дисциплінарні межі в науковому навчанні та дослідженні все частіше перетинаються. Для опису цього процесу використовують терміни **міждисциплінарність, мультидисциплінарність і трансдисциплінарність**.

Інтернаціоналізація науки і освіти відбувається не лише як спонтанний рух інтелектуалів і дослідницьких колективів, а й шляхом утворення спеціальних управлінських транснаціональних структур.

Однією з впливових установ такого роду є **EuroClio**.

European Association of History Educators (EuroClio) – Європейська асоціація викладачів історії – це некомерційна організація громадянського суспільства, заснована в 1992 р. за підтримки Ради Європи для налагодження мостів між професіоналами з історичної освіти з усіх частин тодішньої нещодавно возз'єднаної Європи. Як головна асоціація, EuroClio об'єднує асоціації вчителів історії та громадянства з понад 40 країн. Він активно працює над підтримкою потреб освітян і просуванням мультиперспективності у викладанні історії як способу формування демократичних навичок у учнів, сприяння критичному мисленню, взаємоповазі, миру, стабільності та плюралізму. Секретаріат EuroClio керує та сприяє проектам, які дають можливість місцевим вчителям розробляти інноваційні освітні ресурси та здійснювати професійний розвиток, а також проводить дослідження поточних потреб освітян і представляє ці потреби на європейському рівні. EuroClio має офіційний статус неурядової організації ЮНЕСКО та є членом Форуму INGO Ради Європи, мережі DARE та Платформи навчання впродовж життя.

Портал: <https://euroclio.eu/>

В основі популярної сьогодні теми виховання молодих людей в дусі мультиперспективності/багатоперспективності лежить розуміння того, що «демократії потрібні люди, які ставлять критичні запитання. Люди, які відстоюють, висловлюють свою думку та протистоять думкам інших. Люди, які вміють слухати і говорити. Люди, які дискутують чесно та по фактам. Тому важливо, щоб у школі кожен дізнався, як і чому дебатовати, і регулярно практикувався дебатовати сам»¹⁶.

Справа не обмежується зауваженнями і рекомендаціями; багато чого робиться реального.

Приклад

Один з прикладів реагування професійних істориків на виклики сучасності є проект «Багатоперспективна історія в модерній історії»¹⁷. Це спільний проект майже сотні істориків із сімнадцяти європейських університетів і дослідницьких установ під егідою Стратегічного партнерства Erasmus+ «Викладання європейської історії в XXI столітті» (TEN21), який фінансується Європейською Комісією та виконувалась протягом 2019–2022 років, за участі Європейської асоціації викладачів історії (Euroclio). В основі проекту – ідея, що історія є інтерпретаційною та суб'єктивною, з кількома співіснуючими нарративами про конкретні історичні події. Кожен розділ створеного навчального посібника у 900 сторінок написаний міжнародною групою авторів принаймні з трьох із цих країн. Посібник має 7 розділів і 28 підрозділів, кожен з яких

присвячений потенційно конфронтаційній темі з історії, з приводу якої в першу чергу можуть бути (і є) принципові різночитання, а той гострі суперечки, з приводу якої немає (і не може бути) єдиного погляду. Кожен підрозділ розглядає сформульовану проблемну тему в трьох часових вимірах: ранньомодерна історія (Early Modern History, 1500–1800), нова історія (Modern History, 1800–1900) і новітня історія (Contemporary History, 1900–2000): проблема ідентичності (ідея Європи, кордони, міграція, європейські Інші: Америка, Африка, Азія і Близький Схід); спільноти (демографічні зміни, міжетнічні відносини, домашнє господарство та сім'я, нерівність); влада і суспільство (державотворення і націоналізм, імперія і колоніалізм, революції та громадянські війни, мир і конфлікти, протестні і соціальні рухи); знання (наука і технологічні зміни, соціальна інженерія та добробут, освіта і передача знань, пізнання і контроль довкілля); економіка (підприємці, компанії та ринки, розподіл матеріальних благ, виробництво та споживання, праця і примус); життя в неоднаковості (релігії, ідеології, центри і периферії, покоління і життєві цикли); культурні виклики (експерименти і авангарди, мас-медіа та масова культура, спадщина та пам'ять).

1.2. Класифікація наук Визначення соціогуманітаристики



Парадокс

Звідки ця цитата?

«Із покоління в покоління люди передають одне одному знання про навколишній світ, діляться досвідом спілкування та співжиття. Це вказує на іншу складову характеристики людини – соціальну істоту. Слово «соціум» перекладається з латинської мови як «спільнота», «суспільство». Отже, можна визначити, що людина – це біосоціальна істота.

Шлях усвідомлення людиною себе, своєї унікальності й водночас подібності до інших людей і належності до різних груп суспільства, свого місця у світі приводить до визначення її ідентичності, а сам процес називають самоідентифікацією (самовизначенням).

Щоб стати повноправним членом суспільства, кожна людина має оволодіти певною системою знань, норм і цінностей, тобто набути соціального досвіду. Цей процес називають соціалізацією особистості»¹⁸.

Науки зазвичай поділяють за двома критеріями: відповідно до предметної галузі, до якої відноситься група наук разом (наприклад, природничі науки до предметної області природничих фактів), і відповідно до методів, які група наук використовує (наприклад, експеримент або точне вимірювання для природничих наук).

Для другого критерію класифікації наук, питання про методи, особливо значущою є науково-теоретична дискусія, яка велася на межі XIX–XX ст. і в якій йшлося переважно про розмежування наук про природу та гуманітарних наук: так звана дискусія «пояснення–розуміння». Центральна теза, яка була висунута в цій дискусії, стверджує, що природничі науки, з огляду на їхній метод, мають на меті **пояснювати** явища природи, тоді як гуманітарні науки характеризуються методом, який базується на **розумінні**. *Пояснення* розуміється як методологічна

операція, яка складається з відстеження явища чи факту до загальноприйнятих законів (так званих «законів природи»). Це виражається в позначенні цієї процедури як *номотетичної* (від грец. *nomos* – закон і *thesis* – встановлення, установка, тобто приблизно: заснована на встановленні законів). Якщо ці закони часто (але далеко не завжди) полягають у розумінні факту як наслідку певної причини, то процедуру пояснення ще називають *каузальною* (від лат. *causa* – причина, тобто орієнтована на причинно-наслідкові зв'язки¹⁹).

З іншого боку, *розуміння* - це методична процедура, яка передбачає досягнення явища або ситуації в результаті певних намірів, цілей або цілей. Тому, на відміну від причинної орієнтації пояснення, розуміння називають *телеологічним* (від грец. *telos* – мета). Якщо розуміння полягає не стільки у з'ясуванні загальних законів, скільки в описі явища чи факту в його особливості, його також називають *ідіографічним* методом (від грец. *idios* – володіти та *graphein* – писати). З порівняння стає зрозуміло, що два вищезазначені критерії класифікації наук, предметна область і методи, відповідають один одному.

Пояснення можна розуміти як метод природничих наук саме тому, що воно відповідає їх предметній області, явищам і фактам природи, в яких, згідно з сучасним уявленням, переважають не наміри, цілі і цілі, а знеособлені, об'єктивні закони. Навпаки, розуміння видається відповідним для предметної області гуманітарних наук, яка стосується діяльності людського розуму, яка є результатом людської діяльності та вважаються навмисними та цілеспрямованими.

Вражаючий успіх природничих наук починаючи з XIX століття (особливо в точності передбачень, створенні технологій), який зробив їхнє розуміння науки і, отже, пояснення, найпривабливішим і успішним підходом, призвів до того, що важливі представники соціальних наук орієнтували своє власне розуміння науки на модель природничих наук і перенесли цю модель у власну предметну область. Перш за все, це стосується так званого **позитивізму**, засновником якого вважається філософ Огюст Конт (1798–1857) і основною тезою якого є вимога, щоб наука діяла відповідно до позитиву, тобто емпірично спостережуваних фактів реальності. Таке розуміння методології Г. н. позначають терміном «*натуралізм*». А загальне розуміння сутності науки, в світлі якого стало можливим таке трактування шляхів «онаучнення» гуманітаристики, називають *сцієнтизмом*. З іншого боку, з кінця XIX століття виник протилежний рух цій тенденції, який розуміє соціальні науки як науки, що *розуміють*, оскільки вони займаються не лише спостережуваною поведінкою, але й соціальною діяльністю, тобто діями, які не просто слідує об'єктивним законам, але ґрунтуються на намірах, цілях і наданні значення. Емпірична наука про освіту сьогодні представляє той напрямок який слідує моделі природничих наук і пов'язаному з нею методологічному підходу до пояснення²⁰.

Неокантіанці баденської школи В.Віндельбанд та Г.Ріккерт протиставили дві групи наук за ознакою узагальнення–індивідуалізація: природничі науки спрямовані на відкриття узагальнень (вони «номологічні»), гуманітарні науки – на індивідуалізацію («ідіографічні»). Інший підхід для доведення методологічної відмінності між двома групами наук розвинутий у руслі герменевтики (В.Дільтей, М.Хайдеггер, Г.-Г.Гадамер). Згідно з герменевтичною традицією, різниця між двома групами наук ґрунтується на тому, що гуманітарії мають справу з об'єктами, в яких уже втілено духовність певного діяча (особистого чи колективного): тобто, ці об'єкти вже містять певне значення, яке гуманітарій може «відкрити» шляхом *розуміння* та інтерпретації. З герменевтичного погляду гуманітарні науки – це «науки про дух», а індивідуалізація – тільки наслідок цього.

Загальна тенденція змін у філософії та методології гуманітарних наук у XX ст. полягає у тому, що в останній третині XX ст. науковці вважали виправданою практику методологічного плюралізму замість намагання відкрити якусь одну об'єднувальну парадигму гуманітарних наук²¹.

Відповідно до «Енциклопедії сучасної України», **гуманітарні науки** – це галузі досліджень, предметом яких є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене²².

Термін «гуманітарні науки» має особливий смисловий відтінок, джерела якого закорінені в європейській освітній традиції, яка на перше місце ставила вивчення латинської і давньогрецької мов, літератури та мистецтва. Початки цієї традиції сягають античності, але вирішальна роль в її утвердженні відіграли європейські університети, засновані на початку XIII ст., у яких базову освіту складало оволодіння трійкою наук (латинське *trivium*) – граматику, риторикою та діалектикою (уміння вести аргументовану дискусію); від трійки відрізняли четвірку (латинське *quadrivium*) – геометрія, арифметика, астрономія і музика (ці науки більшою мірою теоретичні, пов'язані з використанням математики). Такий поділ наук містить можливість протиставити природничі та гуманітарні науки не тільки за предметною, а й за методологічною ознаками.

На методологічних відмінностях між природничими і гуманітарними науками на межі XIX–XX ст. почали наголошувати у неокантіанстві й герменевтиці, вказуючи на провідну роль у гуманітарних науках методу індивідуалізації (на противагу узагальненню), а також інтерпретації та цінностей. В українській мові, як і в деяких інших європейських мовах, паралельно використовують два терміни – «гуманітарні науки» та «соціальні (суспільні) науки». Попри відмінність у смислових відтінках, їх часто вживають як синоніми або поєднують – «соціогуманітарні науки». У західній інтелектуальній традиції назви для гуманітарних наук змінювали залежно від того, що вважали найважливішою ознакою людини і людського світу – культуру, духовність, мораль. Звідси різні назви для гуманітарних наук – «моральні науки» (Дж.-С. Мілль), «науки про культуру» (нім. *Kulturwissenschaften*), «науки про духовність» (нім. *Geisteswissenschaften*). В англійській мові розрізняють «social sciences» (соціальні науки) і «the humanities» (гуманістика, гуманітаристика) у давнішому значенні – вивчення латинської і давньогрецької мов, відповідних текстів; у новітньому – дослідження з літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства, філософії²³.

Енциклопедія Сучасної України про класифікацію наук

За предметними особливостями можна виокремити три групи наук:

- 1) природничі (фізика, астрономія, геологія, фізична географія, хімія, біологія, ботаніка);
- 2) природничо-гуманітарні (психологія, етологія, медицина, екологія, економгеографія);
- 3) гуманітарні: класичні – літературознавство й мистецтвознавство, граматики, історія;

новочасні і новітні – економіка та політекономія, правознавство, соціологія, соціальна психологія, антропологія (соціальна і культурна), етнологія (включаючи етнографію та фольклористику) і націологія (об'єднувальна назва для досліджень, які позначають переважно висловом «теорії нації»), правознавство, політологія, релігієзнавство.

Філософію варто віднести до гуманістики²⁴.

Класифікація наук є умовною. Адже науки не відділені між собою абсолютно. Останнім часом з'являється чимало досліджень міждисциплінарного і

трансдисциплінарного характеру: психолінгвістика, нейролінгвістика, нейроекономіка, поведінкова економіка. Виникають нові наукові напрями на межі природничих і гуманітарних наук: біоетика, екософія...

Місце історії в системі суспільних наук

Чи є історія наукою? – запитував англійський історик і філософ середини ХХ століття Робін Колінгвуд, – і відповідав: вона є наукою, але разом з тим є більше ніж наукою!

«Історія, – сказав Б'юрі, – це наука. Не менше й не більше».

Либонь, що й не менше: залежно від того, як ви розумієте слово «наука»... Однак не тільки не менше, а й, звісно ж, більше!

...Отже, історія – це наука, але наука особливого типу. Це наука, справа якої – вивчати недоступні для нашого спостереження події, причому вивчати ці події висновково, йдучи до них через аргументацію, що береться із чогось іншого, приступного для нашого спостереження, – із того, що історик називає «свідченням» про події, якими він цікавиться...

Це в історії спільна риса із будь-якою іншою наукою: істориків не дозволено претендувати бодай на зернятко знання, якщо він не може виправдати своєї претензії, виклавши першою чергою собі, а другою – будь-кому іншому, хто здатен і бажає простежити його доведення, підстави, на яких ґрунтується те новоздобуте знання. Саме це я мав на увазі, коли вище описав історію як висновкову, засновану на доведенні науку²⁵.

Отже, відповідно до Колінгвудового трактування, яке досі не втратило своєї ваги, історія є наукою не тому, що вона «відкриває закони», і не тому, що вона спирається на «чисті» факти, а тому, що вона, як і будь-яка інша наука, заснована на доведенні: історик стверджує тільки те, що є результатом аналізу **свідчень** про події, якими він цікавиться (а свідчення він бере із джерел).

Розуміння історії як науки свого часу пройшло серйозне випробування. Особливо інтенсивні дискусії щодо природи і статусу історії йшли протягом кінця ХІХ – першої половини ХХ ст., і не всі аспекти цієї дискусії можна вважати вичерпаними досі.

Історичні твори мають зовнішні особливості, які змушують думати про невідповідність історії традиційним уявленням про науку:

- нарративна форма викладу з усією її гнучкістю і багатозначністю;
- дискусійність більшості положень і висновків;
- періодичні тематичні і методологічні (а то й ідеологічні!) потрясіння (кризи, повороти);
- винятково щільний зв'язок з аудиторією, публікою, громадською думкою.

Усе це разом породжує сумніви щодо статусу історії як строгої і об'єктивної науки. Зверхнє ставлення до історії виникає на перетині двох ілюзій: 1) переконання, що кожен є компетентним в питаннях історії, як правило, плутаючи історію з соціальною пам'яттю; 2) міф, що «наука» – це щось бездоганно істинне і водночас дуже незрозуміле. Буденна свідомість пересічної особи сприймає чітку самообмеженість «строгих наук» (математики, фізики) за абсолютну істинність, за верх інтелекту, а інтелектуальний демократизм історії – за безсилість, легковажність і демагогію.

Протиставлення історії і науки виникло на ґрунті *сциєнтизму* ХІХ ст., для якого притаманним було уявлення про те, що наука вивчає тільки загальне, тільки події, що повторюються. Звичайно, поряд із такою наукою історія, яка вивчає оригінальні події, виняткові ситуації, не могла бути беззастережно зарахованою до числа «наук». На основі такого розуміння науки у ХІХ ст. сформувалися два прямо протилежні погляди на те, чи є історія наукою, – позитивістський і істористський.

Позитивізм узяв на себе місію «підняти» історію на рівень науки. (І тодішня історія таки потребувала цього!). Але позитивісти фактично намагалися зробити з історії «емпіричну науку на кшталт метеорології» (Р.Колінгвуд)²⁶.

Одна з грандіозних спроб перетворити історію на «строгу науку» – позитивістський проект – дав сумнівні результати і тільки загострив питання про епістемологічний статус історії.

Інша точка зору відстоювалася у ХІХ ст. прихильниками історизму (вона відповідає іншому філософському напрямку – ідеалізму): слід чітко розмежувати те, що пов'язане з людиною, і природними явищами. Якщо природні явища можна осягати лише зовні, то справи людські мають суттєвий «внутрішній» вимір – наміри (мотиви), почуття і менталітет дійових осіб. Отже, реальність минулих подій можна пізнати лише з допомогою уяви, ототожнюючи себе з людьми минулого, а це залежить від *інтуїції* і *емпатії* – якостей, яким немає місця в класичному понятті наукового методу. Отже, історичному знанню притаманна об'єктивність, але істина, яку воно відкриває, ближча до художнього розуміння правди, ніж до наукового. Більше того, історики мають справу з окремими, унікальними подіями. Закони суспільних наук не придатні для вивчення минулого, а історія не має власних узагальнень чи законів. Людська поведінка може бути пізнана завдяки своїй раціональності чи, принаймні, інтенціональності. Людська діяльність є вибором засобів у залежності від мети. Її не можна пояснити причинами і законами, але її можна *зрозуміти*.

Проти крайнощів натуралізму позитивістської соціології і історіографії виступили *неокантіанці*. Німецький філософ Вільгельм Дільтей (1833–1911) звинуватив позитивістів у спотворенні минулого шляхом його пристосування до понять і методів природничих наук.

У своїй головній праці «Вступ до наук про дух. Критика історичного розуму» (1883) Дільтей радикально відокремив гуманітарні науки, як науки про дух, від природничих. Визнаючи загалом психофізичну природу людини, вчений доводив, що на відміну від природознавства, яке опосередковано досліджує предметні явища, гуманітарні науки мають справу з пізнанням духовного світу людей. Вони вивчають не зовнішні явища, а власний досвід людини, її духовний світ. Тому головним принципом наук про дух є безпосереднє внутрішнє переживання, у якому людина усвідомлює своє існування у світі. Подібність психічних структур, душевного світу різних людей відкриває можливість співчуття, співпереживання, а це, своєю чергою, – розуміння чужого внутрішнього світу, мотивів діяльності і символів, закодованих у культурі. Звідси – важливий пізнавальний принцип Дільтея: «природу ми пояснюємо, а духовне життя розуміємо»²⁷.

У ХХ ст. концепції природи науки зазнали радикальних змін. Сьогодні науковість уже не ототожнюється з природознавством. Стало зрозумілим, що визначення науки через закон є не досить правомірним. Та й наукові закони позбулися того суто детерміністського характеру, який вони мали в позаминулому столітті, а сучасна фізика стала вірогіднісною (квантова фізика, квантова механіка, теорія вірогідностей, теорія відносності).

Сьогодні індуктивне мислення і пасивне спостереження більше не вважаються винятковими ознаками наукового методу. У середині ХХ ст. були запропоновані інші визначення «науковості». Найбільшого поширення набула ідея Карла Поппера (1902–1994) – впливового філософа ХХ століття, фахівця в галузі філософії науки.

Карл Поппер в основу свого визначення науки поклав *принцип «фальсифікації»*: судження, яке неможливо «фальсифікувати», тобто довести, що

воно є помилковим, – не може вважатися науковим. Висловлювання є науковим, якщо – і тільки якщо – логічно можливо його заперечити. К.Поппер наполягає, що наукове знання складається не з законів, а з найбільш оброблених на даний момент гіпотез; це швидше проміжне, ніж остаточне знання. Пізнання рухається вперед шляхом створення нових гіпотез, які виходять за межі наявних даних і які підлягають перевірці подальшими спостереженнями, які можуть підтвердити чи заперечити гіпотезу. Оскільки ж гіпотеза перебуває поза межами відомого, вона неминуче пов'язана з творчим осяянням і польотом фантазії, причому чим він сміливіший, тим краще. Отже, науковий метод – це діалог між гіпотезою і спробою її заперечити, або між творчою і критичною думкою.

Трактування історії як науки відповідно до сучасного (ширшого) розуміння сутності науки запропонував, зокрема, відомий англійський філософ і спеціаліст у галузі формальної логіки, історик за фахом Робін Колінгвуд (1889–1943). Його рукописи, надруковані вже після його смерті у вигляді книги «Ідея історії», і сьогодні з пошаною цитуються професійними істориками.

Колінгвуд виходить з того положення, що слово «наука» означає всякий організований комплекс знання²⁸. Відповідно до цього визначення історія впевнено класифікується як наука – адже її положення мають висновковий характер, і вони засновані на доведенні. І в цьому історія схожа на будь-яку іншу науку, бо необхідність підтверджувати будь-яку заявку на знання наведенням підстав, на яких воно ґрунтується, є універсальною ознакою науки. І навпаки, у цьому історія не є різновидом пам'яті, а пам'ять не є історією, адже «історія є певним різновидом організованого або висновкового знання, тоді як пам'ять узагалі і не організована, і не висновується»²⁹.

В світлі сучасного розуміння суті наукового пізнання дискусії навколо питання про можливість визнання за історією статусу науки значно слабшають, але не зупиняються зовсім. Певні особливості історичної науки дають підстави для продовження дискусій:

1) Сфера дії уяви в історії є значно ширшою, аніж, наприклад, у природничих науках. Дія уяви в історії не обмежується функцією створення гіпотез, але пронизує все мислення історика. Адже історика турбує не тільки пояснення минулого, він також намагається відтворити і реконструювати його, – а без уяви неможливо проникнути в менталітет і атмосферу минулого. Історик прагне проникнути в духовний світ творця джерела. Відтворення індивідуальної поведінки вимагає не тільки логічних і критичних навичок, а й почуття причетності, і інтуїції (*empathia*).

2) Ще одна принципова відмінність між історією і природничими науками: вагомість пояснень, висунутих істориками, є значно меншою, ніж сциєнтичні пояснення. Інтерпретація навіть відомих фактів стає предметом нескінченних сперечань. Старі гіпотези здебільшого не заміщаються новими; усі вони продовжують існувати і користуються прихильністю різних груп істориків.

Загалом область безспірного знання в історії є меншою і за обсягом, і тим більше за значенням, ніж у природничих науках. Звідси виникають сумніви, чи є історія наукою, чи «недонаукою», чи це наука на початковій стадії становлення, «наука у дитячому віці», чи це «гібридна» наука, чи дисципліна «між наукою і мистецтвом»³⁰.

1.3. Наука і методологія

Методологія – одна з найменш зрозумілих, багатозначних і навіть дискусійних категорій наукової думки.

У загальному визначенні, методологія – це набір правил і міркувань щодо засобів і методів будь-якої діяльності. Нині методологія є окремою науковою дисципліною, яка вивчає технологію проведення наукових досліджень; опис і аналіз етапів досліджень і низку інших проблем; принципів, правила виведення одних знань з інших, методів, прийомів, операцій наукового дослідження у всіх галузях науки і на всіх етапах дослідження³¹.

Принципи – це вихідні поняття науки, які визначають основні способи розв'язання наукової проблеми. Принципи висувають певні вимоги, якими повинен керуватися кожен дослідник у своїй галузі науки. (В історичній науці: *принцип історизму, принцип об'єктивності, ціннісний підхід*). Від дотримання вимог, що випливають з цих принципів, залежить успішне застосування істориком відповідного методу, який виступає в якості засобу пізнавальної діяльності.

Наукові *методи* – це сукупність спеціальних прийомів, норм, правил, процедур, що регулюють діяльність історика і забезпечують розв'язання дослідницького завдання.

Методи продукуються на основі наукової теорії. Своєю чергою, методи забезпечують набуття нових знань, розвивають і збагачують теорію.

Методологія – це сукупність припущень, умовиводів, доведень, обґрунтувань, які, базуючись на теоретичних уявленнях про науку, повинні дати відповідь на питання про те, як і якими методами та інструментами можна добувати нові відомості про об'єкт дослідження. Ключовим тут є, мабуть, коротке і невизначене слово «як». Адже головним змістом методології є не надання готових рецептів з продукування наукових винаходів, а розмірковування над природою, парадоксами, підводними наукового дослідження і, якщо хочете, секретами майстерності науковця. Методологія не є збірником інструкцій. Вона не стільки вчить тому, що є, скільки ініціює роздуми над тим, **як має бути**.

Методологія – це не креслення, за яким виточують деталь. Вона сама по собі не дає готових відповідей і не гарантує досягнення істини. І все ж осмислення методологічних проблем тієї чи іншої дисципліни є надзвичайно корисною справою, каталізатором поступу у пізнанні, інтенсивним джерелом творчих потенцій науковців. Вона заряджає енергією, утримує від повторення типових помилок, попереджає про інтелектуальні пастки, піднімає планку вимогливості. Отже, методологія – це гігієна, гімнастика і енергетик для дослідника.

Методологія історії

Серед фундаментальних проблем методології історії – питання щодо природи історичного дослідження:

- наскільки надійною є основа наших знань про минуле?
- чи можна приймати історичні факти на віру?
- чи здатні історики бути об'єктивними?

Методологія історії вивчає природу, принципи і методи історичного пізнання, розкриває основні поняття історичної науки, виробляє її категорії.

Категоріями називаються найбільш загальні поняття, які концентрують знання про найважливіші відношення, властивості і зв'язки навколишнього світу (історичний час, історичний факт, історичне джерело і т. ін.)

Але головне, що дає методологія історії, – вивчення *суб'єкта історичного пізнання* – історика, його творчої лабораторії, його психології, його поведінки.

Навіщо потрібна методологія освітніх досліджень

На відміну від історичної науки, освітні науки мають безпосередній доступ до об'єкта своїх досліджень – освітньо-виховного процесу, і навіть мають можливість для проведення дослідницького експерименту. І все ж людина є настільки незбагненним «об'єктом дослідження», а людська поведінка настільки складною, що педагогічна наука не може дати таких точних відповідей та точних передбачень, як у природничих науках. Іншими словами, перед педагогічною наукою стоять незбагненно складні завдання, і без ретельного обмірковування методологічних аспектів тут годі сподіватися на задовільний результат. Методологія науки про освіту має справу з обдумуванням зв'язку між набором певних методів і конкретними педагогічними теоретичними підходами, розвиває здатність до рефлексії, тобто здатність самостійно оцінювати педагогічні знання і творчо співвідносити їх із конкретними ситуаціями, що постійно змінюються.

Інша справа, чи так вже потрібне знання педагогічних наукових термінів, теорій і методів для кар'єри шкільного вчителя. Чи не доцільніше було б замість складних теоретичних пояснень запропонувати студентам максимально точні вказівки щодо «правильної» педагогічної дії, тобто надати своєрідний збірник рецептів разом із списком того, чого в жодному разі не можна робити?

Справа в тому, що те, що важливо в освітніх діях, не обмежується застосуванням інструкцій, схожих на рецепти. Специфіка вчительської професії в тому, що вчителю постійно доводиться ПРИЙМАТИ РІШЕННЯ щодо унікальних ситуацій і людей, з якими він має справу. Жодна дитина, жоден учень і жоден студент не є схожими один на одного – і все ж педагогічна дія повинна бути однаково ефективною для кожного. Таким чином, педагогічна компетентність також включає в себе здатність пов'язувати відповідні технічні та методологічні знання до конкретних, навіть унікальних ситуацій і людей. Жодна інструкція, жоден рецепт не може передбачити всього наперед. Вчителю необхідно дійти власного висновку, зваживши аргументи. А формування власного судження шляхом критичного аналізу існуючих позицій є однією з істотних характеристик наукової роботи.

Нарешті, треба враховувати майбутнє орієнтування педагогічної дії. Молодим людям, які обрали вчительську професію, доведеться працювати в умовах, які сьогодні значною мірою невідомі.

Одним словом, методологія – це та вудка, якою ви будете ловити рибу протягом усього свого педагогічного життя.

II. СТРУКТУРА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація наукового дослідження

Дослідження — це систематична спроба дати відповіді на складні запитання. Можна також сказати, що це процес досягнення надійних рішень проблем шляхом планового та систематичного збору, аналізу та інтерпретації даних.

Професійна розмова про те, чим займається дослідник в межах обраної теми, вимагає застосування понять «об'єкт дослідження» і «предмет дослідження».

Розрізнення об'єкта і предмета дослідження – імператив сучасної науки, і їх визначення є стандартною вимогою до дисертацій і магістерських робіт. Водночас далеко не всі дослідники розуміють суть і призначення такого розрізнення, і випадки відверто формальних визначень, а то й просто безглузвих формулювань, доволі часто трапляються.

Фундаментом розмежування категорії об'єкта і предмета є та обставина, що людина пізнає дійсність вибірково – в залежності від того, що саме її цікавить в ній і які завдання вона при цьому вирішує. У категорії *об'єкта* закладена проста констатація існування того чи іншого фрагмента дійсності – планети, людини, суспільного інституту.

Об'єкт дослідження – це ті предмети, події, явища, на які (безпосередньо) спрямована пізнавальна діяльність дослідника.

Для хіміка це різні речовини, для геолога – земля, для зоолога – тварини. Спільним для цих та інших природничих наук є те, що властивості, ознаки і якості об'єкта свого дослідження вчені можуть вивчати на ньому самому, препаруючи, зважуючи, нагріваючи чи охолоджуючи його тощо.

На відміну від природознавців, історик позбавлений можливості вивчати людину в минулому на самій цій людині в минулому.

Однак не існує такої галузі людського пізнання, яка б охоплювала якийсь об'єкт цілком, в сукупності усіх його внутрішніх і зовнішніх відношень. Один і той об'єкт може бути досліджений різними науками, кожна з яких цікавить строго визначена сукупність відношень об'єкта, які підпорядковуються певним загальним закономірностям. Наприклад, фізика розглядає людину як тіло з погляду законів механіки, хімія – як агрегат речовин, біологія – як форму життя. Різні науки можуть розглядати один і той же об'єкт, але в різних аспектах. Відповідно, і окремі наукові дослідження можуть мати свій власний *предмет*, виділяючи в межах загального предмета своєї науки фрагментовані сукупності відношень.

Предмет дослідження – це те, як ми бачимо певну річ, точка зору, під яким ми її розглядаємо; це та сторона, з якої дослідник пізнає цілісний об'єкт, виділяючи при цьому головні, найбільш істотні ознаки об'єкта. Відповідно, до категорії предмета входять не лише ті внутрішні і зовнішні відношення об'єкта, який нас цікавить, а й наш інтерес до цього об'єкта і весь теоретико-методологічний апарат, який ми використовуємо для його дослідження.

Можна сказати й так: **об'єкт** наукового пізнання виступає сферою пошуку, а **предмет** – як те конкретне, що виявляється.

Формулювання теми дослідження – це насправді вичленування його об'єкта. Із континуума реальності, де немає початку і немає кінця, дослідник відокремлює

його частину, яка опиниться в центрі уваги. Тема – це лаконічне формулювання проблеми. Тема наукової роботи повинна містити проблему.

При обранні теми майбутнього дослідження виходять із загальноприйнятих стандартних критеріїв оцінки значимості, вагомості тієї чи іншої теми: наявність проблеми; актуальність; інтрига («новизна»).

Цінність дослідження визначається його *актуальністю*. Актуальність розуміється як здатність відповідати суспільному інтересу. Відповідно до концепції Кліффорда Гірца, у загальному вигляді суспільний інтерес полягає в досягненні двоєдиної мети: стимуляція активності людства (оптимізм, активна життєва позиція, підприємливість) і самоконтроль людства (уникнення анархії). Мабуть, є підстави говорити про незмінні людські цінності, а значить, і про вічні теми: про мужність, силу духу, стійкість, шляхетність, взаємоповагу і взаємодопомогу. Водночас кожна епоха формує свій (уточнений) пакет актуальних тем, які хвилюють суспільство найбільше.

Ознакою вагомості дослідження є його *наукова новизна*. Іноді говорять, що бажаним компонентом сучасного історичного твору є *інтрига*. Тим самим натякають на поєднання новизни, динаміки і парадоксальності. Наприклад, інтрига в історичному творі реалізується за ситуаціями: історія – це урок свободи; історія як пізнання самого себе; історія як пригода.

Будь-яке дослідження передбачає постановку наукової проблеми. Тобто виділяється невідоме в об'єкті і визначаються конкретні дослідницькі завдання, які розкривають коло явищ, що підлягають вивченню і визначають конкретні аспекти і цілі їх вивчення.

При обранні теми необхідно розуміти що проблема дослідження не повинна бути рутинного типу: дослідження мають виявити невідомі факти та зв'язки, які, наприклад, можуть зробити освітній процес ефективнішим.

Наукове дослідження є строго структурованим. Дослідник чітко розуміє, яка частина його дій і думок є технічно-допоміжною, проміжною, а яка є самим вістрям дослідження. В другому випадку ми говоримо про ідею, інтригу і наукову проблему.

Наукова проблема – це конкретне питання, яке виникає тоді, коли наявних знань недостатньо для вирішення якоїсь задачі і не відомий спосіб, за допомогою якого можна здобути відсутні знання. Вирішити проблему – означає отримати нові знання або створити теоретичну модель, яка б пояснювала те чи інше явище, виявити фактори, які впливали б на розвиток явищ в бажаному напрямі.

Наукова концепція – система поглядів, теоретичних положень, основних тверджень щодо об'єкта дослідження, які об'єднані певною ідеєю³².

Наукова ідея – інтуїтивне пояснення явищ без проміжної аргументації, без осмислення всієї сукупності зв'язків, на основі яких робляться висновки. Вона ґрунтується на вже існуючих знаннях, але виявляє непомічені закономірності³³.

Уже на «початковому» етапі дослідження провідну роль відіграє теорія, побудова робочої *гіпотези*. Вже на початку дослідження дослідник має *концепцію*: спочатку приблизну і загальну, яка потім уточнюється і стає все виразнішою.

Гіпотеза – наукове припущення, висунуте для пояснення будь-яких явищ (процесів) або причин, які зумовлюють даний наслідок. Гіпотеза є складовою теорії, як вихідний момент пошуку істини, яка допомагає економити час, цілеспрямовано зібрати і згрупувати факти. Якщо

гіпотеза співвідноситься з фактами, які спостерігаються, то в науці її називають *теорією* або законом³⁴.

Без гіпотетичності обійтися неможливо, можна лише ставити вимогу посилення методологічних вимог до верифікації результатів праці.

Загальновідомими етапами дослідження є збирання фактів і їх інтерпретація.

Інтерпретацію можна визначити як опозицію констатації. Констатація – це пряме повідомлення, без «домішок» і «шумів». Навпаки, під час інтерпретації «елементарні» дані поєднуються в ланцюги і системи, інформація насичується авторськими поясненнями і оцінками.

Інтерпретація – це процедура, яка застосовується як при відборі (формуванні) фактів, так і при їх узагальненні, але найбільшу цінність мають концептуальні інтерпретації.

Як діє інтерпретатор і що відбувається в ході інтерпретації, можна пояснити на прикладі розглядання обкладинки цієї книги. Констатацією в даному випадку є та інформація, що перед нами фрагмент репродукції фрески «Афінська школа» пензля Рафаеля. Сюди можна також додати такого ж роду «об'єктивну», існуючу поза нашим сприйняттям інформацію: що цей твір є однією з чотирьох композицій Рафаеля в станцах (парадних залах) Ватиканського палацу, що час створення фрески 1509–1511 рр., що розміри цієї фрески – 770 x 500 см і т.д.

Тепер розпочинаємо інтерпретацію, тобто тлумачення, пояснення і оцінку обкладинки (не самої фрески, бо інтерпретацію творів Рафаеля вже блискучу здійснили кращі уми мистецтвознавства задовго до нас).

Отже, відповімо, наприклад, на такі запитання:

1. Який зв'язок між Рафаелем і університетським курсом «Методологія соціогуманітарних досліджень»? який зв'язок між давніми Афінами і сучасною гуманітаристикою?

2. Чому автор обкладинки університетського підручника виділив саме цей фрагмент фрески?

3. Наскільки узгоджується шрифт і колір заголовка з колористикою художнього твору, обраного в якості фону для цього заголовка?

4. Наскільки є припустимим накладати текст поверх зображень людей?

5. Яке загальне враження справляє обкладинка? Чи викликає вона бажання, незалежно від змісту книги, зазирнути до неї?

Відповіді можуть бути різні. Наприклад, такі:

1. В сьогоднішніх фундаментальних працях з теоретичних основ педагогіки, з мистецтвознавства, літературознавства, психології автори поруч з іменами Канта, Дільтея, Ріккєрта і Гадамера обов'язково згадують Арістотеля, бо він незбагненним чином створив необхідну наукову термінологію і сформулював цілу систему глибоких зауважень щодо закономірностей людської культури. До того ж, Арістотель був учителем і наставником Олександра Македонського. На думку автора дизайну обкладинки, фігури легендарних мислителів Платона і Арістотеля античної доби піднімають престижність посібника до глобального рівня, адже створення світу еллінізму, до якого був причетний Арістотель, за своєю вагомістю може конкурувати з сьогоднішніми процесами глобалізації.

2. На виділеному фрагменті фрески центральне місце займають фігури Платона (він старший) і Арістотеля. Геніальний твір Рафаеля в своїй назві містить слово «школа», що зайвий раз нагадує, що ми займаємося не «чистою теорією», а працюємо над серйозною виробничою проблемою.

3. Розбираючи гаму кольорів і шрифти, якими виконаний текст, можна довго розбирати варіанти і експериментувати.

4. Тут також можуть бути різні точки зору.

5. Тут взагалі будуть висловлюватися припущення і особисті враження.

Врешті в цих інтерпретаціях центр ваги зміщується до наших власних клопотів, а твір великого Рафаеля стає лише приводом, настільки далеким від фактографічної точності, що ми навіть не звертаємо уваги на той факт, що тут в ролі Платона насправді зображений Леонардо да Вінчі.

Зверніть увагу, що саме завдяки інтерпретаційним діям ми маємо змогу перейти від реалій IVст. до н. е. (життя і діяльність Арістотеля) і початку XVI ст. (життя і діяльність Рафаеля Санті) до розмірковувань про наші сьогоденні справи.

Важливим елементом наукового дослідження є наукові принципи. Принципи висувають певні вимоги, якими повинен користуватися кожен дослідник у своїй галузі науки.

Принцип – вихідне положення, правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду. Принципи можуть виступати у формі постулатів – ствердження попередніх доказів деяких наукових теорій, які приймаються в ній як вихідні і стають основою для теоретичних узагальнень.

Принципи, на відміну від законів, об'єктивно в природі не існують, вони спеціально створюються людиною в процесі систематизації знань як основи цієї системи³⁵.

Найважливішим принципом для усіх науковців є принцип об'єктивності.

Принцип об'єктивності застерігає від довільності і шарлатанства в науці. Це означає, що свої положення, свої претензії на істинність слід підкріпляти не особистими переконаннями, а аналізом фактів і документів.

Наукова праця є «об'єктивною», якщо результати не залежать від вченого, **тобто інші люди дійшли б такого ж висновку.**

Поль Рікер дає таке визначення об'єктивності:

«То чого ж ми сподіваємося від поняття, позначеного цією назвою? Об'єктивність тут треба брати в її строгому еністемологічному значенні: об'єктивним є те, що опрацьоване, впорядковане, осмислене завдяки застосуванню методичної думки, а отже, й доступне, внаслідок цього, для зрозуміння»³⁶.

Запорука об'єктивності, за Поппером, – не в особистих намірах, а у створенні умов для необмеженої наукової критики:

«Досягнення наукової об'єктивності – це завдання наукового методу. Причому, об'єктивність тісно пов'язана з соціальними аспектами наукового методу, з тим фактом, що наука і наукова об'єктивність не є (і не може бути) результатом намагань окремого вченого стати «об'єктивним». Вона є результатом дружнього ворожого співробітництва багатьох вчених. Тому наукова об'єктивність може бути визначена як інтерсуб'єктивність наукового методу.

...Учені намагаються надавати своїм теоріям такої форми, у якій вони можуть бути перевірені, тобто відкинуті (або підтвержені) в суспільному, або публічному, досліді. Ось в чому полягає наукова об'єктивність...

Підбиваючи підсумок цим розмірковуванням, можна сказати, що «наукова об'єктивність» не є продуктом індивідуальної безсторонності вченого. Насправді наукова об'єктивність є продуктом суспільного характеру наукового методу. Індивідуальна ж безсторонність вченого – тією мірою, якою вона існує – є не джерелом, а скоріше результатом соціально чи інституційно організованої науки»³⁷.

Але важливо не плутати об'єктивність з нейтральністю, байдужістю й відсутністю пристрасності. Для позначення позиції хибної об'єктивності існує спеціальний термін: *об'єктивізм* – прагнення виключити будь-які оцінки в сучасному дусі, демонстрація громадської індиферентності і схилення перед фактом.

Принцип ціннісного підходу

Цінність – це «сенса, що лежить над усім буттям» (Г.Ріккерт). Під цінностями тут розуміються цінності релігії, держави, права, моралі, мистецтва, науки. За своєю природою цінності об'єктивні. Це ті явища дійсності, що мають позитивне значення для особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому. Цінності містять елемент загальнолюдського, який відбиває докорінні інтереси людського буття.

Оцінка – це засіб усвідомлення значимості об'єкта дослідження для людини. Вона передбачає порівняння з ідеалом, нормою.

Із Маніфесту EuroClіo про високоякісну освіту з історії, спадщини та громадянства (2013 р.)

Принцип 8

Високоякісна освіта історії, спадщини та громадянства стосується різноманітних людських цінностей, переконань, ставлень і схильностей, таких як демократія, толерантність, повага до прав людини, взаєморозуміння, соціальна згуртованість, солідарність, свобода, мужність, рівні можливості та відповідальність, але також любов і дружба. Однак він також торкається таких негативних понять, як стереотипи, упередження, упередженість, ксенофобія, расизм, насильство та ненависть, оскільки вони також є частиною спектру людської поведінки і потребують роздумів³⁸.

Наука відрізняється від інших способів пізнання насамперед тим, що наукові дослідження провадяться відповідно до певних правил, що організують і спрямовують науковий процес. Сукупність цих правил називається *науковим методом*. **Методи** виконують функцію забезпечення систематичності процесу дослідження. Вони відзначають відмінність від повсякденних процедур, **забезпечуючи чіткі правила, які мають на меті забезпечити інтерсуб'єктивно зрозумілий доступ** до соціального світу на кожній фазі дослідницького процесу³⁹.

Термін **«метод»** походить від грецького слова «*methodos*», що означає йти по дорозі. Отже, метод — це процедура, яка показує певний шлях досягнення поставленої мети. На відміну від практичних методів у педагогіці, які, наприклад, вказують шляхи та засоби того, як учитель може навчити своїх учнів обчислювати дроби, дослідницькі методи описують конкретні, заплановані наукові способи отримання знань. В педагогічній науці методи дослідження описують шлях, спосіб, яким можна отримати знання про освітню реальність. Важливими методами дослідження в педагогічній науці є, наприклад, опитування або спостереження.

2.2. Предмет історичного пізнання

Об'єкт історичної науки

Відомий англійський філософ та історик Робін Колінгвуд, прагнучи вести розмову про предмет історії у всій його серйозності і складності, змушений був ставити кілька запитань: що саме ми робимо, коли вивчаємо історію? для чого ми це робимо? із чим ми маємо справу, тобто яка істинна природа того, що ми називаємо минулим?⁴⁰

На ці запитання часто дають просту відповідь: це наука про минуле. Але ця простота і очевидність є оманливою. Оманлива чіткість і зрозумілість такої відповіді радше свідчить про нерозуміння справжньої глибини питання.

Насамперед слід усвідомити: не можна змішувати історичне знання і знання про минуле в цілому. Знання про минуле існує в найрізноманітніших інтелектуальних системах – філософії, міфології, релігії, мистецтві, природничих науках і, звичайно ж, у суспільних науках. Історія цікавиться минулим лише в тій частині, яка наповнена свідомим прагненням людей **змінити** суспільство.

Від вибору об'єкта дослідження залежить сам характер дослідження. Включення нових елементів історичної реальності до кола історіографічних сюжетів вилилося в лавиноподібну фрагментацію історії наприкінці ХХ ст. Поряд із звичними (національною, економічною, соціальною, політичною, військовою, аграрною історією і історією міжнародних відносин) з'явилися історія їжі й історія запахів, робітнича історія, історія міста, демографічна історія й окремо історія дитинства й історія старості, гендерна історія, екоісторія, історія ментальності і т. ін.

За своїм змістом об'єкт історії є безмежним:

Антуан Про: «Об'єктом історії може бути все: матеріальні предмети, суспільні групи, інститути, символи, техніки, сільськогосподарське чи промислове виробництво, форми обміну, території, види мистецтва і т. ін. [...] Можу запрягтися чим завгодно, що немає такого сюжету, який не міг би стати об'єктом історії.

[...] Сфера потенційних об'єктів історії необмежена. Можна займатися – і займаються – історією всього: клімату, матеріального життя, техніки, економіки, суспільних класів; історією обрядів, свят; історією мистецтва, інститутів, політичного життя, політичних партій, озброєнь, війн, релігій, почуттів (кохання), емоцій (страху), чуттєвості, відчуттів (запахів); історією морів, пустинь і т. ін. Саме питання конструє історичний об'єкт, відкриваючи оригінальний зріз безмежного всесвіту всіляких фактів і документів»⁴¹.

Предмет історичного дослідження

Будь-який опис людських дій є звичайним описом минулого, оскільки ці дії вже сталися на початок розповіді про них. Але **не всяке описання минулого – це історія**. Справді історичні події – це події, які мали наслідком зміну ходу історії. Більше того, це події, які стали наслідком свідомого наміру їх учасників досягти певної мети. Учасники справді історичної події мають в уяві певний образ майбутнього, заради якого вони розпочинають боротьбу. Історику доводиться працювати з усією інформацією, що дійшла від минулого, але його метою не є описати «все підряд». Повне відтворення минулого – справа не лише фізично неможлива, а й позбавлена сенсу, бо вона не дає знання уроків минулого, не додає мудрості чи наснаги. Історики «спресовують» розповіді про рутинні повторювані цикли (наприклад, сільськогосподарські сезони в період середньовіччя) до лічених абзаців і, навпаки, ретельно розбирають матеріал, який містить «інтригу», – експресію прагнень, надій і сподівань, страхів і ілюзій, мереживо мотивацій. Банальні епізоди, відомі в професійному середовищі як «нежить у Наполеона в битві під Ватерлоо», історики відносять на периферію своїх зацікавлень.

Основи сучасного бачення предмета історичного пізнання заклав англійський історик і філософ Робін Колінгвуд. У своїй праці «Ідея історії» він дає вичерпні відповіді на питання: «визначення історії», «предмет історії», «як діє історія» і «яке призначення історії».

Обґрунтовуючи своє розуміння предмета історії, Колінгвуд починає з твердження, що історія розкриває *res gestae* – дії людей, що відбулися в минулому, і робить принципове уточнення: послідовність подій є послідовністю історичною, тільки якщо

вона складається з *актів* (тобто свідомо вчинених дій), мотиви яких історик заново програє у своїй голові. Отже, «вся історія є історією думки». Інакше дії людей годі збагнути. Усе, що відбувається в історії, відбувається з волі людини, адже історичний процес складається з людських дій, а воля людини – це не що інше, як думка людини, що зовнішньо виражається в дії. До речі, саме завдяки тій обставині, що розум є головною пружиною історичного процесу, робить цей історичний процес логічним: «історія є не чим іншим, як різновидом логіки». Отже: «Історія складається з дій, а дії мають внутрішню й зовнішню сторони; зовні вони – просто події, співвіднесені між собою в просторі й часі, але не інакше, а всередині вони є думками, поєднаними одна з одною логічними зв'язками». І ще одне принципово важливе зауваження: під думкою в цьому разі розуміється не будь-яка думка, а думка рефлексивна: «Історичне мислення – це завжди розмірковування, рефлексія, адже рефлексія є мисленням про акт мислення, і ми вже переконалися в тому, що таке все історичне мислення [...] Для того, щоб будь-котрий конкретний акт думки став темою для історії, треба, щоб це був акт не просто думки, а думки рефлексивної [...] Рефлексивна діяльність є такою, де ми знаємо, що ж саме ми намагаємося зробити, аби тоді, коли задумане буде зроблене, ми знали, що воно таки зроблене, пересвідчившись, що воно відповідає тому нашому стандартів чи критерію, який був нашим початковим уявленням про нього. Тому це є таким актом, виконання якого нами уможлиблюється тим, що ми заздалегідь знаємо, як це виконати [...] Рефлексивні акти можуть бути грубо описані як ті, що ми їх здійснюємо навмисне, і вони ж є тими єдиними актами, що можуть стати предметом історії. Виходячи з цієї точки зору, можна пересвідчитися, чому певні форми діяльності є, а інші не є предметом історичного пізнання»⁴².

Отже, справжній предмет історії – думки і мотиви людей, які проявляються в їхніх діях.

Призначення історії

Історія прагне пізнати суть людини і межу її можливостей.

Р.Колінгвуд: «...Історія призначена «для» самопізнання людства. Існує загальна думка, що людині важливо пізнати саму себе, і це означає пізнати не лише свої особливості, те, чим відрізняєшся від інших людей, а й свою природу як людини. Пізнати себе – це, по-перше, пізнати, що таке бути людиною; по-друге, – пізнати, як це бути людиною ось такого типу, як ти, і, по-третє, – пізнати, що значить бути людиною, якою є тільки ти й ніхто більше, крім тебе. Пізнати себе – це довідатися, на що ти здатен, а оскільки ніхто не знає своїх спроможностей, поки не спробує щось зробити, то єдиний спосіб про це довідатися – поглянути, що людина вже зробила. Отже, цінність історії полягає в тому, що вона показує нам, що людина зробила, а отже, й вчить нас, що таке людина»⁴³.

Без знання історії народи були б змушені щоразу заново створювати культурний фундамент свого існування. Якщо надмірне перевантаження традицією уповільнює історичний рух народів, то забуття минулого призводить до деградації. Історія відіграє роль своєрідної посередниці між поколіннями. Людина смертна, і тому забезпечити спадкоємність вона може тільки завдяки традиції; історичні ж знання – це найзмістовніша і найпотужніша частина людських традицій. Суттєва функція історії – нагромадження і збереження в пам'яті людства досвіду попередніх поколінь. Людський рід більше покладається на досвід, ніж на інстинкт, а тому ми не можемо жити без усвідомлення свого минулого.

Історія надає сучасному суспільству стійкості, стабільності, впевненості у майбутньому. Як окрема людина не може нормально існувати без пам'яті, так і суспільство не може бути здоровим без ретроспективної саморефлексії. Розуміння історії допомагає усвідомити свій борг перед минулими і наступними поколіннями, цінити нагромаджені культурні блага, з повагою ставитись до інших культурних систем.

Звичайно ж, різні покоління по-різному організовували процес осмислення минулого досвіду людства і вибудовували різні способи прилаштування своїх знань на користь своєї діяльності. Відповідно створювалися різні образи історії:

«Історія – вчителька життя»; «Історія – володарка пам'яті»; «Історія – слуга пам'яті».

У домодерні часи панував статичний досвід осмислення часу: акцент робився на незмінності людської натури, яка знову й знову однаково проявляє себе в подібних обставинах; відповідно історія постачала зразки, які виконували навчаючі функції. Гасло такої історії було – *Historia est magistra vitae*. Історія була «філософією, що навчає на прикладах»⁴⁴. В епоху, коли зміни розгорталися еволюційно, такий підхід мав рацію.

Про те, яку переконуючу силу мали історичні знання в ті часи, свідчить такий вражаючий факт:

Фрідріх фон Раумер, історіограф династії Гогенштауфенів, а також секретар Гарденберга, описує такий випадок: у 1811 р. в Шарлоттенбурзі на нараді керівник відділу в міністерстві фінансів Пруссії Ольссен енергійно відстоював план випуску чималої кількості паперових грошей для виплати боргів. Фрідріх фон Раумер палко пояснював згубність такого кроку, і коли вже не допомагали ніякі контраргументи, добре знаючи Ольссена, сказав із зухвалою сміливістю: «Пане таємний державний раднику, хіба ви не пам'ятаєте описану ще Фуکیدом історію про те, якого лиха накоїв надмірний випуск паперових грошей в Афінах?». І Ольссен, який не хотів показати себе невігласом, спасував перед таким (вигаданим!) аргументом⁴⁵.

Так спрацювало стереотипне сприйняття історії як вчительки життя.

У XVIII–XIX ст. історія була поставлена на службу державі, і багато хто з відомих істориків займали найвищі державні посади. Жоден ідейний напрям чи рух у XIX ст. не обходився без «своєї історії».

У певних країнах творення історії держави передувало створенню самої держави, наприклад, у Німеччині.

Історики відіграли неабияку роль у формуванні української національної ідеї та в розробці проекту української державності – від «Книги буття українського народу» кирило-мефодіївців до «Історії України-Русі» М.Грушевського і «України на переломі» В.Липинського.

Між 1870 і 1930 рр. відбулася професіоналізація історії. Історики почали писати для істориків. Історики-професіонали орієнтувалися насамперед на слідування критеріям науковості і визнання колег, а не на успіх серед читачів чи досягнення прагматичних політичних цілей. У більшості своїй представники історичної науки відмовилися від претензій на роль філософів і наставників у повсякденному житті і були досить байдужими до масової аудиторії. Віра в прогностичні можливості історії похитнулася, але не зникла повністю. Уроки історії зберігали свою цінність.

Свідченням цього є прикметний епізод з біографії президента США Джона Кеннеді:

Книга-бестселер американської історикині Барбари Такман «Серпневі гармати» (1963) про передумови та перший місяць Першої світової війни була однією з улюблених книг Дж.Кеннеді. У книзі є такий епізод: у приміщенні рейхсканцелярії після початку війни зустрічаються рейхсканцлер Теобальд Бетман-Гольвег і його попередник на цьому просту Бернгард фон Бюлов. Бюлов промовляє зі здивуванням: «Як це могло статися?». Бетман-Гольвег відповідає в тому самому дусі: «О, якби це можна було передбачити!». Отже, ніхто не хотів війни. Але в липні 1914 р. було надзвичайно важко зупинити рух до війни: обстановка стресу, давно сформовані стереотипи ворога, взаємна ненависть, цейтнот і багато інших факторів не дозволяли розраховувати на зважені і продумані рішення. Війна почалася, і це було одним з уроків історії: загроза війни не виникає в останній момент, і до її попередження треба готуватися заздалегідь.

Прочитавши книгу Такман, президент Кеннеді розпорядився придбати велику кількість примірників для Білого дому і всякий раз, вручаючи її комусь із відвідувачів,

пояснював: «Я не хочу, щоб на питання, як це могло статися, мені довелося би відповідати: «О, якби це можна було передбачити!»⁴⁶.

Зміст предмету історичного пізнання не є чимось раз і назавжди заданим. **Предмет історії постійно еволюціонує відповідно до еволюції інтересів і світогляду суспільства.** Оскільки суспільні цінності змінюються, то, значить, інтерпретація історії підлягає постійній переоцінці, відповідно міняється предмет історії.

Тому кожна епоха не тільки має підстави до «переписування історії», але **повинна** переписувати історію: відмовлятися від забобонів і застарілих схем, скидати протрухлявілих кумирів, заповнювати «білі плями» колись заборонених тем, реагувати на появу принципово нових викликів.

Чудовою ілюстрацією того, як формується пакет актуальних проблем історичної науки відповідно до розвитку потреб та інтересів людства, є матеріали міжнародних конгресів історичних наук, які починаючи з 1900-го збираються кожні п'ять років. Skorистаємося ґрунтовним оглядом тематики цих форумів, здійсненим видатним українським вченим Ярославом Ісаєвичем⁴⁷, і в скороченому вигляді простежимо за логікою визначення провідних тем історичної науки. Це дасть нам змогу побачити, що на початку ХХ ст. під впливом досягнень індустріальної цивілізації суспільство, сповнене віри в прогрес, плекає надію досягти гармонії у всіх сферах, утому числі у світоглядній. Відповідно історична наука прагне навести повний лад у своєму домі: остаточно перетворитися на науку, прислужитися людству в справі свідомого впорядкування життя, підтримати торжество інтелекту і раціональності. Але водночас загострення міжнаціональних супеінтерпретречностей і поширення шовінізму породжують трагічне передчуття катастрофи. Звідси – прагнення опрацювати проблему гармонії між нацією і людством.

Далі дві світові війни вщент розбили сподівання щодо спроможності історії давати рецепти щодо гармонійного впорядкування суспільного життя. Своїми працями – посланнями до людства – історики прагнуть прислужитися збереженню залишків гуманізму. Вони зосереджуються на тому, щоб нагадати про глобальність світових процесів. Відповідно постає ідея написання глобальної і разом з тим тотальної історії. Продовжуючи пошук досконалої методології, історія намагається забезпечити людству, такому різному, платформу для **взаєморозуміння**. Пропонуються все нові техніки пізнання Іншого, ведення діалогу з Іншими.

У повоєнний період поєднуються сподівання на неможливість третьої світової війни з розумінням, що в свої права вступає постіндустріальне суспільство. Постає Особистість як самодостатня структура, відчувається потреба в антропологізації, психологізації, культуралізації історії. Персона, індивід претендує стати головною дійовою особою історії. Одночасно розширюються права істориків. Професійна корпорація істориків культивує «мультидисциплінарний підхід», плюралізм думок.

Звичайно, на «поведінку» істориків, на їхні тематичні уподобання накладали відбиток і локальні «націоналізми», і «тоталітаризми» (існували СРСР і «соціалістичний табір»). Звичайно, прагматичні клопоти людства впливали на історіографію не безпосередньо, а переломлюючись через філософські концепції: протягом ХХ століття свої ідеї щодо сутності людства і рушійних сил його поведінки пропонували екзистенціалізм, біхевіоризм, холлізм, постмодернізм, постачаючи ідеї «практикуючим історикам». Тут нам важливо зафіксувати лише одну думку: людство змінюється, і разом з ним неминуче змінюються тематичні уподобання істориків. Отже, людство приречене переписувати свою історію. І річ

не в залежності істориків від політичних режимів. Те, що ми шукаємо в минулому, залежить від того, що турбує сучасність.

Укотре предмет історичного пізнання зазнає масових змін в останній третині ХХ ст. У 1970-ті рр. на зміну «соціологічному повороту» прийшов «антропологічний поворот». У центрі уваги історичної антропології опиняється людина минулого з її досвідом і способом поведінки, обумовленими культурою того часу. На схилі ХХ століття ідеал «глобальної історії» виявився практично недосяжним; зосередження уваги на довгострокових «структурах» привело до уявлення про нерухомість історії. В історіографії відродився інтерес до «події» і «короткого часу»; опис знову почали вважати частиною історичного дослідження. Знову відродився інтерес до політичної історії. Зникло попереднє скептичне ставлення до сучасної історії. Економічна і соціальна історія поступилася дослідженню менталітету.

Тематика історичних досліджень цього періоду вражає своєю свободою: історія клімату, молоді, народження, смерті, хвороб і медицини, стан гігієни, історія сексуальностей, роль міфів, свят, кінофільмів, «історія спілкування», «історія уявлюваного», гендерні дослідження.

⇒ У 70-ті рр. у Франції поширилося відчуття того, що тепер (завдяки потужній комп'ютерній техніці) можна «вимірювати» поведінку, уявлення і предмети так само, як задовго до цього навчилися «вимірювати» ціни і продуктивність праці. Найкращі риси структурної історії та історико-антропологічного підходу поєднала потужна тритомна *«Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст.»* (1970–1979) Фернана Броделя⁴⁸.

⇒ У 80–90-ті роки більшість французьких істориків перейшла «від погребу до горища», тобто від вивчення соціально-економічного базису суспільства до його ідейно-психологічних надбудов. Центр ваги перемістився з економіки на менталітет, на історію колективних уявлень і почуттів, а також на антропологію і біологію людини. Дослідження класів та інших соціальних груп поступилися дослідженню індивідуального способу життя і мотивів поведінки людей.

І на цьому еволюція смаків і зацікавлень не зупиняється. На межі ХХ і ХХІ століть освічена громадськість вимагає історії, що зверталась би до пам'яті, витоків, історії, яка б відволікала їх від сучасності, змушувала б їх розчулитися чи обуритися. Сьогодні суспільство вже боїться не потонути в минулому, а втратити його. Сучасні запити суспільства роблять з історії місце пам'яті: вона стає втечею від сучасного і страхом перед майбутнім. У цьому – проблема не тільки для історії, але й для суспільства. Культ минулого є відповіддю на невідомість майбутнього і відсутність колективного суспільного проекту. Крах величних ідеологій залишає наших сучасників у стані повної розгубленості. Минула історіографічна традиція відходить на задній план. Але інтерес до історії не зникає: суспільство без історії нездатне вибудовувати плани⁴⁹.

Історіографія кінця ХХ ст. усвідомила проблему пізнання Іншого. Сьогодні, коли успіхи конкретних технологій випереджають їх суспільне осмислення, формується запит на дослідження здатності людини, зберігаючи свою ідентичність, перебувати в гармонії з навколишнім світом⁵⁰.

З навчальної програми «Історія» для гімназій землі Нижня Саксонія, ФРН:

«Орієнтація компетенцій, перелічених у цій основній навчальній програмі, відповідає поточній культурній, соціальній та науковій структурі та походить із неї. У цьому відношенні він сам по собі є історично зумовленим і не остаточним. Різноманітність парадигм і конструктивізм сьогодні відображають дух державницької ідеї, заснованої на свободі та плюралізмі, а також культурному розмаїтті. Його історичні витoki можна знайти в цінностях, які породили християнство і гуманізм, а також ліберальний, демократичний і соціально-визвольний рух.

Предмет історії розглядає культурні явища в їх різноманітності та проблеми сталого розвитку. Таким чином, це допомагає визнати взаємну залежність і розробити стандарти цінності власних дій, а також розуміння соціальних рішень. Це відноситься до історичних просторів різного розміру, від локальної та регіональної до глобальної перспективи. Це робить професійно незалежний і цінний внесок у політичну освіту через орієнтацію в часі. У той же час уроки історії роблять важливий внесок у діяльність і розуміння в глобалізованому світі з підвищеною мобільністю та новими професійними вимогами через навчання компетентностей, пов'язаних із центральними процесами.

Уроки історії в середній школі не лише сприяють розвитку толерантності – вони дають змогу учням активно залучатися до інших, неєвропейських культур і розуміти їхні традиції та цінності на основі обґрунтованої орієнтації в межах європейського культурного простору.

Уроки історії не передають закритого погляду на світ, але забезпечують центральні категорії, моделі порядку та керівні проблеми для розуміння – також майбутньої – культурної реальності. Тому вона є складовою частиною сучасної поглибленої загальної освіти. У цьому контексті предмет історії робить особливий внесок у освіту, також у зв'язку з роботою зі ЗМІ. Вони передають і репрезентують сприйняття та моделі інтерпретації з минулого і тому вимагають критичного осмислення»⁵¹.

Категорії історичної науки

Серед понять, якими користуються історики, є особлива група (різновид) – *категорії*. Категорії – це загальні, фундаментальні поняття, які відображають найсуттєвіші, закономірні зв'язки і відношення реальної дійсності та пізнання. Серед них особливе значення мають категорії історичного часу, категорія історичного факту і категорія історичного джерела.

Історичний факт – фундаментальна категорія історичного знання. Категорія історичного факту є вираженням ідеї об'єктивної істини. Серйозне ставлення до факту як до одного з основоположних елементів історіописання рівноцінне визнанню того, що історик не вимагає, щоб йому вірили на слово тільки на тій підставі, що він – професіонал; ні, він дає читачеві змогу перевірити його твердження.

Школи і напрями, засновані на позитивізмі (позитивістській епістемології), були схильні абсолютизувати значення факту і його властивостей, підносячи його до статусу вічних істин, «атомів» істини, цеглин у кладці будівлі.

Люсьєн Февр і Марк Блок переглянули категорію історичного факту: до числа історичних фактів відносяться не тільки «події», а й «процеси», зокрема процеси соціально-економічного розвитку і суспільної психології; історичні факти не існують в готовому вигляді в житті, вони конструюються істориками.

Твердження позитивізму, що історик відіграє другорядну роль у порівнянні з «існуючими» фактами, є ілюзорним. Факти – це не абстрактна даність, а результат відбору. Кількість фактів, що стосуються певної проблеми, практично безмежна, і дослідник, який би вирішив спиратися тільки на ці факти, просто не може зробити жодних висновків. Те, що нібито вони «говорять самі за себе», – лише зовнішнє враження. Як би щільно історик не насичував свій твір (нарратив) даними («фактами»), минуле не постане з джерел у готовому вигляді.

Сучасна методологія історії розрізняє факти минулого і історичні факти. Обсяг перших безмежний і у своїй повноті непізнаваний; другі становлять результат відбору, зробленого істориками для наукової реконструкції та інтерпретації. Історичні факти стають такими лише в силу значення, яке їм надає історик.

Оскільки факти є результатом відбору, постає питання про критерії, за якими вони відбираються. Необхідно визнати, що застосовувані істориком критерії значимості визначаються характером історичної проблеми, яку він прагне розв'язати. Багато залежить від тих питань, які ставить собі історик, приступаючи до роботи.

Категорія історичного часу.

Час історії не є ні фізичним, ні психологічним часом. Фізичний час – це «час речей». У його середовищі різні дати описуються як відрізки чи точки часової осі. Цей час постає аналогічним простору. Він асоціюється з уявленнями «спостерігача». Він є матеріальним, статичним, дискретним, гомогенним і каузально-нейтральним. (Цей час теж використовується істориками – він реалізується в хронології).

Час історії – не одиниця вимірювання, а скоріше якісна оцінка. Вказуючи дату (точку на часовій стрічці), історик має на увазі не те, скільки років минуло від названої події до сьогодення, а які суспільні норми панували тоді: «воєнна демократія» чи парламентаризм, готика чи барокко, переддень світової війни чи «холодна війна», абсолютизм чи розпад імперій, до чи після великих географічних відкриттів.

Така одиниця історичного часу, як століття, для істориків не обов'язково дорівнює ста рокам. Так, говорять про «довге» і «коротке» XVII століття. XIX ст. почалося у 1815 р., а закінчилося у 1914 р. XX ст. розпочалося у 1914 р., а закінчилося у 1989 р.

Століття-вік розглядається як певна умовна цілісність, наділена власним сенсом: XVI ст. – це «століття Реформації», XVII ст. – це «століття науки», «століття філософії», а також «століття абсолютизму», XVIII ст. – «століття Просвітництва», XIX ст. – «століття революцій», «буржуазний вік», «вік індустріалізації». XX ст. – «століття мас», «ядерний вік», «століття світових воєн».

Крім року, століття і тисячоліття, історія знає таке часове визначення, як «занадто рано» і «занадто пізно». Історія знає і таку формулу, як «одночасність неодногочасного» (співіснування індустріалізованих суспільств і реліктових культур народів крайньої півночі чи племен тихоокеанських островів).

Особливою часовою одиницею в історії є *epocha* – категорія, яка трактується як цілісність культурної системи і системи особистості. Епоха є найширшим поняттям і за часовим охопленням, і за змістом.

Історик прекрасно знає, що час рухається тільки в одному напрямі, але він, порівнюючи минуле і теперішнє, постійно снує між минулим і сучасним, розгортає нитку часу в обох напрямках. А це передбачає, що час історії є *об'єктивованим*. Історик, сам знаходячись у часі, у певному сенсі дистанціюється від своєї роботи. Цю особливість роботи історика Рейнгарт Козеллек передав за допомогою вислову «часові пласти»: *минуле теперішнє, минуле минуле і минуле майбутнє*. Такий погляд дає змогу зрозуміти зв'язок між часовими конструкціями і феноменом історичного досвіду: для людей минулого їхнє минуле – це *простір досвіду*, і їхнє майбутнє – це *горизонт очікувань*⁵².

Категорія історичного джерела.

Історичне пізнання має опосередкований характер. В процесі свого дослідження історик не має справи з минулою дійсністю, але тільки з мисленням, висловлюванням про неї чи описанням її, тобто з мовою. Своєрідністю об'єкта історичних досліджень є те, що ми вивчаємо властивості об'єкта наших досліджень не на ньому самому, а за допомогою його своєрідних заміників, які мають різний

ступінь достовірності, – археологічних пам'яток, письмових джерел, тих змін, які були внесені людиною в навколишнє середовище. Документи завжди пишуться з певної точки зору, передбачаючи цілком певну мету та аудиторію, і якщо ми не зуміємо все це з'ясувати, то можемо бути введені в оману. Метафора дзеркала (у якому відображається минуле) для позначення історичного джерела сьогодні вважається хибною: якщо джерело і є дзеркалом, то кривим.

Джерела дають лише своєрідний метафоричний контакт з минулою дійсністю. Історик ніколи не має справи з «об'єктивними фактами», а завжди тільки з їх інтерпретацією. Він не інтерпретує факти, а реінтерпретує їх інтерпретацію навіть тоді, коли спирається тільки на джерело і не використовує наукових результатів своїх попередників.

Імператив професійної історіографії XIX ст. – в усьому слідувати джерелам – мав суттєву ваду. Істориків, які просто йшли за джерелами, Р.Колінгвуд називав істориками «ножиць і клею».

На сьогодні сформульоване в середині XX століття правило, що історик має бути хазяїном джерела, а не навпаки, є загальновизнаним.

Німецький історик Рейнгард Козеллек (1923–2006) пояснює:

«У процесі історичного пізнання завжди йдеться про щось більше, ніж те, що зафіксовано у джерелах.

[...] Примат теорії вимагає мужності творення й висунання гіпотез, без яких історичній науці не обійтися. Втім це не означає, що наука отримує індульгенцію від усіх гріхів. Критика джерел зберігає за собою свою непорушну функцію [...]

Жодне джерело ніколи не скаже нам того, що ми маємо сказати. Зате воно цілком може перешкодити нам висловити судження, яких ми не маємо права висловлювати. Отже, у джерел є право вето. Вони забороняють нам наважуватися на тлумачення чи допускати інтерпретації, які на підставі аналізу джерел можуть кваліфікуватися просто як хибні або ж недопустимі. Неправильні дати, хибні статистичні ряди, помилки в поясненні мотивів, неправильний логічний аналіз: усе це й набагато більше можна викрити зверненням до джерел. Джерела захищають нас від помилок, але не говорять нам того, що ми зобов'язані сказати.

Те, що робить історію історією, ніколи не виводиться лише з джерел: потрібна теорія можливих історій, щоб узагалі змусити джерела говорити»⁵³.

Історичні факти не існують без історика, вони створені або «винайдені» істориком. Матеріал джерел і факти, що він засвідчує, завжди є результатом творчої активності вченого, проведеного ним відбору, який залежить від поставленої ним проблеми, від висунутої гіпотези. Історик «сам створює матеріал для своєї роботи», постійно «конструює» свій об'єкт вивчення, відбираючи і групуючи необхідні йому джерела і факти.

Історики отримують інформацію від джерел, ставлячи їм запитання. Інформативні можливості джерел залежать від запитань, які ми їм ставимо. А суть наших запитань залежить від рівня наших знань і нашого розуміння завдань історичної науки.

2.3. Предмет педагогічного дослідження

Об'єкт дослідження в педагогіці – це певний процес, певне педагогічне явище, на яке спрямована увага дослідника наприклад, на процес розвитку суб'єктів виховуючих відносин, на процес становлення нової освітньої системи, на ефективність певної технології навчання чи виховання. Ось чому некоректно називати об'єктом дослідження, наприклад, учнів і учителів, початкову школу тощо. Один і той же об'єкт може бути предметом різних досліджень або навіть цілих наукових напрямів. Так, об'єкт «навчальний процес» може вивчатися дидактами, методистами, психологами, фізіологами, гігієністами тощо. Однак у всіх дослідників будуть різні предмети дослідження⁵⁴.

Визначення предмета та змісту педагогічної науки виявляється складним через низку причин. Розширення предмета педагогіки показує педагогічну науку **як інтегрований предмет**, до якого включені питання та результати з багатьох дисциплін. Предметна область розширилася на численні сфери життя, які більше не є «педагогічними» в звичному розумінні слова. (Ця мультидисциплінарність не означає кінець освітньої науки, а скоріше її необхідну переорієнтацію). Педагогічна наука перейняла дослідницькі концепції та дослідницькі методики, які здебільшого походять із психології та соціології, і відібрала їх відповідно до власних критеріїв. Проте предметна область педагогічних досліджень є специфічною. Освітні дослідження вивчають передумови та можливості освітнього та виховного процесів в інституційному та соціальному контексті та займаються реєстрацією процесів викладання та навчання в школі та класах, а також дослідженням процесів викладання та навчання всіх вікових груп, а також у позашкільних і неінституціоналізованих сферах соціалізації. Дослідження в галузі освіти також відрізняє від досліджень у суміжних дисциплінах те, що, окрім фундаментальних досліджень, досліджуються розробки та прикладні дослідження, наприклад, у формі орієнтованої на процес або вплив оцінки реформаторських заходів в освітній та соціальній сфері. системи, відіграє центральну роль. Дослідження оцінювання пережили ренесанс, особливо в контексті дискусій про посилення контролю якості та управління якістю в системі освіти протягом останнього десятиліття, в якому якісні методи стають все більш важливими поряд з кількісними методами.

Предметом дослідження можуть бути мета освіти чи виховання, прогнозування, зміст, форми й методи організації і проведення педагогічного процесу, характеристики діяльності учня й учителя, суперечності в навчально-виховному процесі, шляхи його вдосконалення, характер педагогічних вимог, впливів, особливості, тенденції розвитку навчально-виховних явищ і процесів, різні види педагогічних ситуацій.

Предметом дослідження можуть виступати також різні педагогічні відносини: між дітьми в групах і колективах, колективом і особистістю, між різними колективами, стосунки в педагогічних колективах, між сім'єю та школою, школою і виробництвом, громадськістю і школою, стосунки між дітьми різного віку в навчальних і трудових об'єднаннях; формування єдиного колективу дорослих і дітей у спільній діяльності; педагогізація соціального середовища; зв'язки між факторами, які впливають на освіту й розвиток дітей, і одержаними результатами (наприклад, вплив середовища на розвиток пізнавальних інтересів або характеру спілкування на самооцінку і рівень претензій вихованців; залежність ефективності запам'ятовування мовного матеріалу від організації пізнавальної діяльності;

специфіка і динаміка розв'язання інтелектуальних задач партнерами в умовах інтелектуально-ігрових змагань). Предмет педагогічного дослідження обов'язково повинен включати зв'язки виховного інституту із зовнішнім середовищем, власне педагогічні, соціальні і психологічні фактори і зв'язки в їх зчепленні і взаємодії⁵⁵.

Найважливішими **категоріями** педагогіки є: виховання, навчання, освіта, педагогічний процес, розвиток, формування людини⁵⁶.

Основні правила будь-яких педагогічних досліджень відображаються в низці **принципів**, тобто в головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методику здобуття емпіричних та наукових фактів, і аналіз їх:

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу.

Принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення проблем педагогіки.

Принцип об'єктивності.

Принцип об'єктивності вимагає: перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюваними та взаємокоригувальними методами вивчення суб'єктів освітнього процесу; повторного огляду, уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи; фіксації всіх проявів якостей та властивостей особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту (для педагогічної науки важливо і те, що підтверджує та підвищує ефективність освітнього процесу і те, що знижує його позитивні результати); зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установами подібності і розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ; здобуття наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників освітнього процесу (порівняльна характеристика досліджуваного явища, якості з різних поглядів і позицій); постійного самоконтролю дослідника за власними переживаннями, емоціями, симпатіями й антипатіями, що нерідко дуже суб'єктивізує фіксацію наукових фактів (відомо, що кожний сприймає ті самі події, явища по-своєму). Дослідник має поставити себе в такі умови, за яких він був би однаково зацікавлений у фіксації і позитивних, і негативних проявів досліджуваного педагогічного явища чи процесу.

Історіографія і педагогіка мають спільну проблему – непрості стосунки з теорією. Історіографія пережила довгий історичний період недовіри до теорії. Перш за все з подачі позитивістського табору на теорію була накладена тінь підозри. Теоретизування сприймалося як порушення об'єктивності, як привнесення довільності і політизації-ідеологізації. Як щось привнесене у світ чистих фактів суб'єктивність дослідника теорія вважалася такою, що засмічує прозорий світ чистих фактів. На цій хвилі народилася вимога до дослідника втікати від ідеології і політики. Сьогодні така позиція називається *об'єктивізмом*. Протягом другої половини ХХ ст. ця недовіра до теорії в історичному пізнанні була подолана, і сьогодні.

Педагогіка, яка на відміну від історичної науки має набагато більший зв'язок з суспільною практикою і від якої суспільство вимагає набагато більше практичної віддачі, важче позбувається невизначеності щодо теорії. В педагогіці протягом першої половини ХХ ст. абсолютно домінували рефлексивні, фактично теоретизуючі, концепції і напрями. Але починаючи з 60-х років у західному світі швидко наростає інтерес до емпіричних досліджень, і на сьогодні емпіричний напрям домінує і визначає загальну карту дисциплінарних структур і педагогіці. Отже, якщо в історіографії сьогодні є баланс в громадській науковій думці щодо співвідношення емпіричного і теоретичного пізнання, то в педагогіці

теоретичному сегменту в сонмі педагогічних наукових дисциплін доводиться шукати своє місце.

Прикладами «**теоретичних досліджень**» науки про освіту можуть бути наступні: (1) твердження міжнародних порівнянь успішності шкіл щодо співвідношення між рівнем компетентності та соціальним походженням учнів; (2) пояснення різниці в доходах, пов'язаної з освітою, з вищою продуктивністю людей з вищою освітою як причинно-наслідкове пояснення теорії людського капіталу; (3) теорія школи в термінах конкретної інтерпретації цього інституту; (4) теорія виховання Гумбольдта або її реконструкція; (5) теорія гуманітарної педагогіки як загальної інтерпретаційної рамки педагогічного світу⁵⁷.

Якщо поглянути, наприклад, на дисертації з німецькомовної педагогічної науки, то в період з 1990 по 2009 рр. 18% віднесено до «**типу теоретичного методу**»⁵⁸

III. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ІДЕЇ, ПАРАДИГМИ В ГУМАНІТАРИСТИЦІ



Парадокс

Коли французький історик Антуан Про намагався у 1996 році вразити своїх студентів заявою, що сьогодні стають можливими всі види історії, він, мабуть, не уявляв, до яких меж може дійти фрагментація історіографічних напрямів. (Він мав на увазі історичну антропологію, мікроісторію, гендерну історію, інтелектуальну історію).

Його британський колега Пітер Берк у 2018 р. здійснив випуск збірника, у якому презентовані ось такі новітні історіографічні делікатеси:

- *Environmental History* (історія довкілля);
- *Postcolonial History* (постколоніальна історія);
- *History of Memory* (історія пам'яті);
- *History of Emotions* (історія емоцій)
- *History of Things* (історія речей)
- *Digital History* (діджитал-історія)
- *Neurohistory* (нейроісторія)
- *Posthumanist History* (постгуманітарна історія)⁵⁹.

І це справді вражає уяву.

3.1. Пошуки універсальної теорії історичного процесу

Відразу слід зауважити (попередити), що чіткої картини розмежування і зміни напрямів, «парадигм», «підходів» – немає. По-перше, поширення нового погляду на історію не знищувало попереднього напрямку. По-друге, все нове не відразу ставало панівним, домінуючим чи модним; завжди можна простежити досить давні ростки свіжих ідей. По-третє, не завжди помітна «чіткість жанру» новітніх дослідницьких технологій, наприклад:

Така нечіткість не повинна завадити помітити головну тенденцію: рух історичної думки від подієво-нарративного наївного оптимізму кінця XIX – початку XX ст. до пошуку «філософського каменя» інтерпретативної історичної реконструкції, і від останньої – до теоретично підкріпленої історії, у якій, проте, не губиться жива людина з її спонтанністю.

Позитивістська парадигма в історіографії

Для позитивістської парадигми характерним є переконання у повній залежності історика від формального змісту текстів документів (тексти, нібито, «говорять самі за себе»). Найслабше обгрунтованим елементом у теорії історичної реконструкції позитивістської школи був синтез фактів у систему.

Протягом майже усього XX ст., а частково й зараз, соціальна історія, а частково й політична, передавалася в поняттях цілісної колективної ідентичності, типу класу чи нації.

Ця парадигма була атакована з двох напрямів – з боку школи «Анналів» (30–80-ті роки) і з боку текстуальної історії (з 1990-х років).

«Нова історія»

Методологічний прорив ХХ ст. пов'язаний з утвердженням соціальної і культурної історії. У другій половині ХХ ст. взаємодія історії з соціальними науками привела до поділу на «стару» і «нову» історію. «Нова» історія замість нарративного підходу своїм знаменом обрала аналітичний підхід. Увага концентрується на структурах, функціях і композиції соціальних інститутів; посилюється увага до широких мас. Використовуються теоретичні моделі для аналізу минулих суспільств.

У Франції модерністський поворот пов'язаний з рухом «Анналів», який бере початок у 1929 р. і позначений діяльністю Люсьєна Февра (1878–1956) і Марка Блока (1886–1944) навколо видання журналу «Аннали економічної і соціальної історії». Засновники журналу прагнули радикального оновлення історичної науки в умовах, коли більшість істориків працювали «по старинці», не беручи до уваги системні зміни у світі. Загальні тенденції розвитку французької історіографії в 1970-ті рр., які визначалися методологічними пошуками низки відомих істориків, переважно учнів Ф.Броделя (М.Ферро, Е. Леруа Ладюрі, Ж. Легоффа, П.Нора), призвели до оформлення в школі «Анналів» особливого руху, який, за своїм маніфестом 1978 р., отримав назву «Нова історія»⁶⁰.

Із вивчення поодиноких подій вони перемістили наголос на масові та повторювані явища. Вони спробували встановити зв'язок між історичними процесами, що були віддалені одні від одного як у просторі, так і в часі. На місце нарратива – розповіді, як традиційного способу писання історичних праць, лідери цієї школи поставили проблемно зорієнтовану історію. Замість політичного життя як традиційного предмета історичного дослідження вони звернули увагу на інші об'єкти аналізу – суспільство, культуру та т.зв. *структури щоденності*. Своєю стратегічною метою вони проголосили створення «тотальної історії» – тобто такої історії, яка б охоплювала усі без винятку сторони життя людини, включно з такими незвичними для традиційної історіографії темами, як історія тіла, одягу, їжі, читання, дитинства, сексуальності, смерті і т. ін.⁶¹

Структура – це стабільна історична реальність, яка повільно розгортається в часі. Школа «Анналів» вивчала такі довготривалі процеси і явища, як історична географія, історія клімату, історична демографія, історія звичаїв і культури.

У США із 60-х років формується «нова історична наука», яка фактично об'єднала кілька напрямів: «нову економічну історію», «нову аграрну історію», «нову міську історію», «нову соціальну історію», «нову робітничу історію», «нову політичну історію», «психоісторію».

«Нова історична наука» потіснила подієво-описову історію й вивела на арену структури й процеси. «Нова історія» сконцентрувала увагу на структурах, функціях і композиції соціальних інститутів (державної влади, соціального контролю, освіти, організації праці, дозвілля і культури), соціальних процесах (міграція, урбанізація, індустріалізація, соціальна мобільність, суспільні рухи). Вона увібрала методи демографії, економіки, антропології, культурології, соціології.

Структуралістська парадигма безроздільно панувала в 1950–1975 рр. Школа «Анналів» робила акцент на колективних ментальностях. Визнанням зразком тотальної історії стала праця Фернана Броделя «Середземномор'я і середземноморський світ в епоху Філіпа II», у якій поданий детальний аналіз

географії, економічного і соціального життя, соціальних структур і політичної боротьби у їх цілісній взаємозалежності.

У іншій масштабній праці⁶² – «Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст.» (1967–1979) Фернан Бродель повною мірою використав потенціал категорії «структур довгої часової протяжності».

Географічний чинник розглядається як структура, що накладає обмеження на діяльність людей, на реалізацію їхньої волі. Клімат виступає в ролі диригента історії: похолодання XIV ст. у північній півкулі призводить до того, що припиняється зв'язок вікінгів з Америкою, настає кінець норманських колоній у Гренландії; «кліматичне» пояснення мають масові селянські рухи у Франції, Німеччині і Китаї. Географія впливає на підсумок глобальних змагань: саме європейці запанували на океанських шляхах, бо Захід був затиснутий на своєму тісному «мисі Євразії», відчув потребу в решті світу, потребу вийти з власного дому. Транспорт – це те «неможливе», що накладає межі на економічний розвиток («транспорт як гальмо економіки» – особливо сухопутний). В історії колоніальної залежності Ірландії від Англії Ф.Бродель вирішальним чинником бачить географічний фактор: «...Ірландія... надто близька до Англії, щоб вислизнути з її рук, надто велика, аби бути асимільованою, без упину виявлялася жертвою свого географічного розташування». З іншого боку, в історії Північної Америки «відстань – хоч би у вигляді тривалості плавань через Атлантику – ...виявилась творцем певної свободи». Назва розділу: «Франція – жертва свого величезного простору» – відразу вказує, як Ф.Бродель пояснює, чому Англія, а не Франція стала центром світової торгівлі.

Виразний вплив на історичний процес чинить грошовий обіг, але ж він має свої стабільні правила. У 3-му томі «Матеріальної цивілізації...» Ф.Бродель викладає історію дивовижної стабільності курсу фунту стерлінгів і показує, як це допомогло Англії виборювати свою першість у Європі і світі. Капітал – це конструкція довготривалості. Капітал – це нагромадження, і в самому цьому слові відчувається доготривалість. Бродель пояснює феномен капіталу не через категорії економічної теорії, а як історик, через показ капіталу як опредмеченої попередньої праці людей, що створюється при певних обставинах, протягом певного часу відіграє свою роль як чинник економічного життя, а потім поступово зникає (зношується).

Соціальна еліта, верхівка соціальної ієрархії – це теж довготривала структура: сімейства, роди, клани фінансистів, відкупників, монополістів..., вони були досить тривалими, хоч і переносили центр ваги своєї діяльності то на чисто економічну діяльність, то на державні структури (посади). Ф.Бродель формулює «закон малих чисел», який, схоже, діяв на верхніх щаблях соціальної ієрархії: «привілейовані завжди нечисленні». Причому, хоч з розвитком продуктивних сил людства масштаби економіки зростають, – розміри привілейованих груп залишаються так само тісними.

Одна з довготривалих структур – формування лідерів світової економіки і політики, концентрація влади, успіху, вигод в руках окремих держав (центрів). Формула Броделя: політична влада концентрується так само поступово, як і капітал. Отже, навіть на політику він дивиться як на довготривалу структуру! Бродель постійно повертається до питання про причини того, що світове панування (домінування) захопили певні держави, а саме європейські держави (а потім – США). За Броделем, в основі руху певних держав до домінування у світі лежать структури довготривалості: водний (особливо морський) транспорт – більш дешевий, більш ефективний у порівнянні з сухопутним; країнами, які мали найкращий доступ до артерій інтенсивного переміщення товарів, були Венеція, Генуя, Нідерланди, Англія, Португалія, Іспанія, певною мірою Франція (також Китай і Японія).

Спираючись на аналіз довготривалих процесів, залучаючи нові джерела, Ф.Бродель досягає певних ефектів:

– Витісняє метафізику з логічних побудов історика.

– Упроваджує прагматизм думки: історик не віщує, не здогадується, не обмежується схемою, а намагається спертися на числові ряди, статистику, шукає статистичну динаміку.

– Соціологічні схеми (конструкції) і структури («капіталізм», «державна») в його викладі перетворюються на натуральні процеси, обростають живою тканиною.

– Історик ставить запитання, які досі ніхто не ставив. Наприклад: Чому Європа стала центром капіталізму? Яка роль в цьому (домінуванні, пануванні) протестантизму чи «європейського раціоналізму»? Яка роль держави у формуванні капіталізму? Капіталізм – це (економічна) демократія чи монополія?

При цьому він часто змушений визнавати: на це запитання поки що не можна дати остаточної відповіді, оскільки бракує достатньо повних даних.

Історія ментальностей

Уже в 60-ті роки у Франції все частіше з'являються праці істориків, присвячені «етнологічним» сюжетам. Усе частіше предметом дослідження стає сфера колективної свідомості, для характеристики якої застосовується категорія «ментальність». Ментальність розглядалася як одна зі «структур», тобто як щось деперсоналізоване. Тим не менше це вже був місточок до розмови про «живу людину» в історії.

Широкий резонанс викликала книга Філіпа Ар'єса «Дитина і сімейне життя при Старому порядку». Він запропонував ідею дитинства як особливого віку, на відміну від віку дорослих, як відносно недавній (з XVIII ст.) суспільний винахід.

⇒ В опублікованих у 1975 та 1977 рр. монографіях «Нарис смерті на Заході» та «Людина перед обличчям смерті» Ф.Ар'єс реконструює зв'язок, що існував між ставленням до смерті, домінуючим у цьому суспільстві на певному етапі його розвитку, та самосвідомістю особистості, типовою для даного суспільства. Дослідник вважає, що в зміні ставлення людини до смерті відображаються зрушення у її самосвідомості. Так, у період раннього середньовіччя люди ставилися до смерті як до звичайного явища, природної необхідності, й у суспільстві не існувало колективного страху перед смертю – це була «приручена смерть». Із XII ст. сприйняття смерті поступово індивідуалізується, і людина через смерть починає усвідомлювати унікальність своєї особистості. В епоху Ренесансу еволюція сприйняття смерті призводить до виникнення масового страху перед нею, мерцями (легенди про «живих мерців», вампірів тощо). Кладовища виносять далеко за межі поселень, оточують мурами. Саме тоді з'являється міф про третю частину загробного світу – чистилище, що засвідчує намагання суспільства перебороти страх смерті й уникнути покарання за гріхи через можливість досягнути щасливого загробного життя через посмертне очищення. Індивідуальне сприйняття смерті досягає апогею в епоху індустріального суспільства, коли «люди поведуться так, начебто ніколи не вмирають». Збільшення тривалості людського життя внаслідок прогресу науки й медицини, утвердження споживчого типу суспільства докорінно змінюють глибину структури людської свідомості, коли кожна людина сприймає загрозу власної смерті як глибоку трагедію, рівну «загибелі всього світу». Таким чином, за останнє тисячоліття колективна ментальність якісно перероджується й поступається в осмисленні реальності індивідуальному світосприйняттю⁶³.

На дослідженні ментальності на Заході в добу Середньовіччя спеціалізувався Жак Легофф, який розпочинав свою наукову кар'єру, вивчаючи світогляд інтелектуалів цієї доби. Згодом він зосередився на історії ментальності «мовчазної більшості», рядових мас середньовічного суспільства. Справжнім героєм його творів стає «щоденна людина». Ж.Легофф звертає особливу увагу на традиції, забобони, звички, вірування, механізми поширення чуток та уявлень, масове світосприйняття, ціннісні орієнтири та емоції мас, які «зовсім не є зайвими «прикрасами» історії, бо вони й надають їй усю яскравість, оригінальність та глибину». Ж.Легофф спростував традиційне уявлення про можливість вивчення ментальності лише суспільних еліт, про які збереглося чимало письмових свідчень. Він вважав, що історик здатний реконструювати на перший погляд недосяжне, активно застосовуючи методи етнології⁶⁴.

Історик-медієвіст Жорж Дюбі уклав перший теоретичний маніфест історії ментальностей у збірнику «Історія і її методи» (1961). Поняття ментальності

дозволяє йому в працях «Суспільство XI–XII ст. в провінції Маконе» (1953), «Час соборів» (1966), «Неділя Бувінської битви» (1973), «Лицар, жінка і священник» (1981) гармонійно поєднати зміну економічних, соціально-політичних і сімейних структур.

Прихильником історії ментальностей був також Робер Мандру. У 1961 р. він опублікував новаторську книгу «Вступ до сучасної Франції: 1500–1640 рр. Есе психологічної історії». Дисертація Мандру була присвячена зміні практик судочинства щодо феномена чаклунства у XVII ст. У книзі «Магістрати і чаклуни» (1968) автор відстежив повільне, протягом століття, руйнування традиції «полювання на відьом». Якщо на початку століття судді без коливань виносили звинувачувальні вердикти, то наприкінці століття такий тип вироку частіше відкидався. Суть такої зміни Мандру вбачав у зміні свідомості суддів і навіть ширше, в наростанні раціоналізації мислення суспільства.

Історична антропологія

У 1970-ті рр. паралельно із розвитком історії ментальностей поставав жанр історичної антропології. У другій половині 1970-х рр. захоплення культурною антропологією серед представників школи «Анналів» стає всезагальним. Концепція структурної історії ставила за мету пояснення дійсності шляхом реконструкції об'єктивних процесів і структур. У центрі уваги такої історії – аналіз державної діяльності, гра економічних сил, діяльність класів і т. ін. У міру того, як структурна історія наближалася до свого ідеалу, вона ставала історією без людини. На противагу цьому антропологічна історіографія ставить у центр свого дослідження конкретну історичну людину з її досвідом і способом поведінки. Меса періоду раннього середньовіччя, карнавал у Франції раннього нового часу, монархічні ритуали – ось лише деякі речі символічного порядку, що вивчаються з цієї точки зору.

Антропологічний підхід слугує серйозним нагадуванням, що історія має справу не тільки з тенденціями і структурами, які можна спостерігати ззовні, але й вимагає обґрунтованої поваги до культури людей минулого і готовності побачити світ їхніми очима.

Історична антропологія розробляє «погляд зсередини», *емічний* (зсередини) аналіз – замість *етичного* (з погляду зовнішнього спостерігача). Емічний підхід передбачає пильну увагу до дій, намірів і навіть ілюзій людей.

Історична (культурно-історична) антропологія заявляє про себе з кінця 70-х рр. XX ст.

Це течія в історіографії, яка орієнтована на використання методів антропології (етнографічного, етнологічного, культурної антропології) і прагне поглянути на соціальні процеси з позицій їхніх учасників, а також вивчати всі види соціальних практик.

Еммануель Леруа Ладюрі, чия дисертація «Селяни Лангедока» (1966) була написана в традиціях структуралістської методології Лабрусса, у парадоксальній невідповідності до своїх попередніх заяв у 1975 р. випускає книгу «Монтайю, окситанське село», яка стає класикою історичної антропології.

⇒ Характерним прикладом є еволюція наукового світогляду Ладюрі, який декларує свій розрив з «авантюрою тотальної історії». Намагаючись пом'якшити структурно-квантитативний і «безлюдний» стиль своїх попередніх досліджень, він звертається до реконструкції колективної ментальності міського населення півдня Франції наприкінці XVI ст. У виданій 1979 р. монографії «Романський карнавал» дослідник, узявши за основу один із сюжетів своєї докторської дисертації про соціальний рух у

місті Роман, спрямований проти засилля знаті, здійснив вражаючу експресією, динамізмом, живим характером реконструкцію духу епохи релігійних воєн – світосприйняття мешканцями Лангедока свого часу і власного місця в ньому. Заколот у Романі 1580 р. змальовано в химерній атмосфері карнавального дійства, сповненого символами та ритуалами. У своїй антропологічній реконструкції Е. Леруа Ладюрі широко використав етнологічні та психоаналітичні методи дослідження, майстерно поєднавши їх із здійсненим ним раніше кількісним дослідженням аграрного циклу XV–XVIII століть⁶⁵.

Настав час «Третіх Анналів». Віддаючи данину новій моді, «Аннали» публікують спеціальні номери, присвячені антропологічним темам: «Біологічна історія і суспільство», «Історія і структура», «Сім'я і суспільство», «Історія і сексуальність», «За антропологічну історію», «Історія споживання», «Довкола смерті», «Антропологія Франції», «Історія і антропологія андських спільнот», «Дослідження ісламу. Історія і антропологія».

Антропологічний вимір заходив у найрізноманітніші сфери історичного знання.

⇒ У книзі «Культура зовнішності. Історія одягу в XVII–XVIII ст.» (1989) Даніель Рош поєднав віртуозне знання історії побуту і матеріальної культури (того, із яких матеріалів шили вбрання, як одягались різні верстви населення, як продавали новий і поношений одяг) зі зверненням до культурних кодів цивілізації, оскільки «за одягом справді можна виявити ментальні структури». У «кравецькому театрі епохи» вибір одягу виявляв претензії на певний соціальний статус, але «революція в одязі» дорівнювала «Великій Французькій революції», оскільки привілейований клас утратив монополію на моду⁶⁶.

Поступово склалася палітра антропологічної характеристики суспільства, яка включала такі розділи: «фізична антропологія» (історія харчування, хвороб, лікування, гігієни, історія запахів, ставлення до смерті, потреби, почуття, щоденні звички, вірування); «історія поведінки і звичок» (жести, пози, застільні манери, сексуальна поведінка); «колективні уявлення» – способи сприйняття дійсності (уявлення про святість і про пройдисвітів, комерцію, сім'ю, церкву, сприйняття часу, просторові уявлення, у тому числі «топографія потойбічного», «етнографія усної мови», ритуали, «система образ» з її стереотипами і умовностями – жестом, словом, блюзнірськими написами); історія приватного життя, «життєві стратегії»; «політична антропологія»; «сценарії влади» (рутина правління, патронат і клієнтела, неформальні практики).

Наприкінці ХХ ст. історики пишуть майже про всі мислимі види людської діяльності в минулому, а також про тварин, рослини, природне середовище та вибудований і сконструйований світ машин і людського житла. Під впливом школи «Анналів» були проведені дослідження в галузі історії страху, запаху, божевілля, дитинства; під впливом радикальних неомарксистів у Британії «історія знизу» намагається перейняти точку зору пересічних чоловіків і жінок минулого, писати про їхній досвід і подивитися на державу, політику та суспільство їхніми очима; під впливом сусідніх і досить віддалених дисциплін вивчалися тіло, медицина й наука, здоров'я і хвороби, масова культура, ірраціональні й незбагненні на перший погляд народні вірування минулих часів; під опікою суспільних наук у Німеччині й Америці були проведені квантитативні структурні дослідження міських і сільських общин минулого, релігійних практик, злочинів і злочинності. Майже все значне й важливе для сучасного людства має сьогодні свою писану історію; і це означає все важливе, що стосується всіх людей, а не тільки невеличкої еліти освічених і могутніх⁶⁷.

Апогей впливу історичної антропології припав на середину 1970-х – початок 1980-х років. Але після тріумфу піднялася хвиля критики щодо історичної антропології. Критику спричинили: неувага до факторів, що забезпечували

історичну динаміку («подієвість»); зловживання доказами «через вдалий приклад»; зловживання простими узагальненнями; «історія в уламках».

Французьким історикам знадобилося півтора десятиліття, щоб сприйняти запропоновану Мішелем Фуко в «Археології знання» (1969) відмову від дослідження тривалих у часі соціально-економічних процесів, цих, за окресленням теоретика постмодерну, «нерухомих і мовчазних платформ, вкритих товщею подій». Під впливом деструктивістської критики постмодерністів французькі історики все частіше почали ставити під сумнів методи соціально-економічного, структуралістського, квантитативного аналізу. На зміну таким фундаментальним категоріям анналівської епістемології, як «безперервність», «закономірність», «колектив», прийшли постмодерністські категорії «перервність», «випадковість», «індивід».

Критика традиційних методологічних принципів «нової історичної науки» постмодерністами стала однією з головних причин кризи такого провідного напряму школи «Анналів», як культурно-антропологічна історія. Культурна антропологія обґрунтовано критикувалася за зосередження на змодельованих дослідником середньостатистичних формах поведінки та соціальних нормах, явищах масового характеру, а не на поведінці та уявленнях конкретних акторів історичного процесу, а також за надмірну маргіналізацію сюжетів досліджень.

На 1990-ті роки в авангарді атаки на соціальну парадигму опинилася текстуальна теорія, яка відкидала прямий зв'язок між реальністю і її вираженням. Сама культура зараз бачиться як конструювання, а не відображення реальності.

Надалі частина істориків продовжила пов'язувати свою роботу з історичною антропологією, але більшість підписалась би під словами Моріса Емара: «Сьогодні важко знайти історика, який не використовував би методи і досягнення історичної антропології. Але ще важче знайти того, хто ототожнює себе лише з історичною антропологією» (2002).

Історія повсякденності

Історія повсякденності виникла як реакція на інституційну і юридичну історію, як прагнення повернути живу людину в історію, повернути «людський вимір» предмета історичних студій.

У центрі уваги історії повсякденності – цілісне дослідження життєвих світів людей різних соціальних верств, їхньої поведінки і емоційних реакцій на події. Героями такої історії стали ті, хто раніше були безіменними діячами – розбійники, відьми, інваліди, повії, злочинці.

Історія повсякденності – це не історія побуту. Етнограф відтворює побут, а історик повсякденності аналізує емоційні реакції, переживання людей щодо того, що вони мають. У центрі уваги історика повсякденності не просто побут, але життєві проблеми і їх осмислення тими, хто в цьому жив.

3.2. Рамкові теорії і базові моделі в освітніх науках

Західний світ має лідерство не лише в індустріальних і інформаційних технологіях, але й джерелом модерних освітніх технологій. Технології тестування, математико-статистичних методів обробки емпіричного матеріалу, ідея контент-аналізу, діджиталізації навчального процесу, ідеї суб'єкт-суб'єктного навчання, компетентнісного підходу, багатоперспективності мають саме західне походження. Причому, поява інноваційних освітніх і дослідницьких технологій відбувається на

грунті інтенсивних теоретичних пошуків, започаткування, модернізації, критики і конкуренції методологічних ідей, шкіл, напрямів. В Україні, яка після звільнення від ланцюгів тоталітарної заідеологізованої системи СРСР демонструє відкритість світу вільної суспільної думки, поки що педагогічні інновації впроваджуються лише на технологічному рівні, без відповідного філософсько-методологічного концептуального супроводу. Все ще даються взнаки наслідки ізоляції від західних інтелектуальних здобутків ХХ століття. В такій ситуації цілком природно буде зосередитись на логіці розгортання рамкових теорій і базових моделей в освітніх науках в країнах Західної Європи і Північної Америки.

Отже, до середини 1970-х років теоретичний ландшафт науки про освіту в західному світі в основному визначався суперництвом **трьох основних течій** – «гуманітарною» педагогікою, емпіричною наукою про освіту та різними варіантами диференційованої «критичної» педагогічної науки. Навпаки, сучасна теоретична дискусія характеризується різноманітністю та множинністю концепцій, жодна з яких не може претендувати на право на одноосібне представництво. В останній третині ХХ ст. науковці вважали виправданою практику методологічного **плюралізму** замість намагання відкрити якусь одну об'єднувальну парадигму гуманітарних наук. (Це відповідало аналогічним змінам у методології природничих наук).

Зараз **однієї компактною педнаукою в західному світі немає**. Є конгломерат, сузір'я, комплекс дисциплін, які в своїй сукупності прагнуть реалізувати те, що раніше називалося «педагогічною наукою» чи теорією. «Педагогічна наука» постає як **складний конгломерат цілком самостійних напрямів**:

- Гуманітарна педагогіка
- Емпірична (також: критично-раціональна) наука про освіту
- Критична (також: критично-конструктивна) педагогічна наука
- Комунікативна педагогіка
- Інтеракційна педагогіка
- Розвивальна педагогіка
- Еволюційна педагогіка
- Теоретико-діяльнісна освіта
- Праксеологічна педагогіка
- Трансцендентально-філософські (також: трансцендентально-критичні) педагогіки
- Історико-матеріалістична (також: матеріалістична) педагогіка
- Феноменологічна педагогіка
- Психоаналітична педагогіка
- Системно-теоретичне педагогознавство
- Структуралістська педагогіка
- Екологічна педагогіка
- Феміністична педагогіка
- Постмодерністська педагогіка.

Тим не менше, в цьому «педагогічному Вавілоні» можна побачити два різні **науково-теоретичні підходи: емпірико-аналітичний підхід** (насправді конгломерат дисциплін, які визнають лише один шлях – одержання конкретних, окремих фактів, прикладів, опис певних педагогічних ситуацій, конкретного досвіду роботи закладів вищої освіти, суб'єктів навчально-виховного процесу і їх

осмислення), і **герменевтичний підхід** (описово-філософський, сформований досить давно так званою «гуманітарною» педагогікою).

Одночасно у ландшафті сучасної науково-педагогічної методики порівняно легко можна виділити **чотири основні напрями (один описово-філософський і три «емпіричні»)**, які склали розвиток останніх десятиліть і які водночас представляють щось на кшталт базових моделей науково-дослідницької методики освіти.

Домінуючими напрямками – підходами – парадигмами в сучасних дослідженнях в галузі педагогіки-освіти-виховання є три: «гуманітарна» педагогічна наука, «кількісна» і «критична».

1. «Гуманітарна» педагогічна наука (Geisteswissenschaftliche Pädagogik)

Герменевтичні методи **гуманітарних** наук у різних формах домінували в методичному підході в освіті з 1920-х до початку 1960-х років. «Гуманітарна» школа має «німецьке» коріння.

Гуманітарна педагогіка (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) живиться вивченням стосунків між вихователем і учнем, розглядом питань цінності та значення в педагогіці, концепцією педагогіки як культурної педагогіки і демонструє високу прихильність до реформування педагогіки в шкільній та позашкільній сферах. Тому матеріал, дані, з яких черпає знання гуманітарна педагогіка (Geisteswissenschaftliche Pädagogik), – це перш за все тексти, шкільні правила, закони, педагогічні програми та теоретичні праці минулого та сьогодення. Замість емпіричного дослідження здійснюється інтелектуальна перевірка ідей і традиційних теорій, які лише спорадично перевіряються на реальність або збагачуються власним особистим досвідом.

Центральне значення в гуманітарно-орієнтованій педагогіці займає *герменевтичний метод*.

Метою герменевтичного методу є опрацювання сенсу текстів та інших джерел людських висловлювань з метою розуміння їх сенсу та значення. Останнім часом герменевтичні процедури вийшли з вузьких традиційних рамок екзегези тексту, насамперед класичних текстів, і поширилися на інші сфери людської діяльності (якісні методи, дослідницькі парадигми). Тим не менш, домінуючою моделлю залишається інтерпретація тексту розуміння. Основною проблемою цього методу є інтерсуб'єктивне обґрунтування достовірності інтерпретацій, будь то текстів, біографічних описів чи мотивів дії.

Довідка

Первинно **герменевтика** була мистецтвом інтерпретації або розуміння текстів, значення яких не здається відразу очевидним або які людина прагне зрозуміти глибше. Проте сьогодні герменевтичні дослідження стосуються вже не тільки текстів, але також феноменів цілого життєвого світу, якщо вони здаються нам незрозумілими чи загадковими. В такому разі герменевтика – це вже не «майстерність, яка вимагає особливих тонкощів розуму» (Ганс-Георг Гадамер), але система інструментів дослідження.

Герменевтику в сучасному розумінні започаткував філософ і теолог Фрідріх Даніель Ернст Шлейермахер на початку XIX ст. Шлейермахер розробив загальну герменевтику як «мистецьку теорію розуміння». Він розрізняв дві форми розуміння: граматичне розуміння як пряму лінгвістичну інтерпретацію та психологічне розуміння як ототожнення з Іншим для того, щоб осягнути те, що розуміється зі знання його життєвих стосунків. Для нього мета герменевтичної інтерпретації полягає в тому, щоб зрозуміти текст так само добре, якщо не краще, ніж його автори.

Правило герменевтичного кола пов'язане з тим фактом, що окремі елементи тексту можна вивести лише з цілого тексту і, навпаки, увесь текст можна зрозуміти лише на

основі окремих елементів. Наприклад, окремі, важливі терміни часто можна вивести лише з тексту в цілому, тоді як повне розуміння всього тексту вимагає розуміння цих термінів. Герменевтична спіраль також полягає в тому, що частина розуміється, модифікується та розширюється в термінах цілого і, навпаки, ціле визначається частинами

Герменевтичні інтерпретації повинні також брати до уваги ситуацію, в якій виник текст. Твердження автора завжди повинні класифікуватися в соціальному та культурному контексті відповідного історичного часу, оскільки завжди можливо, що погляди та аргументи, висловлені автором у тексті, перебувають під вирішальним впливом соціальної ситуації чи позиції, в яких знаходився автор.

Наприкінці XIX ст. Вільгельм Дільтей зробив загальну герменевтику методологічною основою гуманітарних наук. На відміну від тогочасних представників позитивістської теорії науки, наприклад Огюста Конта, який проголошував модель точного наукового знання основною закономірністю всякого об'єктивного людського знання, Дільтей підкреслював самостійність гуманітарних наук. На відміну від природничих наук, які формулюють гіпотези щодо досліджуваного об'єкта (природи) ззовні, гуманітарні науки спрямовані на розуміння сенсу людських проявів життя, письмових текстів, творів мистецтва, коротше кажучи, знаки. Дільтей розвинув концепцію *розуміння*⁶⁸.

Об'єктивна герменевтика.

Об'єктивна герменевтика була розроблена в 1970-х роках франкфуртським соціологом Ульріхом Оверманом як метод аналізу якісних даних. Вона відрізняється від класичної герменевтики тим, що розрізняє суб'єктивно-інтенційне та об'єктивно-латентне значення, а також запитує про соціальні правила, згідно з якими люди діють. Основним поняттям теорії Овермана є життєва практика.

2. «Кількісна» педагогічна наука

Емпірико-кількісні дослідницькі концепції та комплекси методів перебувають на підйомі з кінця 1960-х років і тепер стали невід'ємною частиною більшості освітніх досліджень. **Інтерпретаційною парадигмою емпіричного дослідження є парадигма каузального пояснення.**

Емпіричні методи дослідження в основному запозичені освітніми науками з психології та соціальних наук. У різних дослідницьких проектах – наприклад, експеримент у психології, тематичне дослідження та опитування в соціальних науках – використовуються методи збору даних про поточну діяльність людини (спостереження, анкетування) та про об'єктивовані результати такої діяльності (контент-аналіз). Неемпіричні форми мислення, які можуть бути лише методологічно методизовані в обмеженій мірі, запозичені з гуманітарних наук і філософії (тут перш за все треба згадати герменевтичний метод, що бере свій початок з гуманітарних наук, і методи феноменології і діалектики, що виходять з філософії).

З 1980-х років додалася третя група методів, знову запозичена з соціальних наук, яка знаходиться десь посередині між попередніми емпіричними методами дослідження і неемпіричними формами думки герменевтики і феноменології. З одного боку, вони також вважаються емпіричними методами дослідження, але вони якісні, а не кількісні і вимагають спеціальних методів збору даних (спостереження учасників, неструктуроване опитування, аналіз документів) і оцінки даних (якісний контент-аналіз). З іншого боку, ці методи дещо близькі до попередніх герменевтичних і феноменологічних методів.

Батьківщиною «кількісних» напрямів (соціологічних, статистичних, діджитал-технологій) є США. Відправною точкою і метою цієї концепції є не «розуміння», як в герменевтико-орієнтованій концепції, а опис і аналіз причинно-наслідкових і функціональних залежностей. На етапі, який почав розвиватися в

середині 1960-х років як **«емпіричний поворот»**, це були наукові методи (запозичені із) психології та соціології, такі як інтерв'ю, аудіо- та відеозаписи та польові дослідження, спрямовані на подолання критикованого браку раціональності в нормативній та гуманітарній педагогіці. Емпіричні методи соціальних наук використовуються як фундаментальна частина педагогічних досліджень, і різні емпіричні методи часто поєднуються (наприклад, спостереження та інтерв'ю), щоб доповнювати один одного, щоб забезпечити «більш щільне розуміння» педагогічної реальності.

Емпіричне дослідження стало домінуючою моделлю в педагогіці завдяки проведенню PISA.

PISA – Програма міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment). Створена за ініціативою Організації економічного співробітництва й розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) та партнерів цієї організації. Програма спрямована на оцінювання систем освіти в різних країнах світу на підставі тестування 15-річних учнів. Проводиться раз на три роки, починаючи з 2000 р., за рахунок членських внесків країн-учасниць.

Публікація результатів міжнародного порівняльного дослідження 2000 року у 2003 році стала шоком в дебатах щодо освітньої політики у Федеративній Республіці Німеччина. У міжнародному порівнянні навичок читання 15-річні учні Німеччини виявилися нижче середнього. Не лише учні, а й згодом вчителі були шоковані від таких результатів. Найбільш помітною реакцією на PISA стало рішення **Конференції міністрів освіти та культури ФРН (2003 та 2004 рр.)** про запровадження компетентнісно-орієнтованих навчальних програм для предметів, які, як і історія, ще не змогли узгодити модель компетентностей.

Україна долучилася до PISA в циклі 2018 року за полегшеною схемою. Повноцінне тестування PISA в Україні було проведено у 1921 р.; його результати будуть оприлюднені наприкінці 1923 р.

3. «Критична освітня наука» (*Kritische Erziehungswissenschaft*)

Критичну освітню науку можна розглядати як третю важливу модель: одночасно як опозицію гуманітарній педагогіці, і як опозицію кількісній освітній науці. Вона використовує **як герменевтичні, так і емпіричні методи**, щоб створити об'єктивне розуміння значення соціальних фактів, виходячи з їх походження та умовного контексту. **Поєднуючи герменевтичний та емпіричний аналізи**, вона намагається просувати благородну педагогічну вимогу протистояти фактичній реальності в повсякденному педагогічному житті.

Цей напрям виник у 1960-х роках у критичному відмежуванні від досі панівної галузі педагогічної науки, **гуманістичної педагогіки**, оскільки її розуміння науки виявилось, на думку критиків, сліпим до соціальних умов життя, освіти і виховання.

На додаток до **цих трьох основних напрямів науки про освіту**, які часто називають центральними, можна назвати безліч інших напрямів, які розглядають аспекти згаданих тут перспектив, але також мають інші фокуси залежно від підходу: феміністський, історичний, конструктивістський, екологічний, феноменологічний, постмодерністський, праксеологічний, психоаналітичний, системно-теоретичний, трансцендентно-критичний та міжнародний та міжкультурний порівняльний підходи. Крім того, існують численні інші напрямки, які характеризуються іншими методологічними підходами та науковими концепціями – наприклад, **скептично-трансцендентально-критичні, системно-теоретичні, феміністські чи постмодерні концепції**⁶⁹.

Види досліджень в педагогіці: «якісні дослідження» і «кількісні дослідження»

Якісні дослідницькі підходи (англ. *qualitative Research Approaches*, нім. *qualitative Forschung*)

Термін «якісне дослідження в освітній науці» об'єднує немало кількості дослідницьких методик.

Якісні дослідження в освіті та психології пережили свій перший розквіт у німецькомовних країнах у 1920-х роках. Дискусії про відродження якісних досліджень в освітній науці почалися лише в середині 1970-х років цього століття...

Звичайно, термін «**якісні**» методи (qualitative" Methoden) не мають нічого спільного з якістю дослідницьких проектів або кваліфікацією дослідницького персоналу. Характерною рисою якісно-емпіричного дослідження є те, що воно спрямоване на охоплення цілісних властивостей (qualia) соціальних сфер якомога реалістичніше. Для якісного емпіричного дослідження також характерно те, що воно намагається провести описи, реконструкції чи структурні узагальнення на основі цього безпосереднього досвіду, звертаючись до відповідного соціального поля якомога неупередженіше та безпосередньо та беручи до уваги світогляд. Це також означає, що, на відміну від кількісного емпіричного дослідження, яке суворо керується теорією та гіпотезами, воно намагається генерувати абстракції з досвіду та постійно підтримувати посилання на цей досвід⁷⁰.

«Якісні дослідження» розвинулися з середини 1970-х років завдяки «повороту до повсякденності». Вони спираються на традиції феноменології, етнології і герменевтики, і ядро цієї відносно нової парадигми освітніх досліджень становить «розуміння»⁷¹.

«Якісне освітнє дослідження» зазвичай базує свої дослідження на мікрорівні та зосереджується на педагогічно значущих окремих випадках. У дослідженнях великого масштабу на соціальному макрорівні зазвичай використовуються кількісні методи.

«Якісні методи» – це різновид емпіричних досліджень. Щоб пояснити не дуже зрозумілу назву «якісне дослідження», іноді говорять про «інтерпретаційне соціальне дослідження», але це також не знімає усіх неясностей. Що справді виразно відрізняє якісні методи від кількісних, так це інтерпретація індивідуального випадку.

Дані для «якісних досліджень» збирають за допомогою спостережень, інтерв'ю та аналізу документів і підсумовують висновки переважно за допомогою розповіді або вербальних засобів.

Ганс Освальд (Hans Oswald): «Що зазвичай відрізняє якісні методи, так це інтерпретація окремого випадку. У якісних соціальних дослідженнях процедура інтерпретації завжди проводиться на двох рівнях, а саме на рівні окремого випадку та на рівні узагальнення. У хорошому якісному дослідженні зазвичай присутні обидва рівні, тоді як у кількісному дослідженні достатньо інтерпретації на рівні узагальнення.

У кількісному дослідженні це відповідає стандартизованому методу збору даних. Логіка кількісного визначення полягає в тому, що досліджувані одиниці збираються за допомогою стандартизованих інструментів (анкета, схема спостереження, експериментальна організація); щоб можна було додавати однакові випадки, при цьому рівність породжується процесом вимірювання. Окремий випадок більше не потрібно тлумачити, часто, наприклад, у випадку відповіді, поставленої галочкою в анкеті, його взагалі не можна тлумачити.

Натомість у якісних соціальних дослідженнях ми збираємо нестандартизовані дані. Таким чином, окремі випадки (особи, ситуації, дії чи будь-що інше, з чого складаються підрозділи дослідження) не підлягають прямому порівнянню. Їх потрібно інтерпретувати, і на основі цих окремих інтерпретацій індуктивно формуються типи (групи категорій) і виконуються призначення.

Парафраз, який адекватно виражає різницю з кількісними методами, буде приблизно таким: якісні соціальні дослідження використовують нестандартні методи збору даних і інтерпретаційні методи оцінки даних, де інтерпретація стосується не лише узагальнень та висновків, як (зазвичай) у випадку кількісних методів, але й окремих випадків»⁷².

Коли є доречним застосування «якісних методів»?

Навряд чи існує проблема, яку не можна було б дослідити і «кількісно», і «якісно». Однак можна впевнено вказати ситуації, коли «кількісні» дослідження є більш доречними:

1. *Відкриття та опис чужих світів.* Йдеться про чужі життєві світи та системи інтерпретації у власному суспільстві, про які мало відомо, але є зацікавленість в їх описі, оскільки це служить для прояснення або руйнування упереджень. Чим менше відомо про такі світи, тим відчутнішою є доречність якісно-дослідницького підходу, у якому використовуються всі доступні джерела інформації. Наприклад, молодіжні секти, які, з одного боку, сприймаються як загрозові, а з іншого боку майже невідомі як середовище життя та в їхніх релевантних посиланнях. Тут важлива письмова якість звіту, «насичений опис» (за Кліффордом Гірцем).

2. *Відкриття та опис невідомих аспектів у знайомих світах.* Близькість може засліпити. Речі в нашому найближчому оточенні можуть бути настільки природними для нас, що ми не можемо виокремити їх. Тут також рекомендується нестандартизований, дослідницький підхід, якщо інформація, що уможливорює стандартизацію, відсутня. Спостереження через «близьку участь» веде до нових відкриттів, особливо в дослідженнях у світі дітей, наприклад, про взаємодію між дівчатками та хлопчиками. Інтенсивне спостереження в поєднанні з систематичним аналізом створює нові описи, які роблять певні аспекти реальності доступними для спроб пояснення.

3. *Відкриття нових зв'язків (grounded theory).* Стандартизовані емпіричні дослідження, які перевіряють гіпотези, рідко відкривають щось нове.

4. *Застосування теорій до окремого випадку.*

5. *Якісна оцінка.* Для перевірки ефективності навчальних програм застосовують кількісні дослідження. Однак часто не менший інтерес становить виявити труднощі, з якими стикаються під час реалізації програм, і таки чином зробити свій внесок в удосконалення програм. До цього чудово пасують якісні підходи⁷³.

Підходи якісного дослідження збирають дані за допомогою спостережень, інтерв'ю та аналізу документів і підсумовують висновки переважно за допомогою розповіді або вербальних засобів.

Інша переважно описово-орієнтована концепція оцінки якісних даних, яка підходить для аналізу текстового матеріалу незалежно від його походження, від письмових документів до фільмів та матеріалів інтерв'ю, – це якісний **контент-аналіз**. Контент-аналіз – це техніка, яка вперше була розроблена в комунікаційних

науках у США в 1920-х роках як кількісний метод для систематичної оцінки величезного матеріалу мас-медіа⁷⁴.

Різновиди якісного дослідження

Педагогічна антропологія

У 1950-х роках галузь освітніх досліджень, відома як антропологія освіти, вперше з'явилася в Сполучених Штатах, а в 1970-х її фахівці видавали щоквартальник «Антропологія та освіта». Також у 1950-х роках педагогічна антропологія виникла в Німеччині, і зараз з'явилося більше десятка книжок під назвою *Pädagogische Anthropologie*. У Сполученому Королівстві етнографія освіти розквітла з кінця 1960-х років, хоча мало хто з її практиків ідентифікує себе як антропологів. **Антропологія освіти або етнографія освіти** виникла також в інших країнах Європи, Латинській Америці, Ізраїлі, Японії, Індії та Китаї⁷⁵.

Англосаксонська традиція культурної та соціальної антропології звернула увагу на таку ситуацію, що навіть в епоху глобалізації, глибоко відзначеної за своїм змістом і формою західною культурою, сьогодні існують різні форми людського життя під впливом різних місцевих, регіональних і національних культур. Вона робить акцент на соціальному та культурному різноманітті людського життя. Її дослідження пояснюють, якою мірою культурні еволюції є неоднорідними, і якою мірою глибока різноманітність людського життя залишається непоміченою. Саме аналіз іноземних культур дає нам зрозуміти, наскільки обмеженим і проблематичним є наше розуміння. Завдяки аналізу культурних проявів різнорідних культур антропологічні дослідження роблять важливий внесок у розробку та розвиток антропології, а її етнографічні методи змушують практиків спиратися на історичні джерела. Крім того, що створює чутливість до дивних і чужих персонажів інших культур, вона створює чутливість до того, що є дивним і чужим у власній культурі⁷⁶.

Антропологія освіти, як і освітня етнографія, обмежується зосередженістю на школах. Антропологія освіти — це переважно уважне спостереження за невдачами. Сторонній, хто читає антропологію освіти, може стати серйозним песимістом щодо шкільного навчання: дослідження за дослідженням зосереджено на культурних зіткненнях між державною школою та етнічними чи мовними меншинами, що призводить до відсіву, низької успішності, відчуження та опору в учнів.

Дослідження педагогічної дії (Action research)

Подальший розвиток **гуманітарної герменевтики** в напрямку невідкладних освітніх досліджень протягом останніх чотирьох десятиліть відбувався не прямолінійно, а через проміжний крок так званої перерви **педагогічної дії**, дослідницької концепції, яка вирішальним чином визначила методологічну дискусію в освітній науці в 1970-х роках. Термін «дослідження дії» є перекладом англо-американського терміну «action research».

Початок дослідження дії сягає 1940-х років, коли в США та Англії в рамках руху за права людини проводилися проекти дослідження дії з метою покращення соціального клімату в промислових компаніях. У галузі освітніх досліджень також перші дослідницькі підходи прийшли зі США. Вирішальний поштовх надійшов від соціально-психологічної школи Курта Левіна. Левін та його учні здійснювали проекти, спрямовані на зміну соціального клімату в школах та інших педагогічних закладах, передусім на розвиток демократичного стилю освіти та викладання для

вчителів. Другий підхід до дослідження педагогічних дій з'явився в 1960-х роках в Англії, де, як альтернатива адміністративному способу розробки навчального плану «зверху вниз», були створені концепції шкільного та практично-орієнтованого розвитку навчального плану та дослідження вчителів.

Критика реформи навчального плану, яка опікувалась постраждалими верствами, породила рух за реформу освіти в Англії та Австралії в 1970-х роках, який отримав назву дослідження дії (*action research*) або дослідження вчителів (*teacher research*). У навчальних програмах і проектах розвитку викладання була зроблена спроба сприяти рефлексивному розвитку освітньої практики, в якій «постраждали» відіграють ключову роль. З 1990-х років «дослідницькі дії» також закріпилися в Північній Америці як метод, за допомогою якого викладачі коледжів і університетів, особливо у сфері професійної освіти, рефлексують, перевіряють і розвивають власне викладання («самонавчання»). З цього напрямку останніми роками спостерігається «надзвичайне зростання кількості публікацій» і академічної респектабельності. Нарешті, у 1992 році була заснована спеціальна група інтересів AERA «Самостійне вивчення практик педагогічної освіти», яка стала однією з найбільших груп спеціалістів у цьому суспільстві.

У німецькомовних країнах на початку 1970-х також лунали голоси, які сформулювали критику традиційно-емпіричного підходу під заголовком дослідження дії та закликали до досліджень, які змінюють практику. У кліматі реформ того часу спочатку був широкий інтерес до цього дослідницького підходу. Між 1972 і 1982 роками було опубліковано понад 400 есе та книг про «дослідження дії». Проте з початку 1980-х років дослідження дії зазнали критики, і його привабливість у німецькомовному академічному світі знову впала⁷⁷.

Дослідження дії є різновидом **прикладного** дослідження. Це форма саморефлексивного дослідження, яке здійснюють учасники соціальних ситуацій з метою покращення раціональності та справедливості власних практик, їхнього розуміння цих практик і ситуація, в якій проводяться практики⁷⁸.

Прикметною особливістю «дослідженням дії» є участь дослідника в практиці та поєднання рефлексії та дії, що спрямоване на практичний інтерес до вирішення проблем і змін. Дослідники та ті, кого досліджують, інтегровані в спільну роботу, рефлексію та процес змін; дослідження має бути реалістичним і практичним, прозорим та інтерактивним, з меншими зусиллями, спрямованими на узагальнення наукових результатів на користь аналізу випадків, виражає чітку самокритику.

Приклад

Вільтруд Дьопп (Wiltrud Döpp): «Представлена тут модель викладача-дослідника була створена в лабораторній школі в Білефельді. Він був відкритий у 1974 році і до 1986 року його наукове керівництво здійснював Гартмут фон Хентіг (Hartmut von Hentig). Лабораторна школа є експериментальною школою землі Північний Рейн-Вестфалія при Університеті Білефельда і має завдання розробки та тестування нових форм викладання та навчання в тісному зв'язку з теорією та практикою. Ця Експериментальна школа, як і інші експериментальні школи, такі як школа Глокзее (Glockseeschule), школа реформування Касселя (Reformschule Kassel) або школа Хелен-Ланге (Helene-Lange-Schule) у Вісбадені, функціонує, з одного боку, як відносно пов'язане зі школою «інноваційне агентство» для звичайної шкільної системи, але з іншого боку, користується такою великою свободою, що може розвивати та випробувати громіздкі чи навіть, здавалося б, утопічні ідеї реформ. Обидва аспекти також стосуються концепції «вчителя-дослідника», яка з самого початку була тісно пов'язана з концепцією педагогічної реформи школи.

...Наприкінці 1980-х років відбулася реструктуризація. Було створено два суб-заклади – школу та наукову базу, працівники яких спільно беруть на себе відповідальність за виконання проекту експериментальної школи. За роботу в науковій установі викладачі звільняються погодинно. Вони працюють над власними дослідницькими проектами – часто у співпраці з науковцями з університету – які стосуються виключно лабораторної шкільної педагогіки, її критичного аналізу та подальшого розвитку. Основна вимога до них: результати дослідження мають бути значущими не лише для самої школи, але й для освітнього дискурсу та для звичайної шкільної системи та сприяти її подальшому розвитку.

...Робота експериментальної школи розуміється як фундаментально відкрита та нескінченна подія, принципи, претензії та цілі якої вирішуються колективно та на основі консенсусу... З 1990-х років лабораторні шкільні дослідження стають все більш професійними та набувають безперервності та якості...»⁷⁹.

Підходи кількісного дослідження (англ. Quantitative Research Approaches, нім. quantitative Forschung)

Усі підходи кількісного дослідження підсумовують результати чисельно. Однак ці підходи відрізняються цілями та процедурами збору даних.

IV. ДОСЛІДНИЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ

4.1. Технології історичного дослідження

Традиційні спеціально-історичні методи

Спеціально-історичні методи становлять собою різноманітне сполучення загальнонаукових методів, адаптованих до особливостей досліджуваних історичних об'єктів.

Традиційні спеціально-історичні методи: історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний, історико-системний, діахронічного аналізу (підходу), класового аналізу, ретроспективний.

Критичний метод, метод «наукової критики джерела»

Не слід забувати про часте звертання істориків до стандартного *критичного* методу.

При всій очевидності цього методу його ефективне застосування не є таким наївним і легким, як може здатися. Наприклад, існує думка, що критична точка зору не є природним людським проявом; навпаки, спонтанна схильність людини полягає в тому, щоб вірити тому, що їй говорять. Отже, застосовувати критику, означає обрати спосіб думки, який суперечить спонтанному мисленню, зайняти певну інтелектуальну позицію⁸⁰.

Критичний метод застосовується не тільки до аналізу текстів документів, а й до усіх джерел, наприклад, до зображень. Так, щодо фотографії побутує думка, що вона передає дійсність з неблаганною («фотографічною») точністю. Але критичний розум дослідника повинен бути насторожі й тут.

⇒ Наприклад, оцінити можливості монтажу і ретуші можна на прикладі порівняння двох фотографій, на яких зафіксовано підписання радянсько-німецького пакту про ненапад: на першій зображені тільки Молотов і Ріббентроп, на іншій – вони ж, але на тлі іншого інтер'єру, а за ним стоять всі офіційні особи СРСР включаючи Сталіна. Фальшивкою є фотографія без Сталіна і Політбюро. На користь такого висновку говорять два міркування. Зовнішня критика: при редагуванні зображення простіше залишити два центральні персонажі, а решту стерти, ніж їх додати. Внутрішня критика: після нападу Німеччини на СРСР в Радянському Союзі були зацікавлені у применшенні участі Сталіна в підписанні пакту⁸¹.

Усі перелічені методи давно стали загальноновживаними і звичними. Для їх застосування не потрібно спеціальних інструкцій: вони входять в практику істориків поступово і майже непомітно – під час професійного навчання під керівництвом досвідчених наукових керівників. Більшість цих методів досвідчений дослідник застосовує майже неусвідомлено. Зовсім по-іншому сприймаються новаторські, нестандартні методи – інноваційні.

Інноваційні спеціально-історичні методи

Дослідницькі технології, у тому числі методи, не є чимось споконвіку покладеним до скриньки Клію. Методи винаходяться під тиском потреб, а відтак поширюються, модифікуються, уточнюються. Технології виникають як наслідок

прагнення істориків бути успішними, якнайповніше реалізувати свою допитливість, свої здібності, свої амбіції.

Як це не парадоксально, але найпростіший спосіб продемонструвати особливість дослідницької думки в рамках певного методу – зробити це на прикладі методів, найважчих до опанування і до технічного виконання. Серед них – метод психоаналізу і сімейство математичних методів.

Метод психоаналізу в історії: психоісторія

Психоаналіз широко використовується сучасними істориками для проникнення в глибини мотивацій людської поведінки в історії. Психоісторія досліджує складність і непослідовність людської поведінки. Таким шляхом можна відновити внутрішні інтенції історичних осіб, а не зводити всю їхню мотивацію до сфери суспільної діяльності. Провідним методом психоісторії є метод психоаналізу. При цьому досліджуються сни, фантазії (міфи, казки, анекдоти, карикатури); застосовується контент-аналіз.

Систематичне застосування психології в історичних дослідженнях почалося в середині ХХ ст., коли бурхливий розвиток психологічної науки і особливо психоаналізу підготував ґрунт для формування цілого напрямку, який базується на ідеях про застосування психологічних принципів до історичного матеріалу. Початок психоісторії як історіографічного напрямку пов'язують з 1958 р., коли відомий психолог Ерік Еріксон опублікував свою працю «Молодий Лютер: психоаналіз і історія»⁸².

Відкриття психоаналітиків не обмежуються життям окремих осіб. Психоаналіз привернув увагу до обумовленості батьківської опіки, виховання і самоідентифікації в колективному менталітеті.

Масове захоплення психоісторією в 60–70-ті роки дало великий матеріал для сумнівів щодо можливості тиражувати такий підхід. Були сформульовані обмеження на застосування підходів «психоісторії»:

1. Проблема джерел: матеріалів особистого походження і характеру дуже мало.

2. Сумніви в «універсальності» методу психоаналізу щодо минулих епох. Намальована Фрейдом картина емоційного розвитку людини має чіткі культурні координати, сягаючи своїми коренями методів виховання дітей і ментальних стереотипів, характерних для середніх міських верств кінця ХІХ ст. Застосування відкриттів фрейдизму до людей інших суспільств є ненауковим підходом. Навіть поняття власного «я», яке ми, слідом за Фрейдом, схильні розглядати як основоположну рису людської свідомості, було, цілком можливо, зовсім чужим європейській культурі аж до ХVІІ–ХVІІІ ст. Психоаналіз є потужним інструментом із величезним потенціалом для проникнення в людську психіку, але при його застосуванні дослідник повинен особливо ретельно стежити за відповідністю своїх інтерпретацій історичному контексту.

3. Щоб працювати в стилі «психоісторії», треба мати спеціальну медичну підготовку.

Кількісні методи в історичних дослідженнях

Із 1960-х років розвивається *кліометрика* – «нова економічна історія» (США). Її джерелом стала *економетрика* – розроблена статистиками методика аналізу сучасної економіки і прогнозування її розвитку в майбутньому. При переході від відомих перемінних до невідомих економіст використовує теорію про

взаємозв'язки між елементами економічної системи (капіталом, зарплатами, цінами і т.ін.); економічна теорія, виражена в математичних термінах, називається *моделлю*. Пізнавальна користь моделі полягає в її здатності спрощувати реальність.

Переконали результати застосування кількісних методів досягнуті в галузі історичної демографії. Потужний матеріал для вивчення руху народонаселення дають результати масових переписів населення, які в Скандинавії почали проводитися з середини XVIII ст., а в Британії – з 1801 р. Але за більш ранній період доводиться використовувати розпилений матеріал. Серед таких джерел важливе місце належить послідовним записам про «життєдіяльність» в певній місцевості, зокрема (насамперед) приходські книги, які в Британії, наприклад, велися священниками англіканської церкви починаючи з 1538 р., коли їм законодавчо було наказано реєструвати всі хрещення, шлюби і похорони в своєму приході; ця система проіснувала до введення цивільної реєстрації в 1837 р.

Інша галузь, де кількісні методи показали свою важливість, – це історія соціальної структури суспільства.

Кількісні методи справили вирішальний вплив на економічну історію. Головні елементи економічної системи – ціни, прибутки, виробництво, інвестиції, торгівля і кредит – піддаються точному обчисленню; більше того, воно просто необхідне, якщо ми хочемо чітко зрозуміти механізм дії цієї системи.

⇒ У праці «Залізниця і економічне зростання» (1964) Роберт Фогель спробував виміряти внесок залізничного будівництва в економіку США в XIX ст., побудувавши гіпотетичну (чи *контрфактичну*) модель того, який би вигляд мала американська економіка у 1890 р., якби залізниця не були побудовані. Він дійшов висновку, що навіть без всякого додаткового будівництва каналів і шосе валовий національний продукт був би меншим усього на 3,1%, а 76% реально оброблюваних у 1890 р. земель все одно оброблялися б. До цього більшість істориків, включаючи самого Фогеля, вважали, що залізниця справила набагато більший вплив на динаміку розвитку американської економіки⁸³.

Фогель був підданий критиці за те, що не включив до своєї моделі результати впливу залізничного будівництва на мобільність трудових ресурсів і технічний прогрес в інших галузях економіки.

⇒ У 1974 р. Роберт Фогель і його співробітник Стенлі Л.Енгерман опублікували солідне двотомне дослідження про рабство на старому американському Півдні⁸⁴. Наповнене складними статистичними діаграмами, таблицями і рівняннями, воно претендувало на те, щоб продемонструвати новий рівень наукової ретельності у перевірці вже заявлених гіпотез. Результатом став набір висновків, які перевернули існуючу, «традиційну» історичну ортодоксію. Рабство не було, як вважали раніше, неприбутковим, економічно неефективним і поганим для рабів. Фогель і Енгерман твердили, що економічна ефективність рабства була достатньо високою, що раби мали життєвий рівень принаймні такий самий високий, як і вільні робітники тих часів. Захищаючи себе від звинувачень у політичній некоректності за відстоювання подібних поглядів, автори твердили, що це показує, як могли пишатися раби своїми досягненнями і якими підозрілими, навіть расистськими є заяви, що їхня праця була непродуктивною. Фогель та Енгерман негайно були атаковані колегами-істориками за недосконалі статистичні методики, за невідповідне використання і неналежну інтерпретацію джерел, туманні гіпотези й відверту неточність. І все ж Фогель і Енгерман не помилялися в тому, що рабовласництво на Півдні США напередодні Громадянської війни не було збитковим для плантаторів.

Для типізації історичних процесів (особливо соціально-економічних) успішно застосовуються методи багатовимірного статистичного аналізу, орієнтовані на дослідження статистичних сукупностей, в яких об'єкти характеризуються набором певних ознак. Найбільш відомим методом

багатовимірної типології є кластерний аналіз. За допомогою цього методу здійснена аграрна типологія регіонів періоду генезису капіталістичного способу виробництва.

Іншим прикладом є проект дніпропетровського дослідника Юрія Святця⁸⁵, який звернувся до емуляції теорії катастроф для з'ясування того, наскільки стабільною і самодостатньою соціально-економічною системою було селянське господарство УСРР у першій половині ХХ ст. Для виявлення потрібних для здійснення такого експерименту факторів автор застосував метод головних компонент (один з розділів теорії факторного аналізу). Додатково була отримана багатовимірна типологія округів України методом кластер-аналізу. Проведені обчислення засвідчили значну нестійкість селянського господарства, брак належних внутріселянських сил та ресурсів для переходу від споживчо-трудова організації господарства до ринково-орієнтованої економіки.

Серед кількісних методів – дослідження, присвячені атрибуції анонімних текстів на основі частот парності виявлення граматичних класів і їх візуалізації у вигляді графів, і контент-аналіз – метод формалізованого аналізу текстів.

Існують і застереження щодо можливостей «математизації» історії. Поширеним став вислів, що число – хороший слуга, але поганий хазяїн в історіографії. Статистичні технології слід розглядати лише як доповнення до інструментарію історика і піддавати їх тій же перевірці, що й інші дослідницькі методи.

Цифра має математичний вигляд, який створює ілюзію наукового факту. Спонтанно ми починаємо змішувати конкретність і точність. Розпливчасте поняття не може бути абсолютно точним, і ось від протилежності розпливчастого і точного ми приходимо до тотожності точного і конкретного. При цьому ми забуваємо, що дуже конкретні відомості можуть бути дуже брехливими.

Інструментарій історичної антропології

Історико-антропологічний підхід передбачає насамперед застосування *етнографічного методу*. Запозичуючи в етнологів інструменти аналізу, історики прагнуть випитати в минулого найзаповітніші таємниці, які традиційно не обговорюються в історіографії. Історія зосереджується на повсякденній пам'яті «маленьких людей».

Етнографічний метод «включеного спостереження» застосовується, коли дослідник одночасно збирає фактографічну інформацію і «веде спостереження» за її автором. В цьому разі він користується інформацією з інших джерел про контекст написання тексту цією людиною, наприклад, про її вік на той момент, сімейну ситуацію, психологічний настрій.

⇒ Наприклад, у монографії Ф.Броделя «Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм», яка насичена сюжетами в дусі історичної антропології, залучаються джерела, які раніше лежали по сховищах мертвим вантажем, а з середини ХХ ст. стали «модними» серед істориків, зокрема:

✓ Рахунки семи кораблів із Сен-Мало, що вирушили в комерційну експедицію до берегів Перу 1706 р., і рахунки рейдів трьох нантських кораблів у другій половині XVIII ст., які допомагають вирішувати питання про співвідношення основного і обігового капіталу.

✓ Шукаючи джерела збагачення великих фінансистів, негоціантів, розкриваючи секрет їхньої економічної влади, простежуючи історію їхніх капіталів, Ф.Бродель звертається до порічних реєстрів вкладених капіталів і прибутків фірми Гоупів в Амстердамі за 50 років (1762–1815) із зазначенням сум, переданих різним її партнерам; ці матеріали ввів у науковий обіг історик Гоупів М.Г.Бейст.

- ✓ Нотаріальні акти та заповіти. Виходячи з припущення про вагому роль монополії у формуванні крупних капіталів і простежуючи логіку створення кланових капіталів у Франції, відстежуючи взаємозв'язок потужних потоків багатств по двох каналах – приватне підприємництво і державне казначейство з його податками, державними позичками тощо, – Ф.Бродель простежує діяльність «маленької жменьки поважних людей, яка стояла вище маси ремісників, дрібних крамарів, околичних бонз та селян», яка була причетною до формування політики великих держав і з чийого середовища у XVI–XVII ст. поповнювалося французьке дворянство. Він робить зауваження, що долю цієї привілейованої групи можна простежити за нотаріальними архівами.
- ✓ Відтворюючи атмосферу, у якій великі приватні капітали збиралися і розпадалися, простежуючи роль спекулятивних ігор з цінними паперами, Ф.Бродель, зокрема, колоритні і змістовні деталі отримує від вивчення «листування лейтенанта поліції д'Аржансона, яке почасти збереглося за 1706–1715 рр., одноманітно й наполегливо повідомляють нам про дрібних шахраїв...»⁸⁶.

Інструментарій історії повсякденності

Фокус аналізу історика повсякденності – вивчення соціального з точки зору індивіда, не просто побут, але повсякденну свідомість і поведінку. Індивід тут подається діючим в певних обставинах і через конструювання соціальних ролей. Без з'ясування мотивів у діях усіх акторів «театру життя» минулого історика повсякденності не зрозуміти їх. Історик веде з ними діалог, не дистанціюючись і не намагаючись стати «над» ними.

У намаганні зблизитися з дійовими особами історії повсякденності історика звертаються насамперед до еґо-документів – біографій, мемуарів, щоденників і листів. Саме вони дозволяють зрозуміти людину і її вчинки в конкретній ситуації.

На допомогу досліднику історії повсякденності приходять етнологія. Наблизитися до «іншої» культури можна через аналіз символічних форм – слів, образів, жестів, вчинків, – через які люди виявляли себе. Праця дослідника повсякденності – це інтерпретація чужих думок і слів, це завжди «переклад» з «іншої» мови. У цьому він схожий на психолога.

Історія повсякденності, починаючи з кінця 90-х років, набула прав громадянства в українській історіографії. Більше того, можна говорити про певну моду на вживання гасел «повсякдення», «мікроісторія», «життєві стратегії», «практики».

Мікроісторія як дослідницька практика фактично полягає в зменшенні масштабу погляду, в мікроскопічному аналізі й інтенсивному вивченні документальних матеріалів. Уніфікований принцип усіх мікроісторичних досліджень – сподівання, що мікроскопічне дослідження виявить факти, які раніше не спостерігалися.

Предметом мікроісторії є невеликий і незначний випадок (пересічна, непоказна подія) з минулого, який може статися де завгодно, але який зрештою і визначає справжній контекст історії. Мікроісторія береться за вивчення способу життя і екстремального виживання в умовах війн, революцій, терору, голоду.

Мікроісторія розглядає людей виключно «в ситуаціях». Звідси особливий інтерес до епізоду. Але через нитку персональної долі мікроісторія шукає новий підхід до соціального.

⇒ Книга Карло Гінзбурга «Сир і черви» – це історія мірошника кінця XVI ст., погляди якого на світ стають предметом зацікавленості інквізиції. Вона ґрунтується переважно на почерпнутих з архіву документах двох процесів інквізиції над мельником Меноккіо.

⇒ Наталі Земон-Девіс («Повернення Мартіна Герра») подає історію спритного самозванця, який упродовж багатьох років зумів переконливо зайняти місце зниклого чоловіка.

⇒ Книга Джованні Леві «Нематеріальний спадок. Кар'єра екзорциста в П'ємонті XVII ст.» (1985) – це колективна біографія мешканців села Сантена в П'ємонті за 50 років (друга половина XVII – перша половина XVIII ст.). Головним героєм виступає священник-екзорцист К'єза, який уславився своїм умінням «виганяти диявола», а місцем дії є п'ємонтське село Сантена, у якому прокльовуються паростки модернізації. К'єза здобув неформальну владу і авторитет в селі. Те, що раніше (у старій історіографії) здавалося «ринком землі», виявилось більш складним явищем – усі земельні операції мали особистісне забарвлення, а ціна на землю більше залежала від особистих відносин учасників угоди, ніж від «ринкової ціни».

Один із засновників «мікроісторичного напрямку» в історіографії Джованні Леві серед інструментів мікроісторії називає прийом «насиченого опису».

Сам Гірц пояснював, що запозичив концепцію «насиченого опису» з філософських праць Гілберта Райла (1900–1976):

«Райл розвинув свою думку про «насичений опис» у двох недавніх статтях... Уявіть собі, пише він, двох хлопчиків, що змигують правим оком. Один робить рух повікою мимоволі, інший подає таємний сигнал приятелю. Обидва рухи з фізичної точки зору ідентичні; якщо розглянути їх просто-як-рухи, зробити деяке «феноменалістичне» спостереження, неможливо відрізнити, хто з них змигнув, а хто підморгнув, а можливо, обидва змигнули або обидва підморгнули. Водночас нехай непомітна з фотографічної точки зору різниця між звичайним змигуванням і підморгуванням є досить суттєвою; це добре розуміє кожний, хто хоч раз помилково сприйняв одне за інше. Підморгування – це комунікація, до того ж комунікація цілком певного виду, яка 1) має свідомий характер, 2) спрямована на конкретну людину, 3) передає певне повідомлення, 4) робить це відповідно до соціально встановленого коду і 5) таємно від решти компанії... Підморгнути – означає свідомо змигнути у разі, коли існує соціальний код, відповідно до якого ця дія є конспіративним сигналом...

Але це тільки початок. Припустімо, продовжує він, є ще й третій хлопець, який, «щоб розвеселити своїх приятелів», вирішив подразнити першого хлопця, що підморгнув, і повторив його рух, але умисне невміло, незграбно, негарно тощо. Він при цьому зробив, звичайно, той самий рух, що і перший, який змигнув, і другий, який підморгнув: зімкнув верхню і нижню повіку правого ока. Але цей хлопець уже і не змигнув, і не підморгнув, він передражнив чужу спробу підморгнути. На цей випадок також існує соціально визначений код (він буде змигувати з більшими зусиллями, перебільшено, можливо, гримасуючи – зі звичайними вихватками клоуна), і цей хлопець також передає повідомлення. Але цього разу основний лейтмотив дії не таємниця, а насмішка...

Можна розвивати цю думку далі: не впевнений у своїх мімічних здібностях, майбутній клоун може вдома попрактикуватися перед дзеркалом, і в даному випадку він не змигуватиме, не підморгуватиме, не передражнюватиме, а репетируватиме... Можна й далі, діючи логічно, майже нескінченно ускладнювати ситуацію... Але суть моїх розмірковувань зводиться до того, що між тим, що Райл назвав «ненасиченим описом» дій тих, хто репетирує, передражнює, підморгує, змигує тощо («швидким рухом змикають верхню і нижню повіки правого ока»), і «насиченим описом» того, що вони насправді роблять («репетирує перед дзеркалом, як він буде передражнювати приятеля, коли той комусь таємно підморгуватиме»), лежить предмет дослідження етнографії: стратифікована ієрархія наповнених змістом структур, у контексті яких можливо змигувати, підморгувати, робити вигляд, що підморгуєш, передражнюєш, репетирувати, а також сприймати та інтерпретувати всі ці дії (включаючи і нульове змигування, яке як *категорія культури* такою ж мірою не підморгування, якою підморгування не є змигуванням), не буде існувати, незалежно від того, що хтось робитиме з верхньою і нижньою повікою свого правого ока»⁸⁷.

Зразком реалізації в історіографії підходів К.Гірца («інтерпретативна антропологія») є колекція статей Роберта Дарнттона «Велика різанина котів і інші

епізоди з французької культурної історії» (1984). Її експериментальний стиль не залишився без уваги:

⇒ Роберт Дарнтон в основу своєї розповіді про «велике вбивство котів» поклав тристорінковий памфлет, написаний у 1762 р., дець років через тридцять після описаного в ньому випадку. Інших свідчень, які б підтверджували, що підмайстри, описані тут, взагалі будь-коли вбивали якихось котів, немає. Ще менше є підстав твердити, – як це робить Дарнтон, – що вбивство котів було символічним прообразом масових убивств під час Французької революції тридцять років згодом, у 1790-ті роки. Символічне вбивство котів, якщо воно колись сталося, було скероване проти майстрів-ремісників, а не проти аристократів і сільських поміщиків, які були об'єктом народного гніву під час революції; у кожному разі, автор повідомлення 1762 року написав його частково для запевнення властей, що підмайстри виявили свій гнів на роботодавців символічно, а не через пряме насильство. Есе Дарнтон про вбивство котів, як твердять його критики, виявляється переплетінням здогадок і припущень від початку до кінця. Але це надто суворий погляд. Ми повинні зрозуміти жорстокість, яка супроводила й підштовхувала Французьку революцію 1789 року, і саме в цьому допомагає розповідь Дарнтон. Переповнена деталями, вона слідує зразку «щільного письма», започаткованого антропологом Кліффордом Гірцом, з яким Дарнтон вчився у Принстоні, і демонструє багато сильних сторін інтерпретацій з подробицями оповіді⁸⁸.

Іншим принциповим елементом в мікроісторичному аналізі є «повернення нарративу».

Джованні Леві: «Тепер хотів би зупинитися ще на одному елементі, традиційному для праці мікроісториків, на зв'язках з читачем або проблемі нарративу. Повернення нарративу не можна розглядати просто в контексті вибору між якісною, персоніфікованою історією й тією квантитативною історією, що претендує на права встановлювати закони, правила і формальні колективні приводи. Мікроісторія спеціально звертається до проблеми комунікації й цілком дає собі раду, що саме історичне дослідження не можна цілком ототожнювати з повідомленням про його результат у книзі... Взагалі в історії проблеми доведення й ілюстрації засобами ретельної розповіді про конкретні події тісно пов'язані з технікою опису. Це не просто питання риторики, позаяк значення історичної праці не можна зводити до риторики, це проблема зв'язку з читачем, який (читач) ніколи не є *tabula rasa*, а тому неминуче постає проблема сприйняття. Мені видається, що особливу функцію нарративу характеризують дві властивості. Перша з них – спроба через перелік докладних фактів показати справжнє функціонування тих аспектів суспільства, які спотворюються при узагальненні й кількісній формалізації, що використовуються окремо, позаяк ці прийоми функціоналістично акцентують увагу на ролі систем правил і механістичних процесів у соціальній зміні. Інакше кажучи, за такого підходу ми бачимо відносини між нормативними системами й системами свободи дії, які створюють для індивідів ті лакуни й внутрішні конфлікти, що присутні у кожній системі законів і механістичних процесів соціальних змін. Друга властивість – введення до основного масиву нарративу прийомів самого дослідження, обмеженості документів, техніки переконування і побудови інтерпретацій. Цей метод виразно відмовляється від традиційної категоричної й авторитарної форми дискурсу, що її приймають історики, які оголошують своєю метою відображення реальності. В мікроісторії, навпаки, точка спостереження історика стає невід'ємною

внутрішньою складовою його праці. Процес дослідження доступно описаний, й тепер обмеженість документальних свідчень, побудова гіпотез і спосіб мислення більше не є заборонаю для невтаємничених. Читач залучений до своєрідного діалогу й бере участь у всьому процесі випрацювання історичної аргументації»⁸⁹.

Підхід мікроісторії пов'язаний з проблемою, як отримати доступ до знання минулого за допомогою різних свідчень, знаків і прикмет. Сутність цього прийому полягає в тому, що окреме приймається за відповідний пункт (окреме, яке може бути вельми специфічним та індивідуальним, і яке не можна трактувати як типове явище), а потім його значення дається взнаки у світлі власного специфічного контексту. На відміну від зосередженості функціоналізму на соціальній упорядкованості, мікроісторики сконцентрували увагу на суперечностях нормативних систем, а отже, на фрагментарності, конфліктності й множинності точок зору, дякуючи яким всі системи стають рухомими і відкритими. Зміни відбуваються через нескінченність стратегій і вибору, які діють усередині незбігів суперечливих нормативних систем⁹⁰.

Публікації кількох останніх років дають необхідний матеріал для того, щоб на прикладах конкретних повномасштабних досліджень, а не лише на фундаменті історіософських спекуляцій, побачити різницю між традиційним історіописанням і технологією історії повсякденності, а також збагнути, як саме діє ота магія, коли «з дрібниць» постає сутність.

Відома дослідниця історії Гетьманщини XVII – початку XVIII ст. Тетяна Таїрова-Яковлева у своїй новій книзі «Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини» (2017)⁹¹ вкотре засвідчує свій таланти історика. Визначивши свій твір як «оповідь», Т.Таїрова-Яковлева з першої ж сторінки ставить акцент на живій людині, а не на інституціях чи структурах. Авторка запрошує читача здійснити «мандрівку... у світ людей...», але водночас піднімає планку розмови і зауважує, що насправді йтиметься про принципові високі істини. Почавши свою книгу словами «повсякдення» і «дозвілля», Т.Таїрова-Яковлева орієнтує читача на глибоку серйозну розмову – про «цінності» української еліти, про «менталітет вільної людини, яка має змогу розпоряджатися власною долею і керувати своєю країною». Складовими цього менталітету називаються «традиція активної участі в житті країни», «усвідомлення своєї власної значущості й незалежності», «уявлення про лицарський характер козацької служби». Об'єктом споглядання визначається «суспільство, в якому вірили в Бога, свободу й успіх». Отже, перш ніж зануритися у світ речей і традицій, авторка окреслює загальний план свого дослідження, задає семантичні межі свого дискурсу. Але спирається історикиня не на ідеологеми, а на світ речей: «Іди і дивись» (а не «мудрствуй і повчай»).

У книзі увага історика з полів бою, з площ великих міст, з коридорів влади, із сеймів, рад і дум переноситься на периферію – в камерні місця, в світлиці приватних осель, в затишні закутки садів і парків, в царину уявлень, смаків, мрій, почуттів.

Книга вщерть наповнена описами «предметів зручності й затишку», деталями світу, який оточував українську еліту. Розмаїття тканин, фурнітури, мотивів і технік вишивок; палітра кольорів; прикраси; колекції багатої зброї, – від усього цього віє щирою симпатією, невідомою зачудованістю. Криниці, колодязі, ставки, сади, парки, стайні, кузні, пекарні, льодовики, лазні, комори, – усі ці об'єкти постають як природне оточення колективного героя книги. Ліпнина, барельєфи, кахлі, ікони, дзеркала, килими, меблі, світильники, білизна, фіранки, ганки, світлиці, – це не колекціонування і не мистецтвознавчі вправи історика. Це – окреслення життєвого простору еліти ранньомодерної України. Це – привід до розмови про те, як люди зустрічали гостей, у якій обстановці спілкувалися, обмірковували важливі справи, радилися. Страви, напої, спеції і солодощі – уся оця «різноманітність їжі на столах

української еліти» – це розмова про світ дбайливості, свідчення снаги до життя. Фамільні герби на срібному побуті і на портретах, прийоми, збори, мандрівки, похідний побут – це привід до розмови про спосіб життя і ментальність тих самих осіб, які в попередніх монографіях Таїрової-Яковлевої постали в ролі полководців, урядовців, повстанців, ватажків, авантюристів. Докладний перелік музичних інструментів, розбір музичних смаків, опис оркестрів, приватних бібліотек, гра в шахи – це свідчення рівня інтелекту.

Якою б не була деталізація речей, у центрі оповіді завжди жива людина з її прагненнями, клопотами, амбіціями, смаками. Це – не музей. Це – світ людей, історія суспільства.

Ретельно перелічуючи деталі архітектурного декору будинків українських гетьманів і старшин, Т.Таїрова-Яковлева неодмінно знаходить людський еквівалент речам: в усьому цьому «багато наївності й сердечної простоти». Вона пильно розглядає деталі портретів XVII ст., щоб «наочно поглянути на них, краще зрозуміти й уявити». На портретах герої її книги постають «благополучними та задоволеними життям»; вони «сильні і витривалі»⁹². Володіння старшиною і гетьманами латинською мовою, деталі учнівського побуту (диспути, вистави, віршування, декламації, діалоги) дають підставу стверджувати: «це було суспільство освічених людей»⁹³. У деталях української ранньомодерної вертепної традиції історик вбачає цивілізаційні характеристики: «На відміну від західноєвропейського бароко, де велику увагу приділяли смерті..., для українського бароко головними сюжетами були військова слава, свята жертва, високий порив, перемога життя над смертю».

Після щедрої презентації всіляких добр, атрибутів, речей, фамільних цінностей, звичок і звичаїв Т.Таїрова-Яковлева у фінальному розділі своєї праці приходиться до інтегральних характеристик: «це була нова еліта, ще не зіпсована, стримувана законами і традиціями...»; «одна з визначальних рис тогочасного суспільства – скромність»; «українське суспільство доби гетьманства вражає поєднанням південного темпераменту, витонченості бароко й сентиментальності».

У кінцевому підсумку Т.Таїрова-Яковлева реабілітує історичну гідність української еліти періоду «молодої Гетьманщини», знімає з образу козацької старшини нашарування класової зневаги, зверхньої поблажливості, безоглядної критики, які кілька поколінь істориків і аматорів від історії навішували на цю суспільну верству. Не через довірні статті українських гетьманів з царським, королівським, султанським урядами. Не через владні інтриги, схеми, коаліції. Її погляд «простий», прямий і безпосередній, у чомусь наївний (хоч погляд досвідченого дослідника не може бути справді наївним – це лукава наївність, не проста наївність).

У масиві речей, в атмосфері традицій, ритуалів, етикету авторка знаходить феномен гідності цих людей. У її книзі українська еліта XVII ст. постає як спільнота людей статечних, позитивних, поміркованих, по-своєму скромних і по-своєму меркантильних, близьких до природи, із здоровими інстинктами, з почуттям службового обв'язку, підприємливих, хазяйновитих, відданих сімейним цінностям, з потягом до краси. Крок за кроком, перебираючи масу емпіричного матеріалу («дрібного» і маргінального з погляду традиційної історіографії), авторка створює цілісний образ, передає присмак епохи. Це – не проста деталізація, це цілеспрямована характеристика. Це робота над сутностями і сенсами.

Тим самим Т.Таїрова-Яковлева компенсує застарілу хибу української історіографії – надмірну політизацію питання про соціальне обличчя козацької старшини, безоглядне приписування їй класового егоїзму, зради, угодовства, падіння ідеалів. Невелика книжка Т.Таїрової-Яковлевої елегантно і ненав'язливо все ставить на свої місця. Гетьманщина перед нами постає як живий організм. Не як шахівниця для монархів, а як світ, у якому жили люди цікаві, повнокровні, із здоровими інстинктами, з позитивною ментальністю.

У новаторській монографії Ігоря Сердюка «Маленький дорослий: Дитина й дитинство в Гетьманщині XVIII ст.» (2018)⁹⁴ історія повсякденності є ніби

«служницею» «соціальної історії», тут вона не має цілісної і відокремленої локалізації. Проте вона виразно присутня – поряд з іншими дослідницькими технологіями. Вона розчинилася по всьому тексту. У книзі згадані сотні імен, змальовано десятки ситуацій, розібрано низку казусів. Тут на кожному кроці – та чи інша життєва «історія» – пастуха, наймитки, вдови, впливового і успішного кума, сімейного подружжя, священницького клану. Тут виписана низка «біографій» наймитів, учнів-ремесників, школярів, бездітних сімей, глав сімейств. Героями книги виступають старшини, міщани, духовенство, жебраки, розкольники.

І.Сердюк педантично відстежує життєві практики досліджуваної доби: віддавання немовлят «мамкам»-годувальницям; контрацепція (точніше, її фактична відсутність); подолання безплідності (включаючи чаклування); пологова інфраструктура; хрещення і довкола нього (хрещені батьки, інститут кумівства); «стратегії вибору імені» (кожен восьмий мешканець Полтави був Іваном, кожна восьма полтавчанка була Марією); поховальний ритуал; сповивання, одяг; простір дитинства (хата, піч, лава, піл, колиска, іграшки), «ігрові практики»; шукання долі поза батьківським домом.

Маса шокуючих, екстравагантних, унікальних, неймовірних випадків подана в книзі: народження потвор і дітей з вадами, нещасні випадки з дітьми, інфантицид, випадки відмови ховати померлих, обряд приковування прямицінько в церкві вбивці до мертвого тіла вбитого, побутові забої і крадіжки, підпали. Такого роду деталізація може видатися надмірною і зайвою. Але вона має глибокий сенс: це ліки від спрощеного погляду на історичну дійсність.

Зібравши різноманітну інформацію, І.Сердюк виступає проти попередніх історіографічних практик, які грішили односторонністю, перебільшеннями і прямолинійністю в оцінках українського ранньомодерного суспільства. Він вказує на «...слабкі місця логічних конструкцій, побудованих на широких демографічних узагальненнях чи релігійних приписах, зорієнтованих на загал». Серед них:

1. Фантастичні уявлення про багатодітність у XVIII ст., стереотипне уявлення про фаталістичну «черствість» батьків і мало не байдужість з приводу смерті дітей.

2. Міф про неймовірні розміри сім'ї: «Типова родина в Гетьманщині, крім матері і батька, складалася з 2–3 дітей віком до 14 років, а не 5–10, як нам підказують стереотипи й етнографічні розвідки».

3. Анахронізм у змальовуванні тодішньої системи виховання: «Слово «педагогіка»... щодо реалій Гетьманщини є аж занадто штучним».

4. Ідилічні уявлення про характер міжлюдських стосунків: «Усупереч реляціям численних дисертацій з історії педагогіки джерела свідчать про узвичаєність «виховання палицею»... Слід пам'ятати, що фізичне насилля у традиційному суспільстві відіграло важливу роль у вибудовуванні та підтриманні ієрархічних структур».

Через копіткий аналіз нескінченного числа ситуацій, пов'язаних з виробничою діяльністю, працею, наймитством тощо, автор виходить на вагомий висновок, які характеризують ранньомодерне українське суспільство: «суспільство Гетьманщини було дуже молодим»; «діти простолюду не занадто прив'язувалися до майна і родини...»; «помітна частка дітей у Гетьманщині дорослішала та працювала поза родиною»; «перебування у чужих сім'ях – звична річ»; «людина того часу навряд чи думала, що живе за жорстокими законами».

Монографія Романа Любавського «Повсякденне життя робітників Харкова в 1920-ті – на початку 1930-х років» (2016)⁹⁵ є послідовним і виразним випадком

застосування технік історії повсякденності. Мало того, що її автор категорію повсякденності виносить на титул своєї книги. Він спеціально формулює низку зауважень з приводу методологічних особливостей цієї сучасної технології, а також він реально пише історію повсякденності індустріального Харкова 1920–30-х років. Нарешті Р.Любавський є свідомим того, як не слід чинити; він зауважує, що часто історики лише імітують «нову для українського співтовариства істориків методологію».

Сюжети і положення монографії Р.Любавського взяті із мікроісторичної документальної рутини. Автор терпляче вишукує крихти інформації в скромних і непоказних маргінальних джерелах: це протоколи засідань комісій зі встановлення умов проживання робітників; складені профспілковими комітетами списки претендентів на житло; протоколи засідань фабрично-заводських комітетів; матеріали обстежень санітарно-технічного стану підприємств; листування відділів охорони праці з центральними урядовими установами; заяви та листи робітників до місцевих органів влади; акти обстеження бараків, їдалень, побутових приміщень інспекторами різноманітних структур; матеріали обстежень робітничих клубів; листи до редакцій газет; спогади харків'ян.

Р.Любавський свідомо і системно використовує характерні для технології історії повсякденності поняття і категорії: «стиль життя», «спосіб життя», «практики споживання», «техніки тіла».

«У повсякденному житті трудівники керувалися радше життєвою раціональністю, ніж політичними гаслами», – підсумовує Р.Любавський. Це вирок системі, вирок компартійній владі.

На прикладі книги Сергія Єкельчика «Повсякденний сталінізм: Київ та кияни після Великої війни» (2018) ⁹⁶ можна побачити і зрозуміти, наскільки трудомістким є пізнавальний підхід, який називається історією повсякденності. Сотні і сотні цитованих висловлювань, свідчень (хоч би й підслуханих сексотами спецслужб), спонтанних діалогів, надписів (наприклад, виконаних виборцями на бюлетенях, перш ніж вкинути їх в урну для голосування). Нескінченне цитування газетних матеріалів, промов і виступів партфункціонерів. Марудні підрахунки: скільки людей крокувало Хрещатиком на тому чи іншому параді, скільки портретів Сталіна, Молотова, Хрущова, Леніна при цьому несли (кожного окремо!), скільки «негативних» голосувань за якого кандидата – від Сталіна до якогось місцевого функціонера – було вкинуто у виборчі урни. Сотні імен громадян, які «засвітилися» в тій чи іншій ситуації: були викриті в антирадянщині чи просто в недбалості, висунулися з ініціативою, ставилися за приклад, опинилися в потрібному місці в потрібний час, виставлялися як маяки, як взірці для інших, – і все це люди не знамениті, читачеві зовсім не відомі, периферійні, навіть не другого, а якогось сьомого плану, пенсіонери, стахановці, агітатори, матері-героїні, спонтанні бузутери, військовослужбовці, священники, заводська адміністрація, будівельники. Усім цим народом книга щільно залюднена і засвідчена. І, нарешті, десятки особистих історій киян з їхніми бідами, вимогами, наївними сподіваннями, страхами, жертвовністю, скепсисом.

Проте і нескінченний потік емпірики, і розповідна манера викладу не є чисто риторичним прийомом. Ні, вони строго підпорядковані одній пізнавальній меті – аналізу механізму формування і реалізації лояльності громадян до режиму, вирішення проблеми «дотику» мас до владних верхів. Це глибока розмова про вагомні процеси.

У цій книзі рефреном повторюються теоретичні організовуючі дослідницькі констатації: «символічне єднання держави й народу»; «то був світ політичних ілюзій, у якому одна сторона вдавала, що вчиться, а інша – що керує процесом»; «агітатори ставали посередниками між владою і населенням»; «населення часом підігрувало керівництву»; «агітатори... свідомо чи несвідомо дарували сталінізмові людське обличчя»; «радянські вибори – це ритуальний прояв лояльності»; «участь у таких заходах свідчила не про цілісний набір сталінських поглядів, а про розуміння правил щоденного політичного життя і готовність їх дотримуватися»; «власне, сталінським чиновникам пощастило, що поведінка добрих громадян була мало пов'язаною з внутрішніми переконаннями». Це вже не «мікро». Це повномасштабне історичне дослідження.

Автор не пускає всю залучену емпірику на самоплив. Його техніка – це техніка «насиченого опису» (за Кліффордом Гірцем). Він коментує і пояснює усі дії своїх героїв – аж до жестів, фразеології, сленгу, інтонацій, міміки, антуражу, інтер'єру (наприклад, як обставляли виборчі дільниці домашніми меблями і кімнатними рослинами). Він супроводжує ці описи оцінковими фразами та іронічними зауваженнями.

Організуючими категоріями в перетворенні емпіричного масиву в струнку пояснюючу систему в книзі С.Єкельчика виступають такі його улюблені формули, як «політичний ритуал», «практики», «життєві стратегії». Одна з таких системоутворюючих «практик» – торги з владою: маси робили вигляд, що приймають запропоновані владою правила гри, і терпляче і невідступно використовували цю гру для досягнення своїх цілей – забезпечення бодай мінімальних життєвих умов.

Серед «життєвих стратегій» описуються «оволодіння мистецтвом марксистської фразеології і газетних штампів»; дезертирство робітників з найбільших промислових підприємств Києва: їх не влаштувала злиденна зарплата і продуктові пайки; вибори як плацдарм і момент для торгів громадян із владою: за пенсії, прописку, допомогу малозабезпеченим, громадський транспорт, ремонт житлових будинків, електропостачання, скасування продуктових карток і здешевлення товарів. «Протестні написи» на бюлетенях до голосування були, у розумінні С.Єкельчика, способом повідомити про щоденні проблеми: «Дайте хліба», «Геть голод» і т. ін. Історик розмірковує про суперечливу природу соціального протесту в радянській системі, коли в одних й тих самих висловлюваннях зливалася риторика і схвалення, і протесту: «Хай живе радянська влада! Геть Сталіна!», «Хочу жити, як безробітний в Америці».

Значна частина авторських коментарів, якими автор «насичує» свої описи, є іронічними: «добровільно-примусово»; завезення продуктів перед святом 1 Травня як «хабар народу від влади»; черги перед виборчими дільницями як архетип («за кілька десятиліть дефіциту й пайків населенню прищепили звичку постояти в черзі»); школи політичного навчання як «світ політичних ілюзій, у якому одна сторона вдавала, що вчиться, а інша – що керує процесом»; політична акція як ярмарок («дорослі суміщали прояви любові до Сталіна з покупками, випивками й танцями, часто в тому самому приміщенні, де вони щойно урочисто чекали на право проголосувати»; «святковий натовп прославляє радянські досягнення саме за нові споживчі можливості»; робітники «охочіше проявляли любов до вождя на виборах, ніж у щоденних жертвах на робочому місці»; результати виборів 1950 року «переплюнули результати попередніх виборів...». З приводу «патріотичних написів» на деяких виборчих бюлетенях – авторський коментар: «Один виборець написав вірша, у якому просив винайти спосіб, що дав би Сталінові прожити ще двісті років. На жаль, 65-річний Богомолець помер того ж таки року, і ця медична проблема залишилася невирішеною. Це не завадило іншому невідомому виборцеві побити рекорд на виборах 1950 року і побажати (українською мовою) «тисячу років життя батькові Сталіну!».

Історик не без іронії повідомляє про кількість портретів кожного з керівників держави, яка «свідчить про офіційну ієрархію правителів, чиє мудре правління мали прославляти робітники»: Першого травня 1949 року кияни несли: 799 портретів Сталіна, 583 портрети першого заступника Голови Ради Міністрів СРСР Молотова, 563 портрети Хрущова – колишнього першого секретаря ЦК КП(б)У і патрона республіки в Кремлі, і лише 422 портрети Леніна. Такий собі культ особи в деталях.

Урешті-решт Сергій Єкельчик, задіявши інструментарій історії повсякденності, підводить читача до розуміння того факту, що сталінська влада, напозір така всемогутня, насправді панічно боялася свого народу, пильно стежила за його настроями, і ретельно гасила найменші загрози масового незадоволення. Навіть незначний збій на виборах до органів влади спричинив переполох у парткомках, у коридорах влади. Влада зберігалася, доки громадяни залишалися «свідомими».

Лояльність сталінських громадян була ритуальною, поверховою, не підпертою зсередини певними політичними переконаннями, без органічного засвоєння більшовицької ідеології, прагматична. За доби пізнього сталінізму йшлося не про цілісний набір сталінських поглядів, а про розуміння (потрібних) правил щоденного політичного життя і готовність їх дотримуватися.

Зрештою, важливим є не тільки те, що стверджує історик, а й те, як він це робить. А обґрунтовує він своє бачення безвідпорно. Він максимально активізує силу читачевої уваги. Він створює багатовимірний образ, багатопланову модель історичної дійсності і врешті залишає у свідомості читачів багато чого іншого окрім «прямих» положень щодо епохи, коли жили «сталінські громадяни».

Розглянувши твори чотирьох сучасних істориків, які спеціалізуються на історії України різних періодів, можна впевнено вказати на кілька засадничих моментів, які ідентифікують історію повсякденності як новий історіографічний підхід і застерігають від полегшеного ставлення до проблеми.

1. Історія повсякденності не є «легким жанром», не є «історичною публіцистикою». Також вона не є втечею від аналітики. Історія повсякденності – це пошуки сенсів, істин, розуміння. Так само як і інші види історії. Через те, мабуть, у межах одного твору вона легко поєднується з іншими технологіями історичного пізнання – соціальною історією, психоісторією, інтелектуальною історією, різними варіантами культурно-історичної антропології.

2. Є певне коло проблем, щодо яких історія повсякденності є більш ефективною, ніж класична історіографія. Це такі тематичні поля, як історія ментальностей, відношення влади і особи, питання живучості певних режимів, доля тих чи інших доктрин та утопій. Суть не лише в абстракціях, але й у деталях. Суть – у деталях. Існують такі сюжети і навіть теми, що по-іншому й не виходить. Так буває. І це треба прийняти.

3. Історія повсякденності володіє переконливістю особливого типу. Причому, історик-«повсякденник» є переконливішим не якимось незбагненим способом, а завдяки зануренню в гушавину емпірики, якою історики десятиліттями нехтували. Завдяки цьому історик отримує доступ до периферійних обширів соціуму, до «закутків» історії, і може побачити те, що раніше перебувало «в тіні» і через те не враховувалося. Традиційні методи здебільшого дають однопланову картину: було це чи не було; які були кількісні параметри. А історія повсякденності показує все стереоскопічно і багатопланово, в оточенні людських мотивів і емоцій. Так, історія повсякденності зазвичай оперує дрібними деталями. Але це особливі деталі. Вони мають неабияку

доказову силу. У них, як у краплі вранішньої роси, відбивається увесь навколишній світ.

4. Найкращим джерелом свідчень для такого роду історії є джерела масові або принаймні серійні: приватні щоденники (які, як правило, фіксують одні й ті самі серії подій протягом тривалого часу); приватне листування (особливо між сталими парами кореспондентів: чоловіком і дружиною, учнем і вчителем); стенограми партійних конференцій; донесення спецслужб про настрої населення; судові справи; акти обстежень умов побуту; колекції.

5. Історія взагалі є особливим видом інтелектуальних занять. Будь-який вид історії вимагає від історика емпатії, розвинутої уяви, допитливості, майстерного володіння словом. Але історія повсякденності, схоже, є особливо вимогливою в цьому розрізі. Тут навряд чи можна розраховувати на успіх, орієнтуючись лише на формальні приписи щодо того, «як слід писати» історію повсякденності, якими категоріями слід користуватися чи які ідеологеми вживати. Секрет успіху істориків, які практикують історію повсякденності, не в подрібненні об'єктів дослідження, і не в дотриманні якихось особливих формальних процедур. Секрет – у талановитості історика. У його винахідливості. У його працюючому терпінні – здатності гортати стоси рутинних документів у пошуках яскравих свідчень, відвертих зізнань, шокуючої правди, приховуваних владою виразок. І шукати матеріал для своїх узагальнень не в одному-двох архівних фондах, а буквально скрізь. А значить, історія повсякденності вимагає від історика чималої ерудиції.

Просопографічний метод

Просопографія – це якісно новий тип історико-біографічного дослідження особистості, відтворення на основі джерел її багатогранного соціально-психологічного портрету, який повинен відобразити у відомому діячеві певної галузі «живу» людину з усіма притаманними їй особистісно-людськими даними, а не традиційно формалізовану датами і заслугами постать. Її основним завданням є деталізований опис особистості.

Просопографічний опис особистості включає такі компоненти:

1) відтворення шляхів її формування в родинному й приятельському середовищах, знаменних подій, які ставали визначальними у виборі професії або світоглядних засад, сфер діяльності та місць перебування особи;

2) особистісні характеристики: походження, вдача, темперамент, сюжети приватного життя, психологічні й фізичні стани в різні періоди, спонукальні мотиви творчих злетів та невдач, поведінка у різних життєвих обставинах, її взаємостосунки з оточеннями;

3) особливості манер, звичок, характерні для конкретної людини;

4) внутрішній світ особи: переживання нею особистих і громадських подій, ставлення до них через рефлексії, відображені в певних джерелах;

5) деталі приватного життя, їх вплив на основну діяльність;

6) родинний статус, взаємостосунки між членами родини, ступінь впливу на особистість близьких людей, або приятелів;

7) шляхи самореалізації особистості;

8) її зовнішній вигляд.

Відтворення особи саме за таким різнобічним описом надає їй вигляду не просто відомого діяча, а й звичайної людини, яка перебувала в щоденних сферах особистісно-людських взаємин, моральних виборів, приватного життя, отже,

репрезентує її в усій повноті людського змісту, об'єктивно й правдиво, а не однобоко чи кон'юнктурно⁹⁷.

У західноєвропейській історіографії склався цілий напрям досліджень, які орієнтовані на створення колективних біографій різних соціальних груп минулого, наприклад, нотаріусів і суддів Італії X–XV ст., представників державного апарату Франції XIV–XV ст., особового складу секти, що існувала в XIV ст. на території Бельгії та Німеччини.

До колективних просопографічних досліджень можна віднести і генеалогічні праці про низку українських родів, або про певні соціальні верстви суспільства, наприклад, національну еліту Гетьманщини, козацьку старшину слобідських полків другої половини XVII – першої третини XVIII ст., правобережну українську шляхту кінця XVIII – початку XIX ст.

⇒ Міцний фундамент під давньоукраїнську просопографію закладений фінським джерелознавцем Юккою Корпелою в праці «Причинки до історії населення та просопографії Київської Русі до смерті Володимира Мономаха», що вийшла друком у 1995 р. у Фінляндії. У ній зафіксовано 1259 осіб, до кожної з яких подається біографічна інформація та посилання на опубліковані джерела й літературу.

⇒ Т.Березовська в дисертації «Рід Аркасів: просопографічний портрет на історичному тлі доби» створила колективний портрет відомого українського роду. Об'єктом її вивчення стали лише його відомі представники, які залишили певний слід в історії: адмірал М.А.Аркас (1818–1881), археолог З.А.Аркас (1793–1866), історик та композитор М.М.Аркас (1853–1909), М.М.Аркас-син (1880–1938) – театральний діяч, режисер, учасник визвольних змагань та М.М.Аркас-онук (1898–1980) – доктор філософії, культурний діяч. Дисертантка склала їм колоритні особисті характеристики, і на основі проведеного дослідження зробила висновок про визначальну роль спадковості у формуванні духовного космосу людини.

Дослідниця пішла таким шляхом у створенні просопографічного портрету відомої родової групи: прослідкувала механізм інтеграції грецького роду Аркасів в етнічне й соціальне середовище України, особливості менталітету родоvodu, види діяльності його представників, родинні стосунки та зв'язки з оточенням, відзначила особливості кожної індивідуальності: її вдачу, світосприйняття, духовний світ, який автор назвала духовним космосом особи, інтелектуальні здібності, інтимне життя тощо. Широка й різноманітна джерельна база: приватне листування (родинне і приятельське), спогади сучасників, спогади і щоденники Миколи Аркаса, офіційні документи і папери, господарська документація (плани будинків, маєтків, банківські розрахунки), родовід (генеалогічне дерево), матеріали експедицій, що вивчали маєток М.Аркаса, творча спадщина представників роду (поезії, музичні твори), етнографічний матеріал (родинні легенди, міські миколаївські міфи), надала дослідниці достатньо матеріалу для створення колективної біографії роду, обраного нею за об'єкт дослідження.

Як пишеться усна історія

Те, що методи усної історії знайшли відгук у професійних істориків, пов'язано насамперед з неповнотою традиційних письмових джерел з низки важливих тем. Однією з них є політична історія останніх десятиліть. Якщо в XIX – на початку XX ст. громадські діячі, як правило, вели розлоге службове і особисте листування, то зараз вони переважно послуговуються телефоном, а якщо й пишуть листи, то в них мало коли є змога писати детально. Деякі крупні громадські діячі недавнього минулого взагалі не залишили особистих архівів, які б заслуговували на увагу, – наприклад, Герберт Моррісон, один із керівників лейбористської партії в 1930-х – 1940-х рр. Щоб заповнити пробіли в джерелах, дослідникам довелося зайнятися збиранням спогадів нині живих колег і співробітників таких діячів.

Якщо письмові джерела офіційного походження (документи) частіш за все відбивають історію держави та її інститутів, то усні джерела звертаються до

історії народу, причому дозволяють зробити це очима очевидців подій. Усні джерела здатні врегулювати несправедливий дисбаланс між «історією переможців» та «історією переможених». Адже, наприклад, деякі теми з історії радянського суспільства неможливо повноцінно розробити, спираючись тільки на письмові документи: тотальна система породила систему глибокої фальсифікації історії, з якої старанно стиралися сліди дисидентів, «опортуністів», «куркулів».

Особисті спогади обіцяють бути ефективним інструментом відтворення минулого: безпосередні враження про життя людей в його «справжньому вигляді» дарує безпосередній «прямий контакт» історика з суб'єктами історії, шанс проникнути у світогляд людей минулого.

Усна історія пройшла шлях розвитку від нагромадження матеріалів для створення біографій видатних громадських і державних діячів (1950-ті рр.), спроби створення альтернативної історії, тобто історії народів, які не мали своєї писемності (1960-ті), через інституціоналізацію усної історії (1970–80-ті), і до 1990-х рр., коли одночасно з інтенсивним розвитком методології, посиленням технічних засобів і розширенням кола досліджуваних проблем на перше місце вийшли теми, близькі до антропології: сюжети повсякденного життя людини, феномен міграцій, особливості етнічної історії народів, взаємовідносини статей і поколінь.

Із появою праці Едварда Томпсона «Формування англійського робітничого класу» (1963) розвивається тенденція до перетворення усної історії на комплексне історичне дослідження. Потенціал усної історії продемонстрував успіх книги Р.Бліта «Акенфілд: портрет англійського села» (1969), заснованої на магнітофонних записах розповідей сільських мешканців. Також слід вказати на книгу соціолога Р.Мура «Шахтарі, проповідники і політика» (1973).

Ініціатором інституціоналізації і теоретиком усної історії у Великій Британії став Пол Томпсон, який створив Товариство усної історії та часопис «Усна історія». У 1975 р. П.Томпсон опублікував працю «Едвардинці. Перетворення британського суспільства», яка базувалася на 444 інтерв'ю з британцями, які народилися між 1872 і 1906 роками, і діяльність яких припала на час правління Едуарда VII (1901–1910). Живі свідки едвардинської епохи (початку ХХ ст.), репрезентують усі класи суспільства і регіони Великобританії. Автор талановитої книги одержав цікавий зріз соціальної свідомості суспільства на початку ХХ ст.⁹⁸

В основі найбільш змістовних інтерв'ю знаходяться: правильно сформульовані питання, готовність інтерв'юера і інформанта до інтерв'ю. При аналізі інтерв'ю необхідно звертати увагу на надійність оповідача, достовірність теми розповіді, особисту зацікавленість в інтерпретації подій. Зокрема, достовірність інтерв'ю може бути перевірена при порівнянні з іншими розповідями, а також документальними свідченнями. До аналізу зібраних усних свідчень залучаються контент-аналіз, лінгвістичний аналіз і дискурс-аналіз, який враховує особливості мовних зворотів і вживаних фраз.

У своєму проекті «Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія» Юрій Каганов⁹⁹ не обмежується вивченням офіційних джерел (наприклад, партійних постанов, аналітичних записок спецслужб), але також залучає живі свідчення сучасників досліджуваних процесів, які тоді були студентами, телеведучими, журналістами, діячами кіноіндустрії, радіохуліганамі. Це не є усна історія в її класичному вигляді, але це цікавий приклад творчої модифікації відомого методу до потреб власного дослідницького проекту. Автор

провів десятки інтерв'ю і анкетувань з фігурантами «справ», заведених у свій час «органами» на дисидентів – реальних і потенційних. Завдяки своїй дослідницькій винахідливості Ю.Каганов влаштовує «очну ставку» співробітників каральних служб і їхніх жертв – тільки тепер діалог відбувається не в кабінетах «органів», а на нашій території, на території демократизованої України. Завдяки цьому відбувається перекличка епох: минулої «парткомівської» і сучасної декомунізованої. Чого варте інтерв'ю з фігурантами кагебістської «справи» про так званий дискусійний клуб студентів харківських вузів 1967–1969 років. «Тоді» слідчі і політичні органи інкримінували молодим людям організовану антидержавницьку діяльність. І, звісно ж, всілякими погрозами вибивали документоване каяття у допущених «злочинах», а якщо не вдавалося, то приписували «факт каяття» у своїх переможних звітах. Прошли роки, колишні підслідні набули професії, стали самодостатніми громадянами, і тепер історик надає їм можливість викласти свою, без примусу, версію.

В іншому епізоді автор співставляє два погляди: донесення КДБ про «антирадянський вчинок» учня м. Харкова (1965 р.) і свідчення цієї ж особи, яка зараз є пенсіонером; сьогодні у людини є можливість щиро і відверто сказати, що саме тоді лежало в основі її вчинків: «відчуття фальшу і брехні» в школі, на уроках, у пропаганді. В такому ж стилі задіюється інтерв'ю з учасником «групового хуліганського прояву молоді» м. Нікополя 1974 року. Аналогічний ефект дає порівняння справи, заведеної КДБ у 1981 р. проти вчителя географії, зі спогадами самого «фігуранта» цієї справи, викладеними у 2017 р.

Влаштовуючи заочний діалог Системи і Людини, автор привносить стереоскопічність в картину суспільного життя «радянського народу». Так, з усією очевидністю постає відомчий егоїзм спецслужб: щоб набути ваги, щоб приблизити свою корисність, вони згущували фарби, скрізь малювали «розбещуючий вплив світового імперіалізму». Навпаки, «фігуранти» «політичних справ» ретроспективно свідчать, що їхні дії були цілком природними: вони шукали відповіді на очевидне розходження між офіційними заявами і радянською реальністю, «суперечність між теорією і практикою»; ними керували щира допитливість, природне бажання знайти правду.

Ю.Каганов не обмежується опрацюванням чисельних інструкцій, наказів і звинувачень, які насаджували ідеологію «застою». Він надає слово сценаристами і кінорежисерам, дикторам і редакторам, які сьогодні мають можливість розповісти, як вони обходили численні вказівки, правила, заборони всіляких наглядачів від ідеології.

Живі свідчення конкретних людей дозволяють показати протиприродність і заскорузлість системи, яка безнадійно програвала змагання за мізки інтелігенції і перевагу зберігала лише завдяки адміністративному ресурсу. Роз'яснення, дані у 2019 р. фізиком-ядерником, який у 1973 р. був фігурантом цілого слідства КДБ в академічному Інституті ядерних досліджень щодо проявів «націоналізму», засвідчує маніакальний страх керівництва перед будь-якими проявами особистісної нестандартності. Зокрема, переполох у начальства викликав факт запрошення вченим до себе додому колядників – виконавців професійного хору «Гомін». Вчений сьогодні повідомляє деталі, про які не мав змоги говорити у свій час: він засвідчує феномен подвійної лояльності інтелігента епохи «застою».

Новаторство, винахідливість дослідника дають подвійний ефект. З одного боку, роздубута шляхом опитування інформація дозволяє точніше скласти ціну ідеологічному диктату періоду «розвинутого соціалізму». З іншого боку, ця

перекличка епох дає вагомий моральний урок: режими, якими б міцним вони не здавалися, якої б сили репресії вони не докладали, – не є вічними, і час відповідати за свої дії настає швидше, ніж можна собі уявити. Це той випадок, коли говорять, що історія – це більше ніж наука.

Сучасна практика історіописання відзначається високою динамікою змін і різноманітності. За короткий час історична наука відчула на собі кілька хвиль «поворотів»: математичного, антропологічного, лінгвістичного, мікроаналітичного, меморіального. Новітні дослідницькі технології – флексибельні і рухомі, а тому їй важко піддаються чітким визначенням і класифікаціям.

Але є один момент, який об'єднує усе розмаїття напрямів і підходів: усі вони вимагають творчості автора. Сьогодні історична наука знаходиться на такому етапі свого розвитку, коли важливою є не лише «істина», але й «техніка виконання». Складовими успіху є не лише глибокі положення, оригінальні твердження, а й дотепні інструменти, елегантний хід думки, багата мова, вибагливий стиль. Лабораторія історика обов'язково згадується разом зі словом «творча». Важливо враховувати, що метод – це не інструкція і не формальна декларація. Це реальний інструмент, частина професійної діяльності. А розмаїття дослідницьких завдань істориків таке велике, що один і той самий метод не здатен виконувати всі запити різних авторів. Всі, кому доводилося висловлюватися з цього приводу, є одностайними: вже відомі і введені у практику історіописання методи необхідно кожному автору модифікувати, уточнювати, прилаштовувати відповідно до своїх цілей і намірів.

На щастя, зараз маємо для наслідування достатню кількість блискучих зразків творчого самовираження істориків – не тільки від західних колег, але й від істориків України.

4.2. Методи науково-педагогічних досліджень

Центральними методами збору даних у контексті емпіричних освітніх досліджень є здебільшого стандартизовані усні чи письмові **опитування**, структуроване **спостереження** та різні тестові процедури опитування. За цією загальною назвою стоїть безліч індивідуальних прийомів, починаючи від усного опитування (інтерв'ю) і закінчуючи письмовим опитуванням (переважно анкетування).

Форми співбесіди:

– Керовані інтерв'ю: питання обмежують діапазон можливих відповідей і структурують опитування.

– Цілеспрямоване («фокусоване») інтерв'ю: часто його об'єктом обирається прочитана газета, проглянутий фільм...

– Проблемно-орієнтоване інтерв'ю – в основному використовується для дослідження життєвого шляху...

– Конструктивне інтерв'ю

– Епізодичне інтерв'ю – у формі розповідей про ситуації

– Етнографічне інтерв'ю – у формі дружньої розмови; тема – повсякденні практики

– Фотоінтерв'ю – використовуються, щоб викликати спогади. Наприклад, респондентів просять зібрати власні фотографії на певну тему і розповісти про них¹⁰⁰.

Педагогічне спостереження – це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу у звичайних умовах; об'єкт спостереження – дії та вчинки студентів та викладачів. Суть цього методу полягає в безпосередньому, планомірному й тривалому сприйманні педагогічних явищ **без втручання дослідника в нього**.

Об'єкти спостереження у професійній педагогіці – дії учнів та навчальних груп в навчальному процесі, виконання учнями робіт, зміна поведінки учнів, дії викладача, методи навчання та інші педагогічні явища.

Констатувальний експеримент проводиться з метою виявлення поточного (загального) стану навчально-виховного процесу або певного педагогічного явища та стану його структурних елементів, які були визначені до експерименту і не змінювались.

Формувальний експеримент має на меті довести, завдяки яким факторам можна досягти необхідних результатів навчально-виховного процесу

Науковці виокремлюють такі етапи педагогічного експерименту:

Діагностичний. Це аналіз стану педагогічного процесу щодо ракурсу досліджуваної проблеми, виявлення і формулювання суперечностей, що потребують негайного усунення за допомогою нових методик, технологій, структур, нового функціонального механізму, тобто етап виявлення проблеми й обґрунтування її актуальності.

Прогностичний. На цьому етапі визначають мету, вибудовують моделі нової технології, формулюють гіпотезу, прогнозують очікувані позитивні результати, а також негативні наслідки, визначають компенсаційні заходи.

Організаційний. Цей етап передбачає складання програми експерименту, забезпечення умов для її реалізації, підготовку матеріальної бази експерименту, розподіл управлінських функцій у дослідно-експериментальній роботі, організацію спеціальної підготовки кадрів, що беруть участь у експериментальній роботі, створення методичного забезпечення їхньої діяльності.

Практичний етап полягає у здійсненні вихідних діагностичних зрізів, що констатують стан досліджуваного явища, реалізації нової технології, методики, системи заходів, відстеженні специфіки досліджуваного процесу, вимірюванні проміжних (поточних) результатів, коригуванні випробовуваної освітньої технології, здійсненні контрольних діагностичних зрізів¹⁰¹.

Тестування – це система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих властивостей опитуваних. Тести відіграють важливу діагностичну та прогностичну роль у педагогічних сферах роботи, таких як освітнє консультування, домашнє навчання чи школа. Можна розрізнити тести інтелекту, особистісні тести, тести на готовність до школи, тести для навчання та розумово відсталих або тести успішності. Тести вважаються звичайними науковими процедурами для дослідження однієї чи кількох емпірично визначених рис особистості з метою зробити якомога більш кількісне твердження про ступінь вираження індивідуальних характеристик. Характеристики можуть базуватися або на середньому значенні визначеної сукупності (наприклад, учні 7-го класу Realschule), або на критерії, який відрізняється від конкретної референтної групи (наприклад, визначені цілі навчання). Різниця між такими нормативно-орієнтованими та навчальними цільовими тестами істотна.

Вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду

Критерії передового педагогічного досвіду – новизна, висока результативність, актуальність, перспективність та стабільність, можливість повторення досвіду іншими, оптимальність досвіду.

Дослідницькі методика

Якісні дослідження (англ. *Qualitative Research Approaches*, нім. *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*)

Дослідження конкретного випадку, кейс-стаді (Case Study).

Кейс-стаді є одним із найпоширеніших технік «якісних досліджень». Тематичні дослідження зазвичай зосереджуються на невеликих групах або окремих особах у групі та документують досвід цієї групи чи окремої людини в певному середовищі. Крім того, збір цієї інформації або даних через численні джерела та точки зору є ще однією ключовою характеристикою підходу до дослідження педагогічної ситуації. Наприклад, на тему участі батьків дослідник може провести тематичне дослідження сім'ї або кількох сімей. Декілька цікавих питань, які дослідник може задуматися над вивченням, підходячи до дослідження, полягають у тому, як батьки взаємодіють зі школою, підтримуючи та працюючи зі своєю дитиною? Чи відчувають вони, що школа їм допомагає, чи сприймають школу як перешкоду? Як вчителі сприймають зусилля батьків допомогти своїй дитині? Дослідники, які працюють над тематичними дослідженнями, зазвичай використовують інтерв'ю, спостереження та аналіз документів як основні інструменти¹⁰².

Ось кілька прикладів дослідження кейсів:

- Дослідження методів управління класом «Міського вчителя року».
- Дослідження, яке вивчає те, як дитина, яка навчається вдома, ставиться до свого батька-вчителя¹⁰³.

Етнографічне дослідження (Ethnographic Study)

Там, де дослідники тематичних досліджень зосереджують свою енергію на взаємодії окремих осіб або невеликих груп у певних умовах, дослідники етнографії прагнуть досліджувати, як на взаємодію в культурній групі впливає ширше суспільство. Подібно до кейсів, етнографічні дослідження також вивчають явища з різних точок зору. Однак, окрім збору даних, етнографічні дослідники «фільтрують» або оцінюють інформацію, зібрану через середовище, визнаючи, що саме середовище відіграє роль і виконує функцію в дослідженні. Етнографічні дослідження також вимагають, щоб дослідник певною мірою отримав точку зору учасників, ставши частиною досліджуваної групи. Дослідник, який чітко знає обстановку, культуру та учасників обстановки, збирає цю інформацію за допомогою інтерв'ю, спостережень та аналізу деяких документів¹⁰⁴.

Етнографічне польове дослідження відноситься до дослідницької традиції, яка вивчає людей у їхньому повсякденному житті, щоб отримати уявлення про їхнє середовище проживання та способи життя, а також розвинути їхні значення та практики через аналіз культури. Це дослідницька **стратегія**, у якій можуть бути використані різні методологічні підходи, а також комбіновані: спостереження за участю, аналіз документів, інтерв'ю, групові дискусії тощо.

Розвинуте в культурній антропології, етнографічне польове дослідження є одним із авантюрних і вимогливих методів дослідження, оскільки в ідеалі ви

занурюєтеся в чужу культуру, живете з «тубільцями», пізнаєте їхні традиції та звичаї, вивчаєте та документуєте їхнє середовище життя, їхні практики, їхні форми мислення та дії. Після відкриття нових світів, чужих народів і культур, яким загрожували зміни або знищення внаслідок їхнього завоювання, великий інтерес розвинувся до документування та наукового аналізу різноманітності форми людського життя.

Методологічні підходи до дослідження іноземних культур тепер використовуються також для аналізу явищ у власному суспільстві. Етнографії служать для опису «маленьких життєвих середовищ» і «культур у власному суспільстві».

Значущими є педагогічно вмотивовані дослідження, які використовують етнографічні польові дослідження для вивчення питань педагогічної практики та повсякденного життя в педагогічних закладах¹⁰⁵.

Спостереження учасників є основою будь-якої етнографічної польової роботи:

Центральна ідея цього методу полягає в тому, що польовий дослідник живе тривалий час у керованій спільноті чи групі, бере участь у житті цих людей, наскільки це можливо, отримує «роль» у їхній соціальній системі і тим самим вчиться поводитися «правильно». Подібно до дитини, яка проходить процес соціалізації, польовий дослідник проходить другу соціалізацію, хоча й дуже скорочену та недосконалу. Так він вчиться; вивчає мову, вивчає правила поведінки з іншими людьми, пізнає своє фізичне та соціальне оточення, набуває певних навичок. «Участь» означає не лише «брати участь», це також означає емоційний зв'язок. Отримані знання не є ізольованою інформацією, польовий дослідник також отримує «відчуття» цієї культури».

Групи, які запрошуються до групової дискусії, також повинні бути «повсякденними групами» («природними групами»), які не формуються для дослідницьких цілей.

Під час польових досліджень дослідники часто стикаються з матеріалами, створеними повсякденною культурою осіб, груп чи установ, які вивчаються. Багато з цього можна лише описати або сфотографувати (наприклад, графіті на стіні, туалетні гасла, спадщина на столах у аудиторіях або на шкільних підвір'ях). Деякі матеріали можна збирати та оцінювати, зокрема для цього підходять усі письмові свідчення та повсякденні продукти: листи, щоденники, нотатки, вірші, вислови, наклейки (на сумках, куртках чи автомобілях), листівки, письмові роботи, стінгазети, протоколи, звіти, колажі, часто використовується фотографія, яка фіксує кімнати, події, людей і ситуації.

Протоколи етнографічного спостереження є «насиченими» описами, які фіксують як контекстуальні умови, так і дії кожного, хто бере участь у відповідній ситуації...і таки чином подають повні, зрозумілі та аналізовані процеси взаємодії¹⁰⁶.

Обґрунтована теорія (Grounded Theory)

У дослідженні обґрунтованої теорії дослідник використовує дані, зібрані за допомогою якісних методів, щоб розробити теорію на основі даних. Певним чином дослідник обґрунтованої теорії намагається використати висновки, отримані в конкретному контексті, і розробити теорію, яку можна було б узагальнити на інші контексти¹⁰⁷.

Феноменологічні дослідження

Як і тематичні дослідження, феноменологічні дослідження також є поширеним «якісним» підходом. Феноменологічні дослідження намагаються охопити «сутність» людського досвіду. Як і інші якісні дослідники, феноменологи зацікавлені в записі індивідуальних точок зору учасників дослідження. Проте феноменологія наголошує на важливості кожної людини та її відповідного погляду на реальність. Щоб спонукати до прояву цих поглядів, феноменологи використовують відкриті інтерв'ю як основний інструмент збору даних. Роль феноменолога полягає в тому, щоб «дати голос» цим поглядам.¹⁰⁸

Методики кількісного дослідження (англ. *Quantitative Research Approaches*)

Усі підходи кількісного дослідження підсумовують результати чисельно. Однак ці підходи відрізняються цілями та процедурами збору даних.

У межах кількісних досліджень результати вимірювань оцінюються за допомогою статистичних методів:

Регресійний аналіз – наукове дослідження закономірностей між явищами, які залежать від багатьох факторів.

Факторний аналіз – це аналіз впливу окремих факторів (причин) на результативний показник за допомогою детермінованих чи стохастичних прийомів дослідження. Основна галузь застосування факторного аналізу – сфера інтелекту (розумових та спеціальних здібностей).

Кластер – група елементів, які характеризуються загальною властивістю, головна мета кластерного аналізу – знаходження груп схожих об'єктів у вибірці. Кластерний аналіз виконує такі основні завдання: розробка типології або класифікації; дослідження корисних концептуальних схем групування об'єктів; формулювання гіпотез на основі дослідження даних; перевірка гіпотез або дослідження для визначення, чи дійсно типи (групи), виділені тим або іншим способом, присутні у наявних даних.

Докладний огляд **статистичних** та табличних процедур обробки **кількісних даних** подано в посібниках С.У.Гончаренка, Н.Т.Тверезової, В.І.Зацерковного¹⁰⁹.

Методи збору кількісних даних.

Центральними методами збору даних у контексті кількісних освітніх досліджень є здебільшого стандартизовані усні чи письмові **опитування**, структуроване **спостереження** та різні тестові процедури опитування. За цією загальною назвою стоїть безліч індивідуальних прийомів, починаючи від усного опитування (інтерв'ю) і закінчуючи письмовим опитуванням (переважно анкетування).

Класичним інструментом кількісного соціального дослідження є усне опитування за допомогою стандартизованої **анкети**. Це добре структурований інструмент, який не тільки задає всім респондентам однакові запитання в однаковому порядку, але й надає їм набір відповідей.

Соціометрія – це особлива форма опитування, яка часто використовується в освітній науці. Соціометрія — це кількісне дослідження міжособистісних стосунків з точки зору переваг, байдужості чи відмови в ситуації вибору. Результати опитування про стосунки членів групи вносяться в мережевий графік різними символами. Наприклад, у шкільному класі можна використати певні запитання (Кого б ви запросили на свій день народження?), щоб визначити

симпатії чи антипатії між школярами та отримати інформацію про структуру групи.

Описове опитування (англ. Descriptive Survey Research)

Описове опитування має на меті описати поведінку та зібрати уявлення, думки, ставлення та переконання людей щодо поточної проблеми освіти. Потім ці описи підсумовуються шляхом зазначення кількості або відсотка осіб, які повідомили про кожну відповідь. Опитування є основним методом, який використовується для збору таких даних або інформації від людей. Незважаючи на те, що в дослідженнях використовується все більше технологій і веб-опитувань, давнє опитування олівцем залишається основним способом збору даних.

Поширена помилкова думка полягає в тому, що описове опитування є простим методом, який вимагає простих запитань і відповідей. Це просто не так. Гарне описове опитування вимагає продуманого та ретельного планування. Як і експериментальне дослідження, цей підхід є кількісним, і опитування, як правило, проводяться серед випадкової вибірки населення, на яку дослідник хоче узагальнити результати опитування; однак, на відміну від експериментальних досліджень, тут немає маніпуляцій змінними, і дані не збираються для перевірки гіпотези. Тому описове опитування вважається неекспериментальним підходом. Описове опитування є найбільш широко використовуваним методом дослідження в освіті, приблизно 70% досліджень підпадають під цю категорію¹¹⁰.

Експериментальні дослідження (англ. Experimental Research)

Метою експериментального дослідження є перевірка гіпотез для встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Десятиліттями експериментальне дослідження було основним підходом, який використовувався в кількісних дослідженнях. Основна мета експериментального дослідження полягає в тому, щоб визначити, чи є конкретний підхід або спосіб виконання чогось «кращим» за «старіший» або більш традиційний підхід, який служив стандартною практикою. Таким чином, експериментальне дослідження полягає у вивченні ефекту або впливу підходу в суворих і контрольованих умовах, щоб зробити заяви про причинність. Людей у вибірці відносять до однієї з двох або більше груп, які піддаються обрахунку (маніпуляції) з огляду на певний освітній підхід чи практику або піддаються різному обліку в різні моменти часу.¹¹¹

Причинно-порівняльні дослідження (англ. Causal-Comparative Research)

Причинно-порівняльні дослідження, або дослідження *ex-post facto*, є дослідницьким підходом, який прагне пояснити відмінності між групами шляхом вивчення відмінностей у їхньому досвіді. Як і експериментальне дослідження, воно вивчає вплив незалежної змінної (минулого досвіду) на залежну змінну, а також намагається контролювати сторонні змінні. Однак, на відміну від експериментальних досліджень, незалежна змінна (минулий досвід) або вже відбулася, або маніпулювати нею було б неетично.¹¹²

Кореляційні дослідження (Correlational Research)

Кореляційне дослідження — це кількісний метод, розроблений для того, щоб показати взаємозв'язки між двома чи більше змінними. Просте кореляційне дослідження не має на меті показати причинність (те, що одна змінна викликає

зміни в іншій). Скоріше головна мета кореляційного дослідження полягає в тому, щоб за допомогою кількісного статистичного аналізу визначити, чи існує зв'язок між досліджуваними змінними. Можна робити передбачення на основі цих зв'язків, але не твердження про причинно-наслідковий зв'язок. Наприклад, із збільшенням кількості прогулів успішність учнів знижується.¹¹³

Якісний контент-аналіз

Контент-аналіз був спочатку розроблений як кількісний метод у першій половині ХХ століття в США, насамперед для аналізу великих обсягів тексту в контексті засобів масової інформації (газети, радіопередачі). Кількісний контент-аналіз методологічно базується на частотному аналізі. У другій половині ХХ століття суто (вузько) кількісний метод був підданий масові критиці, його було розширено і вдосконалено. Після цього методи якісного контент-аналізу стали стандартним методом аналізу тексту¹¹⁴.

Контент-аналіз ніколи не хоче нічого сказати про сам текст; його призначення – висновки про особу автора тексту, про вплив тексту на цільову групу. Контент-аналіз може описати відносну частоту й важливість певних тем, а також оцінити упередженість, заангажованість чи пропаганду в друкованих матеріалах.

Тексти можуть бути різного походження: стенограми нарративних інтерв'ю, фокус-групи, журнали спостережень, польові записи, медіа-продукція, літературні твори. Текст не говорить сам за себе, але має бути оброблений з певним підходом. Основою контент-аналітичної роботи з текстами є використання категорій або систем категорій. Категорії присвоюються уривкам текстового матеріалу. Категорії — це основні групи конструкцій або ключових характеристик тексту, які показують зв'язки між одиницями аналізу. Наприклад, текст, що стосується стресу вчителя, може мати такі групи, як «причини стресу вчителя», «природа стресу вчителя», «способи подолання стресу» та «наслідки стресу». Кодування — це приписування мітки категорії фрагменту даних.

Після того, як дані закодовані та класифіковані, дослідник може підрахувати частоту кожного коду чи слова в тексті та кількість слів у кожній категорії. Справжньою метою аналізу є кількісний аналіз: з'ясування, які призначення категорій найчастіше зустрічаються в зібраному матеріалі.

Багато прикладів застосування можна знайти в освітній науці:

- Розмови з дітьми (керовані фантазії про образи).
- Навчальні щоденники перевіряються на роль навчальних емоцій (радість від навчання, нудьга, страх).
- Протоколи виконання домашніх завдань
- Відкриті анкети вчителів перевіряються на предмет іміджу учня.
- Консультаційні групи в рамках підготовки вчителів з різними концепціями (супервізія, обговорення випадків) оцінюються порівняльно¹¹⁵.

Дослідження з використанням якісних або кількісних підходів (або обох)

Деякі підходи до дослідження є більш гнучкими у використанні кількісних і якісних методів. Два з них, оцінка програми та дослідження дії, можуть використовувати якісний або кількісний підходи або використовувати обидва в одному дослідженні. Підходи змішаних методів, за визначенням, використовують як кількісні, так і якісні методи.

Дослідження дії (Action Research)

«Дійові дослідження» призначені для посилення та вдосконалення поточної практики в конкретному класі, школі чи районі. Як правило, це тип дослідження, який проводять фахівці-практики, які визначили проблеми, які вони бажають вирішити, або які просто хотіли б знайти способи покращити власне викладання чи навчання учнів, або те й інше.

Загалом існує два типи дійових досліджень: критичні дії та практичні дійові дослідження. Дослідження критичних дій — це дослідження, яке є спільним і реалізується для покращення життя тих, кого вивчають. Практичні дослідження дій проводяться в класі чи школі та дають практикам можливість визначити та вирішити власні.

Цей тип досліджень продовжує зростати, тому що педагоги-практики вважають це заходом, що сприяє розширенню можливостей і співпраці.¹¹⁶

Оцінка програми

Сфера освіти наповнена програмами, спрямованими на покращення як навчання, так і викладання. Оцінка програм призначена для того, щоб спробувати визначити рівень успіху чи невдачі таких освітніх програм і прийняти рішення щодо таких програм. Хоча оцінка програми використовує кількісні та якісні методи, її загальна мета відрізняється від більшості інших типів досліджень. У той час як кількісні та якісні дослідники, звичайно, вивчають програми, результати таких досліджень зазвичай повільно змінюють або вдосконалюють самі програми. Однак під час оцінки програм висновки часто використовуються для поточних або короткострокових цілей прийняття рішень, і програми можуть бути змінені або «покращені» на основі результатів однієї оцінки. У деяких екстремальних випадках програма може бути навіть ліквідована на основі таких доказів (18).

Приклад:

Група розробників навчальної програми найняла експерта з оцінки програми для оцінки зусиль щодо розширення дослідницької наукової програми для учнів середньої школи. Протягом останніх трьох років розробники пілотували свою програму на східному узбережжі завдяки гранту, який вони отримали від національного спонсора. У рамках вимог до гранту розробники найняли оцінювача програми, який працював з ними, щоб надати як формувальну оцінку, так і річні підсумкові звіти, які вони використовували для постійного вдосконалення програми. За цей час розробникам довелося перебудувати процес набору вчителів у програму та доопрацювати деякі матеріали, які використовуються для тритижневого літнього навчання вчителів. Наприкінці пілотної програми розробники були впевнені, що всі недоліки програми вичерпано, і отримали додатковий грант, щоб розширити свої зусилля до штату на Середньому Заході.

Наступного літа розробники провели тритижневий тренінг для 30 вчителів у стані розширення. Оцінювач програми прибув протягом останніх кількох днів тренінгу, щоб спостерігати, проводити опитування та проводити кілька фокус-груп з викладачами. Метою візиту було три: задокументувати навчання, зібрати враження вчителів про якість навчання та задокументувати, чи відчували вчителі готовність реалізувати програму у своїй школі наступної осені. Під час впровадження програм на східному узбережжі розробники та оцінювачі дізналися, що вчителі, які не відчувають себе готовими до впровадження програми на початку навчального року, як правило, не можуть підтримувати програму після її початку.

Після перерви в тренінгу оцінювач провів опитування вчителів-стажистів, а пізніше, під час обіду, оцінювач швидко переглянув опитування та, на свій подив, виявив, що всі вчителі зазначили, що вони не будуть реалізовувати програму найближчої осені. Це

було несподіванкою для оцінювача, особливо тому, що в минулому всі вчителі вказували, що вони будуть виконувати програму після навчання. Вважаючи, що вчителі напевно неправильно прочитали запитання, оцінювач додає цей пункт до свого протоколу співбесіди. Під час трьох фокус-груп усі вчителі підтверджують результати опитування та підтверджують, що не збираються впроваджувати програму цього навчального року. Збентежений оцінювач запитує вчителів, чому вони не збираються впроваджувати, і дізнався, що згідно з їхнім державним департаментом освіти всі нові навчальні програми, прийняті шкільними округами, мають проходити перегляд протягом року. Це не було на Східному узбережжі, де шкільні округи могли прийняти будь-яку навчальну програму, яку бажає адміністрація. Потім експерт запитав викладачів, чи передавали вони цю інформацію розробникам протягом останніх трьох тижнів. Вчителі сказали, що не сказали розробникам, тому що вважали їх хорошими людьми і не хотіли їх засмучувати.

Наприкінці дня оцінювач повідомив розробникам погану новину. Розробники були шоковані; вони не могли повірити, що вчителі не збираються впроваджувати програму і просиділи навчання, нічого їм не сказавши. Дізнавшись про це, розробники змінили останній день тренінгу, щоб зосередитися на тому, що вчителі можуть зробити, щоб підготуватися до програми протягом наступного року. Вчителі вважали, що перехід розробниками був корисним, оскільки він полегшив їхні погані почуття через те, що вони не змогли виконати програму восени, і всі вчителі впровадили програму наступного року з великим успіхом. Розробники та оцінювач засвоїли важливий урок: не припускати, що те, що добре працює в одному параметрі, автоматично працюватиме так само в іншому, незважаючи на те, наскільки схожими ці два параметри можуть виглядати зовні¹¹⁷.

ПІДСУМКИ

Нарешті, прийшла черга оголосити прямим текстом те, заради чого було викладено стільки важкого для сприйняття тексту.

Отже, методологія – це медитації (рефлексії, висновки, міркування, осмислення, зауваження) з приводу того, **ЯК** все влаштовано, як все рухається і як все робиться. Це розмова про секрети професійної майстерності і екскурсія в творчу лабораторію дослідника чи майстра-професіонала.

Якщо конкретніше, то це пошук відповідей на питання:

- Як пишеться історія.
- Як пишуться підручники з історії.
- Як приймаються рішення щодо шкільних реформ.
- Як конкретному вчителю давати всьому цьому раду.

З усього викладеного у цій книзі зрозуміло, що історія сьогодні пишеться по-різному: педантично і авангардистськи, збалансовано і провокаційно, системно і колажно. Що стосується інших пунктів, то неважко помітити, що рішення щодо загальнонаціональних стандартів в галузі освіти і виховання приймаються політиками, виходячи з дуже приблизних уявлень про зміст наукових розробок у цій галузі. Тим більше, що інтерпретації, а отже, і конкретні пропозиції, різних наукових шкіл дуже далекі від однастайності. Але це не привід для відчаю чи скепсису. Так, гуманітарні науки не мають ефекту прямої дії: історія вчить тільки тому, що люди не хочуть у неї вчитися; освітні теорії – це лише рекомендації, які ще потребують багаторічної перевірки. І все ж у добре врегульованому здоровому цивілізованому суспільстві наука впливає на тих, хто приймає рішення: через громадську думку, через професійні наукові і вчительські об'єднання, через університетську освіту.

Враховуйте таку дуже незручну обставину, що гарантованих способів впровадження «правильних» поглядів (відповідей, оцінок, вимог) немає. Чисто інтелектуальними засобами («факти», аргументація, «документи», «архівні матеріали») переконати чи перевиховати нереально. Людські переконання живляться не стільки раціональними доводами, скільки ментальними впливами. Отже, успішне формування цінностей громадянського суспільства (гуманізм, демократія, повага до прав і свобод людини та громадянина, толерантність) можливе лише через системну стратегію навчання і виховання – із залученням як контенту («знання»), так і діяльнісних прийомів (мультиперспективність, дебати, «критичне мислення»).

Готових рецептів (як надійних деталізованих технологій) немає. Якщо ж такі і пропонуються, то це або наївна провінційна не здатна на самокритичність самодіяльність, або нищівний прес тоталітарних режимів.

Тож будьте готові до самостійної дії. Шукайте, експериментуйте, ставте запитання до науки, до адміністрації і до самих себе – рефлексуйте. І ви зміните свою повсякденність.

Заведіть звичку регулярно проглядати наукову періодику. Чимало респектабельних видань доступні в електронних мережах без обмежень. Зараз набирає силу рух за «відкриту гуманітаристику»: постійно збільшується кількість видань (книг, журналів, документів) з вільним доступом через Інтернет, серед них є й ґрунтовні речі, не лише самореклама початківців.

Спілкуйтеся з колегами: зараз більшість публічних заходів відбувається в режимі онлайн-конференцій.

Пробуйте себе в ролі дослідника. Дослідницька дія додає особливого сенсу життю, формує здатність розрізняти діло від імітації, виховує самоповагу. Знайте, що чимало необхідних для педагогічних досліджень обчислень можна здійснити у загальнодоступному додатку Excel. Кореляція – це всього лише виявлення наявності (чи відсутності) зв'язку між двома явищами, для з'ясування якої треба заповнити таблицю із двох колонок, задати виконання потрібної функції і отримати результат. Контент-аналіз – це всього лише підрахунок частотності певних (з нашого погляду, надзвичайно показових) слів чи зворотів. Для старту цього вистачить.

Зверніть особливу увагу на такі реалії інтелектуальної роботи, як інтерпретація, герменевтика, емпатія. Будьте суб'єктивними – тобто креативними, оригінальними, чуттєвими. Зараз це в центрі уваги.

Зверніть увагу, що як історіографія, так і освітні студії сьогодні інтенсивно психологізуються. Відбулася антропологізація як історіографічної думки, так і педагогіки. Історики заповзято «повертають живу людину в історію», а освітні технології орієнтуються на «суб'єкт-суб'єкту» педагогіку. І там, і тут активно досліджують «структури повсякденності». Отже, варто серйозно зайнятися своєю підготовкою в галузі психології.

Повернімося ще раз до обкладинки. Знайдіть повне зображення знаменитої фрески Рафаеля. Високе блакитне небо, чисто-білі хмаринки, неймовірно просторий храм античного стилю, абсолютна чистота і гармонія, групи енергійних чоловіків і жінок в прекрасних одягах жваво спілкуються. Натхненні обличчя. Весь світ під контролем.

Це про нашу професію.

ПРИМІТКИ

1. Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling Edited by Kathryn M. Anderson-Levitt. Published in 2012 by Berghahn Books New York Oxford. P.2.
2. Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling Edited by Kathryn M. Anderson-Levitt. Published in 2012 by Berghahn Books New York Oxford. P.19.
3. Доманська, Ева. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле. Київ: Ніка-центр, 2012. С.210.
4. Chinn, Clark A., Barzilai, Sarit, Duncan, Ravit Golan. Education for a «Post-Truth» World: New Directions for Research and Practice. *Educational Researcher*. Vol.50. No.1. P.51.
5. Доманська, Ева. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле. Київ: Ніка-центр, 2012. С.16–17.
6. Доманська, Ева. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле. Київ: Ніка-центр, 2012. С.173, 180, 213.
7. Höslе, Vittorio. Kritik der verstehenden Vernunft. Eine Grundlegung der Geisteswissenschaften. Verlag C.H.Beck oHG, München 2018. S.13.
8. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.54-55.
9. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.46.
10. Rathmayr, Bernhard. Erziehungs- und i Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2012. S.11.
11. Волинець Л.Л., Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Локшина О.І., Мельниченко Б.Ф., Першукова О.О., Шеверун Н.В.; Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США : монографія ; за заг. ред. Лавриченко Н.М.Київ: Педагогічна думка, 2014. С.12.
12. Pädagogische Rundschau. 2021. No.4. S.479–480.
13. Галіченко М.В., Поліщук І.Є. Хрестоматія з історії та філософії науки (навчально-методичний посібник. Херсон: ун-т, 2018. С.9.
14. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ, 2006. С.79.
15. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т.2 / Перекл. з англ. О.Буценка. Київ: Основи, 1994. С.237.
16. Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner. Debattieren unterrichten I Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten. 8. Auflage. Klett/Kallmeyer (Verlag) 2021. URL: <https://www.friedrich-verlag.de/shop/debattieren-unterrichten-i-39033>
17. The European Experience: A Multi-Perspective History of Modern Europe. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2023.
18. Гісем Олександр, Мартинюк Олександр. Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас. Підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Харків: Видавництво «Ранок», 2022. С. 5, 7, 39.
19. Koller, Hans-Christoph. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Auflage W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2021. S.174.
20. Koller, Hans-Christoph. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Auflage W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2021. S.175–176.
21. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: <https://esu.com.ua/article-24653>
22. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: <https://esu.com.ua/article-24653>
23. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: <https://esu.com.ua/article-24653>
24. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: <https://esu.com.ua/article-24653>

25. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.328, 330–331.
26. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.54.
27. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності. Львів, 1999. С.143.
28. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.328.
29. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.331–332.
30. Поморський Ян. Між наукою і мистецтвом: історія на зламі тисячоліть. *Україна модерна*. 2005. №9. С.34.
31. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ, 2006. С.64–65.
32. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ, 2006. С.23.
33. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ, 2006. С.21.
34. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ, 2006. С.21.
35. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ, 2006. С.24.
36. Рікер П. Історія та істина. Київ, 2001. С.28.
37. ¹ Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т.2 / Перекл. з англ. О.Буценка. Київ: Основи, 1994. С.235, 238.
38. Manifesto on High Quality History, Heritage and Citizenship Education 15 Principles for the recognition of the distinctive contribution of history to the development of young people. URL: <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2015/10/EuroClio-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education.pdf>
39. Pfeiffer, Dietmar K., Püttmann, Carsten. Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft Eine Einführung Vollständig überarbeitete und erweiterte 6. Auflage. Waxmann. Münster; New York, 2018. S.12.
40. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.451,455.
41. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.81, 253.
42. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.63, 177–180, 393–396.
43. Колінгвуд Р. Ідея історії. Київ, 1996. С.64.
44. Еванс Р.Дж. На захист історії. Львів, 2008. С.18.
45. Козеллек Р.Минуле майбутнє. Київ, 2005. С.44–45.
46. <https://blog.loa.org/2012/03/how-barbara-tuchmans-guns-of-august.html#:~:text=An%20avid%20reader%20of%20history,choice%20between%20doing%20nothing%20and>
47. Ісаєвич Я.Д. Міжнародні конгреси істориків [Електронний ресурс] *Енциклопедія історії України*. Т.6: Ла-Мі Київ: В-во «Наукова думка», 2009.
48. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. Т.1–3. Київ, 1995–1997.
49. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.318.
50. Доманська Е. Історія та сучасна гуманітаристика. Київ, 2021. С.213.
51. Geschichte. Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 – 10. Hinweise zum langfristigen Umgang mit pandemiebedingten Lernrückständen. Die besonderen Umstände in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 erfordern eine langfristige Strategie zur Sicherstellung zentraler Grundvorstellungen und Basiskompetenzen. URL: https://books.google.de/books/about/Kerncurriculum_für_das_Gymnasium_Geschi.html?id=zMc0zwEACAAJ&redir_esc=y
52. Козеллек Р. Минуле майбутнє. Київ, 2005. С.350–359.
53. Козеллек Р. Минуле майбутнє. Київ, 2005. С.209, 211.
54. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / Авторський колектив: В.Майборода, О.Ярошенко, Я.Скиба ; за ред. О.Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. С.27. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Teoriya_nauk-dosl-diyaln_Univers_2015_174p_IBO_Mayboroda-Yaroshenko-Skiba.pdf
55. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. URL: https://pidru4niki.com/1558010935385/pedagogika/predmet_obyekt_doslidzhennya#805
56. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: «Освіта України», «КНТ», 2008. С.14.

57. Bellmann, Johannes , Ricken, Norbert. Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 66. Heft 6. November-Dezember 2020. S.790.
58. Bellmann, Johannes , Ricken, Norbert. Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 66. Heft 6. November-Dezember 2020. S.789.
59. Debating New Approaches to History. Ed. Marek Tamm and Peter Burke. London: Bloomsbury Academic, 2018.
60. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б., Ададунов В. Французька історіографія ХХ століття. Львів, 2001. С.49.
61. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б., Ададунов В. Французька історіографія ХХ століття. Львів, 2001. С.VII.
62. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. У 3-х т. Київ, 1995–1998.
63. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б., Ададунов В. Французька історіографія ХХ століття. Львів, 2001. С.46.
64. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б., Ададунов В. Французька історіографія ХХ століття. Львів, 2001. С.46–47.
65. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б., Ададунов В. Французька історіографія ХХ століття. Львів, 2001. С.48–49.
66. Roche, Daniel. The culture of clothing. Dress and fashion in the «ancien régime». Cambridg: University Press, 1994.
67. Еванс Р.Дж. На захист Історії. Львів, 2008. С.132.
68. Krüger, Heinz-Hermann. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich Opladen & Toronto 2012. S.184–185.
69. Koller, Hans-Christoph. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Auflage W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, 2021. S.172.
70. Krüger, Heinz-Hermann. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich Opladen & Toronto 2012. S.204.
71. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.20.
72. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.187.
73. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.191–194.
74. Krüger, Heinz-Hermann. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich Opladen & Toronto 2012. S.215.
75. Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling Edited by Kathryn M., Anderson-Levitt. Published in 2012 by Berghahn Books New York Oxford. P.1.
76. Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling Edited by Kathryn M., Anderson-Levitt. Published in 2012 by Berghahn Books New York Oxford. P.33–34.
77. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa, 2013. Weinheim und Basel. S.810.
78. Elementary Research Methods in Education. Education Development Center (EDC); Teachers College, Columbia University. Semester 7 B.Ed. (Hons.) 2012. P.48. URL: https://www.hec.gov.pk/english/services/universities/RevisedCurricula/Documents/2011-2012/Education/ResearchMethods_Sept13.pdf
79. Döpp, Wiltrud. Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa, 2013. Weinheim und Basel. S.819–820.
80. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.66–67.
81. Prost, Antoine. Douze leçons sur l'histoire. Paris, Seuil, 1996. P.68.
82. Erikson E.H. Young man Luther: a study in psychoanalysis and history New York, 1958.

83. Fogel, Robert W. *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1964..
84. Fogel, Robert W., Engerman S. *Time on the Cross: The Economics of American Negro Slavery*, 2 volumes, 1974.
85. Святець Ю.А. *Українське селянське господарство та нова економічна політика: Кліометричний аналіз соціально-економічного процесу*. Дніпропетровськ, 2007.
86. Бродель Ф. *Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. Т.2*. Київ, 1997. С.310, 311, 362–365, 410, 449, 465, 479.
87. Гірц К. *Інтерпретація культур*. Київ, 2001. С.12–14.
88. Еванс Р.Дж. *На захист Історії*. Львів, 2008. С.194.
89. *Нові перспективи історіописання*. За ред. Пітера Берка. Київ, 2004. С.136–137.
90. *Нові перспективи історіописання*. За ред. Пітера Берка. Київ, 2004. С.138.
91. Таїрова-Яковлева Т. *Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини*. Київ, 2017.
92. Там само. С.90–91.
93. Там само. С.10.
94. Сердюк І. *Маленький дорослий: Дитина й дитинство в Гетьманщині XVIII ст.* Київ, 2018.
95. Любавський Р. *Повсякденне життя робітників Харкова в 1920-ті – на початку 1930-х років*. Харків, 2016.
96. Єкельчик С. *Повсякденний сталінізм: Київ та кияни після Великої війни*. Київ: Laurus, 2018.
97. Старовойтенко І. *Просопографія: підходи до трактування змісту наукової дисципліни в історіографії. Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики*. 2006. №13. С.6–27.
98. Thompson P. *The Edwardians: The Remaking of British Society*. London; New York, 1992.
99. Каганов Ю.О. *Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія*. Запоріжжя: Інтер-М, 2019. 432 с.
100. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.323.
101. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. *Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник*. Рівне: Волинські обереги, 2013. С.125.
102. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.15. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
103. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass & Wiley Imprint. San Francisco, 2006. P.269–270.
104. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.16. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
105. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.301–304.
106. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.303–313.
107. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.16. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
108. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.16–17. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
109. Гончаренко С.У. *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.; Тверезовська Н.Т. *Методологія педагогічного дослідження*. Київ: «Центр учбової літератури», 2013; Зацерковний В.І. *Методологія*

наукових досліджень : навч. посіб. / В.І.Зацерковний, І.В.Тішаєв, В.К.Демидов. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

110. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass & Wiley Imprint. San Francisco, 2006. P.10.
111. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.13. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
112. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.13–14. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
113. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.14. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
114. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3., vollständig überarbeitete Auflage*. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.324.
115. Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 3., vollständig überarbeitete Auflage*. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010. S.323–324.
116. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass, San Francisco, 2006. P.18. URL: http://stikespanritahusada.ac.id/wp-content/uploads/2017/04/Marguerite_G_Lodico_Dean_T_Spaulding_KatherinBookFi.pdf
117. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., Voegtle, Katherine H. *Methods in educational research. From Theory to Practice*. Published by Jossey-Bass & Wiley Imprint. San Francisco, 2006. P.324.