

Звіт за результатами проекту

**«Дослідження дискурсу
громадянської освіти
та його вплив на політичну
культуру молоді»**





За підтримки
Міжнародного фонду «Відродження»
м. Київ, вул. Артема, 46
тел: +380 (44) 461 97 09
факс: +380 (44) 486 76 29
irf@irf.kiev.ua
<http://www.irf.ua/>

Громадська організація «Центр дослідження суспільства»

Під редакцією Совсун І.Р.

До підготовки звіту були залучені Т. Доронюк, І. Когут, Н. Онищенко, Є. Стадний.

Звіт підготовано експретами Центру дослідження суспільства за результатами реалізації проекту «Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді». Проект реалізовувався за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Думки та твердження, висловлені в звіті, належать авторам та необов'язково відбивають офіційну позицію фонду.

Наклад – 2000 примірників.

Розповсюджується безкоштовно.

Центр дослідження суспільства

Звіт за результатами проекту

«Дослідження дискурсу
громадянської освіти
та його вплив на політичну
культуру молоді»

Київ-2012

Зміст

Громадянська освіта: проблематизація поняття	5
Громадянська освіта у структурі середньої освіти	10
Результати опитування вчителів	13
Аналіз інтерв'ю з методичними працівниками	22
Аналіз підручників із предметів, що містять елементи громадянської освіти	24
Опис попередніх проектів щодо громадянської освіти	39
Висновки	42

Громадянська освіта: проблематизація поняття

У дискусіях навколо питання громадянської освіти стало звичним говорити про проблему відірваності теорії від практики. Проте у рамках даного дослідження ми хотіли подивитись на проблему глибше. Якої саме теорії навчають у школі? Якою є і повинна бути практична сторона виховання громадянськості у школі? Що потрібно змінити для того, щоб громадянська освіта стала більш ефективною? І що, зрештою, означає ефективність, коли йдеться про таку складну комплексну сферу, як виховання громадянина.

Безперечно, ці питання є надто широкими, щоб можна було дати однозначні відповіді на них в рамках одного проекту, котрий до того ж є об'єктивно обмеженим у часі та ресурсах. Проте у звіті ми спробували запропонувати свої варіанти відповідей на ці питання на основі проведеного дослідження. Команда Центру дослідження суспільства сподівається на подальше критичне та аргументоване обговорення піднятих проблем.

Початково дослідження містило три ключових елементи: 1) опитування вчителів шкіл в 5 регіонах країни; 2) інтерв'ю з представниками Інститутів післядипломної педагогічної освіти; 3) аналіз попередніх проектів у сфері громадянської освіти, що реалізовувались в Україні. Для підготовки кінцевого звіту також планувалось залучити аналіз нормативної бази у сфері громадянської освіти.

Проте у процесі реалізації проекту було вирішено додати ще деякі елементи до дослідження. По-перше, через відсутність офіційних даних про стан викладання громадянської освіти в Україні було вирішено отримати статистичні дані щодо викладання предметів, дотичних до громадянської освіти, котрі надходять в обласні Інститути післядипломної педагогічної підготовки. Щоправда, виконання цього завдання виявилось непростим: на 27 надісланих запитів було отримано тільки 8 відповідей, до того ж часто не повних. Разом з тим, отримані дані можуть служити якщо не віддзеркаленням повної картини щодо викладання спеціалізованих предметів з ГО в українських школах, то щонайменш хорошою ілюстрацією на основі кількох областей.

Другим завданням, котре постало в ході реалізації проекту, стало теоретичне осмислення поняття та ідеї громадянської освіти. Зважаючи на те, що переважно критика існуючого стану ГО стосується її надмірної «теоретичності», така постановка питання може видатися дивною і недоречною. Проте аналіз нормативних документів, підручників, звітів за результатами реалізації попередніх проектів показали, що надто часто поняття громадянської освіти сприймається некритично, не проблематизується і не вводиться в конкретний соціально-історичний контекст. Таким чином створюється спрощена картина того, якою має бути громадянська освіта, котра великою мірою відштовхується від ідеалізованого уявлення про досвід виховання громадянськості в школах західноєвропейських та північноамериканських країн. Саме тому до аналізу було додано вступну частину, в якій міститься короткий виклад проблемних питань громадянської освіти та її теоретичного осмислення в західних країнах та Україні.

Дослідження проводилось у травні-серпні 2012 року експертами Центру дослідження суспільства в рамках проекту «Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження».

Поняття «громадянська освіта» міцно увійшло в лексикон освітян України наприкінці 1990-х років. Цьому сприяла першочергово низка міжнародних проектів, присвячених даній темі. Так, перший з проектів щодо громадянської освіти, про який згадували опитані в рамках проекту експерти, «Громадянська освіта та економіка в середній школі», реалізовувався за підтримки Програми посольства Нідерландів MATRA у 1997-2000 роках. **У рамках дослідження опитані експерти посилялись на шість реалізованих проектів у цій сфері, короткий опис яких представлено в даному звіті.** Поступово почалось формування власне української нормативної бази щодо громадянської освіти, значною мірою з допомогою експертів, котрі були залучені до міжнародних проектів.

У західних державах поняття громадянської освіти виросло з тривалої філософської та освітянської традиції,

підтримки та критики тих чи інших ідей і політик. В український освітній контекст більшість ідей були привнесені в готовому вигляді. Подібно до багатьох інших сфер, іноземні експерти трансливали не стільки теоретичну дискусію, як готові визначення та шляхи впровадження. Безперечно, наявність підготовлених експертних рекомендацій допомогла пришвидшити розвиток громадянської освіти в Україні. Разом з тим, ефективне впровадження ГО в Україні потребує критичної оцінки «завезених» ідей та рекомендацій. Перш за все, необхідно зрозуміти витoki та коріння цих ідей, подивитись, які історично-соціальні умови призвели до постановки громадянської освіти в західних країнах. Також важливо проаналізувати не тільки урядові програми західних країн у цій сфері, але й теоретичне осмислення певних ідей на рівні академічного та громадського середовища, подивитись на існуючу критику громадянської освіти у тому вигляді, в якому вона реалізовується зараз, щоб не повторювати помилок. Також важливо зважати на вплив ширшого соціального, економічного та політичного контекстів на реалізацію програм з громадянської освіти як за кордоном, так і в Україні. При цьому також необхідно звернути увагу на те, яким чином відмінності у соціальних процесах в Україні та за кордоном можуть впливати на громадянську освіту та ефективність її впровадження.

Стенфордська енциклопедія філософії вказує, що громадянська освіта готує населення країни, особливо молодь, виконувати свою роль як громадян. Таким чином, громадянська освіта є політичною освітою. Одна з найвідоміших теоретиків громадянської освіти Емі Гутман визначає громадянську освіту як «культивування чеснот, знань та навичок, необхідних для участі в політичному житті». При цьому громадянська освіта включає в себе формальні (передусім, школу) та неформальні соціальні інститути (сім'ї, громади, бібліотеки, церкви, громадські організації, профспілки, спортивні команди, виборчі кампанії, засоби масової інформації тощо).

Разом з тим, попри існування певного консенсусу щодо визначення мети громадянської освіти, в західній філософії та освіті тривають суперечки щодо того, яким чином необхідно реалізовувати на практиці ідею навчання «бути громадянином». Розглянемо кілька основних дискусійних теоретичних питань, котрі наразі перебувають у центрі дебатів про громадянську освіту в західних країнах.

а) Що таке «громадянство»?

Поняття «громадянства» є ключовим для громадянської освіти. І вже на рівні його вживання бачимо різницю між закордонним та українським досвідом. В українському дискурсі використовують два різних терміни – «громадянство» і «громадянськість». При цьому перше поняття носить суто правовий характер (до прикладу, в підручниках, котрі аналізувались у рамках даного проекту, використовувались такі визначення: «постійний юридичний зв'язок з певною державою, що виражається у взаємних правах і обов'язках громадянина і

держави, захист держави громадянина як у її межах, так і поза нею»; «стійкий правовий зв'язок з державою»), то друге має політичні учасницькі конотації («громадянськість – політична позиція громадянина стосовно процесів, що відбуваються в суспільстві і державі»).

Подібне розрізнення притаманне не тільки українській мові, а й іншим східноєвропейським мовам. Так, росіяни роблять розрізнення між «гражданством» і «гражданственностью», поляки, відповідно, між «obywatelstwo» і «obywatelskość».

Західноєвропейські ж мови переважно не розрізняють ці два поняття, в них використовується один термін: англійською – «citizenship», французькою – «citoyenneté», німецькою – «Staatsbürgerschaft».

Для того, щоб визначити, яким чином наявність одного чи двох термінів впливає на розуміння тих чи інших ідей, закладених у них, варто провести більш глибоке дослідження. Разом з тим, ми ризикнемо висловити припущення, що у наявності різних термінів («громадянство» і «громадянськість») проявляється **роз'єднаність правового та політичного характеру взаємодії громадянина з державою**. Таким чином, наявність сталого правового зв'язку з державою не є достатньою сама по собі, щоб гарантувати участь у формуванні власне політичного колективного суб'єкта.

Водночас, при використанні єдиного терміну (наприклад, англ. 'citizenship') правовий зв'язок з державою не відокремлюється від політичної взаємодії з державою та іншими громадянами. При цьому тривають активні дискусії щодо того, яким саме має бути характер такої взаємодії.

Загалом, західні теоретики виокремлюють кілька складників громадянства. По-перше, це **правовий статус**, котрий визначається наявністю громадянських, політичних і соціальних прав. При цьому особливо важливими є право на особисту свободу, свобода слова та віросповідання, право на чесний та неупереджений суд тощо. Правовий статус громадянина є необхідною складовою громадянства, проте не достатнім для того, щоб говорити про повноцінне громадянство без наявності інших елементів.

Другим таким елементом громадянства є статус громадян як **політичних суб'єктів**, котрі не просто знають і дотримуються законів, а беруть участь у їх формулюванні і формують політичні інституції країни, особисто або через своїх представників.

По-третє, це складова **спільної ідентичності**, котра є найбільш проблемною, адже йдеться про визначення спільних цінностей, котрі б були єдиними для великої кількості людей, не обмежуючи водночас їхні права та свободу вибору. У контексті ідентичності постає чи не найбільше суперечностей у дискусіях щодо громадянства. Так, проблемним є питання того, чи спільні цінності громадян повинні мати національний характер? Чи повинні вони бути обов'язковими? Яким чином їх прищеплювати, не обмежуючи права на особистий вибір? Наразі складно говорити про існування консенсусу щодо відповідей на ці питання.

По-четверте, це **соціальна складова**, яку вперше концептуалізував британський соціолог Томас Маршал у відомій статті «Громадянство і соціальний клас». Маршал вказує на те, що для гарантування повноцінного громадянства необхідно, аби особа мала певні соціальні гарантії – від права на соціальне забезпечення, громадську безпеку до права на спільне використання соціальних надбань та життя відповідно до стандартів, встановлених у даному суспільстві. Маршал доводить, що без цього про повноцінне громадянство говорити неможливо.

Безперечно, усі чотири складових громадянства є необхідними для того, щоб говорити про повноту громадянства як окремого соціального феномену. Відповідно, усі вони повинні бути представлені у громадянській освіті. Проте очевидно, що для цього необхідна відкрита дискусія щодо формулювання загальноприйнятих відповідей на питання, які виникають при обговоренні громадянства в українському контексті. Якщо розглянути ці чотири складові громадянства окремо, то ми бачимо, що кожна з них породжує чимало запитань. Чи можливо говорити про міцний правовий зв'язок з державою за відсутності дієвих правових механізмів захисту своїх прав? Якою повинна бути міра політичної участі громадян у вирішенні громадських справ? Чи достатньо тільки відвідання виборчої дільниці, чи необхідним є постійне залучення у справи громади і держави? Чи рівними громадянськими правами володіють різні особи залежно від рівня їхньої соціальної та економічної захищеності? Яким повинен бути зв'язок між національними та громадянськими цінностями? Без обговорення цих та інших питань формулювання змісту громадянської освіти залишатиметься проблематичним.

У західній гуманітаристиці та суспільних науках питання зв'язку між громадянином та державою було наново проблематизоване з початку 1990-х років. Причин цьому декілька. По-перше, стрімке зростання міграційних потоків спричинило дискусії щодо статусу мігрантів та характеру їхнього зв'язку з державою (чи радше державами) та іншими громадянами/негромадянами. По-друге, стрімке розширення сфери ринку на суспільні відносини усередині 1980-х років підняло питання про те, які механізми – ринкові чи республіканські – повинні визначати взаємини між громадянами та державою. Новий механізм взаємодії громадян і держави в умовах розширення впливу ринку і ринкової логіки залишається малодослідженим феноменом в Україні. На Заході це питання постало більше двох десятиліть назад і починаючи з середини 1990-х породило чималу кількість наукових розвідок та досліджень. Головна проблема у цьому контексті стоїть таким чином: якщо держава є тільки надавачем послуг, то яким чином можна забезпечити рівність громадян усередині держави, адже послуги за визначенням можуть надаватися на різному рівні залежно від купівельної спроможності «покупця». Таким чином, існує конфлікт між логікою ринку і логікою рівності усіх громадян.

Ще одна проблема, на котрій наголошує відома американська дослідниця ідеї громадянства в умовах ринку Айва Онґ (Aihwa Ong), – це зміна розуміння ролі громадян у державі. За її словами, «держави більше не зацікавлені у тому, щоб дбати про кожного окремого громадянина, а натомість очікують що він/вона самореалізуватиметься і покладатиметься на самого/саму себе при зіткненні з небезпеками.» Таким чином, права та їх реалізація починають більше пов'язуватися з активністю на полі ринку, а не є беззаперечними просто за фактом приналежності до певної спільноти (держави). Висновки Онґ не є одиничними. Так, у 2003 році Комісія ООН з прав людини в резолюції «Наслідки політики структурного пристосування та зовнішньої заборгованості для повної реалізації прав людини» прийшла до висновку, що з початку 1990-х нові урядові політики, спрямовані на скорочення державної опіки та заміну її на ринкові механізми, суттєво обмежили права людини, особливо в країнах, що розвиваються.

Безперечно, згадані вище дискусійні питання більшою мірою описують проблематизацію ідеї громадянства у західних країнах, але разом з тим, відтворення схожої логіки можна знайти і в українських реаліях. До прикладу, можна згадати заклик прем'єр-міністра Азарова: «Не треба скиглити, треба брати лопату і готувати свою сім'ю» чи звернені до вчителів слова міністра освіти Дмитра Табачника про необхідність більше працювати для того, щоб отримувати більші зарплати. Таким чином, статус особи, у тому числі як громадянина, прив'язується не стільки до її зв'язку з державою, скільки до її власної ініціативності. І це передбачає інакший підхід до громадянства, ніж просто правовий зв'язок з державою. Даний звіт є надто обмеженим у своєму форматі та обсязі для дослідження цієї парадигмальної зміни, однак необхідно хоча б означити це питання для того, щоб започаткувати ширше обговорення самого змісту громадянської освіти, котрий, безперечно, є тісно пов'язаним з ідеєю громадянства та можливістю самореалізації людини у певній державі.

б) Хороша людина і хороший громадянин

Ще одним дискусійним питанням у контексті громадянської освіти є відмінність/схожість у вихованні хорошої людини і хорошого громадянина. Чи є це одним і тим самим? Чи повинна державна система освіти займатися вихованням характеру? Ці питання, знову ж таки, не мають кінцевої відповіді і залишаються відкритими до обговорення.

Одна з найвідоміших теоретиків громадянської освіти Емі Гутман у книзі «Демократична освіта» пише, що демократичний стан освіти означає, що за освіту одночасно відповідають батьки, громадяни та органи управління освітою. Для того, щоб формувати суспільні інститути, щоб залучити громадян у свідоме відтворення суспільства, учні повинні розвинути вміння дослідження та оцінювання альтернативних концепцій хорошего життя, і суспільство повинно уникати спроб прищепити дітям «некритичне сприйняття якогось кон-

кретного шляху чи шляхів [особистого і політичного] життя».

Одним із головних принципів освіти має стати відсутність тиску. Тобто необхідно створити умови, щоб ані держава, ані якась група всередині держави не могла «обмежити раціональне обговорення альтернативних концепцій правильного життя і правильного суспільства». Для того, щоб громадяни могли свідомо включитися у процес суспільного відтворення, вони повинні мати можливості – свободу та вміння – для того, щоб здійснювати особистий та самовідрефлексований вибір. Будь-який вибір є обмеженим, якщо особа, що його здійснює, не має достатніх «інтелектуальних навичок для того, щоб оцінити інші способи життя, відмінні від способу життя її батьків». Таким чином, для Гутман функції школи не обмежуються просто вихованням громадян, а є ширшими і включають здатність обирати певний спосіб життя.

Вільям Галстон по-іншому оцінює це питання. На його переконання, у представницькій демократії громадяни повинні розвивати «здатність оцінити таланти, характер та діяльність посадовців». Відповідно, за Галстоном громадянська освіта стосується навчання не стільки певним навичкам чи цінностям дискусії, скільки «чеснотам та компетентностям, котрі необхідні для того, щоб мудро обирати своїх представників, належним чином оцінювати їх діяльність на посадах».

Знову ж, дане питання є дискусійним, і не існує єдиної правильної відповіді на нього, проте у рамках розробки єдиної державної концепції розвитку громадянської освіти в Україні необхідно встановити єдиний стандарт щодо цього.

в) Критичне мислення і громадянська освіта

При обговоренні громадянської освіти часто виникає конфлікт між необхідністю прищеплення певних цінностей та розвитком критичного мислення. Ці завдання фактично є суперечливими, однак разом з тим і необхідними для виховання громадян. Яким чином можна розв'язати цю дилему? Стенфордська філософська енциклопедія, узагальнюючи напрацювання різних дослідників, пропонує двохфазову схему громадянського виховання.

Перша фаза – фаза індоктринації. На цьому етапі учням прививаються необхідні чесноти – чесність, співпраця, ввічливість, повага тощо. Інша група чеснот – це цінності, пов'язані з демократією. На цьому етапі уроки носять радше навчальний характер, ніж поведінковий. Під час цієї фази важливо виховати громадян, котрі будуть цінувати, що вони мають права і обов'язки. Але припустимо, якщо ми навчаємо любові до справедливості, то чи повинна це бути справедливість, базована на законах, чи ідеальна справедливість, котра повинна лежати в основі усіх законів? Безперечно, подібні питання не поставатимуть автоматично в головах першокласників. Проте зі зростанням учнів вони повинні з'являтися. Таким чином відбувається перехід до другої фази.

Друга фаза виховання характеру – це навчання судженню. Судження повинні базуватися на зважуванні та обмірковуванні аргументів і фактів за і проти певної позиції. Оскільки дітям молодшого шкільного віку складно розглядати кілька перспектив водночас, осмислення та обговорення, котре потребує розгляду різних позицій, не є підходящим для них. Діти у цьому віці все ще повинні розвинути навички та отримати знання і досвід, щоб перейти до діяльності, передбаченої другою фазою цієї моделі. На цьому етапі цінності, яким дітей навчили раніше, повинні проблематизуватися, вводитися в певний контекст. Якщо дітей навчили, що у них є певні права та обов'язки, то необхідно поставити під питання, припустимо, наскільки повинні громадяни дотримуватися своїх обов'язків, якщо їхні права залишаються не захищеними? Або чи повинні громадяни дотримуватися законів, котрі порушують якісь з їхніх прав? Це складні питання, на які немає однозначних відповідей, проте їх необхідно ставити та вводити в певний контекст, щоб учні не просто завчали теоретичні твердження, а вчилися їх застосовувати до навколишньої дійсності.

Проведений аналіз стану громадянської освіти в Україні свідчить, що найчастіше друга фаза, навчання судженню, є значно менш присутньою. Більшість підручників, до прикладу, навіть якщо й намагаються проблематизувати ті чи інші поняття чи питання, формують проблему таким чином, що апорію припускається єдиною правильною відповідь. Тому, безперечно, потрібно розвивати викладання громадянської освіти у напрямку проблематизації ідей та цінностей, а не просто їх насаджування.

г) Які фактори впливають на формування громадянських навичок та якостей молоді?

Ряд європейських досліджень доводять, що існують суттєві відмінності у рівнях політичної участі залежно від типу освіти, яку здобула людина, – більш теоретичну (в загальноосвітній школі) чи більш практичну (в рамках системи профтехосвіти). Так, голандський дослідник Ван де Верфхост (Van de Werfhorst), проаналізувавши дані з 17 країн, показує, що учні професійно-технічних шкіл є менш політично активними, ніж учні загальноосвітніх шкіл. Інші дослідження показали схожі результати.

На основі цих даних шведський соціолог Мікаель Персон (Mikael Persson) досліджував, яким саме чином тип освіти впливає на формування громадянськості і чи є тип освіти причиною формування певних установок щодо участі в політичному житті, чи тільки супутньою характеристикою. Для цього на першому етапі було проведено опитування учнів, котрі тільки закінчили загальнообов'язкову школу (у 16 років) і вступили до старшої школи; на другому етапі було опитано тих же учнів після того, як вони провчилися протягом року в старшій школі на обраній програмі (академічній чи професійно-технічній). Такий дизайн дослідження дозволив прослідкувати, чи міняються установки щодо

політичної участі учнів у результаті здобуття певного типу освіти.

У рамках дослідження було виокремлено три типи політичної участі: традиційна політична участь (членство в політичних партіях, контактування з представниками виборних органів влади, написання листів і звернень тощо); непарламентська участь (бойкот, участь у демонстраціях, підготовка та організація петицій) і нелегальні методи політичної участі (блокування дорожнього руху, захоплення приміщень тощо).

Персон виявив, що учні академічних програм більш схильні використовувати два перші методи політичної участі, учні ж професійно-технічних програм більш схильні обирати нелегальні політичні методи. Причому такі політичні установки були відмічені вже на першому етапі дослідження, тобто ще до початку навчання учнів на певній програмі, і показники мало змінилися після першого року навчання. Таким чином, дослідження показало, що громадянські компетенції були закладені під впливом інших факторів, окрім власне типу освіти, оскільки їх можна було побачити ще до того, як тип освіти міг здійснити будь-який вплив на громадянські установки учнів. Додаткові питання дозволили виявити, що обговорення політичних подій усередині сім'ї та велика кількість книжок вдома суттєво підвищують рівень підтримки традиційних та непарламентських видів політичної участі. Таким чином, аналіз Персон показує, що вибір типу політичної участі визначається не стільки типом освіти, скільки іншими факторами, на які школа має дуже невеликий вплив. Соціально-економічний статус сім'ї учня відіграє більш суттєву роль як у виборі типу освіти, так і у виборі політичних установок.

Дане дослідження є одним із багатьох прикладів наукових розвідок, котрі розглядають питання ефективності громадянської освіти та впливу різних факторів на формування громадянських якостей. Подібні дослідження добре демонструють, що для того, аби говорити про успішну модель громадянської освіти, необхідно розробити не лише чіткий механізм її реалізації, але й систему моніторингу її виконання. При цьому потрібно виявляти інші фактори, котрі впливають на формування громадянських якостей, за межами одного курсу чи шкільної програми в цілому.

г) Громадянська і патріотична освіта

Ще одним проблемним питанням громадянської освіти є її зв'язок з патріотичним вихованням та формуванням певної національної ідентичності. При цьому якщо на Заході, особливо в Європі, це більшою мірою актуально через велику кількість мігрантів та проблематику їх інтеграції в європейські суспільства, то для України питання стоїть інакше. Йдеться про те, яким чином пов'язати громадянські й національні цінності для новоствореної держави в умовах глобалізації та занепаду ідеї національної держави як такої.

Німецький філософ Юрген Хабермас говорить про потребу формування нового типу громадянства в

Європі, котре не базувалось би на національних чинниках: «Ідентичність політичної спільноти, на котру не повинна посягати навіть імміграція, тримається перш за все на вкорінених у політичній культурі правових принципах, а не на особливій етнічно-культурній формі життя в цілому». Таким чином, національна культура та цінності мають перестати бути визначальними для формування громадянської ідентичності.

Разом з тим, це питання є простішим для вирішення в теоретичній площині, ніж у практичній. Кожна держава, котра володіє монопольним правом на визначення змісту освіти, у будь-якому випадку намагатиметься прищепити певні цінності, що підтримуватимуть лояльність населення по відношенню до неї. Питання у тому, якими будуть ці цінності.

Варто зазначити, що подібні дебати тривають і в західних країнах. Так, активна дискусія щодо громадянської освіти у Великій Британії також значною мірою концентрована довкола того, як поєднати свободу думки і привчання до певних цінностей, особливо коли йдеться про дітей мігрантів. Два звіти, котрі аналізували стан громадянської освіти у країні, вказують на потребу навчати певним цінностям, котрі є «центральною» для британської ідентичності. Такими цінностями називають свободу слова, рівність перед законом, взаємну толерантність, повагу до рівних прав тощо. Таким чином, ми бачимо, що національні «британські» цінності значною мірою є універсалістськими та відбивають загальні принципи та дух прав людини.

Водночас, питання про те, яким цінностям потрібно навчати українських учнів, залишається проблемним. Більшість нормативних актів посиляється на потребу виховання національних, європейських та універсальних цінностей. Разом з тим, при конкретизації цих цінностей у підручниках стає зрозумілим, що деякі цінності можуть конфліктувати між собою. Хоча у більшості випадків ані підручники, ані самі вчителі взагалі не можуть чітко вказати, яким є перелік цінностей, котрі треба виховувати. При цьому часто згадуються «традиційні цінності». До прикладу, один з аналізованих підручників, описуючи українські цінності, вказує, що «українці традиційно мають високу повагу до сільськогосподарської праці». Іншими цінностями, котрі згадуються в підручниках, є повага до батьків, доброзичливість тощо. Тобто більшою мірою йдеться про моральні цінності, а не про політичні. Політичні ж цінності вводяться в контекст як «необхідні» для формування громадянина, проте зовсім не «традиційні». Зрештою, це є логічним, адже дійсно, цінності європейських суспільств та українського є відмінними, і складно говорити про укоріненість в українському суспільстві, до прикладу, права на справедливий суд. Разом з тим, необхідно чітко усвідомити цю проблему та на теоретичному і на практичному рівнях визначити, яким чином прищеплювати цінності, котрі на даний момент визначаються як бажані, і при цьому навчити дітей співвідносити їх з повсякденними реаліями таким чином, щоб вони зрештою могли поділяти такі цінності, котрих потребує українське суспільство.

Громадянська освіта у структурі середньої освіти

Зміст та структура середньої освіти в Україні визначаються законодавчими актами: базовим Законом «Про освіту», законами прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти – «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», а також наказами і рекомендаціями МОНМС. Згадані закони містять лише загальні положення, що стосуються громадянської освіти; наприклад, метою української освіти є «... формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору». «Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» (Закон «Про освіту» 1996 р.). Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані «утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості...», «виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних звичаїв, національних, історичних цінностей України, її державного і соціального устрою..., готувати учнів та студентів до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами...» (стаття 56 того ж Закону).

У Законі «Про загальну середню освіту» (1999 р.) визначається, що

«Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах ... на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» (стаття 4).

Цей закон також формулює завдання загальної середньої освіти, серед яких на першому місці – завдання виховання громадянина України. Деякі з визначених цим документом завдань безпосередньо стосуються громадянської освіти:

«виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань» (стаття 5).

На виконання постанови Кабінету Міністрів України №1697 від 15 вересня 1999 р. було також розроблено проект «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», затверджений президією Академії педагогічних наук та запропонований для публічного обговорення. У цій концепції, зокрема, визначаються зміст та форми громадянського виховання, його завдання й основні шляхи їх реалізації, і зазначено, що важливе місце у громадянському вихованні займає власне громадянська освіта.

Однак конкретного втілення положення Законів, постанов і концепцій врешті набувають на рівні навчального закладу, тож доцільним є розглянути місце громадянської освіти у структурі середньої освіти.

Обсяг та зміст предметів, що вивчаються у загальноосвітній школі, визначається робочим навчальним планом навчального закладу. Він, у свою чергу, формується на основі типових навчальних планів, що прописано у наказах МОНМС. Типові навчальні плани складені відповідно до Державного стандарту повної загальної середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24 / зі змінами/).

Типовими навчальними планами передбачається реалізація освітніх галузей Базового навчального плану через навчальні предмети і курси. Вони охоплюють інваріантну складову, сформовану на державному рівні, яка є спільною для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування і форм власності, та варіативну складову. Години варіативної складової передбачаються на:

- 1) збільшення годин на вивчення окремих предметів інваріантної складової;
- 2) упровадження курсів за вибором;
- 3) факультативи, індивідуальні та групові заняття.

Рішення про розподіл годин варіативної складової, відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад, приймає навчальний заклад, враховуючи профільне спрямування, регіональні особливості, кадрове забезпечення, матеріально-технічну базу та бажання учнів і їхніх батьків.

У старшій школі (тобто 10-11 класи) навчання здійснюється за принципом профільності – згідно з наказом МОН № 854 від 11.09.2009 року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі». Навчальний профіль визначається як добром предметів, так і їхнім змістом. У межах 6 освітніх напрямів (суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний) може бути сформовано до 17 профілів.

Профіль навчання охоплює базові, профільні предмети та курси за вибором.

Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю і вивчаються поглиблено.

Курси за вибором – це навчальні курси, які доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти.

У профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту предметів на різних рівнях:

1. Рівень стандарту – обов'язковий мінімум змісту навчальних предметів, який не передбачає подальшого їх вивчення (наприклад, математика у філологічному профілі; історія у фізико – математичному).

2. Академічний рівень – обсяг змісту, достатній для подальшого вивчення предметів у вищих навчальних закладах – визначається для навчальних предметів, які є не профільними, але є базовими або близькими до профільних (наприклад, загальноосвітні курси біології, хімії у фізико-технічному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі).

Зміст навчання на першому і другому рівнях визначається державним загальноосвітнім стандартом.

3. Рівень профільної підготовки – зміст навчальних предметів поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад, курси фізики і математики у фізико-математичному профілі або курси української мови та літератури у профілі української філології).

Профільних предметів має бути не більше двох-

трьох з однієї або споріднених освітніх галузей (наприклад, фізика, інформатика і математика, хімія і технології, біологія і екологія, географія і економіка тощо). Так, у профілях, де профільними обрано природничі предмети біологія і хімія, решта природознавчих предметів (фізика, географія) вивчається за програмою загальноосвітнього рівня.

Зміст окремих навчальних предметів може інтегруватися. Так, у профілях природничо-математичного і технологічного спрямування може вивчатися інтегрований курс «Суспільствознавство», а у профілях суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного напрямів – «Природознавство».

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором.

На сьогоднішній день у загальноосвітній школі окремий предмет «Громадянська освіта» в інваріантній складовій відсутній. Елементи громадянської освіти присутні у дисциплінах суспільствознавчого та філологічного напрямів: історія (України та всесвітня), правознавство, «Я і Україна», «Людина і світ», етика, українська та світова література. Також громадянська освіта реалізується через предмети варіативної складової: «Громадянська освіта», «Ми – громадяни України», «Вчимося бути громадянами», «Ми різні – ми рівні», «Основи демократії» та інші. Якщо у початковій та середній школі вибіркові предмети вивчаються усіма учнями, то у старшій їх викладають переважно у межах профілів суспільствознавчого напрямку.

Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти вчителів пропонує рекомендований перелік спецкурсів та факультативів, з якого для робочого навчального плану кожної школи вибираються кілька предметів, наприклад, для 1-4 класів – «Мій край», 5-7 класів – «Громадянин України», 8-9 класів – «Права людини і громадянина», 10-11 класів – «Основи життя в демократичному суспільстві».

Для того, аби вивчити стан громадянської освіти у країні в цілому, необхідно визначити обсяг та зміст предметів, що містять елементи ГО. Однак зробити це можливо лише для предметів інваріантної складової початкової та середньої школи, оскільки вони визначені типовими навчальними планами та навчальними програмами МОНМС. У старшій школі кількість годин, відведена на предмети суспільствознавчого напрямку, є різною для кожного профілю, так само, як відрізняються і навчальні програми, і підручники. Варіативна складова, через яку переважно реалізується громадянська освіта безпосередньо, а не в рамках інших предметів, обирається навчальним закладом, тож аби оцінити, наскільки той чи інших курс є поширеним в межах України, необхідно дослідити статистику МОНМС.

Згідно з типовими навчальними планами для загальноосвітньої школи з українською мовою навчання, в основній школі на предмети інваріантної компоненти, що містять елементи громадянської освіти, виділено таку кількість годин:

клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9
предмет									
Я і Україна	1	1	2	2	-	-	-	-	-
Історія України	-	-	-	-	1	1	1	1,5	1,5
Українська література	-	-	-	-	2	2	2	2	2
Правознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Етика	-	-	-	-	1	1	-	-	-

У старшій школі, як вже було зазначено, кількість академічних годин на кожну дисципліну залежить від рівня змісту освіти, а рівень визначається профілем класу, групи чи школи. Проте ця кількість не може бути нижчою, ніж встановлено відповідними наказами МОНМС про типові навчальні плани.

Розподіл годин на навчальні предмети за різними рівнями змісту освіти

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
	Рівень стандарту		Академічний рівень		Профільний рівень	
	10	11	10	11	10	11
Українська література	2	2	2	2	4	4
Історія України	1	1,5	1,5	1,5	4	4
Громадянська освіта: правознавство	1	-	1	-	3	3
Економіка	-	1	-	1	3	3
Людина і світ	-	0,5	-	0,5	-	1
Філософія	-	-	-	-	2	2

Для прикладу наводимо кількість годин для предметів інваріантної компоненти для різних профілів різних напрямів.

Профіль / напрям	Універсальний		Природничо-математичний напрям		Суспільно-гуманітарний напрям (історія)		Суспільно-гуманітарний напрям (право)	
клас	10	11	10	11	10	11	10	11
Історія України	1,5	1,5	1	1,5	4	4	1	1,5
Українська література	2	2	2	2	2	2	2	2
Правознавство	1	-	1	-	1	-	3	3
Людина і світ	-	0,5	-	0,5	-	1	-	1
Економіка	-	1	-	1	1	-	1	-

Треба зазначити, що з наступного року впроваджуються нові типові навчальні плани, де кількість годин на деякі предмети змінено. Скажімо, у початковій школі предмет «Я у світі» вивчатиметься лише у 3-4 класах і увага зосереджуватиметься на природознавчій, а не суспільствознавчій складовій. Решта предметів з елементами громадянської освіти викладатимуться в тому ж обсязі.

Результати опитування вчителів

1. Методологія опитування

Перший етап дослідження включав опитування вчителів та інтерв'ювання методистів обласних ІППО, дотичних до впровадження громадянської освіти та громадянського виховання.

У рамках дослідження було проведено опитування вчителів у 5 областях України: Донецькій, Херсонській, Кіровоградській, Івано-Франківській та Київській (включно з м. Київ). Експертні інтерв'ю проводились у цих же областях. Вибірка вчителів не була випадковою, тому дане дослідження слід вважати не кількісним, а якісним (неможливість застосування статистичних тестів, аналітичне узагальнення замість статистичного), наближеним до кейс-стаді. Методологічні обмеження обумовлені переважно браком ресурсів.

Респондентам було запропоновано заповнити анкети, що включали закриті та відкриті питання. Анкета включає такі блоки: а) характеристики вчителя (вік, стать, освіта, дані про викладацьку діяльність), б) блок відкритих питань, покликаних зафіксувати думки вчителів стосовно мети та сутності громадянської освіти, а також її реалізації на практиці (бачення вчителями її позитивних та негативних сторін), в) блок закритих питань стосовно мети та сутності громадянської освіти, а також її реалізації на практиці (в тому числі щодо методів, застосовуваних учителями на уроках), г) питання, спрямовані на з'ясування уявлень учителів про контекст громадянської освіти (проблеми сучасного суспільства, проблеми сучасної освіти тощо).

Анкета була сконструйована таким чином, щоб отримати інформацію як про уявлення вчителів, так і про конкретні практики. У розробці анкети ми частково спирались на набутий досвід у цій сфері: було ви-

користано модифіковані питання з анкети для вчителів, розробленої в рамках масштабного міжнародного дослідження громадянської освіти IEA Civic Education Study. Відкриті питання було включено з метою дати вчителям висловитись за межами певного наперед визначеного переліку відповідей. Аналіз відкритих питань було проведено шляхом кодування (без застосування комп'ютера). Процедура кодування полягає у пошуку закономірностей в даних шляхом формування аналітичних категорій та присвоєння цих категорій відповідями респондентів.

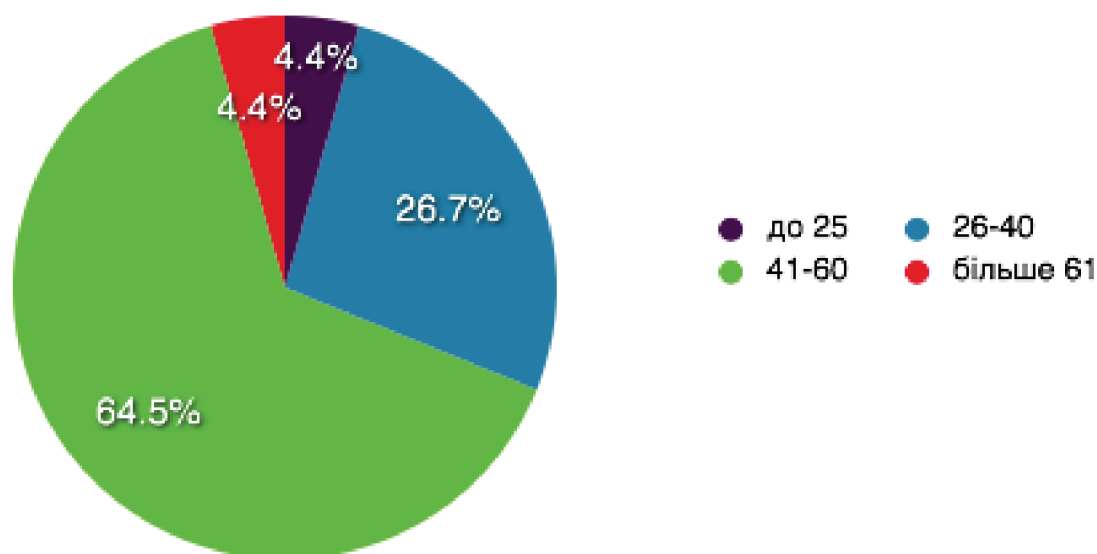
У зв'язку з невеликим масштабом дослідження, а також з тим, що опитування було здійснено без залучення інтерв'юерів, що не є безпосередніми учасниками проекту, необхідності в заходах з контролю якості (таких як дзвінки у школи) не було.

Опис вибірки

Опитування вчителів проводилось у 5 регіонах: Донецька, Івано-Франківська, Кіровоградська, Херсонська та Київська (разом з м. Київ) області. У кожному регіоні було обрано 4 школи з таким розподілом: 2 школи в обласному центрі, 1 школа в районному центрі і 1 школа в селі. Таким чином, опитування було проведене у 20 школах України. Усього було опитано 182 вчителі, у тому числі 88 вчителів в обласних центрах (включно з м. Київ), 57 – у районних центрах і 37 – у сільських школах.

Розподіл опитаних вчителів за віком загалом відбиває загальну ситуацію в українській школі з суттєвим переважанням учителів старшого віку. Так, серед опитаних найбільшу групу становили вчителі віком від 41 до 60 років (64,4%), 26,7% склали вчителі у віковій групі від 26 до 40; вчителів до 25 і старше 61 було однаково

Діаграма 1. Вік вчителів



Діаграма 2. Спеціальність вчителів



по 4,4% (діаграма 1).

Гендерний розподіл також виявив загальні тенденції, притаманні українській школі: 7,3% — чоловіки, 92,7% — жінки. Попри те, що такий гендерний розподіл є досить типовим в українській ситуації, його варто проблематизувати та приділяти більшу увагу, особливо при обговоренні громадянської освіти (ГО). Адже навіть за наявності гендерного виховання у школі учні все рівно спостерігають розрив між теорією гендерної рівності та ситуацією в школі. Зважаючи на загалом низький матеріальний статус учителя та дедалі нижчий соціальний статус, очевидне переважання у школі вчительок-жінок закладає в учнів певні стереотипи щодо гендерного розподілу праці у суспільстві.

Опитування включало вчителів з суспільних і гуманітарних дисциплін, географії, а також вчителів молодших класів. Відповідно до отриманих даних, опитані вчителі мали освіту у таких сферах (діаграма 2): почат-

кове навчання (40%), історія та суспільствознавчі дисципліни (23%), українська мова та література (10%), російська мова та (світова) література (9%), інші іноземні мови (10%), право (4%), географія (4%). Деякі з учителів зазначали, що отримали другу освіту в суміжній сфері.

З-поміж опитаних учителів 12% мали категорію «спеціаліст», 10% — спеціалісти 2 категорії, 10% — спеціалісти 1 категорії, 66% — спеціалісти вищої категорії.

2. Опис результатів анкетування вчителів

2.1. Контекст громадянської освіти: уявлення вчителів

З метою виявлення особистих громадянських установок учителів, в анкету було включені питання щодо того, яким чином вони захищають власні права та інтереси. Аналіз анкет показав, що опитані вчителі віддають перевагу мирним зібранням (38,46%), ви-

користанню особистих контактів (36,26%) чи участі в роботі громадських організацій (35,15%). Значна кількість учителів, що користуються особистими контактами для відстоювання своїх прав та інтересів, є важливим показником: учителі, котрі навчають учнів тому, які існують інституалізовані засоби відстоювання своїх прав та інтересів, самі послуговуються неформальними механізмами впливу. Важливо також відмітити, що найбільш формалізовані механізми захисту інтересів, як-то написання листів (20,85%) чи підписи під петиціями (12,09%), вчителі не розглядають як ключові засоби захисту. Ще меншою популярністю користується членство в партії як засіб захисту своїх прав (11,54%). Загалом, можна сказати, що вчителі, котрі визначають захист громадянських прав і свобод як один із ключових елементів громадянської освіти, не схильні користуватися формалізованими механізмами відстоювання своїх прав. Опитування, попри свою нерепрезентативність, підтверджує широко поширені уявлення про вчителів як загалом пасивних учасників громадянських та політичних процесів. Це ставить під питання здатність учителів навчити учнів захищати свої права та інтереси демократичними методами.

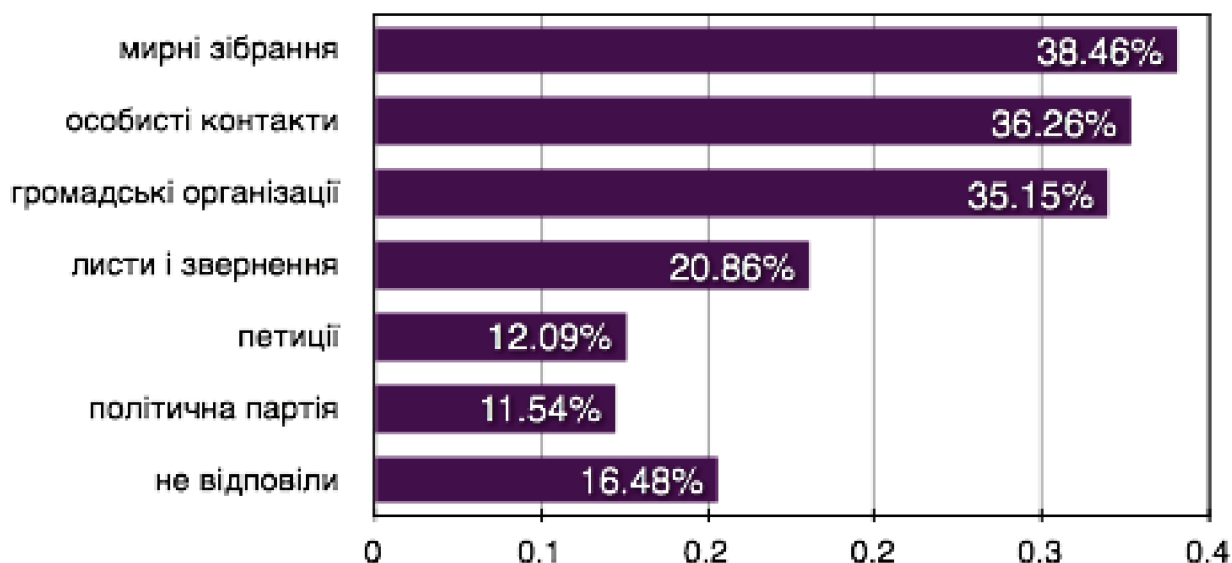
Визначаючи загалом проблеми української школи сьогодні, абсолютна більшість учителів вказала на проблеми матеріального характеру: 95% відзначили низькі зарплати (при цьому 70% вказали, що вони «цілком погоджуються», що це є суттєвою проблемою, 25% – просто погодились), також 95% вказали на проблеми з матеріально-технічним забезпеченням (щоправда, інтенсивність відповідей була дещо нижчою – 60% «цілком погодились», 35% – «погодились»). 68% учителів вказали на проблему непослідовності управлінських рішень, 65% відмітили, що є проблеми з управлінням освітньою галуззю на рівні країни. 56% учителів відмітили проблеми з мотивованістю учнів. Трохи менше половини вчителів (49%) вказали на проблеми з нормативною базою. Проблема якості навчальних матері-

алів виявилась аж на сьомому місці з-поміж проблем, відзначених учителями під час опитування (46% опитаних). Таким чином, спостерігається суттєва суперечність між тим, як вчителі бачать проблеми української школи, і реформами та ініціативами державного керівництва: вчителі вказують першочергово на проблеми матеріального забезпечення та неякісного управління, водночас більшість реформ та ініціатив профільного міністерства стосуються змісту освіти.

Відповідаючи на відкриті питання щодо того, які загалом проблеми існують в Україні сьогодні, вчителі першочергово вказували на соціально-економічні проблеми: соціальна незахищеність, бідність, соціальна політика, рівень життя, різні соціальні проблеми як-то безробіття – все разом складає 85 відповідей (47%). Корупція зустрічається всього 14 разів (7,7%). Суспільно-політичний вимір проблем виявився на другому місці по частоті згадування. Різні проблеми, пов'язані з політиками та політичними партіями, було зазначено 15 разів (8,3%), нестабільність – 13 разів (7,1%), відсутність єдності – 12 разів (6,49%), проблеми з демократією – 10 разів (в тому числі кілька разів згадувався авторитаризм). 10 респондентів пов'язали проблеми України з відносинами між владою і народом (на кшталт недовіри народу до влади). Траплялися формулювання «влада і народ ідуть паралельними шляхами», «влада плює на народ» тощо. Нерівність як основну проблему українського суспільства опитані вчителі згадали 13 разів, проблеми з дотриманням законів – 14 разів.

Таким чином, майже половина усіх респондентів вважають найбільш серйозними проблемами українського суспільства соціально-економічні. Водночас значна частина вчителів занепокоєна станом взаємодії суспільства та влади та виконання представниками органів влади своїх обов'язків. Однак прояви цієї проблеми є досить різноманітними: і корупція, і брак демократії, і недовіра до влади. Варто зазначити, що попри

Діаграма 3. Способи захисту своїх прав та інтересів



Діаграма 4. Проблеми української школи



наголошування на важливості для «хорошого громадянина» дотримання законодавства, знання своїх прав та обов'язків, основною проблемою суспільства недотримання законності визначило всього 14 вчителів.

2.2. Громадянська свідомість: механізми формування та зміст

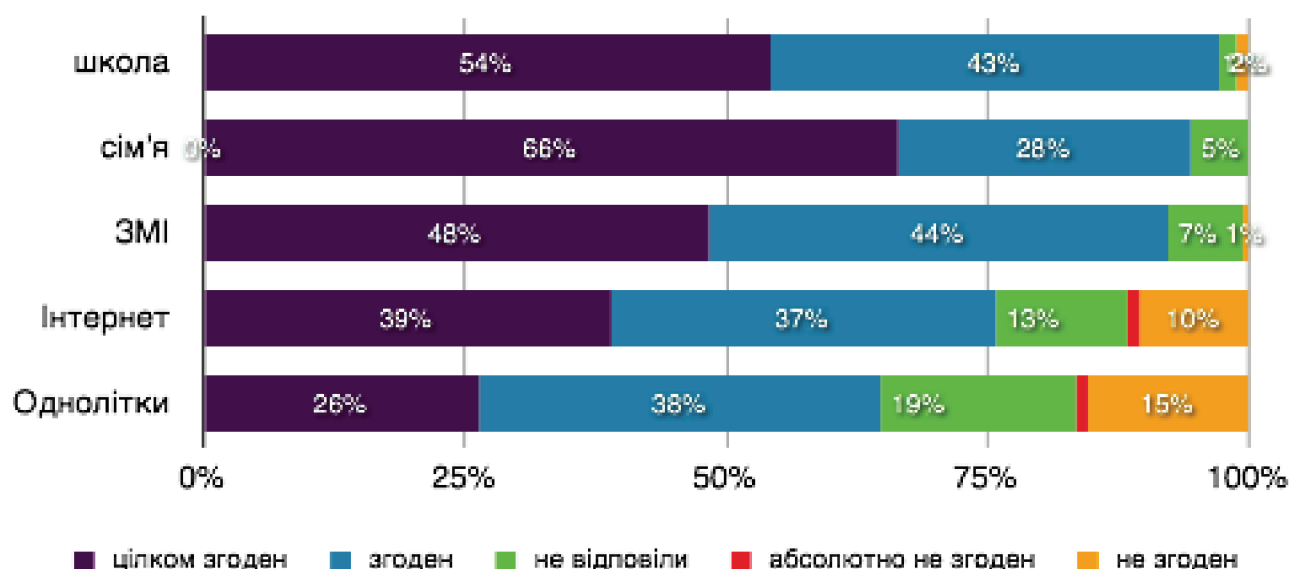
При визначенні чинників, що впливають на громадянську свідомість учнів (діаграма 5), вчителі віддали перевагу усталеним соціальним інститутам: школа (97%), сім'я (94%), ЗМІ (92%). Менш формальні інститути впливу – інтернет чи однолітки, на думку вчителів, меншою мірою впливають на громадянську свідомість учнів – 76% і 64% відповідно. Тобто вчителі вважають, що соціальне середовище, в якому перебувають підлітки, є менш важливим.

На думку вчителів, для того, щоб стати хорошими громадянами, учні повинні першочергово дотримуватись законодавства (97%), знати історію власної держави (95%), бути патріотами своєї країни (92%) та наполегливо працювати (91%). Трохи менший відсоток учителів вважають, що необхідно займатися доброчинністю (87%), брати участь у кампаніях із захисту довкілля (85%) та слідувати за політичним життям (81%). Таким чином, з-поміж найпопулярніших вимог до громадян більша частина носить пасивний характер. Наголос на патріотизмі та знанні історії власної держави також є показовим. Цікаво, що 81% вчителів вважають, що необхідно

слідувати за політичним життям, водночас частка тих, хто вважає, що хороший громадянин повинен також брати участь у політичних дискусіях, є суттєво нижчою – 48%. Подібно до наведених вище результатів опитування щодо того, які механізми захисту своїх прав обирають учителі, у визначенні «хорошого громадянина» переважає наголос на менш формалізованих засобах впливу. Так, значно більша частка вчителів вважає, що необхідно брати участь у мирних зібраннях (71%) порівняно з участю у діяльності громадських організацій (53%) і особливо політичних партій (28%) чи голосуванням на виборах (52%). Насторожує той факт, що майже половина респондентів (49%) вважають, що хороші громадяни повинні виказувати повагу до представників влади, що може бути свідченням широкої включеності в дуже ієрархізовану владну вертикаль самих учителів, котрі сприймають таку ситуацію за норму.

Відповідаючи на питання щодо того, які теми є важливими для громадянського суспільства, найбільша кількість учителів знову першочергово звернула увагу на громадянські і загальнолюдські права, Конституцію і державні інституції (діаграма 8). Також важливими виявились питання захисту довкілля (для 38% – дуже важливі, 51% – важливі) та знання національної історії (27% та 60% відповідно). Питання соціального добробуту та громадянських цінностей виявились трохи менш популярними, якщо брати разом показники тих, хто вважає це питання дуже важливим і важливим по-

Діаграма 5. Чинники формування громадянської свідомості



Діаграма 6. Що повинні робити хороші громадяни

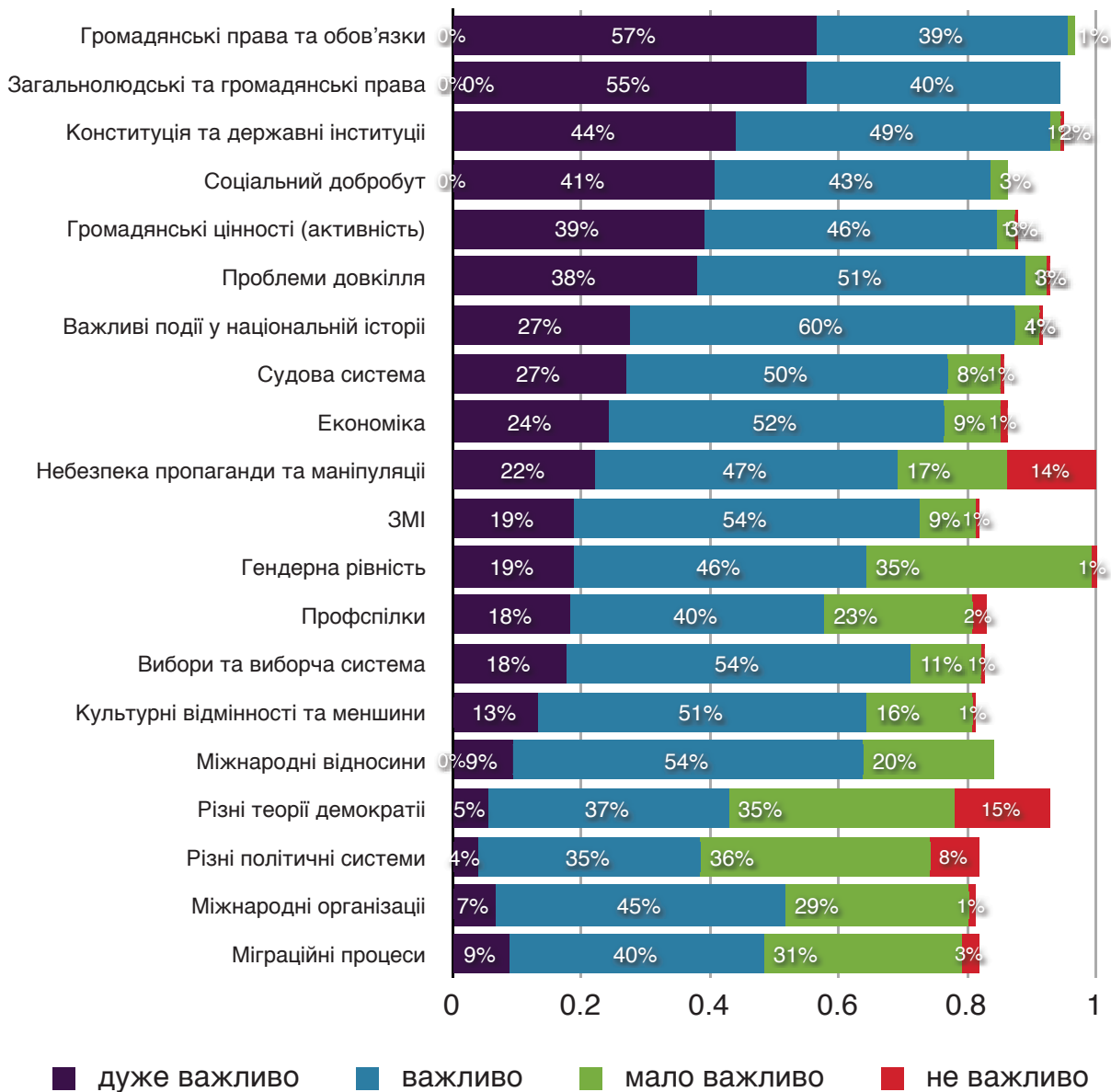


рівняно (хоча відсоток тих, хто вважає ці питання дуже важливими, і є дещо вищим, ніж для попередніх двох категорій). Наступними за популярністю виявились теми судової системи та економіки. Важливо відмітити, що саме для цих двох питань дуже значною є різниця між кількістю вчителів, які вважають ці теми важливими і

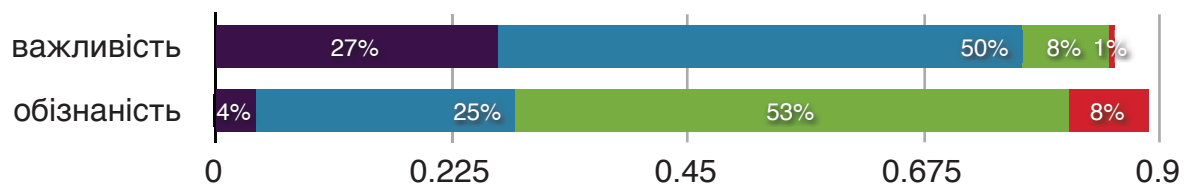
тими, хто вважає себе добре в них обізнаними (див. *діаграми 8 і 9*).

У контексті визначення важливості різних тем для розвитку громадянського суспільства варто відмітити також низький рівень уваги до питань гендерної рівності. Особливо показовим є відсоток учителів, котрі вва-

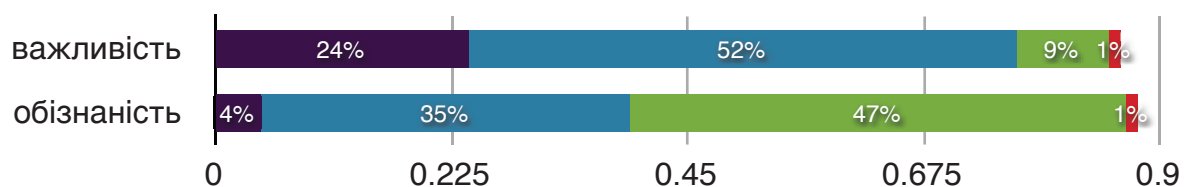
Діаграма 7. Наскільки важливі ці теми для громадянського суспільства



Діаграма 8. Судова система



Діаграма 9. Економіка



зали, що ця тема є мало важливою (35%). Цікаво, що показник тих, хто вважає цю тему важливою, найвищим виявився в Херсонській області, що корелює з даними інтерв'ю, під час яких експертки з цього регіону наголошували на тому, що вони проводять спеціальні тренінги з цієї тематики і загалом приділяють їй багато уваги. Таким чином, можна бачити, що спеціалізовані програми підготовки підвищують рівень усвідомлення вчителями певних проблем.

2.3. Громадянська освіта: мета і зміст

Попри те, що фактично всі вчителі вважають, що головним чином на формування громадянської свідомості впливає школа (діаграма 5), 37% респондентів погодились з твердженням про те, що найважливішого з громадянської освіти не можна навчити у школі (діаграма 10), що корелює з оцінками експертів з обласних Інститутів післядипломної педагогічної освіти. 84% вчителів переконані, що при визначенні змісту ГО необхідно керуватися стандартами, що підтверджує поширене твердження про те, що система освіти України є дуже централізованою і зовнішнє регулювання роботи вчителя є дуже важливими. 78% учителів вважають, що при розробці змісту ГО необхідно враховувати думку учнів. У рамках анкетування складно оцінити, наскільки згода з цим твердженням є прикладом мовчазної згоди чи твердим внутрішнім переконанням учителів. Майже половина респондентів (47%) вважають, що виробити універсальний підхід до ГО неможливо; 31% не погодились з таким твердженням. 46% опитаних не погодились з тезою про те, що «суспільні зміни настільки швидкі, що вчителі не встигають зрозуміти, чому мусить

навчати громадянська освіта» на противагу 30%, котрі підтримали таке твердження. Думки вчителів щодо існування у суспільстві консенсусу щодо змісту ГО розділились: 35% погодились з тим, що у суспільстві існує такий консенсус, 31% – не погодились і 34% не змогли відповісти. Таким чином, учителі переконані у потребі користуватися державними стандартами і враховувати думку учнів, проте не впевнені щодо наявності єдиного бачення змісту ГО чи його узгодження, зважаючи на існуючі у суспільстві конфлікти. Вочевидь, це варто враховувати при розробці змісту громадянської освіти. Для того, щоб учителі не просто формально виконували вимоги державних стандартів, а й розуміли, як і чому вони сформовані, вони повинні відчувати свою залученість у їх формування і розуміти, на підставі чого створюються стандарти.

Аналіз відповідей на відкрите питання щодо того, якою є **мета** громадянської освіти, показує досить розмаїту картину. Більшість респондентів вказують як головну мету досить абстрактне «виховання [свідомого] громадянина». Це згадується 69 разів, тобто у 38% випадків. 47 респондентів (26%) вказують метою виховання патріотизму або національної свідомості. Ще один поширений варіант – варіації на тему «навчити жити (існувати) в [сучасному, демократичному etc.] суспільстві» – 40 респондентів. Виховання активності як риси учня згадується 15 разів. Також досить поширене уявлення про те, що основна мета громадянської освіти – формування особистості, без прив'язки до суспільства чи держави (саморозвиток, самореалізація тощо). Суто особистісною бачать мету громадянської освіти 23 людини. Мораль згадується всього 5 разів, критичне мис-

Діаграма 10. Хто повинен визначати зміст ГО?



Діаграма 11. Чому навчають у Вашій школі?



лення – 6. У 9 випадках ідеться про те, що учні в результаті засвоєння елементів громадянської освіти повинні змінювати/покращувати/розвивати суспільство чи державу. Досить часто фігурують демократія, громадянське суспільство та толерантність (але навіть всі разом по частоті згадування вони програють патріотизму).

З наявних відповідей можна зробити висновок, що, на думку вчителів, **метою громадянської освіти є виховання досить абстрактного хорошого громадянина, який конкретизується переважно через патріотизм і вміння жити в суспільстві (втім, що саме означає це вміння, також не уточнюється).**

Навички, яких набувають юні громадяни, за версією вчителів, можна розділити на такі групи:

- **Взаємодія/комунікація:** уміння «жити в громаді», спілкуватися, дискутувати, розв'язувати конфлікти тощо зустрічаються 58 разів (32%).

- **Аналіз:** уміння критично мислити, аргументувати думку, аналізувати інформацію, події, процеси тощо – 26 разів (14.3%).

- **Поведінка:** уміння поводитись, правила поведінки, культура поведінки – 22 рази (12,1%).

Також згадується патріотизм, мораль, справедливість, громадська участь, «застосування знань» – але все це не більше 10 разів.

Щодо **знань**, яких набувають учні, вчителі висловлювались досить лаконічно і загально. Лідирують знання про права (43 рази, 24%) і обов'язки (33 рази, 18%), знання з історії (36 разів, 20%) і правознавства (26 разів, 14%), про суспільство (30 разів, 16,5%), державу (16 разів, 9%) і моделі/правила поведінки (18 разів, 10%). Демократія згадується всього 5 разів (3%) громадянське суспільство – 2 рази (1%).

Цінності, які, на думку вчителів, мають засвоювати учні, можна розділити на кілька груп:

Моральні (сюди ж включено те, що респонденти

називають «людськими чеснотами») – 66 разів (36%).

Соціальні (толерантність, демократія, співжиття, повага тощо) – 54 рази (30%)

Патріотизм – 42 рази (23%)

Довкілля – 9 разів.

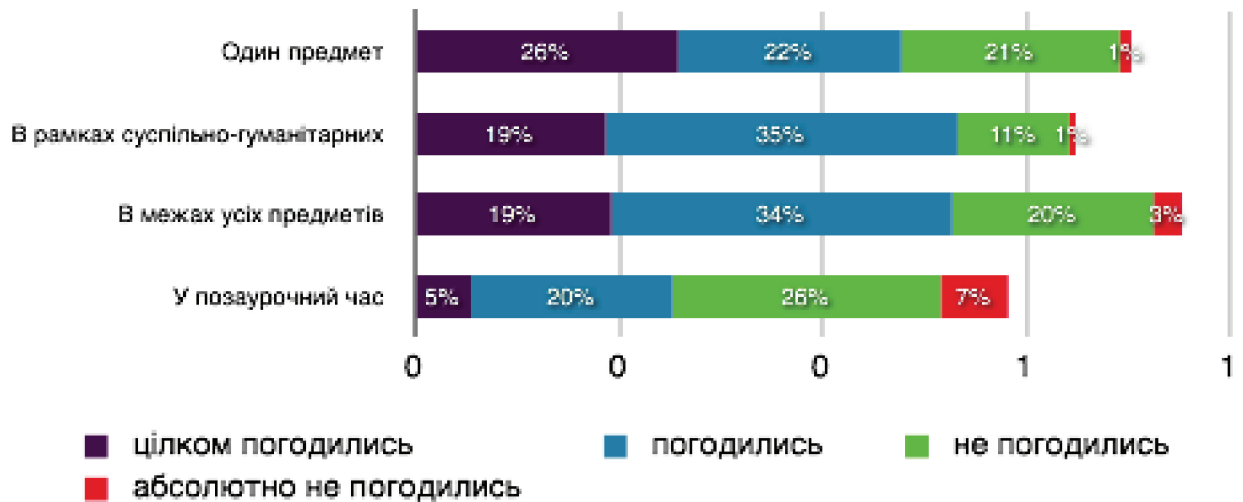
Також 4 рази зустрічається «відповідальність» і кілька разів – дотримання законів/правові цінності.

Попри те, що при відповіді на питання, чого саме навчаються діти у даній школі, більшість учителів схильні були погоджуватись з усіма варіантами відповідей, можна виявити певні тенденції. Корелюючи з відповідями на відкрите питання щодо мети громадянської освіти, найбільша частка вчителів вказала, що у їхній школі вчать бути патріотами та вірними громадянами своєї держави. Усі інші варіанти набрали приблизно однакову кількість прихильників. Проте показово, що найменша кількість чителів вказали, що в їхній школі навчають сприяти вирішенню проблем у громаді чи суспільстві (79,7%) та бути зацікавленими в житті інших країн (74,7%). Таким чином, можна зробити висновок про концентрацію зусиль у навчанні учнів на питаннях, що стосуються загальнодержавного рівня, водночас концентрація на питаннях місцевої громади і міжнародних відносин є значно меншою.

2.4. Формат викладання громадянської освіти

Вчителі приблизно однаково підтримують викладання ГО як окремого предмету (49%), у межах гуманітарних та суспільствознавчих дисциплін (54%) та в рамках усіх предметів (53%). Водночас, викладання у межах суспільно-гуманітарного блоку отримало найменше негативних відповідей порівняно з двома іншими варіантами. Найменш популярним варіантом є викладання ГО в позаурочний час. На основі інтерв'ю з експертами можна припустити, що, швидше за все, причиною цього є несистемність позаурочної роботи, котра за теперіш-

Діаграма 12. Яким повинен бути формат ГО?

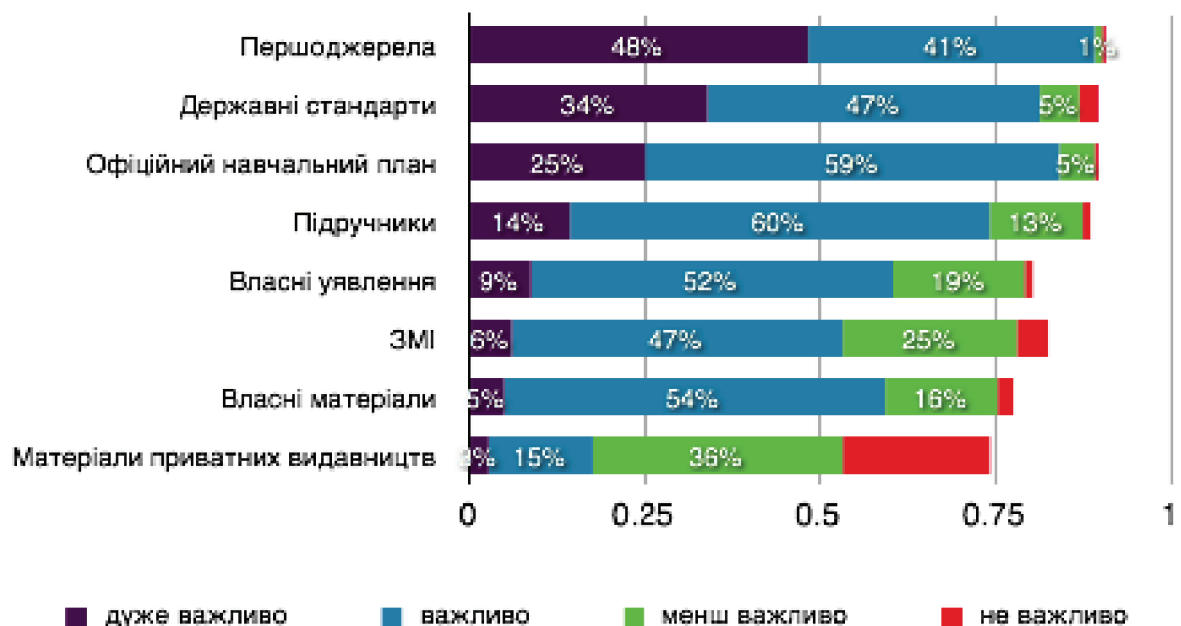


ньої організації навчального процесу не може надавати системних знань та навичок учням.

Вчителі віддають перевагу першоджерелам та офіційним матеріалам при підготовці занять, що стосують громадянської освіти (діаграма 13): першоджерела (48% – дуже важливо, 41% – важливо), державні стандарти

(35% і 47%), офіційний навчальний план (25% і 59%). Найменш популярними виявились матеріали приватних видавництв та ЗМІ. Ці дані важливо враховувати при розробці програми реформування громадянської освіти, оскільки будь-які зміни для того, щоб набуті дійсного поширення, повинні набуті форми офіційних документів.

Діаграма 13. Чим Ви послуговуєтеся при підготовці занять з ГО?



Аналіз інтерв'ю з методичними працівниками

1. Методологія інтерв'ювання

Було проведено напівструктуровані інтерв'ю з п'ятьма методистами Інститутів післядипломної педагогічної освіти, котрі займаються питаннями суспільно-гуманітарних предметів, однією очільницею ресурсного центру для вчителів з питань громадянської освіти, однією представницею Інституту педагогіки, котра займається питаннями громадянської освіти.

Інтерв'ю тривали від 25 до 40 хвилин. Вони проводились безпосередньо учасниками проекту. Цитати з інтерв'ю подані українською мовою, у тому числі для респондентів, які попросили відповідати російською.

На відміну від опитування, напівструктуровані інтерв'ю є досить гнучким інструментом: вони дають можливість коригувати тактику в залежності від отриманих відповідей респондента. До того ж, методисти ІППО мають досить багатий досвід роботи у сфері ГО, який було б досить важко зафіксувати простим опитувальником.

У даній частині аналізу інтерв'ю йдеться тільки про зміст та формат громадянської освіти. Інформацію щодо законодавчих питань впровадження ГО, роботи профільного міністерства, різних проектів у сфері ГО тощо використано в інших додатках.

2. Мета та зміст ГО

Подібно до результатів анкетування, інтерв'ю також зафіксували розмаїтість розуміння самої мети громадянської освіти. Проте інтерв'ю давало ширші можливості для уточнення думки респондента. Переважна більшість відповідей концентрувалась довкола виховання особливих характеристик в учнів з допомогою громадянської освіти. Переважно відповіді концентрувались довкола розуміння ідеї про те, яким повинен бути громадянин демократичної держави: «ми займаємось тим, щоб підготувати вчителів до роботи з дітьми для їх навчання життю в демократичному суспільстві», «громадянська освіта — система виховання в суспільстві громадянина, загальною метою якої є витравлення з людини раба»; [в рамках ГО важливо] «активність, дієвість, висловлення своєї позиції», «формування громадянської самосвідомості й особистості», «вміння і готовність жити у сучасній розвиненій демократичній державі, ефективно взаємодіяти і з метою

розвитку суспільства, і для власного добробуту і вміння реалізувати себе, щоб принести користь і собі, і власній родині, і державі»; «громадянськість — є цілий перелік компетентностей, але найголовніше — відчувати себе людиною і вміти боротись; для цього треба знати закони і розуміти механізми захисту, знати, які є погляди на природу людини у влади і в людини». Одна з респонденток акцентувала на тому, що ключовим елементом виховання має стати набуття комунікативних навичок: «тому що якщо у дитини будуть ці навички, якщо вона зможе довести свою думку, і не просто огульно, а довести на підставі законодавчих документів». Одна з респонденток вказала, що ГО повинна першочергово спрямовуватись на сімейні питання, оскільки в рамках предметів з ГО учні можуть розкритися і показати, які проблеми існують у них в сім'ї і почати їх обговорювати (за умови, що подальше вирішення цих проблем здійснюється за підтримки психолога).

Тільки одна з відповідей зачіпала ширший суспільний контекст і концентрувалась довкола поняття «громадянське суспільство»: «мета ГО — створення громадянського суспільства, підготовка молоді і громадян до створення громадянського суспільства». Загалом можна констатувати, що головна мета ГО спрямована на конкретного індивіда і мало зачіпає ширший суспільний контекст. Також варто відмітити різницю з результатами анкетування вчителів: методисти ІППО та інші фахівці, з якими проводились інтерв'ю, жодного разу не згадали про виховання патріотизму як мети ГО, хоча серед вчителів така відповідь була дуже поширеною. Також варто відзначити, що майже всі опитані згадали про виховання громадянина «для демократичної держави». Водночас, тільки у двох інтерв'ю респондентки вказали на те, що наразі Україна не є демократичною державою.

3. Навички, знання, цінності ГО

Більшість опитаних під час інтерв'ю не могли чітко розрізнити знання, цінності та навички, тому запропонований розподіл є результатом застосування кодування.

Навички: «критичне мислення», «відстоювання власної точки зору (дуже часто наші діти не вміють і бояться це робити)», «першочергово комунікабельність, що дуже важливо, особливо, коли дитина йде у світ, який у нас не дуже такий, як хотілось би», «діти повинні мир-

ним шляхом вирішувати будь-які питання, тим більше що ми живемо в країні, де є різні нації, національності, і ми повинні до них ставитись з повагою».

Знання: «знання про механізми взаємодії держави, влади, певних елементів громадянського суспільства» (цей перелік проходив під загальною назвою «демократичні вміння»), «про політичні аспекти, елементи політичної системи, громадянське суспільство, механізми взаємодії громадянина і влади, права людини, у тому числі в економічному плані (адже ми живемо в ринковому суспільстві), виробничі відносини»; «загальнолюдські, національні, культурологічні цінності, моральні цінності».

Цінності: «людяність, співчуття, толерантність, полікультурність, взаємоповага», «демократичні, соціальні, загальні цінності».

Часто респонденти вказували загальні «демократичні» цінності, знання чи вміння, не розшифровуючи, що під цим мається на увазі.

Цікаво відмітити, що в ході інтерв'ю одна з респонденток, згадуючи «толерантність» як одну із цінностей, додала коментар, що «взагалі якщо взяти сучасну ситуацію і проблеми в Європі з ісламізацією і до чого призвела толерантність і полікультурність в Європі ... [незавершене речення]». Подібним чином інша респондентка, вказуючи на важливість гендерного виховання, розповідала про навчання вчителів не використовувати тільки чоловічі форми іменників як стандартні, на важливість використовувати також жіночі форми іменників тощо. При цьому сама респондентка, описуючи досвід запровадження громадянської освіти в регіоні та називаючи його головною ініціаторку, вчительку-жінку, використовувала по відношенню до неї тільки чоловічу форму «цей вчитель». Таким чином, можна поставити питання про те, наскільки цінності, про які говорять освітяни, є інтерналізованими, чи наскільки вони використовуються просто тому, що так правильно говорити.

4. Формат викладання ГО

Усі опитані погодились з тим, що громадянська освіта має викладатись як окремий предмет у школі. Попри те, що респонденти визнавали, що існують інші моделі (в межах інших предметів, у рамках позакласної роботи), проте вказували на те, що сьогодні тільки виділення в окремий предмет гарантуватиме хоч якусь системність у викладанні. Усі респонденти погодились, що питання постає головним чином у наявності вільних годин для викладання. Наразі, предмети з циклу громадянської освіти читаються у деяких школах, проте, за словами всіх респондентів, для цього потрібні бажання вчителя та згода на це керівництва школи, котре зможе виділити години для читання такого курсу. Як приклад можна навести таку цитату з одного інтерв'ю: «наше завдання показати, що не обов'язково мати спеціалізовані курси з ГО, хоча такі курси є; але проблема у тому, що дуже мало шкіл, де на це виділяють години; наша головна мета зараз полягає у тому, щоб показати: ви-

ховання громадянина — це основне системне завдання школи.» Інший респондент вказував: «зазвичай, учителям важко це реалізовувати [додавання компоненту ГО в межах інших предметів], тому що є програма власне з історії чи інших предметів і вони лівову частину часу присвячують виконанню програми. Тому компонент ГО реалізовується в системі позакласної роботи; діти беруть участь у різних проектах — місцевих, регіональних, всеукраїнських — за рахунок позанавчального часу».

Кілька респондентів вказували, що перехід на 12-річну систему освіти вирішував би значно мірою проблему навантаження та дозволив би краще інтегрувати громадянську освіту в навчальну програму: «сьогодні чинний стандарт передбачав окремий компонент ГО, і коли наша школа мала бути 12-річною, то на основі стандарту були розроблені типові навчальні плани, де передбачалося відведення годин на окремий предмет з ГО; оскільки 12-річка була скасована, то за рахунок скорочення навчального часу ГО була втрачена. Тому зараз у нас є елементи ГО в межах інших предметів (історія, правознавство, людина і світ); ГО представлена в контексті змісту цих предметів, проте окремі компоненти представлені хіба в правознавстві; в історії її треба вишукувати».

5. Проблеми громадянської освіти в Україні

Більше половини респондентів вказували на те, що існує розрив між теорією і практикою у процесі впровадження громадянської освіти. Респонденти переважно вказували на те, що учнів навчають жити в демократичній державі, водночас, після цього часто додавали коментар про те, що «дитина йде у світ, який у нас не дуже такий, як хотілось би», «є різниця між тим, що говориться, і тим, що робиться».

Кілька респондентів вказали на те, що самі вчителі часто не повністю вірять у те, що викладають: «вчителі налаштовані так, що як би ми їх не виховували, вдома вони побачать інше і буде інакше, але так ніколи нічого не зміниться». Двоє респонденток вказали на те, що важливо переконувати і самих учителів та часто міняти їх світогляд: «ми залучаємо і педагога, бо за нашої мовчазної згоди часто здійснюються негативні речі, а дитина бачить і копіює ці вчинки»; «люди, які навчають ГО, дуже часто самі не готові до цього, це дуже відчувається».

Кілька респондентів вказували на те, що необхідно «долати розрив між теорією і практикою» через «наголос на практичних питаннях». Одна з респонденток вказала на те, що «школою справа не закінчиться», інші опитані не вказали напряму на те, яким чином довелишнє середовище впливає на формування громадянської свідомості учнів.

Таким чином, у процесі спілкування респонденти більшою мірою погоджувалися з тим, що існують проблеми у невідповідності власних поглядів учителів, того, чому вони навчають дітей, і власне довелишніми реаліями. Проте ці погляди висловлювались переважно під кінець інтерв'ю. Відповідаючи ж на більш стандартизовані питання про мету ГО чи навички, яких набувають учні у процесі ГО, ці проблеми респонденти майже не згадували.

Аналіз підручників з предметів, що містять елементи громадянської освіти

Я і Україна

Підручники:

Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна. 1 клас. – К.: Генеза, 2007.

Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна. 2 клас. – К.: Генеза, 2009.

Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна. 3 клас. – К.: Форум, 2005.

Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна. 4 клас. – К.: Форум, 2005.

Предмет «Я і Україна» є частиною інваріантної складової навчального плану і вивчається з 1 по 4 клас. Програма з предмета складається з двох основних змістовних частин – природознавчої та суспільствознавчої, кожна з яких представлена в усіх підручниках окремими розділами. Основною метою курсу є ознайомлення учнів молодших класів із базовими знаннями про Україну – її природу та суспільно-політичний устрій. Хоча в підручниках висвітлені ширші теми – від пір року, клімату та календарних свят до правил етикету і міжособистісних стосунків. Незважаючи на те, що предмет носить назву «Я і Україна», значна частина матеріалу підручників присвячена універсальним темам, які мало відрізняються від подібних сфер в інших країнах – наприклад, професії та хоббі, правила поведінки, жива і нежива природа. Темі повторюються в кожному підручнику – від 1 до 4 класу, хоча щороку виклад стає складнішим, детальнішим і більш розгалуженим.

Елементи громадянської освіти в підручниках з даного предмету представлені передусім в інформаційному блоці про Україну як державу – діти знайомляться з державними символами та засвоюють, що їх треба шанувати, дізнаються про географічні, кліматичні особливості України, її економіку (звісно, на дуже простому рівні).

Оскільки власне об'єм інформації, яка надається учням, є дуже обмежений і може бути переказаний на одному аркуші, то варто зосередитися на тому, в якому контексті ця інформація подається і яким саме способом.

По-перше, характер викладу матеріалу є дуже емоційним. Дітей закликають любити рідний край – з цього починається підручник для 1 класу (с. 3). На с. 72 цього ж підручника йдеться про те, що найкраще місце на землі – це те, де ти народився. У підручнику для 3 класу на 15 сторінці зазначено, що «немає ріднішої від Батьківщини». Дуже часто при згадці про державу, народ використовуються родинні метафори – діди-прадіди, народ – велика родина тощо. У першому уроці в підручнику для 4 класу однією з рис, за яку шанують українців, названо оберігання сімейного затишку. Такий дещо примордіальний підхід до визначення народу і держави (як великого дому, де мешкає родина-народ), тобто імпліцитне уявлення, що українці – це лише люди, поєднані певною «кровною» спорідненістю, «сімейними» зв'язками і одним походженням, закладає підґрунтя для різних форм ксенофобії і протиставлення «нас» – великої родини – «чужинцям», «зайдам», людям, які візуально чи культурно виділяються серед інших. Скажімо, на 5 сторінці підручника для 2 класу розповідається, що в Україні живуть представники різних народів і вона є багатонаціональною державою, але титульною нацією є саме українці, причому ця фраза виділена жирним шрифтом. Також народи порівнюються із деревами в лісі, вкритими цвітом-мовою. Таке розуміння народу як певної історично незмінної сутності, якій за визначенням притаманні певні риси і котра не може в силу цього змішуватися з іншими подібними сутностями, як олія не змішується з водою, знов-таки спонукає до певної групової ідентифікації, яка виключає всіх не-українців. Їх можна (і треба) толерувати, але вони ніколи не стануть належати до спільноти «народу», адже в них інше походження. Подібний світогляд не просто суперечить сучасному стану історичної та політичної науки і їхньому розумінню понять «народу», «нації» та «держави», але й суперечить тим базовим цінностям, закладання яких задекларовано навчальними програмами та офіційними документами, починаючи з Декларації прав людини і закінчуючи Конституцією України.

По-друге, для опису України вживається кілька схем, які переходять з року в рік і є досить обмежені-

ми: Україна – багата («на ліси, річки і родючі степи», на талановитих людей, на корисні копалини тощо), велика, незалежна. Учням пропонується з'ясувати, що виробляють у їхньому регіоні, а також які історичні пам'ятки чи знамениті українці є на їхній малій батьківщині. Однак, судячи з підручника, Україна є переважно сільськогосподарською країною, населення якої мешкає або у білих хатках під солом'яною стріхою, або в історичних містах на кшталт Києва та Львова, а половина населення щодня ходить на роботу у вишиванках та віночках, причому займається ця половина народними промислами. Принаймні таке враження складається від ілюстрацій у підручниках, а також від фраз про те, що українців у всьому світі шанують перш за все за «любов і повагу до вільної праці, особливо хліборобської», за народні пісні (с. 10, 4 клас). Учнів наполегливо закликають шанувати традиції свого народу, які полягають, схоже, переважно у святкуванні релігійних свят. У кожному з підручників розкажується про традиції святкування Різдва, Великодня тощо, у стилі (або з прямим цитуванням) Олекси Воропая. Не можна не помітити, наскільки такий підхід до опису «українськості» відрізняється від нашого сьогодення – Україна є високоурбанізованою державою з економікою переважно індустріального характеру. Міське населення, яке складає значну більшість, є цілком глобалізованим, а основними його представниками дуже давно вже не є «козак, чумак, хлібороб і кобзар», як це написано у підручнику для 3 класу.

По-третє, лінія прав людини і прав дитини, обов'язків громадянина, що присутня в усіх підручниках з курсу «Я і Україна», коли учнів знайомлять із тим, що таке закон, права та обов'язки, Конституція тощо, містить деякі моменти, на котрі варто звернути увагу. Так, на думку авторок підручників, «зростати громадянином своєї країни – значить прагнути до знань, мудрості, до корисної людям діяльності, дізнаватися про історію свого народу, берегти все краще, що нам дісталось від дідів-прадідів, шанувати традиції українського народу» (2 клас). Складно пов'язати щось із цих рис (окрім хіба прагнення до знань і корисної людям діяльності) із демократичною учасницькою політичною культурою.

Конституція, визначена як основний закон України, є надзвичайно важливою. Цитуючи підручник для 2 класу, «кожен народ хоче мати досконалу Конституцію, адже від неї залежать щастя і доля народу». Але вже у 3 класі діти дізнаються, що запам'ятати всі закони неможливо, адже їх так багато, а незнання закону не звільняє від відповідальності за його порушення. У цій ситуації авторки пропонують цікавий вихід – достатньо дотримуватися 10 біблійних заповідей (чи близьких до них моральних норм інших світових релігій), щоб не стати на стежку злочину (с. 53). Ілюстрація до цієї тези – дві книги, підписані як Конституція і Закон Божий – покликана, вочевидь, показати рівнозначність цих двох джерел інформації про належну поведінку. З огляду на те, що у цій самій Конституції написано, що освіта в Україні має світський характер (стаття 35), такий підхід до викладення дітям основ права виглядає дещо парадоксальним.

Важливим аспектом громадянської освіти, про який згадували в інтерв'ю більшість освітян, опитаних у попередній частині дослідження, є освіта гендерна, наголошування на необхідності гендерної рівності. Однак підручники з предмету «Я і Україна» не просто ігнорують цей аспект – вони є прикладом (інколи кричущою) асиметрії в зображенні ролей і позицій у суспільстві жінок і чоловіків. Починаючи з обкладинок, де хлопчики зображені з книжкою (2 клас) або лупою (3 клас), а дівчатка – завжди з квітами), створюються чіткі ніші, у які вкладаються можливі варіанти поведінки для кожної зі статей. Якщо зображуються бешкетуни, забіяки чи прогульники – це завжди хлопці. Дівчатка жодного разу не показані на ілюстраціях до підручників у брудному чи неохайному одязі, вони не бешкетують і не бігають. Натомість, якщо йдеться про якусь хатню роботу, яку авторки підручників закликають учнів виконувати, допомагаючи батькам, то на картинках її завжди виконують жінки чи дівчата – лише в поодиноких випадках це хлопчики (але не чоловіки!), які займаються прибиранням. Водночас, в уроці про професії усі види діяльності проілюстровано чоловічими зображеннями, у тому числі у кухаря, крім вчительки і лікарки. Цікаво, що такий підхід цілком співпадає із даними, наведеними Держкомстатом, про статевий розподіл студентів по різних спеціальностях. Найбільше жінок вчиться у ВНЗ усіх рівнів саме на педагогів та медиків (й молодший медперсонал). Таким чином у дітей створюються (чи відтворюються) стереотипи щодо «жіночих» і «чоловічих» професій і занять: жінка займається хатньою працею, доглядає за дітьми, якщо й працює, то на низькооплачуваній та соціально неprestижній роботі, а чоловік займається серйозними справами на роботі, читає, досліджує, керує.

Етика

Підручники:

Данилевська О.М., Пошетун О.І. Етика. 6 клас. – К.: Генеза, 2006.

Мовчун А.І., Хоружа Л.Л. Етика. 6 клас. – К.: Навч. Книга, 2006.

Згідно з навчальною програмою МОН «Етика. 5-6 клас» елементи громадянської освіти у курсі етики зосереджені у тематичному блоці «Цінності демократичного громадянського суспільства», що вивчається у 6 класі, тому для аналізу було обрано підручники, рекомендовані МОНМС для учнів 6 класу загальноосвітніх шкіл.

Основні поняття, які розкриваються у даній темі, зосереджені навколо ідеї громадянина, його прав та обов'язків, принципів взаємодії людей у демократичному суспільстві.

Основний принцип легітиматії у підручниках – через традицію, за принципом «так було завжди», «віддавна наші предки» тощо. Таким способом обґрунтовується і доцільність демократії – бо це «одна з найдавніших

в історії форм організації суспільного життя та управління ним», «Демократичні форми організації життя людей з'явилися уже в первісному суспільстві». Загалом підручники з етики при обґрунтування доцільності чи небажаності тих чи інших вчинків рідко оперують раціональними аргументами, натомість автори посилаються на певні аксіоми, які учень нібито не має ставити під питання, оскільки вони є очевидними і зрозумілими кожному.

Інколи такі аксіоми знаходять вираження у поняттях «вічні загальнолюдські цінності», «Добро, Істина і Краса» тощо. При цьому мається на увазі цілком історично та географічно конкретизований тип світогляду. Кожна з «вічних» цінностей змінювала свій сенс та контекст протягом тисячоліть розвитку людської думки, а сам набір характерний для романтичної філософії та історіографії, яка взагалі має надзвичайно великий, можна сказати, непропорційно великий вплив на українську гуманітаристику та культуру, а подекуди й політику, хоча у світі досить давно вже втратила актуальність.

У підручниках з етики наголошується на важливості громадянського суспільства для успішного функціонування демократії. Однак слабо пояснений механізм їхнього взаємозв'язку. У підручнику Данилевської і Пометун основною метою громадянського суспільства названо розвиток творчих здібностей та згуртування тих, хто має спільне хоббі (с. 141). Те, що люди можуть об'єднуватися для захисту своїх прав, судячи з тексту книги, є лише одним із побічних ефектів існування громадянського суспільства, поруч із благодійністю, спортом та об'єднаннями за інтересами. Такий підхід до розуміння громадянського суспільства не видається дивним з огляду на те, що демократія як така визначається через гуманізм. Він названий основною цінністю демократичного суспільства, в якому кожен громадянин може вільно і творчо розвиватися. При цьому Людина оголошується найвищою цінністю вже тому, що вона Людина і здатна пізнавати і перетворювати світ (с. 139).

Втім, у підручнику Мовчун і Хоружої демократія визначена більш змістовно: перераховані основні ознаки демократичного суспільства, такі як виборність органів влади, можливість змінити уряд без застосування сили, вільна преса та відсутність цензури, гарантовані права і свободи, чесні вибори та інші (с. 165).

Так само відрізняється і підхід до визначення громадянського суспільства — підкреслена його політична, а не гуманітарна складова, і згадано, що воно об'єднує людей незалежно від держави. Втім, перераховуючи чинники формування в Україні демократичного громадянського суспільства, авторки перераховують переважно пов'язані з державою інститути: вибори, політичні партії, місцеве самоврядування, вирізняється з цього ряду лише вільна преса.

Ідея людського життя як найвищої цінності також просувається в розділах підручників, присвячених Декларації прав людини (та Конвенції про права дитини). Держава при цьому є гарантом цих прав, а громадянин (у даному випадку — учень чи учениця) повинен дотри-

муватися законів, що гарантують ці права. Наприклад, Мовчун і Хоружа пишуть, що «права людини — це насамперед права громадянина держави і права людини як члена громадянського суспільства». Однак у підручниках зовсім не згадано про те, що декларація прав, особливо таких, як право на працю, житло, освіту, медичне обслуговування тощо ще не означає їхньої реалізації на практиці. Адже школярі спостерігають послідовні суперечності між списком декларованих прав і тим, що відбувається в дійсності, де вищеперераховані суспільні блага часто не є загальнодоступними.

Підручник стверджує, що якщо влада не поважатиме права людини, то громадяни мусять їх відстоювати, — проте як приклад такої дії вказане лише звернення до суду. Треба, однак, з приємністю відзначити, що авторки згадують про важливість об'єднання людей для захисту своїх прав та свобод — хоча й лише одним реченням, без прикладів.

Загалом підручник хвилює на те, що змішує опис дійсності (наприклад, подачу інформації про державні символи, закони та інститути) та належного чи бажаного (тобто того, як в ідеалі мають працювати соціальні інститути чи як мають поводитися люди). При цьому жодних пояснень того, чому ж існують настільки очевидні і разючі відмінності між належним та дійсним, не надається, що змушує ставити під сумнів уявлення про належне, оскільки воно ніяк не пов'язане з навколишньою реальністю.

Треба зазначити, що гуманізм як атрибут і визначальна риса демократії вводиться у дещо специфічний контекст. У підручнику Данилевської і Пометун на сторінці 48 читаємо наступне: «Ось уже два тисячоліття моральним ідеалом багатьох людей є Син Божий Ісус Христос, який прийшов на землю заради виняткової місії — «щоб люди всі спаслися і досягли пізнання істини». Ісусові Христу притаманні найкращі моральні якості: жертовність, милосердя, мужність, сміливість, всепрощення, мудрість, безкорислива любов. Ці чесноти є втіленням світогляду, який ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю. Такий світогляд називають гуманізмом». Така зв'язка гуманізму, демократії і християнства у підручнику з етики, рекомендованому Міністерством освіти світської держави, у якій освіта відділена від церкви, виглядає дивно і викликає багато питань.

Загалом у підручнику Данилевської-Пометун християнству відведена непропорційно велика роль як джерелу моральних на поведінкових норм, приписів та зразків — від третини до половини посилань у текстах згадують Біблію, життя святих чи християнські легенди. Два уроки, присвячені питанням релігії, просякнуті ідеєю безумовної цінності та корисності релігії в житті суспільства, причому вона розглядається не в контексті соціальної та історичної ролі, а крізь призму духовності, чеснот. Тобто релігія (читай — християнство) введені в однозначно позитивний, зовсім не нейтральний, контекст. Авторки вказують, що «наш народ сповідує християнські цінності». «Щоправда, — продовжують вони, — Україна є рідною землею для представників інших народів». Таке

виключення зі складу «народу» України усіх людей, що не є християнами, досить далеке від закликів до толерантності, які звучать кількома сторінками пізніше.

Ще більш тенденційним виглядає твердження, що люди, які не мають віри, не мають також і моральних настанов та пересторог: «Не чини лихого!» (с. 124). «Внутрішній світ такої людини темний і плутаний». Таким чином, учням закладають думку, що мораль має ґрунтуватися не на раціональних принципах та критичній настанові, а на вірі й послузі, на «страху Божому». Навіть наука згадана тут як така, що «здатна творити дива» (с. 123), і в неї також треба вірити (а не перевіряти, доводити чи сумніватися).

Нам здається, що тип політичної культури, вкорінений у такому підході до етики, буде дуже далеким від демократичного.

В обох підручниках з етики, згідно з програмою, учням пояснюється різниця між правом та мораллю і роль права у демократичному суспільстві. Підкреслено, що правові норми є обов'язковими до виконання для усіх людей, і за їхнє порушення карає держава, тоді як виконання моральних норм контролюється громадською думкою та сумлінням. Однак порушення закону, згідно з підручником, завжди є аморальним (с. 165). Таким чином, учням пропонується думка, що закони за визначенням моральні, правильні і такі, що їх не треба ставити під сумнів, принаймні, у демократичному суспільстві: «У демократичному суспільстві закони підтримують справедливість і гуманність».

Думка, що закон може бути несправедливим, згадується, але лише у зв'язку з історичним минулим – давні Індія і Рим, Російська імперія, США XIX ст. Натомість, витяг з української Конституції очевидно протиставляється їм як зразок досконалого законодавства (с. 168). Подібним чином учням розповідають про суспільну справедливість, стверджуючи, що прагнення до неї властиве всім людям автоматично, але не згадують, що існує суспільна несправедливість, і тим паче не пояснюють, чому вона існує і як із нею боротися. Таким чином, суспільство імпліцитно описується як безконфліктне, одноманітне і цілісне, у якому інтереси всіх людей співпадають, усі цінності поділяються кожним його членом. Тому соціальна різноманітність, що описана прямо за розділом про суспільну справедливість, не рятує ситуацію. Люди описані рівні у своїх правах, і тому вони можуть бути унікальними й різноманітними – держава захищає право кожного на власну думку чи позицію, якщо це не шкодить іншим. Однак у жодному з підручників не описано, які існують механізми для вирішення суспільних конфліктів: в усіх конфліктних ситуаціях завжди є очевидно права і винувата сторона, і коли учневі пропонується вирішити дилему щодо справедливості чи різноманітності, йому наперед відома правильна відповідь. Натомість, можливість існування несумісних поглядів, жоден з яких не є помилковим, і досягнення консенсусу в дискусії у підручниках не згадуються.

У підручнику Мовчун і Хоружої різноманітність пропонується підтримувати шляхом сумлінного вико-

нання своїх професійних обов'язків і суспільних ролей, повагою до честі й гідності інших і загалом дотримання моральних настанов. «Життя у демократичному суспільстві вимагає бути Людиною», – пишуть авторки на с. 201. Однак подібна позиція – сумлінно працюй, дотримуйся законів і моральних норм, і тоді у суспільстві запанує лад, а кожна окрема людина буде щасливою – ігнорує наявність соціально-економічних протиріч, які за наявного суспільного устрою принципово неможливо вирішити, ігнорує існування бідності, структурного безробіття, нерівномірного розподілу суспільних благ, визискувального характеру економічного ладу, нерівного доступу до освіти, медицини та культурних надбань. А отже, стикаючись із цими явищами в реальному житті, учні не можуть застосувати на практиці отримані в школі знання, або, застосовуючи їх, бачать невідповідність між очікуваннями та дійсністю.

Права людини завжди пов'язують із її обов'язками (скажімо, словосполучення «права і свободи» трапляється в підручнику меншу кількість разів, ніж «права й обов'язки»).

Також підкреслюється важливість обов'язків перед державою – їх треба не просто виконувати, а виконувати сумлінно. Із державою ж пов'язуються громадянські почуття та громадянські якості: почуття любові до Батьківщини, почуття обов'язку її захищати, почуття поваги до символів держави, її культури, мови, традицій, історії (с. 172 у Данилевської-Пометун). Лише наостанок згадується почуття громадянської гідності. Патріотизм також названий найсвятішим громадянським почуттям. Таким чином, складається образ хорошого громадянина – патріота, який, «дотримуючись законів, використовуючи свої права та виконуючи свої громадянські обов'язки», зміцнює державу, підтримує її, допомагає їй рухатися вперед. Так само і в підручнику Мовчун-Хоружої сказано, що «хоча людина може виражати інтереси і якоїсь певної соціальної групи, до якої вона належить, але в основі (громадянської) позиції понад усе мають бути любов до країни, турбота про неї, захист її інтересів» (с. 211).

Проте далі у Данилевської-Пометун йдеться про важливість для громадянина виконання такого обов'язку, як участь у виборах, а також прагнення брати участь у розв'язанні та обговоренні спільних проблем, вміння висловити свої погляди, підтримати справедливе рішення чи протестувати проти помилкового і несправедливого. Мовчун і Хоружа наголошують на важливості особистої активності та дієвої участі у розвитку суспільства. Таким чином, громадянськість все ж пов'язується із певними конкретними діями, а не лише із абстрактною любов'ю до Батьківщини (хоча лишається незрозумілим, чому тоді серед громадянських почуттів та якостей не названі ні критичне мислення, ні вміння організовано приймати важливі для спільноти рішення, ні, врешті, знання законів та прав і свобод). Але усі ці дії описуються як тим чи іншим чином пов'язані з державою – вона видається всюдисущою та всепроникною. Такий підхід знаходить відгомін у реальності

поза підручником – адже держава бере на себе навіть формування та розвиток громадянського суспільства, яке взагалі-то має бути незалежним від неї, – лише за поточний рік було підписано 2 укази Президента України: від 25 січня 2012 року № 32/2012 «Питання сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» та від 24 березня 2012 року № 212/2012 «Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні».

Історія

Шкільний курс історії, як і решта курсів, що за державним стандартом входять до освітньої галузі «Суспільствознавство», покликаний надавати певні громадянськознавчі компетентності. Нинішні шкільні підручники з історії України виносять на авансцену політичну історію «української державності». Тому досить логічно, що основними цінностями, які вони прищеплюють, є патріотизм, повага до національної історії, культури, мови, традицій тощо. Водночас основним мотивом заполітизованого викладу є, і, зрештою, лише він і може бути, мотив усього українського як «фортеці в облозі». Такий підхід заважає побачити різноманіття історичного процесу, зрозуміти природу різних інтерпретацій одних і тих же подій, зрештою не сприяє їх самостійному осмисленню. На нашу думку, усе це сигналізує про кризовий стан шкільного курсу історії України.

Збільшення громадянськознавчих компетентностей у шкільному курсі історії можна досягнути, змінивши деякі основні принципи написання підручників:

- Зсунути акцент з політичної історії та врівноважити виклад соціальною історією, історією ідей, історією повсякдення та побуту.
- До безособистісного відображення історичних процесів додати яскраві приклади вчинків та рішень конкретних людей, особливо у так званих доленосних моментах. Зосередити увагу на багатогранності сплетіння різних інтересів та мотивацій окремих індивідів.
- Позбавити підручник етнічної, релігійної гомогенності. Це передбачає появу більших акцентів на локальних історіях, які не писались би за матрицею національної історії, а могли б пояснити регіональні відмінності, в тому числі і в сьогоденній Україні.
- В решті – решт модель виборювання та гонитви за українською державністю має якщо не поступитись місцем, то хоча би врівноважитись змалюванням самоврядних та громадських практик, які дуже часто суперечили тій чи іншій державній політиці на теренах сучасної України. Такий підхід дозволив би переосмислити поширене переконання в тому, що громадянське суспільство формується згори.

Очевидним є те, що реформа шкільної історії України далеко не обмежується як вище наведеними змінами, так і загалом написанням нових підручників. Очевидно, що, окрім шкільних підручників, навчальних програм та освітніх стандартів, потрібно змінити програми педагогічних університетів, а також проводити планомірне підвищення кваліфікації (якщо таке формулювання пасує для опису докорінної зміни) вчителів історії.

Вступ до історії України. 5 клас

(Мисан В.О.)

Підручник для п'ятого класу є водночас і найбільш вдалим та найбільш невдалим за власним наповненням. Спроба узагальнення всієї історії України концентрує в собі як велику кількість позитиву, так і негативу в контексті викладання громадянської освіти. Автор намагається описати історію виключно як «...історію нашої держави, краю, міста, села, нашого рідного дому» (с. 12), не згадуючи при тому про існування якогось ширшого контексту. Саме така модель написання історичного підручника відкидає багато можливостей для набуття громадянських компетентностей, які закладені в програмі до курсу історії.

Підручник надає для учнів різноманітні рольові моделі для наслідування, що зображуються в Руській Правді чи Повчанні дітям, чи приклади успішного підприємництва і меценатства (с. 132-133). Поодинокими є приклади інтерактивних завдань, що не викликали б додаткових запитань. Таким прикладом може бути завдання визначення соціальної рівності в Київській Русі через аналіз положень Руської правди (с. 55). У книзі є і поодинокі приклади ксенофобії та мови ворожнечі: «ці спогади належать чужинцям – людям, які не жили в Україні» (с. 107). В контексті даного підручника потрібно розуміти ситуацію часу, коли він готувався до друку (вийшов друком у 2007р.), він переповнений абсолютно невідрефлексованою апологетикою В.Ющенка та Помаранчевої революції.

Вступ до історії України. 5 клас

(Власов В.С., Данилевська О.М., 2007 р.)

Інколи автори залишають без пояснення певні особливості тієї чи іншої доби. Наприклад, на с. 49 є згадка про припустимість кровної помсти за «Руською правдою». Позитивна оцінка дій та особисто персони Ярослава Мудрого та одночасна відсутність цих пояснень можуть настовхнути учня на думку про позитив кровної помсти, або ж принаймні про відсутність негативу, що суперечить компетентності про свідомий вибір демократичних технологій прийняття індивідуальних та колективних рішень. Подібним прикладом є поданий опис хрещення киян Володимиром Великим. У ньому кияни чомусь радісно йшли хреститись у відповідь на

погрозу князя. При цьому автори хочуть дізнатись від учнів, що вказує в уривку з літопису на рішучість дій Володимира Великого.

На нашу думку, підручник досить часто перешкоджає засвоєнню громадянського уміння долати стереотипи, войовничий націоналізм, визнавати і приймати різноманітність, іти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Зокрема, текст містить багаторазові згадки про

- польську сваволю (с. 89), гноблення українських селян польськими панами (с. 97);
- татарські напади, від яких немає спокою (с. 92) та жахиття татарського та турецького полону, які легітимізують в очах учнів козацькі «героїчні» походи (с.98).

Такий образ неукраїнських етносів, чиї нащадки проживають на території сучасної України, є вкрай шкідливим для формування інклюзивного громадянського суспільства.

Загалом акцентування на державотворчих процесах від «імперської» Русі до сучасної України не стільки розповідає про місце людини (зокрема і самих учнів) в історичному процесі, про багатогранний хід історії чи власне про ази історіописання, скільки зосереджується на легітимізації української державності на певний теренах.

Історія України (підручник) 7 клас

(Ладиченко Т.В., Свідерський Ю.Ю., Романишин Н.Ю.)

«Підручник містить навчальний матеріал з історії нашої Батьківщини, починаючи від середини I тисячоліття і до кінця XV століття», — саме такий напис можна прочитати на обгортці цього підручника. Ця фраза може бути узагальненням для опису всього підручника, який у більшості своїх тем виключає громадянську складову. Даний підручник є переобтяжений державоцентризмом, згадки про «державу», «Батьківщину» та їх спадкоємність із сучасною Україною без будь-яких пояснень можна зустріти у більшості розділів цього підручника. Для прикладу, таку спадкоємність без обґрунтування описують у питаннях державних символів, використання тризубу Володимира як сучасного малого герба України (с. 61).

На думку авторів підручника, український народ сформувався з племінних союзів Київської Русі (с. 20) через механізми їх об'єднання та за допомогою територіальної експансії. Такими необґрунтованими твердженнями рясніє даний підручник. Автори не намагаються деталізувати власні судження, навести аргументи на їх захист.

Історія України є багатоетнічною, таке твердження можна знайти на початку книги (с. 13). Проте воно виглядає досить спекулятивно відповідно до наповнення книги, в якій історія України — це історія виключно українців, росіян та білорусів (с. 177), чи історія Галицько-Волинської держави як моноетнічного утворення (с. 178).

Історія України. 7 клас

(Смолій В.А., Степанков В.С., 2007 р.)

У розділі, що присвячений суспільному устрою Русі, відсутня інформація про причини соціального розшарування, тодішні уявлення князівської дружини про власну вищість над іншими верствами. Також оминається інформація про формування та склад дружини (зокрема, і не слов'янське походження), її залежність від князя. Таким чином, учням не пояснюють першопричини та витoki середньовічного розшарування. Вони ж, у свою чергу, є наріжними для розуміння побудови тодішніх суспільних взаємин.

Запровадження християнства розглядається переважно у державницькому контексті (ще більша централізація, повага серед інших правителів), натомість у суспільній чи побутовій сфері є лише побіжні та очевидні згадки про появу нової верстви — духовенства, розповсюдження церковної грамоти, писемність. Водночас немає згадок про впливи на сімейний устрій, зміни у ставленні до жінок, дітей чи калік.

Державоцентрична модель, яку обрали автори, накладає на змалювання владних структур свою специфіку, за якої діяльність бояр чи певні відцентрові тенденції сприймаються вкрай негативно. Брак пояснення мотивів усіх учасників політичного протистояння як між удільними князівствами, так і в середині цих князівств, наштовхує на думку про мало не зловмисницькі наміри усіх, хто протидівав владі великого князя. Це все посилює враження трагічності від розпаду Русі та включення князівств до складу сусідніх монархій. З цієї точки зору дещо спантеличує подальший історичний опис періоду «перебування українських земель у складі Великого князівства Литовського та інших держав». У ньому відцентрові тенденції та посилення впливу дорадчих органів при литовському князі (як і запозичення руських традицій, руської мови та ін.) показані як позитивний вплив Русі на ВКЛ.

Брак інформації про міське самоврядування, що розвивалось на теренах під польською та угорською короною, релігійна та етнічна строкатість цих місць, цеховий устрій та відмінності між руським, німецьким та волоським правом. Йдеться не про механічне перерахування функцій, бракує прикладів того, як середньовічне місто поєднувало найрізноманітніші прошарки та етнічні групи, взаємодіяло із зовнішньою адміністрацією та королівською владою. Усі ці аспекти покликані були б показати логіку та принципи самоорганізації середньовічного суспільства, процеси прийняття суспільних рішень і форми участі людей у житті громади й суспільства в цілому.

Підрозділ, присвячений утворенню Кримського ханату, містить окремий пассаж, присвячений нападам кочівників-ординців на наддніпрянські терени під назвою «Трагедія України». У ньому автори акцентують на спустошенні Київщини, Східного Поділля, Галичини. Бажаючи зменшити емоційний тиск від подібної інфор-

мації, автори вирішили усю провину повісити на «уряди Польщі та Литви» та «агресивну еліту ханату». Перші винні, бо не змогли організувати захист земель, а другі – бо організовували самі походи за ясиrom. Вочевидь, що за пояснення набагато краще слугував би суспільний, економічний та релігійний лад кочівників, стосунки у межах пограниччя та загалом природа великого кордону.

Історія України (підручник) 8 клас

(Струкевич О.К., Романюк І.М., Пірус Т.П.)

У підручнику за 8 клас ми помічаємо практично повну підміну громадянської складової політичною. Домінантним дискурсом, що простежується через більшість його сторінок, є не скільки політична складова, а радше військово-політична. У таких умовах суспільнознавчі та громадянські елементи можна побачити лише в темах, пов'язаних з культурою, чи імпліцитно вплетені в політичну історію. Автори намагаються ввести в книгу терміни, які є широковживаними, проте не відповідають контексту книги. У книзі з'являються згадки про громадську думку як головний регулятор спілкування (с. 258), що є досить відірваним від реалій епохи.

Особливої уваги заслуговує релігійна тематика, що виходить на авансцену цього підручника наряду з військово-політичною тематикою. Церква стає захисником самобутності (с. 15), проте описується виключно у військових категоріях та категоріях постійного надзвичайного стану.

Громадянський аспект у цьому підручнику можна віднайти лише як дрібні не пов'язані уривки різних громадянських компетентностей. Ми можемо прочитати про вирішення громадянських і військових справ на Січі (с. 41-42), про якусь ефемерну «соціальну рівновагу» в добу Руїни (с. 154).

Історія України. 8 клас

(Швидько Г.К., 2008 р.)

Підручник подає інформацію з традиційним акцентом на політичній історії, у центрі подієвої канви ставиться державність. Це витісняє інформацію про суспільні відносини, культурні та ідейні процеси на маргінес. На початку книжки є невеличкий розділ про соціальні прошарки на «українських землях» у XVI ст., а далі в тексті можна натрапити на звично прикінцеві розділи у кожній темі про культуру того чи іншого періоду. Однак відчувається суттєвий брак інформації про уявлення магнатів та шляхти про свою вищість, органи шляхетського самоврядування, про неукраїнські етнічні групи у багатьох сферах життя від найманців до торгівлі, форми їхнього самоврядування та конкуренції. Така інформація значно полегшила б розуміння складного сплетіння інтересів та стосунків на теренах Речі Посполитої та показала б мотивацію

та механізми прийняття рішення у різноманітних тодішніх громадах.

Натомість авторка обирає етноцентричну та державоцентричну модель оповіді, яка активно сприяє закріпленню патріотизму, поваги до національної історії, культури, мови, традицій, однак здебільшого перешкоджає розумінню світу як багатоманітного та не розвиває етнічну і релігійну толерантність.

Етноцентризм, який часто переростає у ксенофобію, можна продемонструвати на прикладі збірного польського образу. Люблінська унія, з якої розпочала своє існування Річ Посполита, в підручниках змальовується як загроза існуванню українців як окремої на-родності. Сам устрій Речі Посполитої на сторінках підручника – це сваволя польських магнатів та шляхти. Помітним є постійне іншування Речі Посполитої, яка постає відсталою в соціально-політичному відношенні та не європейською країною. Окрім цього, аби засвідчити «національний» (що є безумовним анахронізмом) характер подій 1648-1654 рр., у підручнику показано, як саме кожен із прошарків тодішнього «українського суспільства» потерпав від «польського гноблення». Селяни страждали від панщини, образ якої – це один із найголовніших стрижнів «польсько-шляхетського гніту». Міста ж, у свою чергу, потерпають від того, що «польська лихварсько-купецька верхівка намагалась поглинути українську міську громаду». Але з огляду на те, що через поступ урбанізації та магдебурзького права міжетнічні та міжконфесійні конфлікти були досить звичним явищем, можна зробити припущення про дещо перебільшений акцент на національній свідомості українських міщан у XVI-XVIII ст. Козаки героїзуються, «як провідники національної боротьби». Запоріжжя постає центром боротьби з Польщею; і навіть реєстровці, згідно з авторкою, були зацікавлені у звільненні України від польсько-шляхетського гніту. Також у підручнику йдеться про постійний наступ на православ'я та українську мову. Тобто авторка підручника вимальовує чітко вмотивовані рушійні сили «національного» повстання.

Історія України (підручник) 9 клас

(Реєнт О.П., Малій О.В.)

Підручник за 9 клас є зразком різкої та невідрефлексованої зміни методологічних основ у написанні історичних текстів. Цей підручник є наочним прикладом зміщення акценту з історичного матеріалізму в національну парадигму без жодного розуміння як однієї, так і іншої.

Книга розпочинається з великого вступу, в якому описується значна кількість підходів, які розбирають формування нації та націоналізми. «...консолідація української нації – найвищої форми розвитку етносу...» (с. 4), – продовжують автори, що є достатнім підтвердженням до тези, що український народ здавна мав свою державність (с. 17). Книга загалом переобтяжена національною історією з вкрапленнями рудиментів ра-

дяньського написання підручників (формування української буржуазії, найманих робітників (с. 6)).

Автори авторитетно заявляють, що масонські ложі є прообразом громадських об'єднань (с. 45), при цьому наводять жодних аргументів, що б підтвердили їхню тезу. Не оминають у підручнику і релігійного питання, на думку авторів, греко-католицька церква не розпалювала ксенофобії та ненависті до євреїв-іновірців, а навпаки – допомагала їм. Самі ж автори підручника використовують не найбільш нейтральні формулювання, описуючи цю ситуацію.

Перевагою такого методологічного «міксу» даного підручника є те, що в ньому присутня досить об'ємна складова історії повсякдення. Проте це швидше своєрідний недогляд з боку авторів, ніж їхня авторська позиція.

Історія України. 9 клас

(Турченко Ф.Г., Мороко В.М.)

Виклад історії у 9 класі охоплює період XIX ст., коли активно відбувались модернізаційні процеси, що зачіпали усі сфери: від побуту до конституційних перетворень. Автор підручника описує цей період, підпорядковуючи всі процеси одному – українським націоналістичним перетворенням. Така оптика передбачає декілька основних описових стратегій, серед яких дві є для нашого аналізу найважливішими:

- Розвиток суспільства на українських теренах зумовлюється телеологічним та зрозумілим за замовчуванням прагненням до «визволення» українців.
- Розвиток неукраїнського або ненаціоналістичного рухів (наприклад, польський, російський, московфільський рухи) подані виключно як перешкода українському націоналістичному¹.

Це відбилось і на виборі представлених тем, серед яких лише побіжно або зовсім не висвітлені:

- питання зародження модернізаційних соціальних ліфтів (наприклад, надто мало уваги присвячено появі різночинців),
- міграційні процеси (як примусові, так і спонтанні чи природні),
- релігійні та конфесійні впливи, відсутні відомості про нехристиянські релігії,
- модернізація законодавства та державної адміністрації,
- зародження модерних форм місцевого самоврядування (наприклад, Київ, Одеса, Львів) чи дворянське та шляхетське самоврядування.
- поява та розвиток робітничого руху, передумови та поступ соціалістичного руху,
- так зване «єврейське питання», єврейський рух та його подальші відгалуження.

¹ Водночас варто зазначити, що автори підручника подекуди роблять наголос на тому, що участь в українському русі брали не лише етнічні українці.

Відсутність цих та деяких інших важливих для громадянської освіти тем не дозволяє показати учням підвалини багатьох механізмів сучасного громадянського суспільства. Розділи на кшталт «Доля української жінки» (в якому вочевидь розказано про її переваги над «російською жінкою»), «Українські підприємці» викривляють уявлення учнів про культурні шари та соціальні процеси, які формувались на теренах сучасної України.

Таким чином, можна зробити висновок про сприяння засвоєнню таких компетентностей як патріотизм, повага до національної історії, культури, мови, традицій. Однак воно відбувається за рахунок не менш важливих умінь та знань з громадянської освіти. Наприклад, знання про процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади і суспільства в цілому, вміння розпізнавати стереотипи, розуміння світу як багатоманітного, толерантність. Окрім цього не лише не сприяє, але і шкодить умінню долати стереотипи, войовничий націоналізм, расизм та нетерпимість, визнавати і приймати різноманітність, іти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Історія України (рівень стандарту, академічний) 10 клас

(Кульчицький С.В., Лебедева Ю.Г.)

Даний підручник можна оцінювати двояко. З одного боку в ньому є ґрунтовний методологічний вступ, що проблематизує і зокрема питання громадянської освіти, проте з іншого боку є наповнення книги, що не відповідає заданій методологічній рамці. У вступі описуються такі речі, як перехід до громадянського суспільства (с. 4), перші кроки у світлі гендерних підходів (с. 5). Однак доходить і до певних казусів, автори пропонують користуватися інформацією, спираючись виключно на національні цінності (с. 3).

Наповнення підручника є досить звичним, якщо його порівнювати з рештою проаналізованих підручників. Досить невелика частина матеріалів містять громадянську складову, набагато більше уваги ж приділяється розпорошеним фактам та подіям.

Позитивними моментами є опис кооперативного руху (с. 28), історії повсякденності (с. 278) та доданий розділ про механізми дослідження історії рідного краю.

Історія України. 10 клас

(Турченко Ф.Г.)

Підручник з поглибленим вивченням історії призначений для профільних класів та присвячений періоду 1900-1921 рр. У центрі уваги оповіді – український рух, у тій чи іншій мірі йому присвячені всі 5 розділів

підручника. Така стратегія є цілком природною та посилює патріотичні настрої серед школярів, повагу до національної історії. Водночас акцент на політичній історії перешкоджає засвоєнню толерантності, міжкультурного взаєморозуміння та критичного мислення. Повністю або частково витіснені чимало важливих для подолання етнічних та релігійних стереотипів тем. Серед них інформація про етнічний склад українських земель. Ця тема з'являється лише один раз, коли автор описує соціальний склад населення, акцентуючи на частці етнічних українців. Наприклад, появу етнічних росіян на промислових виробництвах Катеринославської губернії ментальністю українського селянина, який не так легко полишав землеробство.

Побіжно згадані російські, польські та єврейські рухи та партії, натомість повністю відсутня інформація про кримсько-татарський рух. Зрештою жоден із цих неукраїнських політичних проектів (у тому числі і не-націоналістичного спрямування) належним чином не висвітлений на сторінках підручника. Це створює образ вакуумного існування українських націоналістичних політичних устремлінь, решта або не згадані, або зображені як перешкода.

Парадигма «боротьби українського народу проти національного гніту» не дозволяє автору чітко окреслити участь українців у російському русі або вказати, ким були 57 депутатів неукраїнців у I Думі із загальних 102-ох обранців з українських теренів. Також автор, критикуючи відсутність планів щодо української автономії у російських політичних партій, не зазначає, що вочевидь шансів на їх появу на початку 1900-х серед великоросійських лібералів, як кадетів так і октябристів, було не багато. Ще одним прикладом може бути замовчування кількості підрозділів червоногвардійців, сформованих на території України під час протистояння більшовиків та УНР, автор описує їх фразою «місцеві більшовики, які спирались на загони Червоної гвардії». Водночас кількість російських загонів подається. Такий риторичний прийом сприяє закарбуванню образу російського наступу.

Інколи лейтмотив підручника спричинює відверте викривлення інформації, що перешкоджає розвитку критичного мислення. Наприклад, у підрозділі під назвою «Боротьба за загальне виборче право. Українці в австрійському парламенті та Галицькому сеймі» автор зосереджується лише на утиках української репрезентації зі сторони польської. Водночас немає згадки про саму куріальну виборчу систему. Тобто автор уникає соціального принципу, за яким і обирались депутати на користь політичного розрізнення (поляки, українські патріоти, москвофіли).

На такому фоні окремий підрозділ про «справу Бейліса» чи 5 рядків (sic!) про єврейські погроми (у цитатах після підрозділу) не мають багато шансів посприяти розумінню надзвичайно складного міжетнічного та міжконфесійного плетива того періоду, розвинути критичне мислення та посприяти подоланню стереотипів.

Концентрація на політичній історії зумовлює брак соціальної історії (хоча можна лише привітати підроз-

діл про кооперативний рух та земства), інформації про повсякденне життя того часу, про технічний прогрес. Наприклад, відсутня інформація про культурне життя неукраїнського етносу (як приклад, функціонування Єврейського університету в Києві), жіночий рух, зокрема «Жіночої громади-Союзу жінок» на Галичині, робітничий рух на півдакарських теренах, зміни в побуті, зумовлені технічним прогресом, війною та частими змінами влади та чимало інших тем. Варто зазначити, що поява цієї інформації можлива лише за умов докорінного перерозподілу акцентів та структури підручника з політичних на соціальні та громадські.

Історія України (рівень стандарту, академічний) 11 клас

(Поментун О.І., Гупан Н.М.)

У контексті опису будь-якого підручника, який описує історію ХХ століття, виникає велика кількість зауважень. Не є винятком і цей підручник, що зосереджує увагу в більшій мірі на конфліктних подіях. Проте даний підручник вдало поєднує цей аспект викладу з досить зваженим описом інших елементів історичного процесу. Підручник наповнений великою кількістю довідкового матеріалу, вижимками з джерел, кожна подія аналізується з багатьох сторін, розглядають думку багатьох істориків на одну і ту ж подію.

У частині про Другу світову війну автор досить зважено подає матеріал, до мінімуму зведена кількість оціночних суджень. У підручник включені теми Голокосту, депортації татар (с. 55), опис руху опору не включає зайвої апологетики однієї чи іншої течії названого руху.

Кожен розділ включає підрозділ про жіночу історію періоду, деякі розділи містять частину, пов'язану з екологією. У підручнику можна зустріти і проблематизацію питання гомосексуальності та одностатевих шлюбів (с. 319). Загалом підручник можна розділити на дві однаково самодостатні частини – історичну та політологічну. Більша частина підручника – це базова політологія (теорія політичних партій, державна політика, базова політекономія). Така манера написання водночас є складною для розуміння, з іншого ж боку вона надає базові знання про політику та громадянське суспільство.

Історія України. 11 клас

(Турченко Ф.Г.)

Підручник для 11 класу охоплює період з 1939 по 2010 рр. Тобто надзвичайно важливий час, суспільні перетворення якого неабияк відбилися на сучасній ситуації в Україні. Саме соціальні, демографічні, ідеологічні, інтелектуальні, культурні, ціннісні,

технологічні та побутові перетворення мусять бути в центрі уваги опису. Такий підхід, на нашу думку, сприяв би кращому засвоєнню громадянсько-назавчих компетентностей. Однак автор профільного підручника основну увагу приділяє політичній історії за схемою **політика – економіка** (що зрідка розбавлена побутовими реаліями та окремими демографічними даними) – **культура**, натомість так звані процеси «знизу» зображені вкрай рідко. Наведемо декілька прикладів, аби деталізувати наші зауваження:

- У повідомленнях про післявоєнну відбудову подана інформація про відновлення промисловості та дещо менше про відновлення життя міст та сіл (останнє є прогресом у порівнянні з підручником цього ж автора попередніх видань). Однак оминається сама участь людей у цій відбудові, наприклад, особлива роль жінок та дітей у відбудові.

- Автор присвячує окремий підрозділ появі нових ідеологічних гасел на XXII з'їзді КПРС, однак зовсім оминає увагою реакцію населення на ці вимоги. Така інформація є надзвичайно важливою – показати, як в умовах тоталітарного післявоєнного режиму суспільство реагує на новий виток ідеологічних обіцянок.

- Підрозділу про нарощення промислових потужностей у 1960-ті рр. бракує екологічної довідки про впливи такої політики на навколишнє середовище, про сьогodнішнє становище української металургії – як «центральної галузі» української економіки.

- Розділ про культуру часів відлиги зовсім оминає контркультурні віяння «стиляг», моду на рок-н-ролл як відповідь на партійні намагання виховати правильну молодь. Зрештою автор зовсім не наводить інформації про модні віяння, адже розділи, присвячені культурі, мають досить стандартизований набір: література, мистецтво, театр, кіно, освіта та наука.

- Можна лише привітати розділ про демографічний зріз часів застою, водночас бракує інформації про суспільство «не в цифрах». Тобто про пропаганду та реакцію на неї, про різні форми пасивного опору, про поняття блату та спекуляцію, про партійні та комсомольські структури як засоби для кар'єрного зросту, про залізну завісу та моду (гонитву) на іноземні товари та ін. Ця інформація набагато краще показала б картину життя у застій, з якого чимало перейшло у побут сьогodнішнього населення України.

- Не кращою є ситуація з розділом про перебудову, де політична історія цілком здомінувала. Жодних згадок про побут населення, його потреби, дефіцит товарів, появу нових явищ, таких як кооперативи чи стихійна торгівля. Симптоматичною є досить некоректна назва одного з розділів про кінець 1980-х рр.: «Розгортання національно-визвольного руху». Зрештою, автор цілком ігнорує

соціальну складову перетворень кінця 1980-х початку 1990-х рр. Він оминає програмову різницю між соціальними рушійними силами в різних регіонах країни, зосереджуючись лише на дужчій «національній свідомості» на Заході. Наприклад, поруч із проголошенням Декларації про державний суверенітет України у липні 1990 р. не знайдеться згадки про масовий страйк шахтарів Донбасу та їх економічні й політичні вимоги.

- Розділам про історію незалежної України теж бракує інформації про суспільні перетворення, зокрема, найбільше бракує даних про ціннісні перетворення серед населення. Також замало інформації присвячено міжетнічним стосункам у різних регіонах, зокрема проблемі репатріації кримських татарів

Правознавство

Підручники:

Наровлянський О. Правознавство. Практичний курс. 9 клас. 2009 рік.

Наровлянський О. Правознавство. 10 клас. 2010 рік

Пометун О., Ремех Т. Правознавство. Практичний курс. 9 клас. 2009 рік.

Підручники для 9 класу загалом справляють позитивніше враження, ніж підручник для 10 кл. Вони мають дуже подібну структуру та форму подачі матеріалу. Особливо приємне враження справляє підручник Пометун та Ремех.

Автори обох підручників дуже активно наголошують на важливості висловлення власної думки: «На уроках правознавства висловлюйте власну думку, незалежно від того, чи збігається вона з точкою зору інших і з тим, що подано в підручнику. Адже власна думка – найважливіше уміння, яке ви маєте виробити на уроках, що є обов'язковим і для пересічного громадянина, і для професіонала-юриста.» (Наровлянський, 9 клас, с.7), «Порівняйте ваші думки з думками авторів підручника» (Пометун, Ремех, с. 6). Пропонуються різні методи аргументації та ведення дискусії («представте свою думку класу, аргументуючи її методом «прес» (Пометун, Ремех, с. 32), «перевірте результати своєї роботи методом «коло ідей» (Пометун, Ремех, с. 32) тощо. У кінці підручника наводяться пояснення щодо кожного з цих методів). У підручнику Пометун і Ремех також наголошується на необхідності уміння прийняття колективних рішень та пропонуються відповідні вправи.

Загалом обидва підручники насичені величезною кількістю практичних завдань, виправдовуючи назву «практичного курсу». Також наведено багато практичних порад – від «якщо вас викликали на допит» до психологічних травм у жертв насильства. Утім, підручник Наровлянського часом намагається бути надмірно практичним: наприклад, у ньому наведено приклади резюме та поради при влаштуванні на роботу.

Багато уваги приділяється захисту прав, окремо виділені права дітей, у тому числі трудові (окремі розділи «Як дитина може захистити свої права», «Праця неповнолітніх»). Окремий розділ присвячено захисту прав споживачів.

Серед методів відстоювання прав пропонуються, серед інших, і об'єднання в громадські організації та мирні збори та акції протестного характеру. Дітям пропонуються практичні завдання, що відтворюють процес створення громадської організації. Важливо, що громадянська активність подається у позитивному світлі. Текст для правового аналізу з підручника Пометун і Ремех «Чи почують мешканців Урожайного в парламенті» закінчується словами «Голова селищної ради Урожайного заявив: «Територіальна громада тест на громадянську зрілість склала...». Приклад з підручника Наровлянського: «Уявіть собі, що ви вирішили організувати протест проти будівництва хмарочоса...» (с.82)

Окрім суто практичних завдань, дітям пропонуються також загальні вправи на розвиток мислення. Приклад з підручника Пометун і Ремех: «Яким буде суспільство, якщо кожен і кожна погодяться з тим, що права людини дуже важливі? Чи може це бути здійснено?» (Пометун, Ремех, с. 49). Як видно з цієї цитати, автори підручника, до всього, намагаються використовувати гендерно збалансовану мову.

Утім, трапляються і менш позитивні моменти. Наровлянський згадує про «моральні норми, закладені в Христових заповідях «не вбий!», «не вкради!», підкріплені сучасними нормами законодавства», а в рубриці «Це цікаво» наводить такі «цікавинки»: «У Нігерії, де нещодавно було введено шаріатський суд, злочинця, який зґвалтував 7-річного хлопчика, було засуджено для публічного побиття камінням».

Основна частина підручника Наровлянського для 10 класу присвячена викладу правових норм з коментарями та роз'ясненнями. А от основи теорії держави заслуговують на нашу увагу, оскільки викладено їх надзвичайно спрощено. Суспільство визначається просто як сукупність людей, в описі теорій походження держави не знайшлося місця поняттю «суспільний договір». «Договірна теорія», щоправда, присутня, але їй приділено стільки ж місця, скільки й «інопланетній (космічній)». Причому про першу зазначено, що її підтримував «дехто з учених XVIII ст.», тоді як остання «набула значного поширення у другій половині XX ст.». Навіщо згадана і теорія конвергенції, хоча вона вже давно втратила актуальність. Далі в підручнику (с. 17) зустрічаємо пасаж: «У класовому суспільстві державна влада виражала інтереси певної групи населення, захищала її панування». Минулий час наводить на думку про те, що сьогоденне суспільство не є класовим. Держави поділено на дві категорії – демократичні та недемократичні, так ніби це біологічні види. На нашу думку, слід все-таки давати певне уявлення про суспільство і державу як досить складні та суперечливі явища, щодо яких існують різні погляди.

Утім, варто зазначити, що автори всіх проаналізованих підручників ніби бояться перенавантажити учнів

чимось складним для сприйняття. Іноді виклад більше нагадує підручник для 5-6 класу, а не 9-10. У якості ілюстрацій використовуються уривки з казок для молодшого шкільного віку. І присвячувати кілька сторінок поясненню «що таке правила і яке вони мають значення» теж в 9 класі вже якось запізно... І зовсім уже дивно для 10 класу виглядає завдання «запропонуйте, як можна назвати групи, зображені на фотографіях (наведені зображення дітей на уроці та тварин) (Наровлянський, 10 клас, с. 5).

Людина і світ

Підручники:

Назаренко Н.В., Воронянський В.О., Назаренко Г.І., Мануйлов Є.М., Требін М.П., Панфілов О.Ю., Каліновський Ю.Ю. Людина і світ, 11 клас

Бакка Т.В., Марголіна Л.В., Мелешенко Т.В. Людина і світ, 11 клас

Курс «Людина і світ», що належить до суспільствознавчого напрямку середньої освіти і є обов'язковим для вивчення (втім, кількість годин у класах різних профілів варіюється), безпосередньо пов'язаний із громадянською освітою. З усіх шкільних предметів він найбільш повно і послідовно втілює ідею громадянської освіти у школі. Щоправда, кількість годин у профілях усіх напрямів, окрім суспільно-гуманітарного, є зникаюче малою – 0,5 уроку на тиждень, а на профільному рівні (тобто для учнів, котрі навчаються на профілях історія, право та філософія) – по 1.

Підручник, відповідно до програми МОНМС, складається з 14 тем, котрі охоплюють сфери соціальної психології (соціалізація, стереотипи й упередження, конфлікти тощо), соціології та політології, зокрема державного (демократія, політичні інститути та процеси, нація, міжнародні відносини) та недержавного (громадянське суспільство, ЗМІ, права і свободи) секторів.

Але перш ніж переходити до аналізу змісту, треба зазначити, що попри заувагу в програмі, що «побудова курсу «Людина і світ» базується, крім загальнодидактичних принципів, на принципах демократичності, зв'язку з практичною діяльністю, з орієнтованістю на позитивні соціальні дії та плюралізм. Для реалізації запропонованих питань курсу рекомендується використовувати інноваційні досягнення сучасної методичної науки та теоретичні і методичні засади педагогіки співробітництва, що передбачають створення демократичної атмосфери на уроках.», у підручниках не спостерігається використання інноваційних навчальних методик та сприяння демократизму чи плюралізму поглядів. Хоча після кожного уроку учням пропонують подумати над якимись проблемними питаннями чи виконати практичне завдання, в дійсності виходить, що питання сформульовані таким чином, що відповідь на них очевидно міститься у самому тексті підручника, причому не як гіпотеза чи теорія, а як безальтернативна істина,

яку потрібно просто знайти у відповідному абзаці. Завдання ж, які мають виконати учні, є дуже абстрактними і широко сформульованими: наприклад, пропонується придумати ідеальну модель політичного устрою чи громадянського суспільства. Зрозуміло, що такі завдання неможливо виконати – точніше, вони не вийдуть за межі учнівських творів на кшталт «Що б я зробив, якби став Президентом», і навряд чи сприятимуть засвоєнню знань і навичок, корисних у реальному політичному житті, – окрім хіба що вміння писати розлогі тексти із невизначеним змістом.

Переходячи безпосередньо до змісту, треба відзначити позитивні моменти в обох підручниках. Перш за все, це актуальність викладених там даних – скажімо, згадуються Арабська весна, Ок'юпай Вол-стріт, український рух «Стоп-Цензура» тощо. Втім, ці прив'язки до актуального політичного життя подані переважно у вигляді ілюстрацій-прикладів (ілюстрацій у прямому сенсі, тобто картинок, без жодних коментарів), і не осмислюються власне у тексті.

Також варто відзначити широке коло охоплених питань – у межах соціології, політології, конфліктології, психології. Це створює загальне уявлення про суспільні науки, які практично не представлені в інших шкільних предметах, і може стимулювати в учнів інтерес до суспільних наук та зацікавлення політичними і соціальними процесами.

Обидва підручники наголошують на важливості соціального виміру у житті людини. У першому розділі, присвяченому визначенню сутності людини та її місця у спільноті, обидва авторські колективи зупиняються на єдності в людині біологічного та соціального. Однак ця єдність характеризується віддаванням переваги саме соціальному – біологічний бік людського є тим, що треба подолати і тримати під контролем, підпорядковуючи його духовному чи соціальному. Ті, хто здатен на це, оголошуються «більш розвиненими і соціальними» (Бакка, Марголіна, Мелешенко, с. 11). Саме соціальність робить людину людиною. Людина – біологічна і соціальна істота, але при цьому біологічні фактори її існування становлять лише нижчий щабель сутності людини. Наступний щабель становить її духовне життя. Найвищим щаблем названо суспільство, оскільки саме завдяки ньому можлива передача культурного досвіду (Назаренко та ін., с. 4). Акцентування уваги на важливості соціальних аспектів людського життя, знов-таки, може спонукати школярів більше цікавитися суспільствознавством та підвищувати їхній інтерес до суспільного життя (хай навіть настільки чітка дихотомія між природним та соціальним сама по собі є соціальним конструктом, властивим західному суспільству, і навантажена певними світоглядними імплікаціями, що не завжди збігаються з демократичними цінностями).

Позитивним моментом є те, що в підручниках піднімаються теми, які мало обговорюються в суспільстві, – гендерна рівність, самоуправління і місцеве самоврядування тощо. Оскільки, на жаль, подібні важливі соціально-політичні проблеми не є предметом розгля-

ду на телебаченні чи в електронних ЗМІ (за рідкісними винятками), розгляд їх в межах шкільної програми найнаймні артикулює дані теми і дає мінімальний понятійний апарат для їх подальшого осмислення. Втім, теоретичним апаратом авторки переважно й обмежуються.

Переходячи до недоліків, неможливо не помітити, що підручники взагалі є надзвичайно теоретичними – у них перелічені визначення, факти, схеми, але дуже рідко трапляються пояснення причинно-наслідкових зв'язків чи прикладення теорії до аналізу навколишньої дійсності. Це ускладнює сприйняття навчального матеріалу і робить читання підручника свого роду випробуванням на витривалість. Часто у тексті вживаються визначення та формулювання, заскладні для школярів, які швидше підходять для університетських посібників чи наукових статей, або й взагалі такі, що є лише набором химерно поєднаних слів. Наприклад, середній клас, якого конче не вистачає в Україні для побудови громадянського суспільства, визначено як «багатовимірну життєздатну соціальну раціональність суспільства» (Назаренко та ін., с. 61).

В обох підручниках нечасто трапляються приклади реалізації згадуваних моделей та понять, які могли б пояснити, що ховається за досить абстрактними словами про демократію, самоуправління чи громадянське суспільство. Учні не пропонується самим пошукати інформацію щодо вивчених тем і застосувати отримані теоретичні знання, описавши чи пояснивши якісь елементи соціально-політичного життя в Україні чи за її межами.

Серед спільних для обох підручників рис також і однакове розуміння основоположного для громадянської освіти блоку понять, пов'язаних із громадянством. Наявність громадянської позиції, активність людини як громадянина мають безумовно позитивні конотації в обох підручниках, асоціюються з активністю, освіченістю, високим рівнем розвитку культури, правової свідомості та діями на користь суспільства, виконанням своїх суспільних обов'язків, і є показником рівня демократичності та цивілізованості всього суспільства. Такий асоціативний ряд дещо дисонує із власне визначенням громадянства, яке усюди описується як стійкий правовий зв'язок особи з конкретною державою, який знаходить вияв у їхніх взаємних правах та обов'язках.

Так, Н.В. Назаренко з колегами визначає громадянина як особу, яка володіє громадянством, тобто постійним юридичним зв'язком з певною державою, що виражається у взаємних правах і обов'язках громадянина і держави, користується захистом держави як у її межах, так і поза нею.

Держава ж (дещо тавтологічно) – це політична організація своїх громадян, через яку вони реалізують свої права. Також зауважено, що права громадянина забезпечуються через виконання ним своїх обов'язків.

При цьому громадянськість – це політична позиція громадянина стосовно процесів, що відбуваються в суспільстві і державі, яка «передбачає розуміння та вміння поєднувати власні, суспільні та державні інтереси, почут-

тя обов'язку (та його посилене виконання) щодо Батьківщини (патріотизм), дієву відповідальність за свої вчинки у суспільній сфері» (с. 11). Громадяни будують свою державу і протистоять тим, хто цьому заважає, і водночас «можуть реалізовувати через механізм держави надані нею громадянські права, діяти в рамках правового поля, окресленого законами держави, контролювати діяльність виборних осіб, яким було довірено здійснювати управління державою від імені суспільства».

Тобто ми можемо розрізнити у визначенні громадянства та супутніх понять два смислові блоки: формальний та моральний, або (досить умовно) громадянство і громадянськість. Перший є досить очевидним – він втілюється у повсякденному житті кожного школяра остільки, оскільки той підпорядковується законам, отримує паспорт, проходить щодня повз органи державного управління чи місцевого самоврядування, його батьки платять податки та отримують соціальну допомогу, перетинає державні кордони. Натомість другий аспект, який передбачає ледь не чуттєво-емоційний зв'язок із державою та спільнотою, ґрунтується на досить абстрактних уявленнях про відданість, відповідальність, дотримання традицій, усвідомлення себе повноправним членом спільноти та соціальну активність. І якщо у школі пояснюють, яким чином можна і треба реалізувати свій правовий зв'язок з конкретною державою, мало хто може чітко пояснити, у яких практичних вчинках може виявлятися почуття гордості за свою країну, «зрілість політичної і правової свідомості» та «почуття причетності до історичної долі своєї вітчизни».

Бакка, Марголіна та Мелешенко, пишучи про громадянськість, зазвичай перераховують риси, які повинні бути властиві громадянину: наприклад, громадянин має бути знайомий із механізмами захисту демократичних цінностей і використовувати їх з метою збереження цих цінностей (с. 165). Втім, у підручнику не згадано, якими ж є ці механізми, як учні можуть їх опанувати і тим паче не запропоновано зробити це в рамках курсу. Можливо, тому, що демократія, на думку авторок, – органічна форма людського буття (с. 166), і не існує країни, народ якої не прагнув би демократії. Тож не варто зосереджуватися на тому, якими саме способами реалізовувати демократичні принципи на практиці і на тому, чому ж їх варто реалізовувати, чим демократія краща за інші форми політичного устрою.

Попри те, що обидва підручники написані на основі однієї програми, виклад матеріалу у них досить помітно відрізняється. Авторський колектив на чолі з Н.В. Назаренком робить акцент на економічному підґрунті усіх соціально-політичних процесів, і ця тема переходить із розділу в розділ. Скажімо, автори вважають, що основною системою цінностей сучасного соціуму є нагромадження капіталу, а економічні інтереси розглядаються як соціальна причина політичних дій. «Саме включеність у відносини власності є основою реальної соціальної ідентифікації» (Назаренко та ін., с. 59). Економічні чинники виходять на перше місце також і серед причин міжнаціональних конфліктів.

Однак постійне відсилання до економічного підґрунтя соціальних та політичних процесів не супроводжується аналізом власне економіки. Так, у підручнику на с. 61 згадується про зростання в Україні майнової та соціальної нерівності, але не пояснюється, чому це стається, так ніби це природний і некерований процес. Водночас немає навіть припущення про те, що існуючі економічні, соціальні, політичні умови можна ставити під питання, що вони є продуктом рішень і боротьби, а не виникають спонтанно і самі по собі. Якщо щось з ними не так, то тільки тому, що при реалізації даної моделі сталася помилка, а не тому, що сама модель хибна.

Як приклад такого безапеляційного та нерелективного підходу до викладу матеріалу можна згадати ринкову економіку та середній клас. На с. 97 зазначено, що «відповідно до обраної моделі розвитку, в Україні впроваджується соціально орієнтована ринкова економіка», але жодна інша економічна система у тексті не згадується. Аналогічно у розділі про конфлікти при висвітленні теми конкурентності і солідарності в суспільстві йдеться про те, що «для оптимізації конкуренції в українському суспільстві треба створити конкурентне середовище і розвивати культуру конкуренції, постійно займатися соціально-економічною освітою населення для того, щоб кожен громадянин у нашому суспільстві усвідомлював як рівень власної конкурентноспроможності в соціумі, так і вироблених ним продукції та послуг як суспільної цінності» (с. 49). Тобто конкурентного середовища в Україні не вистачає і його треба будувати, а із солідарністю все гаразд і не треба вживати заходів для сприяння її поширенню.

На с.103 важливою передумовою існування громадянського суспільства вказано існування в країні численного середнього класу. Тобто наявність і діяльність громадянського суспільства ставиться в залежність від існування вільного ринку, приватної власності та середнього класу. Хоча яким саме чином ці явища пов'язані, не пояснено.

Цікавим прикладом свого роду ескапізму авторського колективу є тенденція ілюструвати негативні суспільні явища прикладами з-за кордону. Скажімо, гендерна дискримінація у вигляді нижчої заробітної плати для жінок існує «в Європі», а «дискримінація жінок в українському суспільстві, на відміну від західноєвропейського, протягом більшої частини ХХ ст. не була характерною. Гендерні проблеми для нашої країни є відносно новим явищем і сприймаються значною мірою крізь стереотипи, задані західним суспільством.» (с. 27). Маніпуляції ЗМІ відбуваються «на Заході», панщина (як приклад дискримінації де-юре і де-факто) мала місце у Польщі, расизм – у США та багатонаціональній Росії, а в Україні він не має міцного підґрунтя і є реакцією на моду в США, Європі та Росії.

До особливостей даного підручника можна віднести і розуміння авторами політики. Вона цілком визначається через державу – це або діяльність держави, або взаємодія людей з державою. Також у політичному полі існує поділ на суб'єкти (ті, хто здійснює політику,

передусім урядовці) і об'єкти (ті, щодо кого цю владу реалізують). У цій моделі відсутнє місце для політичних дій, не пов'язаних із здійсненням влади над кимось, наприклад, самоуправління, пряма демократія тощо.

У підручнику Назаренка та ін. згадується і безпосередньо громадянська освіта. Йдеться про неї у розділі про соціальну безпеку, якій «має також сприяти впровадження системи громадянської освіти населення. Бо все інше, що відбувається в країні, є прямим наслідком його (населення) культури і цивілізованості» (с. 66). Ця теза, втім, суперечить наголосу на засадничому характері економіки: автори наголошують, що соціально-економічна структура визначає суспільний устрій, але при цьому суспільні проблеми є наслідком відсутності політичної культури і цивілізованості. Також громадянська освіта пов'язується із узятим курсом на запровадження європейських стандартів (с. 78).

На завершення треба відмітити досить недбале ставлення авторів до правопису та стилістики. У підручнику часто трапляються помилки та навіть ознаки машинного перекладу (на кшталт «лауреат Нобелівської премії світу» замість премії миру).

Переходячи до іншого підручника авторства Бакки, Марголіної та Мелешенко, серед його вдалих сторін треба відмітити частину про гендерні стереотипи та нерівність, яка написана досить грамотно і як розкриває зміст основних гендерних стереотипів, розповсюджених у нашому суспільстві, так і пропонує критичне їх осмислення. Однак відсутні, знов-таки, практичні поради – як побачити гендерну нерівність навколо і як з нею боротися, не на прикладі боксерки-чемпіонки чи віце-президентки міжнародного банку, а в ситуаціях, з якими можуть зіткнутися школярки, їхні родини чи знайомі.

Подібно до попереднього підручника, у тексті Бакки, Марголіної та Мелешенко ми спостерігаємо безумовне захоплення ідеями вільного ринку та середнього класу. Причому в Україні до останнього (у сучасному розумінні) «належать дрібні і середньої руки власники і підприємці, вчителі, лікарі, юристи, кваліфіковані робітники і службовці. ... Висока якість життя, упевненість у майбутньому зумовлює зацікавленість середнього класу в збереженні існуючого ладу, а тому його значна питома вага в соціальній структурі зумовлює добробут суспільства». Говорити про високу якість життя та упевненість у майбутньому щодо вчителів, лікарів та службовців (принаймні, нижчого рангу) зовсім не випадає, щоб у цьому переконалися, варто лише ознайомитися, скажімо, із тарифною сіткою для відповідних професій і побачити, що заробітні плати не набагато перевищують прожитковий мінімум, на який насправді неможливо вижити.

Таким чином, авторки поєднують у визначенні середнього класу два типи ознак: кваліфікацію (люди з вищою освітою) та фінансове благополуччя і стабільність. Вочевидь, подібний підхід запозичено з американської соціології, однак для опису соціальної структури українського суспільства ця модель не є придатною, адже перше зовсім не тягне за собою друге.

Також у підручнику стверджується, що «існування вільного ринку звільнило неполітичну сферу від потреби в державній регламентації» (с. 127), хоча це не відповідає фактичному стану речей (тому що державна регламентація економіки тією чи іншою мірою існує в кожній країні, просто здійснюється по-різному і на користь тих чи інших груп населення).

«Україна рухається від авторитарно-тоталітарного суспільного устрою з планово-розподільчою економікою до демократичної правової держави з вільною, соціально орієнтованою ринковою економікою», – стверджують авторки. Однак пояснювати, яким чином демократія і дотримання прав пов'язані з ринковою економікою, вони не стали, що досить традиційно для української суспільствознавчої думки, яка некритично запозичила одну зі світоглядних моделей західної політичної науки, ігноруючи як наявність інших підходів, так і критику даного.

Загалом, під час розповіді про громадянське суспільство і демократії, у підручнику повсюдно наголошується важливість незалежності інститутів громадянського суспільства від держави. Однак це не означає, що ця сфера автоматично повинна керуватися законами ринку, як вважають авторки, пишучи, що «завдяки приватній власності та новому законодавству стало можливим розвивати незалежні форми спілкування та співпраці громадян, з ініціативи громадян створювати громадські організації та фонди, відкривати освітні установи, засновувати приватні ЗМІ, тобто творити інститути громадянського суспільства, що виникають і функціонують незалежно від держави» (с. 133). Адже громадські рухи, об'єднання, профспілки дуже часто провадять свою діяльність на засадах, цілком відмінних від ринкових – кооперація, безоплатність, солідарність і взаємодопомога, і навіть борються із наслідками переходу до ринкової економіки, які погіршують соціально-економічне становище громадян.

Деякі зауваги щодо ринкової економіки є досить абсурдними і видадуться неймовірними навіть школярам, як, наприклад, твердження, що «Україна переживає нині складний період комплексних структурних перетворень, фінансово-економічного оздоровлення всього національно-господарського комплексу» (с. 225).

Серед передумов для поступового інтегрування України у світове господарство названа така:

«Маємо величезні невикористані запаси емоційної, психологічної енергії, що вивільнилася внаслідок розбудови власної незалежної самостійної держави – віковичної мрії багатьох поколінь нашого народу. Потужний вибух цієї енергії, критична маса якої нагромаджувалася сторіччями, спрямований на політичне, економічне, духовне відродження нації, і є величезним додатковим чинником прискореного залучення України до загальноцивілізаційних процесів і структур» (с. 225). Не кажучи вже про загадкову категорію загальноцивілізаційних процесів і структур, складно уявити, яким чином «емоційна, психологічна енергія» (вимірювана, вочевидь, у психоджоулях) допоможе в економічному

чи політичному відродженні, тим паче що слово «відродження» передбачає повернення до попереднього кращого стану, а з огляду на очевидну неприязнь до радянського минулого, не дуже зрозуміло, що ж пропонують відроджувати авторки підручника.

У такому контексті не дивує те, що «головний висновок щодо України зрозумілий: необхідно якомога швидше просуватися у напрямку здійснення ринкових реформ» (с. 228). Втім, зрозумілість цієї тези не підкріплена аргументами, і складається враження, що учні мають просто завчити як граматичне правило, що ринкові реформи – це безумовно позитивна річ, і демократії без ринку не буває.

Наостанок варто зупинитися на такому елементі громадянської освіти, як прищеплення патріотизму. Цей аспект у підручнику є виразно наголошеним. Так, «найвищою формою громадянської позиції є почуття патріотизму та національної свідомості, тобто усвідомлення та ствердження громадянами унікальності своєї нації як основи її єдності та реалізації спільних потреб та інтересів.» Також і політична еліта, разом із духовною, інтелектуальною, господарською, спортивною належить до національної еліти, яка свідомо, а інколи й неусвідомлено, працює на ствердження національної держави. Вона творить моральні, культурні, духовні, політичні цінності, які об'єднують націю, зміцнюють державність (с. 156).

Взагалі процеси формування націй зумовлюють виникнення держав (с. 193).

На думку авторок, на сучасному етапі розвитку світового співтовариства нації відіграють у політиці особливу роль, вони виступають головними дійовими особами на міжнародній арені. Тому людство як ніколи цікавить питання походження та утворення націй (с. 191).

Однак у підручнику щодо питання походження націй ми знаходимо небагато. Точніше, викладена лише

одна версія – етнічна (на відміну від підручника Назаренко та ін., де подані кілька теорій, які розглядаються у політичній науці). Та й говорити в добу глобалізації і міждержавних об'єднань, що нації виступають головними дійовими особами на міжнародній арені, є деяким архаїзмом. Врешті, навіть національні держави втрачають свій вплив, що вже казати про нації – спільноти, розквіт яких припав на позаминуле та першу половину минулого сторіч.

«Націоналізм, – продовжують Бакка, Марголіна та Мелешенко, – це і є процес національного відродження з усім його складним змістом» (с. 193). Однак світова політична та історична наука описує те, що авторки згадують як «національне відродження», у термінах виникнення, поставання ідеї нації, що коріниться у філософії романтизму. Можна швидше говорити про винаходження націй, особливо коли йдеться про націєтворення «недержавних» народів. Яскравим прикладом такого «винайдення спільноти» є твердження з цього ж таки підручника, що «Протягом усього існування (з середини I тис. н.е.) український народ прагнув створити самобутню державу» (с. 195). Прагнення знайти коріння українського народу в далекому минулому, яке дуже слабко пов'язане із нинішнім політичним ладом та українським суспільством загалом і ніяк на нього не впливає, є швидше відголосом романтичної історіографії в дусі Грушевського.

Подібне наголошування на національній єдності і патріотизмі замість цінностей рівності, справедливості, критичного мислення і солідарності, зміщують акценти у громадянській освіті від виховання людей, які вміють діяти в межах інститутів та практик демократії, до насаджування сліпої відданості певній уявленій спільноті, за якою зазвичай криється вимога не ставити під сумнів рішення, які приймають наділені владою очільники цієї спільноти.

Опис попередніх проектів щодо громадянської освіти

	Назва, роки, контакти	Донор та виконавець	Підтримка МОНМС	Результат
1	«Громадянська освіта та економіка в середній школі» (1997-2000)	Профінансовано: Програма посольства Нідерландів MATRA	?	?
2	«Освіта для демократії в Україні» (2000-2002) Вербицька Поліна Василівна – 032 274-34-55 www.novadoba.org.ua	Профінансовано: Трансатлантична програма підтримки громадянського суспільства, фінансована США та ЄС. Виконавці: Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, Інститут політичної участі Нідерландів (IPP), Національний центр стандартів і програм Нідерландів (SLO)	Підтриманий МОНМС	Розроблено <u>концепцію</u> громадянської освіти в Україні, яка була доопрацьована під час проекту «Громадянська освіта – Україна» Внаслідок проекту у 2002 р. були впроваджені вибіркові курси «Ми – громадяни України» (9-10 клас) та «Громадянська освіта» (10-11 клас), що були розроблені на базі Концепції. Програми курсів <u>рекомендовані</u> МОН.

3	«Громадянська освіта – Україна» (березень 2005 – березень 2008) Девід Ройл – менеджер проекту David.Royle@camb-ed.com Олена Пометун – 063 572 93 91; курувала розробку навчальних планів	Профінансовано: Європейська комісія та її підрядник Cambridge education Виконавці: МОН України ІППО в основному Центральний, але також залучались з пілотних областей ПУ Пілотні школи в місті Києві, Вінницькій, Волинській та Херсонській областях НАН АПН Всеукраїнська асоціація вчителів історії та громадянської освіти «НОВА ДОБА» «Вчителі за демократію та партнерство» Українська Асоціація директорів шкіл Всеукраїнська асоціація вчителів суспільних дисциплін та громадянської освіти	За активної участі МОН в особі тодішнього директора Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Павла Полянського + окремі департаменти	Розроблено навчальні плани і програми, визначено <u>еталон громадянської компетентності і складено таблицю з визначенням її елементів за всіма ступенями шкільної освіти.</u> Виконано в повному обсязі: в межах проекту розроблено й апробовано 72-годинну програму для дипломної і післядипломної підготовки в університетах та ІППО, яка отримала гриф МОН. Крім того, в межах проекту було підготовлено три короткі навчальні модулі для ІППО. Один із них адресований учителям, які не є спеціалістами з ГО, а два інші присвячені проблемам інклюзивної освіти та забезпеченню рівних можливостей (стосується дітей з особливими потребами). Видано посібник для підготовки вчителів. Видання адресовано студентам педагогічних університетів та слухачам курсів післядипломної освіти в ІППО. Також видано ресурсний посібник для вчителя із супровідним компакт-диском. Це видання являє собою джерело практичних рекомендацій; підготовлене робочою групою з розроблення навчальних планів і програм. Обидва посібники мають гриф Міністерства освіти і науки. Було розповсюджено 1 000 навчальних і 2 500 ресурсних посібників, а також 3 600 дисків із текстами обох публікацій. Їх отримали Міністерство освіти і науки України, Європейська Комісія, національні та міжнародні експерти проекту, автори матеріалів, рецензенти, учасники заключної конференції, пілотні навчальні заклади, непілотні школи, з якими підтримувалися зв'язки у проекті, ІППО та педагогічні університети в пілотних та інших областях, бібліотеки, педагогічні асоціації, інші проекти, НУО та організації, а також члени консорціуму проекту.
---	---	--	--	--

4	«Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні» (жовтень 2008 – грудень 2011)	Профінансовано: Державний секретаріат з освіти та досліджень Швейцарської Конфедерації. Виконавці: НАДУ при президентові України та інститут міжнародних освітніх проектів Цюрихського педагогічного університету	Підтриманий МОНМС	Проект здійснювався у два етапи (з жовтня 2008 року по січень 2010 року, та з червня 2010 року по грудень 2011 року). У рамках проекту було перекладено та адаптовано декілька посібників Ради Європи, розроблено та апробовано модулі «Управління змінами в освіті» та «Освіта для демократичного громадянства» для спеціальності «Державне управління у сфері освіти». Було проведено симпозиуми, конференції та семінари, на яких обговорювалася дана проблематика. У більш глобальному вимірі в рамках проекту передбачено його впровадження у 103 пілотних школах та 28 пілотних ІППО, через роботу 27 координаторів (детальна інформація про впровадження, мету, цілі, та будь – який опис щодо впровадження цього проекту в даних пілотних школах відсутній). Інтернет-сторінка проекту є неробочою. Проект досі триває, тому виконавці не можуть поділитися звітом за результатами його реалізації.
5	Українсько-канадський проект «Демократична освіта» (лютий 1998 – 2002)	Профінансовано: Канадське агентство міжнародного розвитку (CIDA), Університет Квінз (Канада), МФ «Відродження» Виконавці: Міністерство освіти і науки України та Центр вивчення демократії Університету Квінз (Канада)	Підтриманий МОНМС	У рамках проекту було проведено стажування 47 викладачів з різних регіонів України в Університеті Квінз (Канада), було розроблено курс з основ демократії для вищих навчальних закладів України. Курс «Основи демократії» пройшов своєрідну апробацію, викладався протягом 2001/2002 років у 20 ВНЗ країни. Було розроблено підручник з основ демократії для вищих навчальних закладів. Підготовано переклади ряду книг з даної тематики та проведено дві міжнародні конференції. Інтернет-сторінка проекту є неробочою (http://www.dep.kiev.ua/).
6	«Освіта для сталого розвитку в дії» (2010-2012)	Профінансовано: Агенція з питань розвитку співпраці SIDA Виконавці: «Вчителі за демократію та партнерство» (Україна) та «Глобальний план дій» (Швеція)	?	Наразі проект ще триває, тому остаточного звіту щодо його результатів немає. З проміжними ж його здобутками можна ознайомитися на сайті проекту. Групою експертів розроблено як навчальні програми (3,4,8,9 (10) класи), так і посібники з проблематики сталого розвитку. Поряд з теоретичними розробками цей проект відзначається і практичним застосуванням здобутих учнями знань. Учні разом із власними родинами працювали над проектами із заощадження ресурсів. У ході цих практичних завдань спостерігається позитивна динаміка (http://esd.org.ua/esda/reports)

Висновки

Сьогодні ми спостерігаємо в суспільстві брак громадянської солідарності та самоорганізації, пасивність і необізнаність з можливостями впливу на владу. Фонд «Демократичні ініціативи» в рамках опитування, що проводилось у вересні 2011 року, виявив, що громадяни України у своїй більшості вважають, що зовсім не мають змоги впливати на стан справ у суспільстві ані на загальнодержавному рівні, ані на рівні місцевому, причому основна причина – відчуття власної неспроможності щось змінити.

Також дослідження громадської думки фіксують зниження підтримки демократії в країні загалом: так, за даними дослідження Pew Global Attitudes Project, у 2011 році лише 30% українців надавали перевагу демократичній формі правління перед одноосібним лідером (у той час як у 1991 році таких було 57%). Підтримка багатопартійної системи знизилась з 72 до 35%. Тобто спостерігається падіння рівня підтримки демократичних ідей за останні 20 років. Центр Разумкова зафіксував деяке зменшення прихильності до авторитаризму (в період з 2004 до 2012), в той час як підтримка демократії зазнає коливань: найбільшою вона була в 2006, в 2009 відбувся спад, а в 2012 вона знову зросла. Втім, зараз найбільш бажаним типом державного устрою для України її бачать лише 50,9%.

Центр Разумкова у своїй опитування включає чимало питань, що стосуються громадянства і громадянськості. Ці опитування фіксують зростання кількості готових взяти участь у різних формах протесту, в тому числі незаконних і навіть насильницьких (хоча у випадку останніх – лише з 10,8 до 14,4%). Що стосується власне реальної залученості до вуличної політики, можна звернутися до результатів European Social Survey – масштабного опитування, що проводиться серед мешканців європейських країн і покликане визначити їхні погляди, установки та поведінкові моделі. П'ятий раунд, проведений у 2010 році, виявив, що в санкціонованих мітингах та демонстраціях брали участь 3,6%. ESS надає також дані щодо іншої форми громадянської активності – залученості в громадські організації. Цей показник для України найнижчий у Європі – лише 1,4% відповіли ствердно на пи-

тання «Чи доводилось вам за останні місяці працювати в іншій організації або об'єднанні [мається на увазі – не в політичній партії або в русі]?».

Опитування Фонду Разумкова показало, що коли йдеться про захист власних прав, 58,8% тих, чиї права було порушено, не вдавалися до жодних заходів захисту. Серед власне заходів найпопулярнішими виявились суд (18,1%) та адвокат (10,8%).

Ще більше насторожує статистика щодо політичної культури серед молоді. Опитування Фонду «Демократичні ініціативи» виявило високий рівень авторитарних настроїв серед школярів: 41% вважають, що країні потрібна не демократія, а «сильна рука» жорсткого керівника, який наведе лад у країні; ще 17% готові виправдати відступи від демократичних принципів і лише 19% підтримали демократичну багатопартійну систему, незважаючи на її недоліки.

Таким чином, можна говорити про певне згортання демократичних настроїв, у тому числі серед молоді. Безперечно, є чимало структурних факторів, котрі впливають на творення саме такої політичної культури в країні. Разом з тим, якщо говорити про можливості її зміни у напрямку демократизації, то роль школи у цьому питанні складно переоцінити. Саме середня освіта, обов'язкова для усіх громадян України, є єдиним легітимним механізмом втручання у соціалізацію окремих індивідів з боку держави, котрого не може уникнути фактично жодна молода людина (винятки складають тільки діти з неблагополучних сімей чи сироти, проте їх частка є незначною).

Ключова роль школи у формуванні майбутніх громадян є досить очевидною для експертів, політиків, громадських активістів. Саме через це питання змісту підручників чи навчальних програм набуває важливого політичного значення, часто – з відтінками скандальності. Разом з тим, закордонні дослідження показують, що в процесі соціалізації у школі в контексті прищеплення громадянських якостей важливими є не тільки зміст програм чи підручників, але й інші фактори, як-то атмосфера в школі, характер взаємин між учнями та вчителями тощо. Водночас комплексних досліджень,

котрі б виявляли, яким саме чином відбувається ця соціалізація у сучасних українських умовах, критично бракує.

Дане дослідження є спробою частково заповнити цю прогалину та подивитись на те, які цінності виховуються шкільними вчителями у сфері громадянської освіти і які головні ідеї закладаються у шкільні підручники. Безперечно, автори не претендують на всеохопне вивчення даного питання, це радше є запрошенням до ширшої дискусії щодо того, яких громадян сьогодні формує українська школа.

Відзначаючи більш широкі проблеми громадянської освіти в країні, варто першочергово звернути увагу на відсутність єдиної державної стратегії того, яким чином і яких саме громадян повинна виховувати школа. Було розроблено ряд нормативних документів з цього приводу: постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства»; «Концепцію громадянського виховання», розглянуту й схвалену Президією Академії педагогічних наук; «Концепцію громадянської освіти в Україні», підготовану в рамках Проекту «Освіта для демократії в Україні», та інші. Проте вони або не виконувались, або навіть не набували статусу офіційних. Ряд громадянських компетентностей закладено в державних стандартах середньої освіти. Разом з тим, опитування вчителів та особливо аналіз підручників продемонстрували, що на рівні виконання державних стандартів відсутня єдина логіка громадянського виховання та освіти. Різні автори підручників розуміють вимоги стандартів по-різному, і навіть в межах одного предмету немає єдиного розуміння того, які навички, знання та цінності потрібно закладати учням.

Окрім того, відсутня єдина система моніторингу якості отриманих знань. Зрештою, це проблема не тільки громадянської освіти, але й системи освіти в країні загалом. Проте, безперечно, саме у питаннях виховання громадян система моніторингу має бути специфічною, з тим, щоб враховувати вплив інших факторів, як-то сім'я, засоби масової інформації, суспільно-політична ситуація в місці проживання тощо. Тільки вивчивши вплив цих факторів, можна говорити про комплексну оцінку громадянської освіти у школі.

Як показало дослідження, громадянська освіта в Україні розвивалась переважно за рахунок реалізації міжнародних ініціатив. З одного боку, це дозволило порівняно швидко запровадити певні пілотні проекти та ряд починань із впровадження громадянської освіти в українську школу. З іншого боку, проектний підхід так і не було перетворено на системний для гарантування утримання напрацювань в самих школах. Так, експерти стверджують, що підручники з громадянської освіти, надруковані в межах певних проектів, не передруковувалися, а отже після закінчення терміну їх використання вчителі не могли далі викладати предмети з громадянської освіти просто через відсутність підручників для учнів.

Значним викликом у контексті змісту громадянської освіти є навчання учнів демократичним ідеям та цінностям у країні, котра наразі ще не функціонує як стабільна демократична система. Про цю загрозу деякі з українських вчених говорили ще на початку 2000-х. Так, О. Тягло писав: «Трудність втілення цих складових громадянської освіти полягає в тому, що вони мусять орієнтуватися на демократичні цінності (свобода, верховенство права та ін.) за ще далеко не демократичних умов. Наприклад, принцип верховенства права поки ще не набув сили загальноновизнаної традиції остільки, оскільки, з одного боку, саме право залишається внутрішньо суперечливим і неузгодженим з новими соціальними реаліями, а з іншого боку – не здають своїх позицій «телефонне право», «право сили» (скажімо, кримінальний рекет) тощо. За цих умов громадянська освіта значною мірою має бути ще не «тренінгом демократії», а школою боротьби з проявами усталеної ментальності та відповідними нормами поведінки на підставі прихильності до демократії, що набирає сили поступово.» Тут варто додати також окремою проблемою недемократичний характер самої шкільної системи, про що часто згадували експерти під час опитування.

У результаті громадянське виховання перетворюється на вивчення того, як повинна функціонувати суспільно-політична сфера, а не того, як вона власне функціонує. Разом з тим, ми переконані, що без критичного аналізу сучасного стану суспільства на уроках в школі з відповідним навчально-дидактичним матеріалом, вивчення того, «як має бути», втрачає свій сенс. Учні не вчаться співвідносити належне та реально існуюче, і це ще більше посилює «теоретичність» навчального процесу. Водночас оскільки учні не живуть в ізолюваному середовищі, вони отримують знання про те, як функціонує соціально-політична система насправді, за межами школи, і замість вчитися критично підходити до цього та шукати шляхи наближення належного до реального, учні з юного віку просто звикають цинічно пристосовуватися до повсякденних реалій.

Шляхи вирішення цієї проблеми не є простими. Необхідна широка дискусія в освітянському та громадському середовищі щодо того, яким чином пояснювати учням складність ситуації, в якій знаходиться зараз Україна, так, щоб водночас не привчати їх миритися з існуючим станом речей і не подавати суху теорію, котра описує лише «ідеальні типи».

На Заході важливим елементом громадянської освіти є долучення учнів до роботи в громаді. Це широке поняття включає в себе і участь в роботі громадських об'єднань, і організація різного роду дискусійних майданчиків, і відвідання органів влади. Форми такої роботи можуть бути дуже різними. Опитані в рамках проекту експерти також згадували про спроби залучити учнів до справ громади. Разом з тим, у більшості випадків йшлося про участь в офіційному святкуванні певного свята чи іншій формальній події. Такий підхід ще більше посилює відчуття формальності громадянської освіти.

Проблема концентрації на національному, патріотичному чи моральному вихованні детально описана в інших розділах (особливо при аналізі підручників), тому не будемо зупинятися на ній докладно. Зазначимо лише, що, вочевидь, для вирішення дилеми «громадянська vs. патріотична освіта» необхідно шукати нові підходи, а не просто покладатися на розроблені західні моделі, котрі спираються на зовсім інший ґрунт і не можуть ефективно працювати в українських реаліях, котрі суттєво різняться від європейських. Те саме можна сказати і про питання, яким цінностям треба навчати дітей у школах. В умовах, коли цінності українського суспільства значною мірою не співпадають з цінностями, необхідними для демократії, потрібно, знов-таки, шукати нових підходів для того, щоб, навчаючись критично аналізувати довколишню дійсність, учні одночасно привчалися до нових ціннісних орієнтирів.

У питанні організації громадянської освіти хотілося б насамкінець звернути увагу на пробле-

му підготовки підручників та їх рецензування. Для ефективного впровадження громадянської освіти та найновіших досягнень суспільно-гуманітарних наук в навчально-виховний процес у школі необхідно залучати ширшу наукову та громадську спільноту до підготовки навчальних планів та особливо підручників. Під час аналізу підручників впадає у вічі відсутність з-поміж їх авторів чи хоча б рецензентів соціологів, політологів та економістів. Наразі ми бачимо, що, на жаль, чимало суспільствознавчих концепцій, введених у підручники, авторами використовуються не критично, є застарілими чи відкинутими світовою науковою спільнотою. Безперечно, недостатньо мати освіту у цих напрямках для того, щоб написати хороший підручник, разом з тим більша відкритість та прозорість процесу роботи над змістом підручників та залученість до їх написання не лише представників педагогічної спільноти гарантуватиме їх вищу якість.

