МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

АКАДЕМІЯ РЕКРЕАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ПРАВА

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ СЕЛЯНСТВА
ТА ВИВЧЕННЯ АГРАРНОЇ ІСТОРІЇ ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО

УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

ЦЕНТР УКРАЇНСЬКО-ЄВРОПЕЙСЬКОГО НАУКОВОГО
СПІВРОБІТНИЦТВА

Всеукраїнська конференція

ІСТОРИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА РИЗИКИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2 жовтня – 3 жовтня 2026 року
Луцьк – Світязь

Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК 378(477):93/94(062.552)
І-90

Члени організаційного комітету:

Корновенко Сергій Валерійович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки, директор Науково-дослідного інституту селянства та вивчення аграрної історії Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Сминтина Олена Валентинівна – доктор історичних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, завідувач кафедри археології, етнології та всесвітньої історії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Філіпович Мирослава Богданівна – кандидат історичних наук, доцент, Почесний професор Балтійського науково-дослідного інституту проблем трансформації економічної сфери (м. Рига, Латвійська Республіка), доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Академії рекреаційних технологій і права.

І-90 **Історична освіта в Україні: виклики та ризики для вищої школи** : Всеукраїнська конференція. Академія рекреаційних технологій і права, 2 жовтня – 3 жовтня 2026 р. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. – 156 с.

ISBN 978-966-397-667-9

У збірнику представлено матеріали Всеукраїнської конференції «Історична освіта в Україні: виклики та ризики для вищої школи» (2 жовтня – 3 жовтня 2026 р.).

УДК 378(477):93/94(062.552)

© Академія рекреаційних технологій і права, 2026
© Центр українсько-європейського наукового співробітництва, 2026
© Українсько-польське наукове видавництво«Liha-Pres», 2026

ISBN 978-966-397-667-9

ЗМІСТ

Формування історичного мислення магістрантів-істориків: від понятійного апарату до розпізнавання помилок історичної аргументації
Бармак М. В. **6**

Модернізація історичної освіти у контексті реалій сьогодення
Біляєва С. О. **9**

Історичні етапи становлення відповідальності за незаконне збагачення у законодавство України
Боровик А. В. **13**

Місія історика: постать Генадія Бондаренка у науково-освітньому та краєзнавчому просторі України
Бундак О. А. **17**

Еволюція договірних міжнародних відносин як дидактичний інструмент у шкільній історичній освіті
Гальченко С. І. **23**

Академічна доброчесність у гуманітарній освіті в епоху генеративного ШІ: чи працюють традиційні форми контролю?
Гончарова О. С., Брагіна Т. М., Брагін Ю. А. **28**

Порівняння цифровізації історичної освіти з цифровізацією освіти фізичного виховання: сучасні тенденції, виклики та перспективи
Гринько В. М., Назаренко І. І., Бодренкова І. О., Мошенська Т. В. **32**

Спадщина «Покутської трійці» як ресурс розвитку територіальних громад: історична пам'ять, музейні практики та взаємодія науки, освіти й місцевих спільнот
Гуйванюк М. Р. **35**

Короткі історико-документальні відео як інструмент популяризації історії серед молоді: досвід створення проєкту «Історія, до якої можна доторкнутися»
Дмитрюк В. В. **40**

Метод радикальної деідеологізації дослідження і викладання історії
Єременко О. М. **43**

Потенціал вивчення інститутів громадянського суспільства в університетській історичній освіті
Журкін Є. І. **48**

Соціальні мережі як інструмент популяризації історичних знань серед молоді
Захарченко А. С **52**

За формою втрачаємо зміст: погляд на історичну освіту з Наддніпрянщини
Касян А. І. **56**

Генеративний штучний інтелект у цифровізації історичної освіти: від персоналізації навчання до розвитку історичного мислення
Коппель О. А., Пархомчук О. С. **60**

А 4.03 х В 9 = шах і мат фахівцям з історії
Корновенко С. В. **64**

Українсько-чеські взаємини в українських шкільних підручниках з історії: репрезентація та освітні ризики
Крищук Р. **69**

Регіональна історія у сучасному освітньому просторі: потенціал для формування історичної пам'яті та ідентичності
Лебеденко О. М. **73**

Публічний наратив історичного кінематографа та його рецепція в освітньому просторі (на прикладі «Крути 1918»)
Марківська Л. Л., Сірук Н. М. **77**

Конструювання «національного пантеону» в сучасній українській політиці пам'яті: практика, теорія, дидактика
Масненко В. В. **79**

Історія чи історичний фейк? Проблема сучасного інформаційного суспільства та викладання історії України в ЗВО
Мельник О. В. **83**

Колоніалізм та деколонізація в сучасному українському історико-політичному дискурсі щодо історії України та історії Азії та Африки
Мєлєкєсцев К. І. **86**

Цифрові ресурси як інструмент актуалізації регіональної історії у вищій освіті
Морошан Н. В. **91**

Організація навчання дітей з аутизмом наприкінці ХХ століття через призму зміни суспільної свідомості в Україні
Надоєва О. А. **95**

Академізація художньої практики в сучасній вищій освіті
Нестеренко А. О. **98**

Музейні колекції вишитих виробів Харківщини як речові джерела: цифрове дослідження та освітній потенціал в умовах війни
Олянич В. В. **101**

Громадянське суспільство як ресурс надолуження освітніх втрат з історії в умовах війни
Піддубний С. А. **105**

Монумент Примирення у Павлівці як простір
українсько-польського діалогу пам'яті
Поліщук А. О., Каліщук О. М. 108

Шкільна історія як інструмент політики пам'яті – Сілезький досвід
(1945–1956 рр.)
Сергієнко В. С. 111

Дуальна освіта як модель практикоорієнтованої підготовки
вчителів-магістрів історії та громадянської освіти
Синявська Л. І. 113

Історична освіта у системі морської освіти: значення для формування
професійної та громадянської компетентності майбутніх фахівців
Смирнова І. М., Житомирська Т. М. 118

Ідентичність без держави: (не)присутність досвіду галицьких українців
міжвоєнного періоду в українській політиці національної пам'яті
Старка В. В. 121

Історичний вимір у фаховій підготовці міжнародників:
від історичного знання до професійного аналізу
Стоян Т. А. 124

Політика історичної пам'яті в Україні (на прикладі державних свят)
Стрільчук Л. В. 128

Гейміфікація історичної освіти в Україні:
виклики та перспективи цифрової гри
Тарасюк М. Ю. 133

Історична освіта у вищій школі та політика пам'яті: між академічним
знанням і суспільною відповідальністю
Татарко І. І. 136

Концептуальні засади дидактичного використання академічної історії
в освітній практиці
Удод О. А. 140

Healing Memory як модель трансформації історичної освіти в Україні:
від травми до стійкості
Філіпович М. Б. 143

Реалізація бакалаврських програм спеціальностей В9 та А4.03
у контексті акредитаційних експертиз: проблемний аспект
Хоменко Д. В. 147

Історичні стереотипи як виклик історичній освіті:
польсько-українське порубіжжя XX–XXI ст.
Шемонаєв О. 150

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-1

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ-ІСТОРИКІВ: ВІД ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДО РОЗПІЗНАВАННЯ ПОМИЛОК ІСТОРИЧНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ

Бармак М. В.
доктор історичних наук,
професор кафедри історії України,
археології та спеціальних галузей історичних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Досвід викладання дисципліни «Теорія та методологія історичних досліджень» магістрантам спеціальності В 9 «Історія та археологія» раз у раз підтверджує одну закономірність: здобувачі легко засвоюють фактологічний матеріал, але губляться, коли потрібно розпізнати підміну аргументації в конкретному тексті. Саме цей розрив – між знанням фактів і вмінням критично мислити про них – є, на нашу думку, головним викликом сучасної університетської історичної освіти, особливо в умовах, коли публічний простір переповнений маніпулятивними трактуваннями минулого, пов'язаними з війною росії проти України. Тому формування історичного мислення варто розглядати не як побічний ефект вивчення курсу, а як окрему, свідомо поставлену педагогічну мету.

У найзагальнішому вигляді історичне мислення можна визначити як здатність відтворювати минуле «зсередини» його власної логіки, а не крізь призму сьогоднішніх категорій і оцінок. Р. Дж. Колінгвуд називав цю здатність «історичною уявою» – умінням історика подумки реконструювати хід думок і мотиви дій людей минулого на основі непрямих свідчень джерела [4, с. 240]. Українська методологічна традиція давно рухається в тому ж напрямку: ще наприкінці 1990-х Л. Зашкільняк наголошував на потребі усвідомленої методологічної рефлексії в підготовці професійного історика, а не лише накопичення емпіричного матеріалу [5, с. 15], а І. Колесник прямо ставить питання меж і критеріїв історичного пізнання як окрему методологічну проблему, а не як щось, що вирішується автоматично [6, с. 112]. Я. Калакура, своєю чергою, показує, що українська історіографія впродовж усієї своєї історії балансувала між фактографічним і концептуальним підходами до минулого [7, с. 34]. Звідси випливає практичний висновок: історичне

мислення – не природний наслідок начитаності, а вміння, яке формується поетапно і потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу.

У викладанні курсу ми виокремлюємо п’ять послідовних рівнів такого формування: від початкового накопичення фактів, дат і послідовності подій – через аналітичне встановлення причиново-наслідкових зв’язків і критичну оцінку джерела – до здатності утримувати одночасно кілька конкуруючих інтерпретацій і, зрештою, усвідомлювати методологічні передумови власної дослідницької позиції [1, с. 46–47]. Важливо розуміти, що ці рівні не є сходинками, які проходять один раз і назавжди: під час опрацювання нової, складнішої теми студент нерідко повертається до описово-фактологічного рівня, перш ніж знову піднятися вище, – і в цьому немає нічого тривожного, це нормальна логіка пізнавального процесу.

Зручним практичним інструментом діагностики того, на якому саме рівні перебуває здобувач, є практикум із розпізнавання типових помилок історичної аргументації – анахронізму, презентизму та надмірного узагальнення [1, с. 150–151]. Анахронізм полягає в перенесенні понять чи реалій однієї епохи на іншу – скажімо, у приписуванні середньовічному літописцю уявлень про націю в сучасному розумінні цього слова. Презентизм – це оцінка минулого виключно з позицій сьогодення, наприклад докір історичному діячеві XVII ст. за відсутність сучасних уявлень про права людини. Надмірне узагальнення – необґрунтоване поширення висновку, зробленого на одиничному факті, на цілий процес чи епоху. У власній викладацькій практиці ми переконалися, що для такого аналізу значно продуктивніше використовувати не наукові видання, а публіцистичні тексти: помилки в них трапляються частіше, розпізнаються легше, а сама навичка одразу переноситься у площину медіаграмотності, яка сьогодні є прямим запобіжником проти маніпуляцій історичною пам’яттю.

У власних публікаціях ми вже показували, що формування історичного мислення ефективно розгортається через проблемно-пошукові та кейс-методи навіть на матеріалі шкільного курсу історії України [2, с. 698; 3, с. 3076] – а тим більше це стосується магістерської підготовки, де від здобувача очікують не відтворення готового знання, а власної обґрунтованої дослідницької позиції. Водночас варто пам’ятати про застереження Г. Вайта: історичне знання завжди постає у формі наративу, вибудованого дослідником, а не «дзеркального» відображення минулого [10, p. 5], тому розвинене історичне мислення неодмінно включає й рефлексію щодо власного способу викладу матеріалу. Це не суперечить вимогам методологічної строгості емпіричного дослідження, докладно описаним у сучасних посібниках з методів історичного дослідження [9, p. 58] та методології науки загалом

[8, с. 210], – навпаки, усвідомлення наративної природи історичного знання є передумовою для свідомішого, а не довільнішого поводження з джерелами.

Висновки. Практичний висновок для університетських освітніх програм зі спеціальності В9 «Історія та археологія» такий: формування історичного мислення варто вбудовувати в курси теорії та методології як окремий, планомірно оцінюваний результат навчання, а не сподіватися на його стихійне виникнення. Апробований у межах нашого курсу практикум із розпізнавання анахронізму, презентизму й надмірного узагальнення на матеріалі публіцистичних текстів є придатною для тиражування моделлю, яка водночас розвиває дослідницьку компетентність майбутніх істориків і їхню стійкість до маніпулятивних інтерпретацій минулого, – а це виклик, що стоїть перед історичною освітою в Україні сьогодні особливо гостро.

Література:

1. Бармак М. В. Теорія та методологія історичних досліджень: навчально-методичний посібник з дисципліни для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань В Культура, мистецтво та гуманітарні науки спеціальності В9 Історія та археологія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2026. 192 с.

2. Бармак М. В., Ковалишин Н. М. Формування історичного мислення майбутніх учителів на матеріалі курсу «Історія України (давня та середньовічна)». *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. № 2(44). С. 694–705.

3. Бармак М. В., Ковалишин Н. М. Використання проблемно-пошукових та кейс-методів під час вивчення ключових тем давньої та середньовічної історії України. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 2(44). С. 3070–3085.

4. Колінгвуд Р. Дж. Ідея історії / пер. з англ. О. Мокровольський. Київ : Основи, 1996. 615 с.

5. Зашкільняк Л. П. Методологія історії: від давнини до сучасності. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 1999. 228 с.

6. Колесник І. І. Теоретико-методологічні проблеми історичного пізнання. Київ : Інститут історії України НАН України, 2013. 506 с.

7. Калакура Я. С. Українська історіографія : курс лекцій. Київ : Генеза, 2004. 496 с.

8. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Методологія наукових досліджень : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Харків : Право, 2023. 488 с.

9. Faire L., Gunn S. Research Methods for History. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2019. 288 p.

10. White H. Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1973. 448 p.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-2

МОДЕРНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ СЬОГОДЕННЯ

Біляєва С. О.
доктор історичних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри археології
Національний університет «Києво-Могилянська Академія»
м. Київ, Україна

З народженням незалежної держави України модернізація змісту історичної освіти постала актуальним завданням загальнонаціонального значення. Впродовж понад трьох десятиліть були зроблені позитивні зрушення у побудові нового бачення української історії. Проте, ці роки відмічені й складними подіями суспільно-політичного життя країни, з періодичним відновленням проросійського курсу, наявністю при владі проросійських партій та керівників, і навіть переслідуванням націонал-патріотичних сил. Залишилися і деякі проросійські погляди та імперські концепції у історичній освіті, зокрема у питаннях історії Південної України, розвитку її поселенської структури та урбанізації тощо. Не обійшлося й без певних міфотворчих трактувань деяких періодів власного історичного шляху, що не сприяло зміцненню авторитету української історичної науки у світі. Відлуння цього часу відзначилось у курсах історії України : від підручників середньої школи та змісту ЗНО до курсів лекцій у закладах Вищої освіти. З початком війни у 2014 р. і окупацією Криму, українські підручники не позбавились багатьох російських міфів, що торкалися історії народів Криму та Півдня в цілому, а деякі зберегли їх до цього часу. Кількість російських міфів була значною у базової підготовці в галузі історії, що ставало наявним з перших днів після вступу випускників до Вищої школи, де приходилось заново формувати їх уявлення з багатьох історичних питань.

До початку повномасштабної агресії Росії нам, на жаль, не вдалось кардинально змінити уявлення світу про Україну та її культуру. Широке розповсюдження продовжувала мати російська концепція єдиного народу, мови, культури, єдиного коріння у так званій «давньоруської державі». Саме з нерозуміння справжньої історичної ходи України під

впливом імперської концепції цивілізаційного процесу Східної Європи виходила малоймовірність зіткнення Росії та України, до чого схилявся навіть відомий американський дослідник історії цивілізацій С. Хатінгтон.

Реалії війни та спротив України, який зламав російські плани «перемоги за три дні», об'єктивно сприяли зміні сприйняття Україні у світі, її статусу як суб'єкта цивілізаційного процесу, країні яка має власну історію та культуру. У освітянському просторі була яскраво засвідчена необхідність не окремих змін освітнього курсу, а формування нових концептуальних підходів до історії України, нового змісту історичної освіти від школи до Вищих університетських закладів, нового фахівця, нових сфер його діяльності. Війна значною мірою формувала нового вступника, змінила ментальність нового покоління в бік патріотизму та згуртування нації.

Але й Росія заповнила інформаційний простір світу власною концепцією військових дій, необхідних нібито задля визволення України від нацизму. Для цього загарбникам була потрібна стара російська концепція історії України, як частини історії Росії. Загально прийнятою для її медійного простору є і постійна дезінформація щодо відомих постатей історії і культури, які тим чи іншим чином пов'язані з Україною, як особистостей, що належали суто Росії, як наприклад це сталося відносно Г. Сковороди, Д. Левицького, В. Боровиковського, А. Чехова, І. Рєпіна, М. Грушевського та багатьох інших. Російська пропаганда швидко реагує та протидіє зрушенням у процесі деколонізації в галузі культури, завдяки яким у світовому музейному просторі розпочато уточнення місця походження предметів культури та їх авторів, що стосується і України. Це вимагає активізації зусиль з розвитку деколонізації як явища всебічного значення, внесення цього фактору до освітянського простору. Проте, історична освіта в Україні значною мірою ще знаходиться осторонь цього важливого процесу, який значно впливає на ментальність та історичну пам'ять поколінь. Наголос на необхідність проведення деколонізації лунав, особливо впродовж останніх десятиліть, але конкретні теоретико-методологічні розробки та системні заходи в країні розпочаті нещодавно, зокрема за допомогою Британської музейної асоціації, разом з якою був здійснений спільний проєкт. Вийшла низка монографій та статей, що стосуються теоретико-методологічних і практичних питань деколонізації. Але, нам потрібна і справжня деколонізація всередині країни, ментальність якої вже значно змінила правда війни, і для якої потрібні зміни саме в галузі історичної освіти.

Модернізація останньої передбачає використання нової *джерельної бази* та нових *методів досліджень*. Що стосується джерельної бази, безумовним негативним явищем є те, що впродовж імперського

та радянського періодів величезна кількість писемних та археологічних пам'яток були вивезені з території України і недоступні для вивчення. Впродовж тривалого часу неможливим або вкрай обмеженим було і опрацювання писемних та інших матеріалів закордоном. Проте, залишається і великий обсяг джерел, що знаходяться в архівах України, зокрема тих, що були під забороною для вивчення.

Як свідчить практика часів незалежності, за межами України існує величезний обсяг архівних джерел, зокрема у Ватикані, Швеції, Туреччині та інших країнах, перелік яких ще досі не визначений, як і обсяг документальної бази з історії України, що зберігається закордоном і може бути доступним для наших дослідників. На жаль, в нас склалися певні обставини щодо об'єктивних можливостей їх вивчення. Насамперед, це нестача фахівців, спроможних працювати із документальною базою середньовічною латиною, османською та іншими мовами від античності до пізнього середньовіччя. Потрібно визначитись із необхідністю викладанням класичних та інших мов у провідних університетах країни, що є звичайним явищем для багатьох європейських країн, де, наприклад, латинська та давньогрецька присутня ще на рівні гімназій. Підготовка якісних фахівців з джерелознавства повинна стати одним з напрямків нового історичного джерелознавства. Це відкриватиме можливості залучення нової джерельної бази з історії країни.

Величезне значення для запровадження нових джерел та методів історичного аналізу має археологія, яка нещодавно входила до історичних наук, але на сьогодні за класифікацією, отримала статус науки міждисциплінарного рівня. Її функціональне розширення мало і позитивний вплив на джерельну спроможність історичних досліджень. Завдяки створенню множинних фактів науки на підставі статистичного аналізу масових матеріалів (закон великих чисел) сучасна археологія надає широкі можливості у формуванні та обґрунтуванні об'єктивних наукових концепцій, підвищення рівня доказової бази. «Запозичити з археології» – тобто запозичити фактологічну основу побудови концепцій, постало гаслом європейської та світової науки. Розвиток археології на основі методів природничих наук, застосування геоінформаційних технологій, розробка методів просторового аналізу, моделювання, зокрема палеоекономічного та палеоекологічного, а також цифровізації відкрили нові можливості вивчення розвитку суспільства та історико-культурної спадщини.

Окрім класичної археології, величезного значення в Україні має «Археологія сучасного світу», яка набула надзвичайної актуальності саме у зв'язку із російсько-українською війною. Її завдання включають вивчення археології конфліктів, руйнацій, таборів, наслідків окупації,

масових поховань та цілого комплексу інших питань, які постали на жаль перед нашим суспільством. Їх дослідження значною мірою відбудуться у часи відновлення країни після завершення військових дій. Проте, вже зараз потрібно збирати артефакти, необхідні для показу історії війни, докази ганебних дій окупантів, артефакти, необхідні для автентичності відновлення зруйнованих пам'яток. Їх вивчення займе чільне місце у новій історичній науці та предметі майбутньої історичної освіті. Вони потребують створення відповідних професійних структур, нової спеціалізації, нових функціональних обов'язків, підготовки значної кількості істориків та археологів, на нестачу яких в Україні звертали увагу провідні дослідники Європейської Асоціації археологів ще багато років тому. Проте, з масовим знищенням або пошкодженням об'єктів культурної спадщини в країні під час варварських дій російських військ, необхідність у кваліфікованих фахівцях нових напрямків, із новими історичними знаннями і новою ментальністю багатократно зросте. При цьому конче необхідними постають фахівці із знаннями інтегративного рівня, яких потребує історичний та природничий ландшафт зруйнованих населених пунктів, історико-архітектурних пам'яток, пограбованих музеїв та інших післявоєнних об'єктів. Практичну необхідність такої тематики постійно засвідчують семінари ІКОМОС України, які відбуваються, часто-густо разом із провідними представниками ЮНЕСКО. Фактично, має формуватися і нова методика історичних досліджень, все більша інтеграція з іншими галузями науки. Цілком можливим стане необхідність створення регіональних центрів, для яких потрібною є базова підготовка вищих з археологічної та історичної спеціалізації у вивченні повоєнного історичного простору та його відновлення на новому рівні. Надзвичайно багато треба зробити на всіх рівнях історичної освіти, для побудови спадкоємності одного від іншого, і нарешті нового сприйняття України у світі.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-3

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА НЕЗАКОННЕ ЗБАГАЧЕННЯ У ЗАКОНОДАВСТВО УКРАЇНИ

Боровик А. В.
доктор юридичних наук, професор,
відмінник освіти України,
Почесний доктор Інституту кримінального права та прикладної кримінології Республіки Молдова,
віцепрезидент з наукової роботи
Науково-дослідний інститут публічного права
м. Київ, Україна

Від самого початку формування інститутів влади і до сьогодення людство супроводжує явище «корупція». Як влучно підмітила академік Наталія Деревянко – корупція це «іржа», яка проникаючи у ті чи інші інститути руйнує їх з середини, послаблює систему та руйнує звичний ритм їх існування.

А з чого ж все почалось. Хто вперше звернув увагу на дане ганебне явище? Перше писемне джерело, де мова прямо йдеться про корупцію посадових осіб датується серединою III тисячоліття до н.е. (трактат «Артхашастра»), при цьому є очевидним те, що зафіксовані тут корупційні практики формувалися вже протягом достатньо довгого часу.

Водночас, якщо ми звернемо увагу саме на поняття «незаконного збагачення», що на сьогодні в умовах війни становить «Непахане поле роботи» для нашої правоохоронної системи, то вперше воно вжито у судових промовах відомого логографа Лісія в Афінах (431–380 рр. до н.е.), в яких висвітлювалися питання судового переслідування осіб, щодо яких були висунуті звинувачення у корупції. Незаконне збагачення як корупційне явище тоді розумілось передусім в якості привласнення громадських коштів або потурання подібному розкраданню [4, с. 70]. Демократичний устрій полісів передбачав досить високий ступінь довіри до громадян, в тому числі і посадових осіб. Посадовці мали повну свободу дій у вирішенні службових питань, проте і несли персональну відповідальність за результати. По завершенню терміну перебування на посаді, будь-який чиновник мав подати народним зборам звіт про свою діяльність, а в разі наявності звинувачень – захистити себе у суді [2].

Якщо говорити про сьогодення, то слід зазначити, що одними із перших ратифікували конвенцію ООН проти корупції США [1] – 30 жовтня 2006 року. Країна рішуче підтримує цілі конвенції

і інструментарій, які вона надає… У США використовуються свідчення про незаконне збагачення як докази у кримінальних справах; незаконне збагачення використовується як підстава для зняття корумпованих офіційних осіб з їхніх посад. Уряд США на усіх рівнях використовує цілу низку статутних документів, щоб боротися з корупцією і руйнівною атмосферою, яку вона породжує [4, с. 70].

Надалі у 2010 році в 40 країнах світу було криміналізовано «незаконне збагачення». Суди в усьому світі визнали, що покарання за незаконне збагачення – це потужний інструмент у боротьбі з корупцією, який водночас зберігає повагу до основних прав людини та конституційних принципів, таких як презумпція невинуватості, гарантія проти примушення до самообвинувачення та правова визначеність [4, с. 71].

В Україні статтю 368-2 про незаконне збагачення ввели до Кримінального кодексу після Євромайдану – у 2015 році.

За нею, чиновники, які мали значні статки чи майно, законність підстав набуття яких не підтверджено доказами, могли опинитися у в'язниці на строк від двох до десяти років. Крім того, засудити їх можна було і за передачу таких статків – наприклад, своїм родичам. Під «значними» малися на увазі активи, що перевищували тисячу неоподатковуваних мінімумів – на той час це було близько 960 тис. грн.

Водночас вказана кримінально-правова норма проіснувала в КК України не довго.

12 грудня 2017 року 59 народних депутатів звернулися до Конституційного Суду із поданням щодо конституційності статті про незаконне збагачення. Цікаво, що частина з них колись голосувала за неї [4, С.70].

У червні 2018 року за вимогою Європейського Союзу з цього приводу було підготовлено висновок amicus curiae. Його автори – Генеральний секретар Конституційного Суду Литовської Республіки доктор Інгріда Данєлєнє, експерт з антикорупційних питань Дмитро Котляр і старший радник КМЄС/EUACI з питань боротьби з корупцією Клеменс Мюллер. У висновку зазначено: «На відміну від формулювання Конвенції ООН проти корупції (КООНПК) («значне збільшення активів державної посадової особи, яке перевищує її законні доходи і які вона не може раціонально обґрунтувати»), стаття 368-2 КК не вимагає від обвинуваченого пояснювати походження своїх доходів чи надавати будь-яке інше підтвердження або інформацію. КК забезпечує більш високий рівень захисту для обвинуваченого, як порівняти з відповідним положенням КООНПК. Це положення стосується доказів, що мають встановлювати відсутність законних джерел для придбання значних активів, які належать державній посадовій особі. Такі докази,

за правилами кримінального провадження в Україні, має збирати та представляти до суду державне обвинувачення. У справах, пов'язаних зі злочином незаконного збагачення, основна відповідальність за надання обґрунтованих доказів правопорушення покладається на обвинувача. Якщо обвинувачення доводить наявність достатньо серйозних доказів та в змозі продемонструвати, що державна посадова особа не могла придбати активи, використовуючи законні джерела доходу, то ця державна посадова особа має право довести законне походження зазначених активів».

Втім, цей висновок ніяким чином не вплинув на Конституційний Суд України. Увечері 27 лютого 2019 року Конституційний суд опублікував текст свого рішення, у якому визнав неконституційною статтю Кримінального кодексу про покарання за незаконне збагачення [4, с. 71].

Таким чином, вона втратила чинність з дня ухвалення рішення суду.

На думку суду, стаття суперечила Конституції, оскільки передбачала обов'язок громадянина пояснювати законність своїх статків, тобто «доводити невинуватість». У той час, як в Україні діє презумпція невинуватості й доведення провини в суді є завданням обвинувачення.

Вказаним рішенням Суд визнав такою, що не відповідає Конституції України (є неконституційною), статтю 368-2 Кодексу. У своєму рішенні Конституційний суд підкреслив, що протидія корупції має здійснюватися виключно правовими засобами з дотриманням конституційних принципів та приписів законодавства, ухваленого відповідно до Конституції України», – йдеться у тексті рішення, оприлюдненому на сайті КСУ.

Не забарилися з реакцією і «Велика сімка» та Світовий Банк. Організації опублікували спільну заяву, в якій назвали скасування відповідальності за незаконне збагачення значною поразкою у боротьбі з корупцією: «Це послабило вплив всієї антикорупційної архітектури, включно з Вищим антикорупційним судом, який незабаром має бути створений і, як очікувалося, мав винести рішення щодо значної кількості справ про незаконне збагачення, а також вплинуло на спроможність Національного антикорупційного бюро розслідувати корупцію у вищих ешелонах влади».

У результаті скасування закону про незаконне збагачення у Національному агентстві із запобігання корупції «зависли» 500 декларацій, перевірки яких було запроваджено 2019 року. 65 кримінальних проваджень НАБУ довелося закрити.

Разом з тим, уже 31 жовтня 2019 року, після розгляду понад сотні правок Верховна Рада України прийняла в другому читанні поданий президентом Володимиром Зеленським законопроект №1031, який повертає кримінальну відповідальність за незаконне збагачення чиновників [4, с. 72].

У Кримінальному Кодексі тепер з'явилася нова стаття 385 про незаконні доходи, яка передбачає позбавлення волі від 5 до 10 років з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю до 3 років.

Злочином вважатиметься набуття чиновником активів, які на понад 15 тисяч неоподатковуваних мінімумів доходів громадян перевищують законні доходи – близько 14,5 млн гривень.

Такі активи зможуть бути предметом спеціальної конфіскації. Якщо різниця між набутими активами та законними доходами сягатиме від 960 000 гривень до 11,2 млн гривень, кошти будуть стягуватися судом в цивільному порядку.

Позови розглядатиме Вищий антикорупційний суд, до якого звертатимуться прокурори Спеціалізованої антикорупційної прокуратури.

Верховна Рада повинна була прийняти цей закон в якості однієї з умов для отримання додаткової допомоги від МВФ обсягом $3,9 млрд. Переговори щодо умов підписання нової кредитної угоди з МВФ ще тривають [3].

Отже, хочеться зазначити, що щоб остаточно укріпитись у законодавстві, норма про незаконне збагачення подолала нелегкий історичний період у майже дві з половиною тисячі років.

Література:

1. Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти корупції від 31 жов. 2003 р., ратифікована Законом № 251-V (251-16) від 18.10.2006 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http//zakonod4.rada.gov.ua/laws/show/994_c16

2. А. Боровик. «Корупційні практики та методи їх подолання у державах Європи». *Підприємство, господарство і право. Серія : Право.* 2019. № 5. С. 229–23.

3. Рада прийняла закон про кримінальну відповідальність за незаконне збагачення. Режим доступу: https://mind.ua/news/20203945-rada-prijnyala-zakon-pro-kriminalnu-vidpovidalnist-za-nezakonne-zbagachennya

4. Боровик А. В. Про укріплення кримінальної відповідальності за незаконне збагачення в законодавстві України. *Правові реформи як елемент соціального реформування* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Рівне, 11–12 грудня 2019 р. Рівне, Юридичний факультет Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. 2019. 145 с. С. 70–74.

DOI https://doi.org/10.3605 9/978-966-397-667-9-4

МІСІЯ ІСТОРИКА: ПОСТАТЬ ГЕНАДІЯ БОНДАРЕНКА У НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ТА КРАЄЗНАВЧОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Бундак О. А.
кандидат історичних наук, доцент,
заступник директора з науково-методичної роботи
ВСП ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку
людини "Україна"» Луцького інституту розвитку людини
м. Луцьк, Україна

Феномен історичної пам'яті та формування регіональної самоідентичності тісно пов'язані з діяльністю особистостей, які присвячують життя збиранню, систематизації й популяризації локальної історії. У науковому та культурно-освітньому просторі Волині й України загалом такою постаттю став кандидат історичних наук, професор Геннадій Васильович Бондаренко (1946–2023) − засновник сучасної волинської школи краєзнавства, педагог, сподвижник пам'яткоохоронного руху та тривалий очільник Волинської обласної організації Національної спілки краєзнавців України (ВОО НСКУ).

Його життєвий шлях, науково-організаційна та педагогічна діяльність як видатного дослідника Волині та Полісся, знайшли системне відображення в українській енциклопедичній літературі та фахових біографічних виданнях. Вагомі довідкові матеріали та статті про вченого укладено в авторитетних академічних та регіональних енциклопедіях нашої держави. На сторінках цих фундаментальних праць узагальнено його внесок у розвиток вітчизняної історіографії, краєзнавчого руху та вищої школи. У біографічних нарисах комплексно охарактеризовано основні етапи його науково-педагогічної біографії, зокрема багаторічну роботу у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти, а також формування потужної регіональної наукової школи [1; 2; 3].

Подібні публікації виконують важливу джерелознавчу та меморіальну функцію, забезпечуючи фіксацію персоналій провідних українських інтелектуалів у загальнодержавному науково-інформаційному просторі.

Аналіз академічної спадщини вченого, здійснений і у наукових працях дослідників волинського регіоналізму. Г.Д. Романчук та Н. Кот, у науковому доробку «Краєзнавець, вчений, педагог (Генадій Васильович Бондаренко)» розкривають життєвий шлях, науковий та педагогічний доробок видатного українського краєзнавця і історика

Г. В. Бондаренка. Авторки детально висвітлюють його внесок у розвиток регіональних історичних досліджень, зокрема Волині, а також педагогічну діяльність у вищій школі [4]. О. А. Бундак, на основі аналізу різнопланових джерел та наукового доробку вченого засвідчує, що місія Геннадія Бондаренка виходила далеко за межі суто академічного кабінетного архівування; вона мала виражений суспільно-просвітницький та державотворчий характер [5–13].

Окремо слід відмітити два грунтовні видання, присвячені пам'яті видатного краєзнавця. «Волинь і Полісся в долі Геннадія Бондаренка : спогади» [14]. Цей пам'ятний збірник спогадів об'єднує голови колег, учнів, побратимів по перу та друзів, які діляться теплими спогадами про життєвий шлях, науковий доробок і організаторський талант Геннадія Бондаренка. Видання розкриває його багатогранну постать не лише як видатного історика-краєзнавця та дослідника Волині й Полісся, а і як мудрого педагога й наставника. Книга є важливим джерелом для вивчення наукового середовища регіону та вшанування пам'яті людини, яка зробила вагомий внесок у розвиток історичної науки Волині.

«Минуле і сучасне Волині та Полісся: наук. зб. Випуск 79. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Краєзнавчі дослідження Волині та Полісся» [15]. Черговий випуск авторитетного наукового збірника «Минуле і сучасне Волині та Полісся» сформовано за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції «Краєзнавчі дослідження Волині та Полісся». Особливістю цього тому є те, що низка публікацій має меморіальний характер і приурочена до 80-річчя від дня народження видатного українського історика, краєзнавця і педагога, кандидата історичних наук, професора Г. В. Бондаренка (посмертно).

Уміщені у збірнику матеріали акцентують увагу на вагомому внеску вченого у становлення та розвиток вітчизняного краєзнавчого руху, дослідження історії та культурної спадщини Волинського краю. Автори статей аналізують науковий доробок Геннадія Бондаренка, його організаторську діяльність у галузі освіти і науки, а також педагогічну спадщину, сформовану впродовж багаторічної праці у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти та закладах вищої освіти регіону. Видання є важливим джерелом для подальших історіографічних студій, вивчення розвитку регіональної історичної науки та вшанування пам'яті видатних дослідників Волині та Полісся.

Слід наголосити, що Геннадій Бондаренко зробив вагомий внесок у формувальний етап української історіографії кінця XX − початку XXI століття. Поєднуючи викладацьку роботу у Волинському національному університеті імені Лесі Українки з науково-організаційною діяльністю, він обґрунтував теоретико-методологічні

підходи до вивчення регіоналістики та спеціальних історичних дисциплін.

Серед його фундаментальних навчально-методичних і наукових праць: «Спеціальні історичні дисципліни» − один із перших системних посібників для студентів-істориків у незалежній Україні [16]. «Історичне пізнання: питання теорії і практики» − праця, присвячена гносеології історії та методології джерелознавчого аналізу [17]. «Історичне краєзнавство Волині» : монография. У 2-х кн. Кн. 1, 2. − книги, що заклали концептуальний каркас «волинезнавства» як окремого напряму регіональних досліджень [18]. «Історичне краєзнавство Волинської області (1939–2019 роки)» має виняткове наукове та регіональне значення як фундаментальне дослідження, присвячене вивченню багатогранної історії, суспільно-політичних процесів і культурного надбання Волині [19]. Це видання узагальнює 80-річний період розвитку краєзнавчого руху на Волині, систематизуючи величезний масив наукових, музейних, архівних та бібліотечних здобутків. У цьому фундаментальному дослідженні Генадій Васильович проаналізував інституційний розвиток волинського краєзнавства у радянський та незалежний періоди української держави; простежив еволюцію наукових осередків від перших краєзнавчих товариств та музейних закладів до сучасних академічних кафедр і Центру дослідження Волині; ввів у науковий обіг унікальні біобібліографічні дані про сотні дослідників краю − як професійних науковців, так і аматорів. Ця праця є ключовим джерелом для будь-яких історіографічних аналізів волинського регіону та показує еволюцію краєзнавства від аматорського збирацтва до чіткого академічного напряму.

Слід наголосити, що автор не ставить за мету здійснити вичерпний аналіз усього наукового доробку дослідника, з огляду на окреслені регламентом обмеження щодо обсягу публікації. У фокусі уваги зосереджено лише ключові аспекти його багатогранної науково-педагогічної та краєзнавчої діяльності, що дозволяє розкрити основні тенденції його творчого спадку.

Г. В. Бондаренко також стояв біля витоків сучасної волинської символіки: за його безпосередньої участі та наукового консультування було розроблено й затверджено офіційний герб і прапор Волинської області, що спираються на історичні традиції Великого Князівства Литовського та Руського [20].

Понад три десятиліття (з 1989 року) Геннадій Васильович очолював Волинську обласну організацію НСКУ. Під його керівництвом регіональний краєзнавчий рух перетворився на потужну науково-просвітницьку мережу. За його ініціативою започатковано й реалізовано:

1. Серію науково-практичних конференцій «Минуле і сучасне Волині та Полісся», у межах яких світ побачили десятки тематичних збірників наукових праць.

2. Факультативний курс «Волинезнавство» для закладів загальної середньої освіти області (запроваджений у 2005 році), що сприяв вихованню патріотизму та зацікавленості молоді історією рідного краю [21; 22].

3. Центр дослідження Волині при Східноєвропейському (нині Волинському) національному університеті імені Лесі Українки.

4. Спроектовано та відкрито музей історії Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. Слід наголосити, що саме Генадій Васильович ініціював відкриття ряду музеїв в школах та населених пунктах Волині. З огляду на що, окрему увагу в наукових працях О. А. Бундак приділено висвітленню координаційної ролі Г. В. Бондаренка у налагодженні міжінституційної співпраці між закладами вищої освіти, музеями, архівами та обласними науковими бібліотеками. Його підхід передбачав залучення широкого кола аматорів і професійних науковців до фіксації усної історії, збереження пам'яток архітектури та сакрального мистецтва.

Як педагог і завідувач кафедр (зокрема документознавства та музейної справи ВНУ імені Лесі Українки; у ВІППО – завідувач кафедри теорії і методики викладання шкільних предметів (нині це кафедра методик навчання та освітніх технологій), Геннадій Бондаренко підготував не одне покоління істориків, музеєзнавців та архівістів. У дослідженнях, що аналізують його педагогічну спадщину, підкреслюється, що він формував у студентів критичне мислення, повагу до джерела та розуміння відповідальності історика перед суспільством.

Після відходу вченого у вічність у серпні 2023 року наукова спільнота Волині продовжує системну роботу з популяризації його здобутків [23]. Праці краєзнавців, істориків та здобувачів освіти присвячені історіографічному аналізу доробку Г. В. Бондаренка, а також матеріали краєзнавчих читань і конференцій фіксують значення постаті вченого як літописця Волинського краю.

Література:

1. Вікіпедія: Бондаренко Геннадій Васильович. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Бондаренко_Геннадій_Васильович

2. Енциклопедія Сучасної України (ЕСУ): Бондаренко Геннадій Васильович / Авт. статті М.Ю.Кострица. URL: esu.com.ua/article-36909

3. Почесні імена України − Еліта держави: Бондаренко Геннадій Васильович. URL:: logos-ukraine.com.ua

4. Кот Н., Романчук Г. Краєзнавець, вчений, педагог (Генадій Васильович Бондаренко). *Краєзнавство*. 2011. Вип. 3. С. 124–128.

5. Бундак О. А. Біобібліографічні покажчики як відображення наукового доробку Г. В. Бондаренка. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія : Філософія. Культурологія. Соціологія.* Зб. наук.праць. Випуск 30. 2025. С. 14–28. *h*ttps://visnyk.mu.edu.ua/index.php/culturology/article/view/465

6. Бундак О. А. Дослідження Маневиччини в працях Геннадія Васильовича Бондаренка. *Минуле і сучасне Волині і Полісся. Маневиччина – в історичному та соціокультурному просторі краю :* наук. зб. Випуск 77. Матеріали Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції, Луцьк-Маневичі-Чорторийськ-Черемський природний заповідник / упорядники: А. Шваб, П. Хомич, А. Силюк, О. Демянюк, С. Чибирак. Луцьк, 2025. С. «10–11 жовтня 2025 року. Маневичі, Чарторийськ, Черемський природний заповідник». Луцьк, 2025. С. 161–172. h*ttps: https://volynmuseum.com/scientific_ work:manevichchina___v_istorichnomu_t a_sotsiokulturnomu*

7. Бундак О. А. Історична ретроспектива біобібліографічних покажчиків. *Проблеми й перспективи розвитку інформаційної, бібліотечної та архівної справи: матеріали доповідей учасників XIII Міжвузівського науково-практичного семінару (м. Луцьк, 04 груд. 2025 р.)* / упоряд.: О. І. Кушпетюк, Н. Г. Конон, Н. В. Ляшук. Луцьк : Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна», 2025. Вип. 13. С. 92–99. URL: https://lutsk.uu.edu.ua/naukovi_vidannya/

8. Бундак О. А. Трансформація політики пам’яті в цифровому просторі: інструменти та механізми модернізації історичної свідомості. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» :* зб. наук. праць. Переяслав, 2026. Вип. 118. С. 36–38. https://confscience.webnode.com.ua/

9. Бундак О. А. Слово про викладача, наставника та колегу. *Волинь і Полісся в долі Геннадія Бондаренка :* спогади. / упор. А. М. Силюк. Луцьк : ВООНСКУ, 2025. С. 29–34.

10. Бундак О. А., Василюк В. В Інформаційна база волинських краєзнавців як документальне джерело інформації. *Проблеми й перспективи розвитку інформаційної, бібліотечної та архівної справи*: матеріали доповідей учасників XII Міжвузівського науково-практичного семінару (м. Луцьк, 05 груд. 2024 р.) / упоряд. : О. І. Кушпетюк, Н. Г. Конон, Н. В. Ляшук. Луцьк : Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна», 2024. Вип. 12. С. 7–9. https://lutsk.uu.edu.ua/naukovi_vidannya/

11. Бундак О. А., Олійник О. С. Історико-біографічний потенціал персональних бібліографічних покажчиків. *Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 15 трав. 2025 р.). Луцьк : ЛІРоЛ, 2025.

12. Бундак О.А. Інформаційний потенціал краєзнавчого відділу Волинської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олени Пчілки у контексті формування національної ідентичності та пам'яті. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія. Культурологія. Соціологія. Зб. наук.праць. Випуск 31. 2026. https://visnyk.mu.edu.ua/index.php/culturology/article/view/465*

13. Бундак О.А. Генадій Васильович Бондаренко: постать, що формувала документальну спадщину регіону. *Минуле і сучасне Волині та Полісся: наук. зб. Випуск 79. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Краєзнавчі дослідження Волині та Полісся»,* Луцьк / упоряд. А.Шваб, А. Силюк, О. Дем'янюк, С.Чибирак. Луцьк, 2026.

14. Волинь і Полісся в долі Геннадія Бондаренка : спогади. / упор. А. М. Силюк. Луцьк : ВООНСКУ, 2025.196 с.

15. Минуле і сучасне Волині та Полісся: наук. зб. Випуск 79. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Краєзнавчі дослідження Волині та Полісся», Луцьк / упоряд. А.Шваб, А. Силюк, О. Дем'янюк, С. Чибирак. Луцьк, 2026.

16. Бондаренко Г. В. Спеціальні історичні дисципліни: Навч. посібник для студ. гуманітарних фак. Луцьк : Вежа, 1997. 224 с.

17. Бондаренко Г.В. Історичне пізнання: питання теорії і практики. Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету імені Лесі Українки, 2018. 228 с.

18. Бондаренко Г. В. Історичне краєзнавство Волині : навч. посібник. Луцьк : Вежа, 2003. Кн. 1. 248 с.

19. Бондаренко Г. В. Історичне краєзнавство Волинської області (1939–2019 роки. Волин. нац. Ун-т імені Лесі Українки, 2021. 534 с.

20. Прапор Волинської області. *Вікіпедія*: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BF%D0

21. Волинезнавство. Навчальна програма факультативного курсу для учнів загальноосвітніх шкіл / розробник і автор проекту заслужений працівник народної освіти України Г. В. Бондаренко, кандидат історичних наук, професор, директор Центру дослідів Волині при СНУ ім. Лесі Українки : Група упорядників: кандидат історичних наук Г. В. Бондаренко, кандидат історичних наук П. С. Олешко, кандидат педагогічних наук В. Є. Прокопчк, Г. Д. Романчук. Луцьк, 2014. 41 с.

22. Волинезнавство. Ч. 1. Історія, культура, природа, населення, історичні постаті, пам'ятки історії та культури : навчальний посібник /

автор проекту Г. Бондаренко, керівник групи упорядників В. Прокопчук. Луцьк : Волинський національний університет, 2009. 2010 с., іл. (електронна версія).

23. Інформаційне видання «Волинські новини»: *Відійшов у вічність головний літописець історії Волині Геннадій Бондаренко* [Електронний ресурс]. https://www.volynnews.com/news/all/vidiyshov-u-vichnist-holovnyy-litopysets-istoriyi-volyni-hennadiy-bondarenko/

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-5

ЕВОЛЮЦІЯ ДОГОВІРНИХ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

Гальченко С. І.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Сучасна парадигма шкільної освіти вимагає якісного переходу від традиційного репродуктивного засвоєння сухих фактів і дат до формування у здобувачів освіти стійких предметних та ключових компетентностей, здатності до критичного мислення й самостійного опрацювання складних масивів інформації [7, 107–110; 8, 142–145; 12, 109–112]. У цьому контексті історичні дисципліни постають як своєрідні дослідницькі лабораторії соціального та політичного досвіду людства, де системний аналіз міждержавних договорів виступає потужним евристичним і дидактичним інструментом [6, 53–56; 7, 111–114]. Тексти міжнародних угод відкривають здобувачам освіти доступ до автентичного нормативного простору минулих епох, перетворюючи історію з абстрактного наративу на динамічний процес ухвалення конкретних рішень, правових компромісів та зіткнення стратегічних інтересів.

Опрацювання нормативно-правових документів докорінно трансформує роль здобувача освіти з «пасивного слухача» на «активного дослідника». Такі першоджерела безпосередньо фіксують живу мову епохи, її понятійний апарат і морально-етичні обмеження, наочно демонструючи складну еволюцію базових політичних категорій: від апеляції до незмінного «божественного порядку» та розгляду дипломатичних відносин як «приватної династичної угоди монархів»,

до остаточного утвердження свіцького прагматизму й концепції «державного інтересу» [7, 107–110; 12, 109–112]. Систематична робота з змістом угод стимулює розвиток критичного джерелознавства, адже спонукає школярів здійснювати аналіз текстів, виявляти юридичну термінологію, декодувати підтексти й зіставляти декларовані наміри підписантів із реальною геополітичною ситуацією на момент ратифікації.

Використання міждержавних договорів у шкільному курсі дозволяє наочно простежити системну трансформацію міжнародного права від найдавніших часів до Ранньомодерної доби. У Стародавньому світі перші відомі угоди, зокрема договір між містами Лагаш і Умма близько 3100 р. до н. е. або «Вічний мир» Рамсеса II з хетським царем Хаттусілі III 1272/1278 р. до н. е., вирізнялися вираженим казуальним характером і тотальною сакралізацією зобов'язань [2, 18–19; 4, 26–28; 9, 90–91]. У правосвідомості давніх народів єдиним гарантом непорушності міжнародних кордонів виступав страх перед божественною карою: договори супроводжувалися покликанням на пантеони «тисячі богів» та детальними релігійними карами на випадок зради, що заклало первинну основу фундаментального принципу добросовісного виконання зобов'язань *pacta sunt servanda* [2, 99; 3, 137; 9, 91–92].

Епоха Середньовіччя принесла децентралізацію та своєрідну «приватизацію» публічної влади, де міжнародні відносини тривалий час зводилися до складного комплексу васально-ленних клятв, феодальних сюзеренітетів і династичних шлюбів. Вагомим стабілізуючим чинником того часу стала Католицька церква, яка за допомогою інструментів канонічного права, встановлення інститутів «Миру Божого» (*Pax Dei*) та «Перемир'я Божого» (*Treuga Dei*), а також філософсько-теологічної концепції «справедливої війни» (*bellum iustum*) Томи Аквінського прагнула суттєво обмежити тотальну жорстокість міжфеодальних воєн [3, 137; 4, 248–249; 10, 65–66; 13, 208–212].

Якісний перелом відбувся внаслідок підписання Мюнстерського та Оснабрюцького мирних договорів 1648 року, що підсумували трагедію Тридцятилітньої війни та зафіксували зародження модерної системи міжнародних відносин. Вестфальський мир остаточно легітимізував принципи державного територіального верховенства (*jus territorialis*), суверенної рівності акторів, невтручання у внутрішні справи, право на укладення автономних зовнішніх союзів (*jus foederis*), релігійний паритет і тріумф прагматичної доктрини «державного інтересу» (*raison d'état*), поклавши край теократичним амбіціям папства та Священної Римської імперії [1, 235; 4, 534–540; 11, 210–215; 14, 11–18].

Глибоке опрацювання текстів мирних договорів дає змогу системно формувати та розвивати чотири базові складові дослідницької компетентності здобувачів освіти [1, 11–18; 7, 107–112; 12, 109–114]:

- інформаційно-аналітичну, що передбачає оволодіння логічними операціями аналізу, синтезу, наукової дедукції та індукції, структурування юридичних положень на окремі статті, умови й гарантії для самостійної реконструкції міжнародно-політичного процесу;
- критично-джерелознавчу, яка базується на строгому дотриманні принципу наукової об'єктивності, здатності визначати походження документа, оцінювати ступінь його автентичності, виявляти приховані пропагандистські штампи, замовчування реальних компромісів або тенденційне висвітлення перемог і територіальних поступок;
- порівняльно-історичну, що полягає у формуванні вмінь як синхронного аналізу (зіставлення норм і формулювань різних угод одного хронологічного зрізу чи регіону), так і причинно-наслідкового (виявлення якісної трансформації одного й того самого дипломатичного інституту крізь призму кількох історичних епох);
- аксіологічну (ціннісну), яка забезпечує переосмислення наслідків міжнародних конфліктів крізь призму гуманізму, прав людини, загальнолюдських цінностей та ціни перемоги, виховуючи розуміння пріоритетності дипломатичного діалогу над мілітарною агресією.

Для забезпечення високої результативності цієї діяльності на уроках історії застосовується багаторівневий комплекс спеціальних методичних розробок та алгоритмів [7, 112–115; 8, 142–145]. Провідним засобом виступають алгоритмізовані пам’ятки аналізу історичних джерел, адаптовані до вікових і пізнавальних можливостей здобувачів освіти. Так, спрощена пам'ятка для 5–6 класів орієнтує здобувача на послідовне вирішення базових завдань: з’ясувати назву, дату і сторони підписання угоди, виписати 2–3 найбільш суттєвих факти чи зобов'язання, пояснити за допомогою словника незрозумілі застарілі поняття та сформулювати лаконічний власний висновок про те, яке значення мала ця домовленість для людей того часу [5, 12–18; 7, 113–115; 8, 145–148].

Для учнів 7–11 класів впроваджується універсальна дослідницька пам’ятка поглибленого типу, що передбачає структурований чотирикроковий аналіз: встановлення автора, часу, географічного простору, історичного контексту укладення угоди та її первинного виду; детальне коментування територіальних, контрибуційних, військових та політичних статей, розкриття механізму виконання положень; співставлення змісту документа з альтернативними свідченнями епохи, з’ясування реальних мотивів підписантів, розмежування формальних правових формулювань та фактичних поступок; визначення безпосередніх та довгострокових наслідків договору для сторін, регіону й системи міжнародних відносин загалом [7, 115–120; 8, 148–152; 12, 111–116].

Особливе пізнавальне значення має впровадження багатоперспективного підходу в навчанні. Залучення до аналізу договору широкого

кола супутніх джерел (нот дипломатичного протесту, депеш, приватної кореспонденції послів, щоденникових записів очевидців, релігійних памфлетів) позбавляє школярів лінійного сприйняття історії та навчає відрізняти урочисто декларовані наміри трактату від прихованих за лаштунками імперських амбіцій [7, 112–114; 8, 145–147].

Високою продуктивністю відзначається також метод розв'язання історико-правових казусів. Школярам пропонується відчути себе юристами епохи та розв'язати реальну суперечку: наприклад, здійснити правовий аналіз прецеденту 1650 року щодо законності дій правителя Гессену, який підписав військовий альянс із Французьким королівством, аргументуючи власну позицію ст. LXV Мюнстерського договору та § 1 ст. VIII Оснабрюцького договору, якими імперським чинам надавалося автономне право укладати зовнішні союзи (*jus foederis*), якщо вони не спрямовані проти Імперії та її верховного закону [4, 534–536; 7, 116–118; 14, 14–15].

Найвищим ступенем інтерактивної взаємодії виступають технології ситуаційного моделювання («Жива історія»), передусім розгорнута проєктна рольова гра «Вестфальський конгрес 1648 року». Розподіл учнівського колективу на п'ять автентичних дипломатичних делегацій (Франція, Швеція, Священна Римська імперія / австрійські Габсбурги, Папський нунцій та Венеціанська республіка як офіційний медіатор) змушує школярів вивчати позиції сторін, вести складні багаторівневі переговори, шукати взаємні поступки в умовах релігійної напруги та конструювати нову архітектуру загальноєвропейського балансу сил [5, 12–18; 7, 116–118; 8, 148–150; 12, 114–116].

Отже, аналіз історичної еволюції міждержавних договорів – від магічно-сакральних присяг Стародавнього світу крізь християнський універсалізм Середньовіччя до секуляризованого правопорядку Вестфальської системи – слугує фундаментальним змістовим та методичним матеріалом сучасної історичної освіти [4, 538–540; 14, 10–18]. Такий навчально-дослідницький вектор забезпечує повноцінний відхід від догматичного заучування хронології на користь інтелектуального наукового пошуку, комплексно формуючи зрілу громадянську позицію, високу правову культуру та аналітичний тип мислення [7, 118–121; 12, 112–116].

Література:

1. Бостан Л. М., Бостан С. К. Історія держави і права зарубіжних країн : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. й доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 730 с.

2. Гавриленко О. А., Новікова Л. В., Сироїд Т. Л. Історія міжнародного права: хрестоматія-практикум. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 676 с.

3. Історія держави і права зарубіжних країн : підручник / О. М. Бандурка, О. М. Головко, І. А. Логвиненко та ін. ; за заг. ред. О. М. Бандурки. 2-ге вид., допов. та змін. Харків : ХНУВС, 2021. 596 с.

4. Лиман С. І., Парфіненко А. Ю. Історія міжнародних відносин та дипломатії (довестфальська доба) : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2024. 700 с.

5. Мокрогуз О., Єрмоленко А., Розумієнко О. Всесвітня історія. 8 клас: Розробки уроків. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2008. 352 с.

6. Молоткіна В. Вивчення історичних постатей на уроках історії України як засіб формування креативності мислення учнів. *Український літопис.* 2023. № 2. С. 53–63.

7. Молоткіна В., Тарапон О. Історичні документи як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. *Соціум. Документ. Комунікація.* 2022. Вип. 16. С. 107–129.

8. Мороз П., Мороз І. Стан використання історичних джерел на уроках історії в старшій школі. *Український педагогічний журнал.* 2019. № 4. С. 142–153.

9. Окладна М. Г., Перерodова А. О. Етапи становлення договірного права в історії міжнародного права. *Право та інновації.* 2021. № 2 (34). С. 90–95.

10. Олизько В. В. Міжнародне право в епоху Середньовіччя. *Міжнародні читання пам'яті П. Є. Казанського* : матеріали міжнар. наук. конф. Одеса : Фенікс, 2010. С. 64–67.

11. Теорія міжнародних відносин: підручник / М. П. Требін, Л. М. Герасіна, О. Ю. Панфілов та ін. ; за ред. М. П. Требіна. Харків : Право, 2022. 456 с.

12. Ткаченко Т., Соловйова Т., Ткаченко О. Історичні джерела як засіб формування дослідницьких компетентностей учнів та студентів при вивченні курсів з історії та громадянської освіти. *Український літопис.* 2025. № 5. С. 109–117.

13. Фаст О. О. Роль Європейського Середньовіччя у формуванні міжнародного права. *Право і суспільство.* 2020. № 6-2, ч. 2. С. 208–213.

14. Шумський І. К. Значення Вестфальського миру 1648 року в формуванні системи міжнародних відносин. *Альманах міжнародного права*. 2020. Вип 26. С. 10–18

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-6

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ГУМАНІТАРНІЙ ОСВІТІ В ЕПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: ЧИ ПРАЦЮЮТЬ ТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ?

Гончарова О. С.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

Брагіна Т. М.
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри народної хореографії та теорії танцю
Харківська державна академія культури
м. Харків, Україна

Брагін Ю. А.
кандидат культурології, доцент,
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін,
Державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту докорінно змінює освітнє середовище університету. Інструменти на основі ШІ дають студентам нові можливості для пошуку, опрацювання та представлення інформації, але водночас створюють принципово нові виклики для академічної доброчесності. Особливо гостро ця проблема постає в гуманітарній освіті, де значна частина традиційних форм навчальної роботи (есе, реферати, аналітичні та письмові завдання) може бути виконана або суттєво модифікована за допомогою генеративного ШІ. Поява таких інструментів актуалізує ширше питання про достатню ефективність традиційних форм контролю знань і компетентностей студентів.

Академічна доброчесність передбачає дотримання етичних принципів освітньої діяльності, насамперед самостійність виконання навчальних завдань, належне використання й цитування чужих ідей та текстів, недопущення плагіату, списування, фабрикації та інших форм академічної недоброчесності. У гуманітарній освіті ця проблема має

особливу вагу, оскільки значна частина оцінювання традиційно ґрунтується на письмових роботах, зокрема есе, рефератах, аналітичних завданнях і текстовому аналізі. Такі форми покликані оцінювати не лише обсяг засвоєної інформації, а передусім здатність студента самостійно аналізувати джерела, аргументувати, інтерпретувати та формулювати власні висновки.

Поява ChatGPT та інших генеративних систем ШІ стала принципово новим елементом університетського освітнього середовища. На відміну від традиційних цифрових інструментів, генеративний ШІ здатен не лише знаходити чи структурувати інформацію, а й створювати цілісні тексти, формулювати аргументи, узагальнювати матеріал, пропонувати структуру письмової роботи та допомагати з її редагуванням. Тому для студентів такі інструменти можуть бути корисними як засіб пошуку ідей, уточнення понять, мовленнєвого редагування, структурування власних думок або отримання зворотного зв'язку. Водночас використання ШІ для створення навчальної роботи замість студента вже ставить питання про академічну доброчесність та авторство. Проблема полягає насамперед у визначенні межі між допустимою допомогою ШІ та передачею йому власне навчального завдання. Використання студентом ШІ для вдосконалення власного тексту принципово відрізняється від ситуації, коли він подає повністю згенерований текст як результат власної роботи. Водночас встановити цю межу на практиці дедалі складніше, оскільки студентський текст може бути результатом спільної роботи людини й ШІ. Дослідження, проведене на матеріалі гуманітарної освіти в Оксфордському університеті, показало, що тексти, створені GPT-4, за традиційною системою оцінювання отримували результати, статистично співставні зі студентськими роботами. Автори також виявили, що викладачі не завжди могли достовірно встановити походження тексту: у їхньому експерименті правильність визначення авторства становила 79,41% [3, p. 7–9]. Це свідчить, що з поширенням генеративного ШІ проблема академічної доброчесності виходить за межі традиційного питання про плагіат і безпосередньо стосується можливості встановити автора та самостійність виконання навчальної роботи.

Поширення генеративного ШІ ставить під сумнів ефективність традиційних форм контролю, особливо тих, у яких оцінюється готовий письмовий продукт. Реферат, есе та домашня письмова робота можуть бути повністю або частково створені за допомогою ChatGPT та інших генеративних інструментів, причому кінцевий текст може відповідати формальним вимогам навчального завдання. Це означає, що сама наявність якісного письмового результату вже не є достатнім доказом самостійної роботи студента. Подібна проблема стосується і онлайн-тестів, особливо якщо вони передбачають переважно відтворення

інформації або виконуються поза контрольованим середовищем. Генеративні моделі здатні швидко формулювати відповіді на значну частину стандартних запитань, тому тестування, орієнтоване переважно на перевірку фактичних знань, потребує переосмислення. Не менш уразливими можуть бути презентації та інші індивідуальні завдання, якщо оцінюється переважно кінцевий продукт, а не процес його створення та здатність студента самостійно його пояснити й захистити. Окремою проблемою стало використання детекторів тексту, створеного ШІ. Дослідження показують, що навіть за використання спеціалізованих інструментів виявлення AI-генерованого тексту залишається неповним: система визначила 91% експериментальних робіт як такі, що містять AI-контент, але змогла ідентифікувати лише 54,8% фактичного AI-генерованого тексту [2, p. 101–106]. Отже, посилення контролю саме по собі не розв'язує проблему. Заборона використання ШІ, збільшення кількості перевірок або механічне застосування детекторів можуть лише зміщувати проблему, але не усувають її. Автори дослідження наголошують на необхідності перегляду стратегій оцінювання, зокрема зменшення залежності від таких форм завдань, у яких ШІ може успішно імітувати студентську письмову роботу.

Поширення генеративного ШІ актуалізує необхідність переходу від оцінювання переважно готового продукту до оцінювання процесу його створення. Якщо кінцевий текст, презентація або відповідь на стандартне завдання можуть бути швидко створені за допомогою ШІ, то більш надійними показниками навчального результату стають спосіб міркування студента, його вибір джерел, аргументація, здатність пояснити прийняті рішення та продемонструвати власний внесок. У цьому контексті особливого значення набуває усна аргументація. Короткий усний захист письмової роботи, індивідуальна співбесіда або усний іспит дають змогу перевірити, чи розуміє студент матеріал, представлений у письмовій формі, та чи здатний самостійно пояснити власну позицію. Усна взаємодія особливо важлива там, де письмовий продукт потенційно може бути створений генеративним ШІ. Важливим напрямом є також робота з конкретними джерелами. Завдання доцільно максимально прив'язувати до певних джерел, матеріалів курсу або наборів документів, які потребують самостійного аналізу. Для гуманітарних дисциплін це може бути аналіз історичного документа, фрагмента мемуарів, візуального джерела, статистичних матеріалів чи конкретного локального матеріалу. Такий підхід зменшує можливість отримати готову універсальну відповідь від ШІ та водночас краще перевіряє аналітичні компетентності студента. Ефективними можуть бути персоналізовані та контекстуальні завдання, пов'язані з конкретним досвідом студента, матеріалами певного курсу, локальним контекстом

або попередніми етапами його роботи. Наприклад, замість загального питання про політику пам'яті можна запропонувати студенту проаналізувати конкретний об'єкт, який він досліджував протягом курсу, та обґрунтувати власну інтерпретацію. Такі завдання складніше виконати шляхом простого копіювання універсальної відповіді, згенерованої ШІ. Перспективною формою є портфоліо, яке дозволяє оцінювати не один завершений текст, а сукупність результатів навчальної діяльності протягом певного часу: чернетки, виправлення, відгуки, рефлексії, проміжні результати та фінальні роботи. У такому разі стає наочною динаміка навчання, а не лише кінцевий результат. Не менш важливе місце можуть посідати проєктні роботи, особливо якщо вони виконуються поетапно. Такий формат дає можливість оцінити постановку проблеми, пошук і відбір матеріалів, обґрунтування методів, проміжні результати та кінцевий продукт. Для гуманітарної освіти це може бути дослідницький проєкт, цифровий архів, виставка, подкаст, історична карта або інший продукт, який передбачає застосування знань до конкретної проблеми. Найбільш перспективним видається поєднання письмового та усного контролю [1, p. 4–6]. Йдеться не про відмову від письмових робіт, а про доповнення їх коротким усним обговоренням або захистом.

Отже, генеративний ШІ не обов'язково означає відмову від традиційних форм оцінювання. Він вимагає зміни їхньої логіки: від перевірки лише кінцевого продукту до фіксації процесу навчання, аргументації, рефлексії та здатності студента продемонструвати власну інтелектуальну роботу. Саме така трансформація оцінювання може стати не лише відповіддю на виклики генеративного ШІ, а й важливим напрямом модернізації гуманітарної освіти.

Література:

1. Lye C. Y., Lim, L. Generative Artificial Intelligence in Tertiary Education: Assessment Redesign Principles and Considerations. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14(6). P. 1–9. Doi: https://doi.org/10.3390/educsci14060569

2. Perkins M., Roe J., Postma D., McGaughran J., Hickerson D. Detection of GPT-4 Generated Text in Higher Education: Combining Academic Judgement and Software to Identify Generative AI Tool Misuse. *Journal of Academic Ethics*. 2024. Vol. 22(1). P. 89–113.

3. Revell T., Yeadon W., Cahilly-Bretzin G., Clarke I., Manning G., Jones J., Mulley C., Pascual R. J., Bradley N., Thomas D., Leneghan F. ChatGPT versus human essayists: an exploration of the impact of artificial intelligence for authorship and academic integrity in the humanities. International Journal for Educational Integrity. 2024. Vol. 20. P. 1–19.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-7

ПОРІВНЯННЯ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ З ЦИФРОВІЗАЦІЄЮ ОСВІТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Гринько В. М.
викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Український державний університет залізничного транспорту
м. Харків, Україна

Назаренко І. І.
старший викладач кафедри практичної психології
і інноваційних оздоровчих технологій
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна

Бодренкова І. О.
к.н.ф/к та с.,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого
м. Харків, Україна

Мошенська Т. В.
кафедра гімнастики, спортивних танців та хореографії
Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна

Цифрова трансформація є одним із ключових напрямів модернізації сучасної освіти. Активний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення цифрових платформ, хмарних сервісів та інструментів штучного інтелекту істотно змінюють організацію освітнього процесу, методику викладання й науково-дослідну діяльність [1, с. 14]. Особливої актуальності ці процеси набули після пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану в Україні, коли цифрові технології стали основним засобом забезпечення безперервності навчання.

Цифровізація охоплює практично всі галузі освіти, однак особливості її впровадження залежать від специфіки навчальної дисципліни. Для історичної освіти цифрові технології відкрили нові можливості щодо використання електронних архівів, цифрових музеїв, інтерактивних карт

та історичних баз даних. У фізичному вихованні цифровізація пов'язана із застосуванням мобільних застосунків, носимих пристроїв, систем відеоаналізу рухів, технологій віртуальної реальності та цифрового моніторингу фізичної активності [2, с. 31].

Питання цифровізації освіти висвітлено у працях українських і зарубіжних учених, зокрема щодо розвитку цифрових компетентностей, використання інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту та цифрових освітніх платформ. Водночас комплексних досліджень, присвячених порівнянню цифровізації історичної освіти та фізичного виховання, недостатньо, що й визначає актуальність цього дослідження.

Цифрові ресурси та освітні платформи. Цифрові ресурси стали невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу. В історичній освіті вони представлені цифровими архівами, електронними бібліотеками, музейними колекціями, історичними картами та відкритими базами даних, що забезпечують швидкий доступ до історичних джерел і сприяють розвитку дослідницьких компетентностей студентів [3, с. 86].

У фізичному вихованні цифровізація має іншу функціональну спрямованість. Основна увага приділяється використанню електронних освітніх платформ, мобільних застосунків, відеоматеріалів, цифрових щоденників тренувань і систем моніторингу фізичної активності. Платформи Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та спеціалізовані фітнес-сервіси забезпечують дистанційне навчання, контроль результатів, зворотний зв'язок і персоналізацію навчального процесу [4, с. 67].

Гейміфікація та інтерактивне навчання. Одним із найефективніших напрямів цифровізації освіти є використання технологій гейміфікації, які передбачають інтеграцію елементів гри в освітній процес. Використання рейтингів, цифрових відзнак, навчальних квестів, інтерактивних вправ та симуляцій сприяє підвищенню мотивації студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та формуванню стійкого інтересу до навчання.

У системі історичної освіти гейміфікація реалізується через історичні квести, цифрові вікторини, інтерактивні карти, рольові сценарії та віртуальні екскурсії. Такий підхід дозволяє студентам не лише засвоювати фактичний матеріал, а й аналізувати історичні процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та розвивати критичне мислення.

У фізичному вихованні можливості гейміфікації є ще ширшими. Використання мобільних застосунків, фітнес-платформ, спортивних челенджів, систем досягнень і цифрових рейтингів стимулює регулярну рухову активність та підвищує мотивацію до занять. Крім того, інтеграція технологій доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR)

створює умови для моделювання спортивних ситуацій і вдосконалення техніки виконання фізичних вправ.

Застосування штучного інтелекту та цифрових технологій. Сучасний етап цифрової трансформації освіти характеризується активним використанням технологій штучного інтелекту (ШІ). Генеративні моделі, системи машинного навчання, комп'ютерний зір та аналітика великих даних відкривають нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації освітніх процесів і підтримки наукових досліджень [5, с. 91].

У сфері історичної освіти ШІ застосовується для аналізу історичних документів, розпізнавання рукописних текстів, автоматизованого перекладу, створення інтерактивних навчальних матеріалів і цифрових реконструкцій історичних подій. Викладачі можуть використовувати генеративні моделі для підготовки тестів, кейсів, практичних завдань і навчальних сценаріїв, що значно скорочує час підготовки до занять.

У фізичному вихованні технології штучного інтелекту застосовуються для аналізу техніки виконання фізичних вправ, моніторингу функціонального стану організму, прогнозування фізичного навантаження та формування індивідуальних програм тренувань. Поєднання ШІ з носимими пристроями (фітнес-браслетами, смарт-годинниками, датчиками руху) забезпечує оперативне отримання даних про фізичну активність і дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб студентів [6, с. 54].

Переваги та виклики цифровізації. Цифровізація історичної освіти та фізичного виховання створює широкі можливості для підвищення якості освітнього процесу. Серед основних переваг варто відзначити: доступність освітніх ресурсів незалежно від місця перебування; персоналізацію навчання; підвищення мотивації студентів; розвиток цифрових компетентностей; підтримку наукових досліджень; автоматизацію контролю знань; розширення можливостей міжнародної академічної співпраці.

Разом із тим цифровізація супроводжується низкою викликів. Найбільш актуальними є недостатній рівень цифрової грамотності окремих учасників освітнього процесу, ризики кібербезпеки, проблема академічної недоброчесності, нерівномірний доступ до сучасної цифрової інфраструктури та необхідність постійного оновлення технічного забезпечення.

Висновки. Порівняльний аналіз цифровізації історичної освіти та фізичного виховання засвідчив, що обидві галузі активно розвиваються під впливом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, однак мають різні напрями цифрової трансформації. Для історичної освіти пріоритетними є цифрові архіви, електронні

бібліотеки, інтерактивні історичні ресурси та цифрова гуманітаристика, тоді як у фізичному вихованні основна увага приділяється використанню цифрових платформ, мобільних застосунків, систем моніторингу фізичної активності та персоналізації навчального процесу.

Література:

1. Кабінет Міністрів України. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Київ, 2022. 71 с.
2. Міністерство цифрової трансформації України. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. Київ, 2021.
3. UNESCO. Recommendation on Open Science. Paris : UNESCO Publishing, 2021. 39 p.
4. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels : European Commission, 2021.
5. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO Publishing, 2023.
6. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-8

СПАДЩИНА «ПОКУТСЬКОЇ ТРІЙЦІ» ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД: ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ, МУЗЕЙНІ ПРАКТИКИ ТА ВЗАЄМОДІЯ НАУКИ, ОСВІТИ Й МІСЦЕВИХ СПІЛЬНОТ

Гуйванюк М. Р.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Історико-культурна спадщина є одним із чинників формування локальної ідентичності та суспільної згуртованості. В умовах децентралізації в Україні питання перетворення регіонального історичного досвіду на ресурс розвитку територіальних громад набуло не лише академічного, а й практичного управлінського значення: культурна спадщина дедалі частіше постає не як пасивний об'єкт охорони, а як актив, здатний робити прямий і дотичний внесок у соціальний та економічний розвиток території.

Показовим прикладом такого потенціалу є спадщина Василя Стефаника, Марка Черемшини та Леся Мартовича, яких у літературній традиції об'єднують поняттям «Покутська трійця».

Сучасна історіографія дедалі більше відходить від сприйняття цих постатей винятково в межах літературного канону. Дослідження А. Королька та Ю. Яковлєва показує участь представників «покутської трійці» в діяльності Української радикальної партії в Галичині наприкінці XIX – на початку XX ст. і наголошує на потребі розглядати їх як активних учасників українського національного руху, а не лише як письменників [1].

Формування пам'яті про «Покутську трійцю»: від комунікативної до культурної форми. Стефаник, Черемшина і Мартович належали до покоління української інтелігенції Галичини, для якого літературна діяльність поєднувалася з громадською й політичною активністю; особливо виразно це проявилося в їхньому зв'язку з радикальним рухом [1]. Тому пам'ять про них формувалася не лише навколо художніх текстів, а й навколо образу представників національного руху – і згодом могла спиратися не тільки на літературний канон, а й на ширший історичний наратив про розвиток українського суспільства регіону.

Важливим є локальний вимір цієї пам'яті: с. Русів невіддільний від імені Василя Стефаника, м. Снятин – від Марка Черемшини, с. Торговиця – від Леся Мартовича. Біографічна географія письменників поступово перетворилася на географію культурної пам'яті – типовий, за П. Нора, процес заміщення живого середовища пам'яті її символічними «місцями» [18].

Показово, що всі три музеї виникли ще за життя або в перші десятиліття після смерті людей, які особисто знали письменників, – тобто в межах горизонту комунікативної пам'яті, за термінологією Я. Ассманна [23]: музей у Русові відкрито 18 травня 1941 р., і його першим директором став син письменника Кирило Стефаник; музей у Снятині відкрито 17 липня 1949 р. з ініціативи дружини письменника Наталії Семанюк, яка очолювала його 25 років; музей у Торговиці засновано 12 лютого 1966 р. за ініціативи місцевого краєзнавця Василя Липчука. У кожному випадку йдеться про момент, коли усна, родинна пам'ять ще не втратила безпосередніх носіїв, але вже фіксувалася в інституційній формі – будівлі, штатній посаді директора, офіційному рішенні органу влади. Це і є, за Ассманном, ключовий момент переходу від комунікативної до культурної пам'яті: не заміна одного типу пам'яті іншим, а їх тимчасове співіснування в межах однієї інституції.

Після встановлення радянської влади в Західній Україні спадщина письменників була включена до офіційного канону української

літератури. Процес мав суперечливий, характер: з одного боку, він забезпечив масштабне видання творів і розвиток музейної мережі; з іншого – супроводжувався ідеологічною селекцією змісту спадщини, про що свідчить простежена О. Ясем зміна інтерпретацій постаті Стефаника в різні періоди та використання його творів у політичних концептуалізаціях [4].

Після 1991 р. та сама матеріальна інфраструктура пам'яті (будівлі музеїв, фонди, кадри) отримала можливість наповнюватися новим змістом, а коло суб'єктів формування пам'яті розширилося за рахунок органів місцевого самоврядування, університетів, шкіл і громадських організацій.

Музеї як «місця пам'яті»: три моделі інституціоналізації. Літературно-меморіальний музей Василя Стефаника у с. Русові відкрито 18 травня 1941 р. у будинку, який письменник спорудив 1910 р. і в якому прожив останні 26 років життя. Меморіальна цінність Русова формується через поєднання біографічного місця, автентичного матеріального середовища й інституційної пам'яті – тобто музей тут функціонує не як довільно обраний символ, а як топографічно точне «місце пам'яті». Музей не залишився лише меморіальним закладом: у 1991 р., до 120-річчя письменника, відкрито літературну частину експозиції, а в 2021 р., до 150-річчя, музей був включений до програми наукових і культурно-освітніх заходів, зокрема міжнародної конференції «Василь Стефаник в українському та світовому соціокультурному просторі». Це підтверджує тезу про поступову зміну функції музею: від консервації пам'яті – до її активного відтворення для нових поколінь відвідувачів.

Музей Марка Черемшини у м. Снятині відкрито 17 липня 1949 р.; засновницею й директоркою музею упродовж 25 років була дружина письменника Наталія Семанюк. Ця обставина принципово важлива для розуміння механізмів формування локальної пам'яті: на початковому етапі музей значною мірою постав на основі особистої, родинної пам'яті, а не державного адміністративного рішення. Першу експозицію музею ілюстрували відомі українські художники – І. Їжакевич, В. Касіян, О. Кульчицька, Ф. Манайло, що свідчить про раннє залучення професійного мистецького середовища до формування образу письменника. Сучасна наукова співробітниця музею Іванна Стеф'юк продовжує традицію поєднання музейної роботи з науковим дослідженням спадщини Черемшини.

Літературно-меморіальний музей Леся Мартовича в Торговиці засновано 12 лютого 1966 р. рішенням Торговицької сільської ради – спершу у двох кімнатах сільського адміністративного будинку, на громадських засадах, за ініціативи місцевого краєзнавця Василя Липчука, який зібрав матеріали про письменника і став першим

(громадським) керівником музею. До 100-річчя від дня народження Мартовича, у 1971 р., за кошти місцевого колгоспу спорудили нову будівлю музею; експозиція розміщена у п'яти залах і охоплює життя, творчість і громадську діяльність письменника, а також історію вшанування його пам'яті. У музеї експонується горельєф «Покутська трійця», що зображує Мартовича, Стефаника й Черемшину як культурну спільноту, –важливе свідчення того, що образ трьох письменників як єдиного феномену має не лише сучасне дослідницьке, а й власне музейне походження, зафіксоване вже в радянський період.

Історія музею Мартовича є показовим прикладом громади як активного суб'єкта визначення й збереження власної спадщини.

У всіх трьох випадках спостерігається спільна закономірність: персональна пам'ять поступово перетворювалася на суспільну інституцію, яка забезпечила передачу цієї пам'яті за межі одного покоління. Відмінність Торговиці полягає в тому, що Лесь Мартович помер 1916 р., за півстоліття до заснування музею, тобто інституціоналізація тут спиралася вже не на пряму родинну, а на реконструйовану, опосередковану пам'ять місцевого краєзнавця, – цей нюанс важливий методологічно, оскільки показує, що навіть у межах одного культурного феномену механізми переходу від комунікативної до культурної пам'яті можуть суттєво відрізнятися.

Для сучасних територіальних громад це означає, що музейна інфраструктура вже сформована, а завдання полягає не стільки у створенні нових меморіальних об'єктів, скільки у включенні наявних інституцій до ширших мереж науки, освіти й громадської активності – як це демонструє практика тематичних екскурсій музеями «Покутської трійці», організованих Прикарпатським національним університетом.

Премії імені письменників як механізм ресурсної конверсії пам'яті. На відміну від музею, який передусім консервує «місце пам'яті», премія переносить символічний капітал імені письменника в сучасність і, одночасно активує щонайменше три виміри ресурсу: когнітивний (визнання нового наукового чи літературного знання), культурно-політичний (підтвердження локальної ідентичності) та – потенційно – економічний (публічність, що сприяє культурному туризму).

Обласна премія імені Василя Стефаника в галузі літератури, мистецтва, архітектури й журналістики затверджена розпорядженням Івано-Франківської обласної державної адміністрації від 09.09.2022 № 315. Показово, що серед номінацій передбачено окрему категорію творів, які популяризують творчість самого В. Стефаника, у тому числі авторства письменників з-поза меж області.

Літературно-мистецька премія імені Марка Черемшини заснована 12 липня 1999 р. Снятинською районною державною адміністрацією та районною радою до 125-річчя від дня народження письменника і присуджується щороку до дня його народження – 13 липня Її склад номінацій виходить далеко за межі літературної відзнаки.

Іншу модель демонструє Всеукраїнський літературний конкурс імені Леся Мартовича – відкрита некомерційна культурна ініціатива, заснована письменницею й журналісткою Галиною Фесюк 2013 р.

На відміну від музею в Торговиці, який локалізує пам'ять про Мартовича в конкретній громаді, всеукраїнський конкурс, навпаки, поширює його ім'я далеко за межі Покуття – це приклад того, що ресурс пам'яті не обов'язково прив'язаний географічно до місця походження постаті: символічний капітал імені може циркулювати окремо від матеріального «місця пам'яті».

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що спадщина Василя Стефаника, Марка Черемшини та Леся Мартовича має значний потенціал для використання в розвитку сучасних територіальних громад, який не зводиться до культурного туризму чи традиційної меморіалізації, а охоплює когнітивний, культурно-політичний та (потенційно) економічний виміри ресурсу.

Сучасний етап вимагає переходу від збереження спадщини до її активного суспільного використання через зміцнення взаємодії між університетами, музеями, школами, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями.

Література:

1. Королько А., Яковлєв Ю. Участь «Покутської трійці» в діяльності УРП у Галичині наприкінці XIX – на початку XX ст. *Науковий вісник Чернівецького університету. Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини.* 2014. Вип. 684–685. С. 36–52.

2. Ясь О. В. Василь Стефаник у світлі історіографічної та культурної рецепції (До 150-річчя від дня народження). *Вісник Національної академії наук України.* 2021. № 5. С. 3–11. DOI: https://doi.org/10.15407/visn2021.05.003.

3. Nora P. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations.* 1989. Vol. 26. P. 7–24. DOI: https://doi.org/10.2307/2928520.

4. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. Cambridge : Cambridge University Press, 2011.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-9

КОРОТКІ ІСТОРИКО-ДОКУМЕНТАЛЬНІ ВІДЕО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІСТОРІЇ СЕРЕД МОЛОДІ: ДОСВІД СТВОРЕННЯ ПРОЄКТУ «ІСТОРІЯ, ДО ЯКОЇ МОЖНА ДОТОРКНУТИСЯ»

Дмитрюк В. В.
кандидатка історичних наук,
вчителька історії та громадянської освіти
Одеського ліцею № 1 імені А. П. Бистриної
м. Одеса, Україна

Короткі відео в TikTok, Instagram Reels і YouTube Shorts стали для молоді одним із повсякденних джерел інформації про суспільство, культуру та минуле. Проте присутність освітнього матеріалу в соціальній мережі ще не гарантує його якості. Для історичного контенту головною є суперечність між потребою швидко зацікавити глядача та необхідністю зберегти фактологічну точність, контекст і складність причинно-наслідкових зв'язків.

Дослідження освітнього відео показують, що його результативність залежить від керування когнітивним навантаженням, утримання уваги та організації подальшої пізнавальної діяльності [1, с. 1–6]. Аналіз 6,9 млн сеансів перегляду навчальних відео також засвідчив, що тривалість і спосіб виробництва матеріалу впливають на залученість аудиторії: коротші відео зазвичай демонструють вищий рівень залученості аудиторії [2, с. 41–50]. Однак невелика тривалість сама по собі не забезпечує кращого сприйняття змісту: ролик може бути перевантаженим текстом, титрами й швидкою зміною кадрів.

У цифровому середовищі історія виходить за межі академічних видань, музеїв і традиційних документальних фільмів. Публічна історія охоплює різні способи взаємодії суспільства з минулим, зокрема екскурсії, медіапродукти та документалістику [3, с. 2–5]. Українські дослідники також розглядають соціальні мережі як інструмент поширення історичного контенту, популяризації культурної спадщини та збереження національної пам'яті [4, с. 164–170]. Однак коротке історико-документальне відео як окремий формат неформальної історичної освіти вивчене недостатньо.

Мета цієї розвідки – визначити можливості короткого історико-документального відео для популяризації історії серед молоді на основі досвіду створення авторського проєкту «Історія, до якої можна доторкнутися».

Проєкт виник із бажання показати, що історія існує не лише в підручниках. Вона присутня в конкретних містах, будівлях, площах,

дорогах і пам'ятках. Перші ролики були присвячені Дрогобичу, Тустані, Бориславу, Чорткову та Бучачу – містам та історичним місцям, пов'язаним із важливими подіями української історії, але не завжди відомим широкій аудиторії саме в цьому контексті.

В основі проєкту лежить безпосередня присутність у реальному історичному просторі. Авторка перебуває в місті або біля пам'ятки, пов'язаної з темою, проте місто не є декоративним тлом для ведучої. Камера спрямовує увагу на площу, будівлю, бруківку, архітектурну деталь або сучасний вигляд місця, де розгорталися історичні події. Так абстрактне поняття набуває просторового виміру: магдебурзьке право пов'язується з площею Ринок і ратушею, історія нафтовидобутку – з Бориславом, а Чортківська офензива – з містом, у якому розгорталися події.

Проєкт поєднує історичну освіту, документалістику, публічну історію та подорожі. Водночас його не можна ототожнювати з тревел-блогом: подорож тут є способом дістатися до історії, а не головним змістом відео.

Робота над першими роликами показала, що короткий формат потребує значної підготовки. Перед зйомкою необхідно перевірити дати, імена та обставини, дібрати візуальні джерела й визначити центральне запитання. Однією з перших труднощів стало прагнення вмістити в один ролик якомога більше цікавих фактів про місто. Це збільшувало обсяг озвученого тексту, кількість інформаційних карток і темп монтажу. Глядач не встигав ані роздивитися зображення, ані осмислити почуте.

Звідси сформувався перший принцип: один ролик має розкривати одну історію або відповідати на одне запитання. Якщо місто пов'язане з багатьма подіями, постатями й пам'ятками, доцільніше створити серію коротких відео, а не намагатися вмістити все в один матеріал.

Змінився й підхід до зйомки. Загальних планів міста виявилося недостатньо. Для монтажу потрібні деталі, різні масштаби, рух камери, кадри входу в простір і переходи між локаціями. Візуальний ряд має не дублювати озвучення, а доповнювати його. Якщо голос уже називає ратушу, камера може показати годинник, герб, рух угору фасадом або місце будівлі в композиції площі.

Найскладнішим виявився початок ролика. У соціальній мережі рішення про подальший перегляд приймається майже миттєво. Тому вступ на зразок «Сьогодні я розповім вам…» часто не працює. Перша фраза має створювати запитання, конфлікт або порушувати очікування, але не перетворювати історичну розповідь на клікбейт. Наприклад, відео про Чортківську офензиву можна почати з факту, що чисельно менше українське військо змусило відступити сильнішого противника, а далі пояснити, як це стало можливим і чому успіх не вдалося закріпити.

Початкові спостереження підтвердила аналітика TikTok. У трьох проаналізованих роликах найбільша втрата аудиторії відбувалася на першій або другій секунді. Відео тривалістю від 55 до 106 секунд мали середній час перегляду 5,2–6,5 секунди, а частка повних переглядів становила 1,02–2,21 %. Ці дані не є достатніми для широких статистичних узагальнень, але чітко вказують на проблему: тема може бути важливою, проте глядач має зрозуміти це з першого кадру й першої фрази.

Монтаж короткого історичного відео не зводиться до механічного скорочення кадрів. Тривалість кожного фрагмента залежить від його функції: архітектурну деталь потрібно встигнути роздивитися, перехід може бути коротшим, а кульмінація іноді потребує паузи. Надмірна швидкість ускладнює сприйняття, особливо коли одночасно звучить голос, з'являються титри й працює музика. Музичний супровід має підтримувати зміст, а не конкурувати з голосом чи нав'язувати надмірно героїчну або драматичну інтонацію.

Практичний досвід дав змогу сформулювати основні принципи такого формату: один ролик – одна центральна історія; початок одразу вводить глядача в проблему; гачок випливає зі змісту; візуальний ряд доповнює слова; історичне місце стає частиною оповіді; автор свідомо відмовляється від частини зібраного матеріалу; коротке відео відкриває тему, а не створює ілюзію її повного пояснення.

Такі відео можуть використовуватися в навчанні як вступ до теми, проблемне запитання, матеріал для перевірки фактів або приклад представлення історичного знання в публічному просторі. Їхня освітня цінність зростає тоді, коли перегляд супроводжується роботою з джерелами, порівнянням інтерпретацій, обговоренням подій або створенням учнівських відеопроєктів. Водночас цей формат може бути корисним і для громад: він привертає увагу до локальної спадщини, посилює інтерес до малих міст і створює можливості для співпраці освітян, науковців, музеїв, архівів та краєзнавців.

Висновки. Досвід створення проєкту «Історія, до якої можна доторкнутися» показав, що коротке історико-документальне відео може стати ефективним інструментом популяризації історії серед молоді, якщо поєднує достовірний зміст, чітку драматургію, виразний візуальний ряд і продуманий темп. Його роль полягає не в тому, щоб замінити систематичне навчання, наукову статтю чи документальний фільм, а в тому, щоб зацікавити глядача, пов'язати історичну подію з конкретним місцем і спонукати до подальшого пошуку інформації.

Практична робота над роликами засвідчила, що вирішальними є зосередження на одній центральній історії, змістовий початок, свідомий відбір фактів, включення реального історичного простору в оповідь

і взаємодоповнення слова та зображення. Первинний аналіз аудиторії TikTok також виявив, що найбільша втрата уваги відбувається вже в перші секунди перегляду.

Подальшого дослідження потребує вплив першого кадру, початкової фрази й темпу монтажу на утримання уваги аудиторії. Важливо також з'ясувати, чи здатні такі відео формувати інтерес до локальної історії та спонукати молодь самостійно поглиблювати знання.

Література:

1. Brame C. J. Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE—Life Sciences Education.* 2016. Vol. 15, no. 4. Article es6. P. 1–6. DOI: 10.1187/cbe.16-03-0125.

2. Guo P. J., Kim J., Rubin R. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale. New York : ACM, 2014. P. 41–50. DOI: 10.1145/2556325.2566239.

3. Cauvin T., Dalal M. Public History and Participation. *Public Humanities.* 2025. Vol. 1. Article e149. P. 1–12. DOI: 10.1017/pub.2025.10061.

4. Ломачинська І. М. Бібліотеки та архіви в цифрову епоху: соціальні мережі як інструмент збереження національної пам'яті. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2024. Вип. 47. С. 164–170. DOI: 10.32782/apfs.v047.2024.29.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-10

МЕТОД РАДИКАЛЬНОЇ ДЕІДЕОЛОГІЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

Єременко О. М.
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії
Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна

Дискусії щодо неминуче ідеологічного характеру історичної науки є дуже жвавими. Вони загострилися у зв'язку з українсько-російським конфліктом, а особливо, – після початку Українсько-російської війни 2022–20?? років.

Важливість і актуальність цих дискусій неможливо заперечити. Але, в той же час, вони справляють досить дивне враження. Часто-густо створюється враження, що відбувається розвінчання «неправильних» історичних міфів, але замість пропонуються «правильні». Українські історики витратили чимало зусиль для розвінчування викривлення історії в радянських, комуністичних, великоросійських ідеологізованих наративах. І це дуже добре і має неабияке просвітницьке значення. Але що вони часто пропонують замість цих хибних наративів? Свої наративи, наскрізь просякнуті духом української державності, українського націотворення, навіть інколи доволі нетерпимого українського націоналізму. Тобто «неправильне» ідеологічне забарвлення пропонується замінити «правильним». З не меншою наполегливістю ми підкреслим: *національно-державницька ідеологія є ідеологією*. Ще більш підкреслимо: **будь-яка** національно-державницька ідеологія…

Ми пропонуємо принципово інший підхід до історії. Метод, який ми пропонуємо, спроможний максимально деідеологізувати історичне пізнання. Відразу пояснимо, щоб не впадати в ілюзію: ми згодні з тим, що повністю, абсолютно деідеологізувати історичне пізнання неможливо. Певний залишок ідеології залишиться, незважаючи на будь-які зусилля науковців. Але це не означає, що не слід взагалі боротися з ідеологізацією історії. Абсолютна деідеологізація неможлива, але максимальна можлива, і ми знаємо, як це зробити.

Для того, щоб в максимальній мірі позбутися ідеологічного забарвлення історії, *треба змінити основний об'єкт історичного пізнання*.

Якими є типові, найбільш поширені назви підручників, монографій, статей та інших досліджень в галузі історичної науки? «Історія України», «Історія Франції», «Історія Китаю» тощо. (Зрозуміло, якщо це стаття, назви будуть більш «частковими»: «Зовнішня політика Франції часів Мазаріні» і т. ін.). Основним об'єктом історичної науки є держава. Також в пріоритеті у істориків нація і національна держава. Держава і національно-етнічні спільноти – основні стрижні історичного пізнання, навколо яких зосереджується більшість тем історичних досліджень. До того часу, поки буде такий стан справ, історична наука приречена на ідеологізацію.

Як зазначає Р. Козеллек: «Залежно від того, що є її предметом: історія церкви, права, аристократичних витворів, а може, політична біографія чи універсальна історія, – змінюється її місце в суспільстві, а отже, і політична функція отриманих нею науковим шляхом результатів» [3, с. 343].

Треба змістити акцент основної уваги істориків: *державні і національно-етнічні утворення повинні зміститися на задній план історичних досліджень*. Якщо це виглядає дивною і навіть зухвалою

пропозицією, нагадаємо хрестоматійну річ, з якою погодяться всі історики: держави і нації існували не завжди, отже, скоріш за все, і не завжди будуть існувати. Були часи, коли не було ані держав, ані націй, ergo можуть настати такі часи, коли їх не стане. Не слід вважати, що національна держава є абсолютним і незмінним на всі часи пріоритетним об'єктом історичного пізнання.

Якщо держава і пов'язані з нею структури зійдуть з першого місця історичного дослідження, то що займе це місце? Ми пропонуємо три пріоритетні сфери історичного пізнання: 1) історію культури; 2) історію великих тривалостей; 3) історію подієтем.

Перші два шляхи вже реалізовані в сучасній історичній науці. Починаючи зі славетної праці Я. Буркгардта «Ренесансна культура в Італії», дослідження з історії культури та історії менталітету набули потужного розмаху. Вони плідно розвиваються насамперед представниками школи «Аннали» (Л. Февр, М. Блок, Ж. Дюбі, Ж. Ле Гофф та ін.), а також постструктуралістами (М. Фуко). В руслі історії менталітету слід згадати такий важливий напрям, як історія понять, особливо видатні роботи Р. Козеллека [2], [3].

Що стосується довгих тривалостей (Ф. Бродель), то цей концепт також був запропонований і розвинутий в дослідженнях можливо найбільш потужної у XX столітті історіографічної школи «Анналів».

Відносно історії подієтем треба навести певні пояснення. Автор цих рядків ввів у науковий обіг поняття «подієтема» та обгрунтував його теоретичну і методологічну доцільність для історичного пізнання [1]. Подієтема є абстрактна можливість одиничних подій того чи іншого типу. Подієтема є своєрідною віртуальною «чарункою» для одиничних подій. Також її можна розуміти як своєрідний розподілювач подій в подієвій «тканині» історичного процесу. Ми знаємо безліч війн, революцій, реформ, заколотів тощо. Але взяті у своїй абстрактній чистоті, «війна», «революція», «реформа», «заколот» тощо є не подіями або ланцюгами подій (межа між подією, ланцюгом подій, процесом являється умовною, вона в значній мірі залежить від прискіпливості погляду історика), а *подієтемами*.

В історичній науці не просто панує думка про принципову одиничність і унікальність історичних подій. Складається враження, що ця думка є фундаментальною презумпцією історичного пізнання. Ми вважаємо цю думку хибною. Якщо всерйоз ставитися до поняття унікальності, то, на наш погляд, три речі можна розуміти в якості унікальних: 1) Бога, при умові монотеїзму; 2) Всесвіт, при умові, що паралельних Всесвітів не існує; 3) Історію людства як цілісність, яка триває, при умові, що у Всесвіті немає інших розумних істот. Адже «унікальне» в строгому розумінні цього слова є «абсолютно одиничне».

При такому розумінні будь-яка історична подія, будь-який історичний діяч втрачають статус унікальності.

Візьмемо в союзники Р. Козеллека: «Вчення про циклічні повтори теоретично втілене в понятті революції, передбачає як існування неминучих у діахронії перебігів подій, що повторюються за принципом аналогії, так і акти у формі певних дій, що піддаються синхронній паралелізації. Так, у цьому понятті втілене застосування насилля поза рамками легальності: в разу успіху – зміна форм панування або устрою; заміна – здебільшого лише часткова – еліт; зрушення у майнових відносинах через бунт, експропріацію або перерозподіл статків і прибутків. Окрім того, це поняття містить у собі уявлення про добре відомі способи поведінки: боягузтво, мужність, острах, надію, терор під впливом страху чи азарту, утворення союзів та їхній розкол, конкуренцію між вождями, ентузіазму та піднесення мас і потреби в такому піднесенні. Коротше кажучи, кожна революція включає в себе синхронні чинники, що повторюються за аналогією, а також низку факторів діахронного характеру, котрі в кожному окремо взятому випадку можуть бути унікальними, але формальна структура яких характеризується елементами, що неодмінно повторяються» [3, с. 234].

З точки зору теорії подієтем, *історія є процесом заповнення обмеженого набору подієтем величезною кількістю одиничних подій*.

Подієтему слід усвідомити як своєрідну самостійну онтологічну реальність історії. Зрозуміло, що самостійність тут слід розуміти в дещо умовному сенсі. Неможливо заперечити, що причини, наслідки і сам конкретний характер «відбуваємості» будь-якої події обумовлені соціальними реаліями, в яких відбувається подія: соціально-економічними, політичними, воєнними, ментальними обставинами, в яких народжується і здійснюється подія. І для розуміння події слід досліджувати ці обставини і всі чинники, які детермінують подію.

Але слід усвідомити наступне. По-перше, неможливо заперечувати зворотній вплив події на сукупність чинників, в яких вона відбувається. По-друге (і це головне), слід усвідомити, що подія не зводиться до детермінації всіма її чинниками. В події завжди залишається певний «залишок», який має власну онтологічну природу, природу подієвості як такої. Це і є подієтемна сутність події.

Отже слід розвивати історію подієтем. Треба зазначити, що подібні дослідження вже досить широко розповсюджені в історичній науці, правда їх автори не знають, що досліджують подієтеми. Можна назвати, наприклад, такі роботи: А. Роджер-Екерч «Наприкінці дня. Історія ночі» [5], Р. Хоптон «Дуель. Всесвітня історія» [6], Р. Корі «Страх. Історія політичної ідеї» [4] тощо. Можна запропонувати наступні дослідження, які, на наш погляд, були би дуже цікавими: «Історія

замахів», «Історія заколотів», «Історія облог та штурмів», «Історія диспутів», «Історія відкрить та винаходів», «Історія адюльтеру» тощо, – можна навести численну силу пропозицій. До речі, треба пояснити, що подієтеми слід розуміти не тільки як віртуальні структури соціально-політичних подій, але і подій в сфері релігії, культури, науки тощо.

Отже, якщо ми визнаємо самостійну онтологічну реальність подієтем, і якщо історія подієтем відтіснить історію національно-державних утворень з першого місця в історичних дослідженнях, то історичне пізнання буде максимально деідеологізоване. *Слід відірвати історію подій від історії держав і національно-етнічних спільнот*.

Також вважаємо необхідним пояснити наступне. Ми зовсім не пропонуємо повністю відмовитись від історії держав і національно-етнічних спільнот. Ми розуміємо, що ці утворення ще довгий час будуть в пріоритеті уваги істориків. Але якщо історики стануть обгрунтовувати принципову і, так би мовити, непересічну важливість традиційного найбільш поширеного предмету історичного дослідження, якщо дослідження в сфері історії культури будуть на периферії уваги, якщо самостійна онтологічна природа подієтем буде заперечуватись, то, на наш погляд, це буде свідоцтвом того, що історики зовсім не прагнуть позбавитися ідеології, навпаки, вони *хочуть* бути ідеологізованими.

Література:

1. Єременко О. М. Короткий та ясний виклад нового розуміння історії. *Грані.* № 1 (81), 2012. С. 26–30.

2. Козеллек Р. Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу / пер. з нім. К. : Дух і літера, 2005. 380 с.

3. Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з теорії історії / пер. з нім. К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. 436 с.

4. Corey R. Fear. The History of a Political Idea. Oxford University Press, 2006. 316 p.

5. Ekirch A. R. At Day's Close: A History of Nighttime. London : Weidenfeld and Nicolson, 2005. 447 p.

6. Hopton R. Pistols at Dawn: A History of Duelling. London : Piatkus Books, 2007. 320 p.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-11

ПОТЕНЦІАЛ ВИВЧЕННЯ ІНСТИТУТІВ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

Журкін Є. І.
доктор філософії,
асистент кафедри новітньої історії України історичного факультету
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Сучасна університетська історична освіта потребує не лише оновлення змісту навчальних дисциплін, а й пошуку нових підходів, які сприятимуть формуванню у студентів здатності самостійно аналізувати історичні явища, зіставляти різні події та факти, а також працювати з історичними джерелами та аргументовано формулювати власні висновки. У цьому контексті перспективним є розширення кола суб'єктів історичного процесу, представлених у навчальному матеріалі, зокрема за рахунок системного вивчення та аналізу інститутів громадянського суспільства. Такий підхід дає змогу доповнити традиційний розгляд діяльності органів державної влади та політичних еліт аналізом суспільних акторів, які впливали на формування політичних рішень, громадської думки та напрямів державотворення.

Поняття «громадянське суспільство» не має єдиного універсального трактування. У науковій літературі його розглядають як простір автономної від держави діяльності громадян, сукупність соціальних зв'язків та організаційних форм самоорганізації, які забезпечують представництво суспільних інтересів, захист прав і свобод суспільства та участь громадян у суспільно-політичному житті [2, с. 79]. Наприклад, науковець М. Требін пов'язує розвиток громадянського суспільства зі спроможністю соціуму до саморегуляції, рівнем демократичності суспільних відносин та практичною реалізацією прав і свобод особи [8, с. 171]. У структурному вимірі до його інститутів дослідники відносять громадські та релігійні організації, профспілки, політичні партії, медіа та інші форми самоорганізації громадян [9, с. 36].

Водночас у науковому дискурсі відсутній єдиний підхід до визначення кола інститутів громадянського суспільства. Це стосується, зокрема, статусу політичних партій, які одні дослідники розглядають як складову громадянського суспільства загалом, тоді як інший підхід дозволяє розглядати їх у цій якості до моменту набуття ними владних повноважень [3, с. 142]. Другий підхід є доречним для історичного аналізу, оскільки дозволяє простежити перетворення суспільної

самоорганізації на участь у функціонуванні державних інституцій. У такому розумінні політичні партії до отримання владних повноважень є формою добровільної політичної самоорганізації громадян, тоді як після входження до органів державної влади їх діяльність потребує аналізу вже в іншій інституційній площині.

Для університетської історичної освіти важливим є не лише ознайомлення студентів із поняттям громадянського суспільства, а й демонстрація його функціонування на конкретному історичному матеріалі [4, с. 47]. Показовим у цьому контексті є період 1990–2004 рр., коли в Україні відбувалися масштабні політичні та суспільні трансформації. Громадські організації, профспілки, політичні партії та незалежні медіа брали участь у суспільно-політичних процесах, представляли інтереси різних соціальних груп, сприяли мобілізації громадян, формували громадську думку та впливали на ухвалення політичних рішень [2, с. 68].

Вивчення цього матеріалу дозволяє змінити конвенційний підхід викладання новітньої історії України. Державотворчі процеси постають не лише як результат діяльності органів державної влади та політичних лідерів, а як результат взаємодії різних державних і суспільних інститутів. Наприклад, під час вивчення конституційного процесу 1990–1996 рр. доцільно звертати увагу не лише на діяльність Верховної Ради України та інших органів влади, а й на участь політичних партій, громадських організацій та профспілок у підготовці й обговоренні конституційних проектів. Представники громадянського суспільства прагнули впливати на зміст майбутнього Основного Закону, відстоюючи політичні, соціальні та економічні інтереси різних груп суспільства [1, с. 36].

Аналогічний потенціал має вивчення виборчих кампаній 1990–2004 рр/ в Україні. Їх можна розглядати не лише як послідовність виборів до Верховної Ради та виборів Президента України, а як складний процес взаємодії громадян, політичних партій, медіа та органів державної влади. Такий підхід дозволяє студентам зрозуміти вибори як механізм суспільної участі та політичної комунікації, а не лише як сукупність статистичних показників і результатів голосування.

Особливе значення має використання історії незалежних медіа. У 1990–2004 рр. вони ставали важливим майданчиком суспільної дискусії та інструментом контролю за діяльністю влади [5, с. 59]. Зокрема, реакція журналістської спільноти на зникнення та вбивство Георгія Гонгадзе, а також діяльність медіа у протидії практиці використання «темників» дають змогу поставити перед студентами питання про межі свободи слова, відповідальність журналістів та роль медіа у функціонуванні громадянського суспільства [7, с. 77]. У цьому

випадку медійні публікації можуть використовуватися одночасно як історичне джерело та як предмет критичного аналізу.

Робота з джерелами під час проведення семінарських занять допомагає переосмислити роль інститутів громадянського суспільства в університетській історичній освіті. Документи громадських організацій, політичних партій і профспілок, газетні публікації, свідчення очевидців, стенограми засідань та інші джерела дають можливість реконструювати позиції різних суспільних акторів і порівняти їх із позицією органів державної влади. У результаті студент не отримує готової інтерпретації історичної події, а має самостійно визначити авторство джерела, його мету, цільову аудиторію, політичний та суспільний контекст, а також оцінити аргументацію, представлену в документі [10, с. 67].

Такий підхід апробується у викладацькій практиці під час роботи студентів із матеріалами про зникнення Георгія Гонгадзе. Зокрема, студентам пропонується газетна публікація із закликом журналістів до проведення чесного та неупередженого розслідування. Робота здійснюється у групах, кожна з яких зосереджується на окремому аспекті аналізу джерела. Перша група визначає причини появи документа та суспільно-політичні обставини, що зумовили його виникнення. Друга аналізує можливі наслідки оприлюднення документа та відповідає на проблемне питання, чи дозволяє його зміст розглядати незалежні медіа як інститут громадянського суспільства. Третя група досліджує політичний контекст появи публікації та його зв'язок із процесами розвитку української держави.

Таким чином, робота з одним історичним джерелом дозволяє поєднати декілька рівнів навчальної діяльності: джерелознавчий аналіз, реконструкцію історичного контексту, осмислення взаємодії держави і суспільства та дискусію щодо теоретичних категорій. Студенти не лише встановлюють обставини появи документа, а й мають аргументувати власну позицію щодо ролі медіа в громадянському суспільстві. Це створює умови для розвитку критичного мислення, оскільки передбачає зіставлення фактів, оцінювання різних інтерпретацій та формулювання самостійних висновків [6, с. 86].

Проблемний характер може мати вивчення інших подій української історії 1990–2004 рр. Так, під час розгляду Революції на граніті студентам можна запропонувати визначити, яким чином студентська самоорганізація вплинула на політичні рішення державної влади. Конституційний процес може стати основою для аналізу співвідношення позицій державних та суспільних суб'єктів. Вивчення Помаранчевої революції дозволяє розглянути механізми масової мобілізації та взаємодії громадських організацій, політичних партій, медіа і громадян.

У кожному з цих випадків студенти можуть працювати не з готовою оцінкою події, а з комплексом джерел, які представляють різні позиції та інтереси.

Отже, потенціал вивчення інститутів громадянського суспільства в університетській історичній освіті полягає не лише у розширенні тематичного змісту навчальних дисциплін. Аналіз діяльності громадських організацій, профспілок, політичних партій та незалежних медіа дозволяє розглядати державотворення як багатосуб'єктний процес і доповнювати державно-інституційну перспективу аналізом суспільної самоорганізації. Водночас різноманітність і часто суперечливий характер джерел, що відображають діяльність інститутів громадянського суспільства, створюють сприятливі умови для проблемного навчання, розвитку джерелознавчих навичок, критичного мислення та здатності студентів аргументувати власні історичні судження.

Таким чином, інтеграція історії громадянського суспільства до університетської історичної освіти може розглядатися як один із напрямів її змістовного та методичного оновлення. Вивчення інститутів громадянського суспільства дає змогу перенести студента з позиції пасивного споживача готового історичного наративу до позиції дослідника, який аналізує джерела, співвідносить різні позиції, встановлює причинно-наслідкові зв'язки та самостійно формулює висновки щодо ролі суспільства у державотворчих процесах.

Література:

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Київ : Атлант ЮЕмСі, 2006. 512 с.

2. Андрійчук Т. Формування інститутів громадянського суспільства в незалежній Україні: чинники та особливості. Політичний менеджмент. 2013. С. 60–70.

3. Бєльська Т. Взаємовідносини органів публічної влади та інститутів громадянського суспільства в умовах демократичного транзиту. *Актуальні проблеми державного управління*. 2010. С. 140–147.

4. Бойко О. Д. Методика викладання історії у вищій школі: специфіка та особливості. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2025. № 2. С. 44–50. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-2-44-50.

5. Дубов Д. Засоби масової інформації як якісно нові суб'єкти політичних комунікацій. *Політичний менеджмент*. 2007. № 1. С. 57–65.

6. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Одеса : ОНЕУ, 2014. 200 с.

7. Погоріла Л. Недержавні засоби масової інформації як європейська традиція взаємовідносин суспільства і держави. *Держава і право*. 2014. Вип. 64. С. 74–81.

8. Требін М. П. Громадянське суспільство в Україні: реальність і шляхи формування. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія* : зб. наук. пр. Харків, 2013. № 5. С. 162–184.

9. Цвих В. Ф. Профспілки як організація особливої групи інтересів: основні засади функціонування у громадянському суспільстві. *Схід.* Аналітично-інформаційний журнал. 2001. № 4. С. 31–35.

10. Шатілова О., Шофолова Н. та ін. Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 258 с.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-12

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ СЕРЕД МОЛОДІ

Захарченко А. С
лаборант інституту,
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин,
історії та філософії
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Соціальні мережі в умовах сучасного інформаційного суспільства стали одним із найважливіших засобів комунікації, отримання та поширення інформації, особливо серед молоді, для якої цифрове середовище є невід'ємною частиною повсякденного життя. Якщо раніше основними засобами отримання історичних знань були підручники, наукові праці, музеї, телебачення та безпосереднє навчання, то сьогодні значна частина молодої аудиторії знайомиться з історичними подіями, постатями та культурною спадщиною через Facebook, Instagram, YouTube, TikTok, Telegram та інші платформи. Соціальні мережі дозволяють поєднувати текстову, візуальну, аудіо- та відеоінформацію, створювати інтерактивний контент і швидко поширювати його серед великої кількості користувачів. Є. Пшемицька зазначає, що соціальні мережі та месенджери мають значний потенціал для викладання історії, оскільки дають

можливість використовувати різні мультимедійні формати та організовувати безпосередню комунікацію з аудиторією [1, 74–79]. Отже, соціальні мережі поступово перетворюються не лише на засіб розваги та спілкування, а й на важливий канал популяризації історичних знань, який дозволяє наблизити академічну історію до широкої молодіжної аудиторії.

Однією з головних переваг соціальних мереж є доступність історичної інформації та можливість адаптувати її до особливостей сприйняття сучасної молоді. Короткий допис, фотографія, архівний документ, карта, інфографіка або відеоролик можуть стати першим кроком до зацікавлення певною історичною темою. Є. Пшемицька наголошує, що соціальні мережі дозволяють користувачеві самостійно визначати темп і час сприйняття інформації, а також працювати з матеріалом у різних форматах [1, 75–76]. Особливе значення має візуалізація історії, оскільки фотографії, карти, портрети, цифрові реконструкції та короткі відео роблять складний матеріал більш зрозумілим і наочним. Ж. Мина, досліджуючи Facebook-блоги як платформу популяризації історії України, звертає увагу на значення візуального та інтерактивного контенту для залучення аудиторії [2, 210–211]. Водночас доступність інформації не повинна ототожнюватися з її спрощенням, адже якісний історичний контент має зберігати наукову достовірність і містити можливість подальшого поглиблення знань.

Важливу роль відіграє специфіка окремих соціальних платформ, оскільки кожна з них дозволяє використовувати різні способи подачі історичного матеріалу. Facebook доцільний для розгорнутих публікацій, дискусій, роботи з документами та створення тематичних спільнот; Instagram – для фотографій, каруселей, сторіс і коротких відео; YouTube – для лекцій, інтерв'ю, документальних фільмів та відеоекскурсій; TikTok – для коротких пояснювальних роликів та популяризації окремих історичних фактів; Telegram – для поширення текстових матеріалів, документів і тематичних добірок. Є. Пшемицька підкреслює освітній потенціал Facebook, Instagram, YouTube та Telegram у процесі викладання історії [1, 74–79]. Особливо ефективним є поєднання різних форматів, коли одна історична тема може бути представлена через текст, фотографії, відео та інтерактивні завдання. Це дозволяє враховувати різні способи сприйняття інформації та підвищувати зацікавленість молоді історичною тематикою.

Перспективним напрямом є персоналізація історичного контенту, тобто подання історичних подій через долі конкретних людей. Молодій аудиторії часто легше сприймати складний матеріал через біографію історичної постаті, особисті листи, фотографії, щоденники або історії окремих родин. Є. Пшемицька наводить приклади використання

Facebook та Instagram для створення сторінок історичних діячів або людей певної історичної епохи, що дозволяє наблизити історичний матеріал до сучасного користувача [1, 76]. Показовим є проєкт «Eva.stories», який через формат Instagram-сторіс розповідав історію Єви Гейман і був спрямований на емоційне залучення молоді до вивчення історії Голокосту [1, 76]. Такий підхід дозволяє показувати минуле не лише як сукупність дат і фактів, а як історію конкретних людей та їхнього життєвого досвіду. Водночас персоналізація повинна ґрунтуватися на достовірних джерелах, щоб художня реконструкція не сприймалася як документальний факт.

Важливою перевагою соціальних мереж є інтерактивність, яка дозволяє перетворити молодь із пасивного споживача інформації на активного учасника історичної комунікації. Користувачі можуть залишати коментарі, ставити запитання, брати участь в опитуваннях, історичних вікторинах, дискусіях і творчих проєктах. Ж. Мина зазначає, що Facebook-блоги можуть виступати дискусійними майданчиками, де користувачі не лише отримують інформацію про історію України, а й обговорюють її та взаємодіють з авторами контенту [2, 210–214]. Особливого значення соціальні мережі набувають у популяризації історії України та збереженні історичної пам'яті. Через цифрові платформи можна поширювати інформацію про визначних діячів, історичні події, пам'ятки культури, локальну історію, архівні документи та родинні спогади. Ж. Мина наголошує, що соціальні мережі можуть сприяти популяризації історії України, формуванню національної свідомості та протидії поширенню неправдивих історичних тверджень [2, 210–212].

Особливо перспективною є популяризація локальної історії, оскільки молодь отримує можливість дізнаватися про минуле власного міста, села, регіону, навчального закладу або родини. Таким чином, загальнонаціональна історія може доповнюватися історіями конкретних громад і людей, що сприяє формуванню особистого зв'язку з історичним минулим.Водночас використання соціальних мереж для популяризації історичних знань має певні ризики, серед яких найбільшою проблемою є поширення недостовірної інформації, історичних міфів і маніпуляцій. Будь-який користувач може створити історичний матеріал без спеціальної освіти, без посилань на джерела та без перевірки наведених фактів. Є. Пшемицька наголошує на необхідності критичного оцінювання інформації в соціальних мережах і перевірки її за авторитетними джерелами [1, 74–75]. Ж. Мина також звертає увагу на недостатню кількість посилань на джерела в частині історичних публікацій у Facebook [2, 210].

Соціальні мережі можуть бути ефективним засобом розвитку критичного мислення молоді, якщо використовувати їх не тільки для

передачі готових фактів, а й для аналізу історичних джерел та різних інтерпретацій минулого. H. Burkhardt зазначає, що Facebook і Twitter можуть використовуватися у навчанні історії для роботи з історичними наративами та розвитку культурної й наративної компетентностей [4, 99–114]. Молодь може порівнювати різні публікації, перевіряти наведені факти, шукати першоджерела, визначати ознаки маніпуляції та формувати власні аргументовані висновки. T. Haydn і K. Ribbens також підкреслюють, що соціальні медіа та нові технології змінюють способи вивчення історії молодими людьми як у межах формальної освіти, так і поза нею [5, 735–753]. Отже, соціальні мережі можуть перетворитися на своєрідне середовище практичного формування історичного мислення, у якому важливим є не механічне запам'ятовування фактів, а здатність аналізувати, перевіряти та інтерпретувати інформацію.

Отже, соціальні мережі сьогодні є важливим інструментом популяризації історичних знань серед молоді, оскільки забезпечують доступність інформації, її швидке поширення, мультимедійність, інтерактивність та можливість безпосередньої комунікації з аудиторією. Facebook, Instagram, YouTube, TikTok і Telegram дозволяють поширювати історичні факти, архівні документи, фотографії, відеоматеріали, біографії історичних діячів та інформацію про культурну спадщину [1, 74–79; 2, 210–214]. Водночас ефективність соціальних мереж залежить від достовірності контенту та здатності молоді критично оцінювати отриману інформацію. Тому сучасна популяризація історії повинна поєднувати привабливу цифрову форму з науковою обґрунтованістю, перевіркою джерел і розвитком медіаграмотності. За умови відповідального використання соціальні мережі можуть не лише підвищувати інтерес молоді до історії України, а й сприяти формуванню історичної пам'яті, критичного мислення та свідомого ставлення до минулого.

Література:

1. Пшемицька Є. Соціальні мережі та месенджери як інструмент для викладання історії в українських ВНЗ. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. 2022. Т. 25, № 6. С. 74–79. DOI: 10.15421/172272. Для тексту використано, зокрема, с. 74–78.

2. Мина Ж. В. Facebook-блоги як платформа для популяризації історії України та її визначних постатей // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Історичні науки*. 2024. Т. 35 (74), № 3. С. 210–214. DOI: 10.32782/2663-5984.2024/3.30. Для тексту використано с. 210–214.

3. Живага О. В., Вовченко О. В., Петренко Н. С. Сучасні соціальні медіа як інструмент популяризації науки в умовах інформаційного суспільства. *Наука та наукознавство*. 2020. № 4. Стаття присвячена ефективності Facebook, Instagram та YouTube у популяризації наукових знань і комунікації з широкою аудиторією.

4. Burkhardt H. Geschichte im Social Web. Geschichtsnarrative und Erinnerungskultur auf Facebook und Twitter mit dem kulturwissenschaftlichen Medienbegriff „Medium des kollektiven Gedächtnisses“ analysieren. *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*. Berlin : Logos Verlag, 2015. S. 99–114.

5. Haydn T., Ribbens K. Social Media, New Technologies and History Education. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, 2016. P. 735–753.

6. Frentzel-Beyme L., Holtze M., Szczuka J., Krämer N. Posting from the Past: A Longitudinal Study of the Potentials of Parasocial Interaction with a Historical Figure for History Education. *Weizenbaum Journal of the Digital Society*. 2023. Vol. 3, No. 1. DOI: 10.34669/WI.WJDS/3.1.3.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-13

ЗА ФОРМОЮ ВТРАЧАЄМО ЗМІСТ: ПОГЛЯД НА ІСТОРИЧНУ ОСВІТУ З НАДДНІПРЯНЩИНИ

Касян А. І.
кандидат історичних наук, доцент,
директор
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин,
історії та філософії
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

У запропонованих тезах представлено роздуми щодо якості вищої освіти за спеціальністю В9 «Історія та археологія». Думки автора є безумовно суб’єктивними та ґрунтуються переважно на власному досвіді роботи у вищій школі, а також на інформації з відкритих джерел. Очевидно, що точніші статистичні дані та врахування регіональних відмінностей між закладами вищої освіти можуть суттєво скоригувати висловлені міркування. Для аналізу даних, а також стилістичного та редагування тексту автор використовував інструменти штучного інтелекту.

На порталі «Освіта.ua» за 2026 рік представлено рейтинг топ-200 університетів України. Таким чином, у рейтинговому полі представлено щонайменше 200 закладів вищої освіти [1]. Водночас демографічна ситуація в Україні від початку 2000-х років рідко демонструвала підстави для оптимізму. Після початку повномасштабного вторгнення росії Україна зіткнулася з однією з найглибших демографічних криз у своїй сучасній історії. Демографічні втрати оцінюються в мільйонах осіб. Основними чинниками є війна, масова вимушена міграція та низький рівень народжуваності. У відкритих джерелах наводяться оцінки, відповідно до яких на підконтрольній Україні території нині проживає близько 30 млн осіб [2].

На цю проблему звертають увагу й представники освітньої сфери. Зокрема, заступник міністра освіти і науки України Микола Трофименко зазначав, що кількість закладів вищої освіти в Україні не відповідає демографічним реаліям. Одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми може бути добровільне об'єднання університетів [3]. Водночас практика добровільного об'єднання закладів вищої освіти в Україні нині залишається відносно рідкісною.

Паралельно вже станом на 2025 рік кількість ліцензованих місць на бакалаврат перевищувала кількість вступників [4], а демографічні та освітні тенденції не дають підстав очікувати покращення ситуації.

Складна ситуація у сфері вищої освіти України спонукає заклади вищої освіти шукати нові шляхи збереження контингенту здобувачів та забезпечення власної інституційної спроможності. Одним із таких шляхів є розширення переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, зокрема за рахунок напрямів, які раніше не були характерними для конкретного закладу.

Запровадження у 2015 році нового Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 [5], а також нових Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 [6], створило нормативно-правові передумови для започаткування підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 032 «Історія та археологія» у закладах вищої освіти незалежно від їхньої традиційної галузевої спрямованості. Відсутність у зазначених нормативних актах обмежень щодо типу чи профілю закладу вищої освіти в частині можливості провадження освітньої діяльності за цією спеціальністю дала змогу, за умови відповідності встановленим ліцензійним вимогам, започатковувати підготовку істориків, зокрема й у технічних та технологічних університетах.

Водночас розширення нормативних можливостей на практиці в окремих випадках може мати й негативні наслідки для якості освіти. Формальна відповідність ліцензійним вимогам сама по собі не гарантує належного рівня підготовки фахівців. В умовах боротьби за абітурієнта та збереження освітніх програм окремі заклади вищої освіти розширюють спектр спеціальностей, за якими здійснюють підготовку. Однією з таких спеціальностей є 032 «Історія та археологія».

Аналіз даних порталу «Освіта.ua» свідчить, що значна частина закладів вищої освіти нашого регіону має малокомплектні академічні групи за спеціальністю «Історія та археологія». Така ситуація потенційно ускладнює формування та утримання потужного науково-педагогічного колективу. Крім того, повноцінне академічне середовище та взаємодія студентів у межах чисельної академічної групи є важливими чинниками мотивації до навчання та наукової роботи.

Одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми може бути запровадження додаткових критеріїв щодо організації підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 032 «Історія та археологія». Запропонований підхід має дискусійний характер. Водночас уже на цьому етапі, з урахуванням результатів наукової атестації та відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 412 від 6 березня 2026 року [7], доцільно розглянути можливість концентрації державного замовлення за цією спеціальністю у закладах вищої освіти, які мають належний кадровий, науковий та освітній потенціал.

Такий підхід може створити умови для формування повноцінних академічних груп, що, своєю чергою, сприятиме забезпеченню стабільного контингенту здобувачів та утриманню якісного науково-педагогічного складу.

Окремої уваги потребує проблема зниження популярності історії та інших фундаментальних спеціальностей серед вступників останніх років. Збереження цієї тенденції може в перспективі призвести до дефіциту фахівців у таких фундаментальних галузях, як фізика, математика та хімія, а також у спеціальностях, що мають особливе державне та суспільне значення, зокрема українській мові та історії.

Одним із механізмів стимулювання вступників до вибору таких спеціальностей на противагу популярним або кон'юнктурним напрямам може бути диференціація державної підтримки здобувачів, зокрема стипендіального забезпечення. Сформована нині кон'юнктура ринку праці не завжди об'єктивно відображає реальну суспільну потребу у фахівцях. Показовою є ситуація, коли пошук учителів фізики, хімії, а дедалі частіше й історії, залишається складним завданням.

На суб'єктивну думку автора, така ситуація пов'язана не лише з кількісним дефіцитом кадрів, а й із недостатньою престижністю

педагогічної та науково-педагогічної професії в сучасному українському суспільстві. Це, своєю чергою, знижує інтерес вступників до відповідних спеціальностей, серед яких, на жаль, дедалі виразніше опиняється й історія.

Таким чином, розширення можливостей закладів вищої освіти щодо започаткування підготовки за спеціальністю 032 «Історія та археологія» саме по собі не є гарантією забезпечення якісної історичної освіти. Формальна відповідність ліцензійним умовам має доповнюватися реальними кадровими, науковими та освітніми спроможностями закладу. В умовах демографічного скорочення та зменшення кількості вступників надмірне розпорошення підготовки за спеціальністю може призводити до формування малокомплектних академічних груп, послаблення наукового середовища та, зрештою, втрати змістовної складової освіти заради збереження її формальної присутності. Отже, ключовим завданням сучасної освітньої політики має бути не лише збереження максимально широкої мережі освітніх програм, а й забезпечення умов, за яких за формою підготовки фахівців з історії та археології не буде втрачено її академічний зміст і якість.

Література:

1. Опубліковано рейтинг університетів «ТОП-200 Україна 2026». URL: https://osvita.ua/vnz/rating/97182/ (дата звернення: 15.09.2026).

2. Населення України зменшилося до 30,5 мільйонів: підрахунки Forbes. URL: https://informator.ua/uk/naselennya-ukrajini-zmenshilosya-do-30-5-milyoniv-pidrahunki-forbes (дата звернення: 15.09.2026).

3. Кількість вишів в Україні не відповідає демографії. URL: https://osvita.ua/vnz/reform/96987/ (дата звернення: 15.09.2026).

4. У 2025 році вступників в Україні вистачило на половину місць у вишах. URL: https://life.pravda.com.ua/society/v-ukrajinskih-vishah-udvichi-bilshe-misc-nizh-vstupnikiv-310396/ (дата звернення: 15.09.2026).

5. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#n11 (дата звернення: 15.09.2026).

6. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 15.09.2026).

7. Про організацію фінансування Міністерством освіти і науки України наукової і науково-технічної діяльності закладів вищої освіти та наукових установ з урахуванням результатів їх державної атестації. Наказ МОН № 412 від 06.03.2026 року URL: https://osvita.ua/doc/files/news/964/96492/69aae6326070a740024372.pdf (дата звернення: 15.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-14

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЦИФРОВІЗАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ВІД ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДО РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Коппель О. А.
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри міжнародних відносин і зовнішньої політики
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Пархомчук О. С.
доктор політичних наук, професор,
професор кафедри міжнародних відносин і зовнішньої політики
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Стрімке поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ) змінює не лише набір цифрових засобів викладача, а й саму логіку історичної освіти. Технології здатні створювати тексти, зображення, аудіо, хронології, тестові завдання та моделювати діалог, переводять цифровізацію з рівня оцифрування матеріалів на рівень інтерактивної співпраці людини з алгоритмом. Водночас історія є особливо чутливою до якості такої взаємодії: правдоподібний за формою текст може містити вигадані факти, помилкові причинно-наслідкові зв'язки, анахронізми, неіснуючі посилання або приховані упередження. Тому ключове питання полягає не в тому, чи допускати ШІ до навчального процесу, а в тому, за яких педагогічних умов він посилює самостійне мислення студента, а не підмінює його.

Метою дослідження є визначення можливостей генеративного ШІ для персоналізації історичної освіти та обґрунтування моделі його використання як інструменту розвитку історичного мислення. Вихідною є теза, що освітня цінність ШІ виникає не під час отримання готової відповіді, а в процесі її постановки, перевірки, зіставлення з джерелами, критики та аргументованого виправлення. UNESCO наголошує на людиноцентричному підході, за якого технологія має розширювати людські можливості, захищати автономію здобувача освіти й використовуватися етично, безпечно та змістовно [1, с. 22–25]. У компетентнісних рамках UNESCO окремо визначено людиноцентричне

мислення, етику ШІ, розуміння його принципів і педагогічне застосування; при цьому ШІ має доповнювати, а не заміщувати професійну роль викладача [2, с. 18–21].

Принциповою категорією є історичне мислення – здатність не лише відтворювати відомості про минуле, а й працювати з доказами, встановлювати значущість подій, аналізувати тяглість і зміни, причини та наслідки, реконструювати перспективи людей минулого й осмислювати етичний вимір історичних інтерпретацій [3, с. 3-9]. У підході С. Вайнберга історичне пізнання передбачає евристики походження джерела, контекстуалізації та взаємної перевірки свідчень; ці операції не є природною реакцією читача, а формуються цілеспрямованим навчанням [4, с. 76–83]. Саме тому легкість отримання зв'язної відповіді від чат-бота може бути педагогічно небезпечною: вона створює ілюзію розуміння без проходження інтелектуального шляху, на якому й формується компетентність історика.

Американська історична асоціація підкреслює, що генеративний ШІ створює тексти й образи, але не істину; він відтворює закономірності навчальних даних, може «галюцинувати» факти та посилання, нівелювати невизначеність і створювати переконливі реконструкції подій, яких ніколи не було [5]. Для історичної освіти це означає необхідність зміни дидактичного акценту: від перевірки того, чи здатен студент скласти стандартний реферат до оцінювання того, як він ставить запитання, добирає джерела, виявляє помилки, пояснює суперечності та обґрунтовує власний висновок. Емпіричне дослідження взаємодії школярів із ChatGPT під час виконання історичного завдання показало, що продуктивність такої роботи залежить від наявності чіткої структури, первинних джерел і вимоги порівнювати відповіді чат-бота з документальними свідченнями [6, с. 151–165].

На цій основі пропонується п'яти етапна модель «ШІ – джерело – аргумент – рефлексія». Перший етап – проблематизація: викладач формулює відкрите історичне питання, яке не має однієї механічної відповіді. Другий – генерація: студент отримує від ШІ попередню версію пояснення, хронології, контраргументу або реконструкції. Третій – верифікація: кожне значуще твердження перевіряється за науковою літературою та першоджерелами. Четвертий – аргументація: студент виправляє текст, пояснює причини помилок, додає пропущені контексти й вибудовує власну позицію. П'ятий – рефлексія та прозорість: фіксуються використані інструменти, запити, межі допомоги ШІ й особистий внесок автора. Така послідовність переносить увагу з продукту на процес мислення.

Практичне застосування моделі може бути різноманітним. По-перше, «аудит відповіді ШІ»: студенти отримують згенерований текст

із навмисно не позначеними помилками та мають класифікувати їх як фактологічні, хронологічні, джерелознавчі, інтерпретаційні або етичні. По-друге, «конкуренція наративів»: ШІ генерує дві версії пояснення події з різних перспектив, після чого студенти аналізують добір фактів, лексику, замовчування та політичні припущення. По-третє, «цифрова лабораторія джерела»: на основі завантаженого корпусу документів система допомагає знаходити поняття та тематичні зв'язки, але висновки формулюються студентом із точним посиланням на документ. По-четверте, «сократівський співрозмовник»: ШІ не дає готового пояснення, а ставить уточнювальні запитання щодо доказів, альтернативних причин і контраргументів. По-п'яте, створення інтерактивних сценаріїв у H5P або інших середовищах, де студент приймає рішення від імені історичного актора, а потім зіставляє власний вибір з реальним контекстом.

Викладач у такій моделі перестає бути лише постачальником інформації, але не втрачає центральної ролі. Саме він проєктує навчальну проблему, добирає надійний корпус джерел, установлює межі допустимого використання ШІ, визначає критерії оцінювання та створює простір для інтелектуальної дискусії. Генеративний ШІ може прискорити підготовку варіантів завдань, рубрик, тестів і матеріалів для студентів із різними освітніми потребами, однак педагогічне рішення не може бути делеговане алгоритму. Європейські рекомендації щодо етичного використання ШІ в освіті наголошують на необхідності поєднувати переваги технологій з управлінням ризиками, захистом даних, прозорістю та критичною ШІ-грамотністю [7].

Важливою умовою є оновлення оцінювання. Завдання типу «підготуйте повідомлення про подію» дедалі менше показують реальний рівень знань, оскільки легко виконуються генеративною системою. Натомість оцінювати слід: якість дослідницького питання; добір і критику джерел; здатність розрізняти факт, судження та припущення; логіку причинного пояснення; роботу з невизначеністю; реакцію на контраргументи; усний захист і рефлексію щодо використання ШІ. Ефективними є поетапні роботи з проміжними версіями, журналом запитів, короткою усною співбесідою та додатком «Що зробив ШІ, що зробив автор». Це не лише підтримує академічну доброчесність, а й навчає відповідальності за створене знання.

Для української історичної освіти проблема має додатковий безпековий вимір. В умовах війни, інформаційної агресії та масового поширення маніпулятивних візуальних матеріалів здатність перевіряти походження контенту, розпізнавати синтетичні зображення й відео, виявляти імперські та колоніальні рамки є частиною громадянської стійкості. ШІ може допомагати порівнювати наративи, перекладати

документи, структурувати великі масиви свідчень, однак він так само може масштабувати фальсифікації. Тому заняття з історії мають включати аналіз цифрової автентичності, перевірку метаданих і походження матеріалу, зіставлення з архівними колекціями та дискусію про межі допустимої реконструкції минулого.

Отже, генеративний ШІ здатний стати важливим чинником цифровізації історичної освіти, якщо його використання підпорядковане розвитку історичного мислення. Його найцінніша функція полягає не у виробництві готових текстів, а у створенні інтелектуальної ситуації, де студент ставить точніші запитання, бачить альтернативні пояснення, виявляє прогалини й перевіряє аргументи за джерелами. Запропонована модель «ШІ – джерело – аргумент – рефлексія» поєднує персоналізацію з дисциплінарною строгістю та перетворює алгоритм із потенційного замінника мислення на об'єкт і партнер критичного аналізу. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка цієї моделі в університетських курсах історичного й міжнародно-політичного профілю за критеріями якості аргументації, джерельної грамотності, самостійності та академічної доброчесності.

Література:

1. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 28.07.2026).

2. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (дата звернення: 28.07.2026).

3. Seixas P., Morton T. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto : Nelson Education, 2013. 218 p.

4. Wineburg S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia : Temple University Press, 2001. 255 p.

5. American Historical Association. Guiding Principles for Artificial Intelligence in History Education. 2025. URL: https://www.historians.org/resource/guiding-principles-for-artificial-intelligence-in-history-education/ (дата звернення: 28.07.2026).

6. Mierwald M. Chatting about the Past with Artificial Intelligence: A Case Study of Pupils' Interaction with ChatGPT while Completing a History-Learning Task. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2024. Vol. 16, No. 2. P. 143–173. DOI: 10.3167/jemms.2024.160206.

7. European Commission. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 40 p. DOI: 10.2766/153756.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-15

А 4.03 Х В 9 = ШАХ І МАТ ФАХІВЦЯМ З ІСТОРІЇ

Корновенко С. В.
доктор історичних наук, професор,
директор
Науково-дослідний інститут селянства та вивчення аграрної історії
Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Фахові знання про спільне минуле, історичні знання – важливий фактор формування нації, успішного протистояння ідеології країни агресора. У такому контексті підготовка фахових істориків, зокрема магістерського рівня, є актуальним і важливим завданням не лише системи освіти, а й національної безпеки.

Зважаючи на це, звернемо увагу на стан справ у зазначеній сфері на прикладі А4.03 та В9, на ті виклики та ризики, що склалися у системі вищої освіти з підготовки істориків на другому освітньому рівні.

Насамперед очевидним є дисбаланс, що уможливлює висновок про академічну несправедливість у частині порушення рівності можливостей вступників. Він виявляється у такому: 1) у відсутності вибору для вступників до магістратури на В9, порівняно зі вступниками на А4.03; 2) у кількості місць державного замовлення на В9 та А4.03; 3) у відсутності особливої підтримки як В9, так і А4.03, порівняно з іншими спеціальностями; 4) у конфлікті об'єкта вивчення В9 та змісту предметного тесту з історії мистецтва.

Проілюструємо ситуацію реальними прикладами. Стосовно першого, у 2025 р., відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 10. 02. 2025 № 168 «Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2025 році» було ухвалено рішення про запровадження предметних тестів ЄФВВ для спеціальностей галузей знань, зокрема і для А «Освіта» та В «Культура, мистецтво та гуманітарні науки». Згідно з додатком 8 Наказу – Переліком предметних тестів єдиного вступного фахового випробування для вступу для здобуття ступеня магістра на основі НРК6, НРК7, для галузі знань А на всі спеціальності передбачено складання одного з предметних тестів на вибір вступника. Водночас для всіх спеціальностей галузі знань В, окрім В 11, – предметного тесту з історії мистецтв. Альтернатива вибору для вступників на всі спеціальності галузей знань В відсутня. Наказ передбачає лише один предметний тест [1].

Незмінною зазначена ситуація залишилася і у 2026 р., про що свідчить зміст Наказу Міністерства освіти і науки України від 26.02.2026 № 373 за № 374/45768 «Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2026 році». Так, згідно з додатком 12 до цього Наказу – Перелік предметних тестів єдиного вступного фахового випробування для вступу для здобуття ступеня магістра на основі НРК6, НРК7, для галузі знань А на всі спеціальності передбачено складання одного з предметних тестів на вибір вступника. Водночас для всіх спеціальностей галузі знань В, окрім В11, – предметного тесту з історії мистецтв. Отже, як і у попередньому році, вступники до магістратури на В9 позбавлені права вибору, порівняно зі вступниками на А4.03 [2].

Стосовно другого. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 7 липня 2025 р. № 812 «Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів у 2025 році» закладами вищої освіти, що перебувають у підпорядкуванні МОН України, для 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), після зміни шифрів – А4, виділено 2698 місць державного замовлення на денній формі навчання, для 032 Історія та археологія, після зміни шифрів – В9, виділено 199 місць [3].

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 13 липня 2026 р. № 906 «Деякі питання прогнозування потреби у фахівцях та робітничих кадрах на ринку праці, потреби у вступниках та державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» закладами вищої освіти, що перебувають у підпорядкуванні МОН України, для 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), після зміни шифрів – А4, виділено 126 місць державного замовлення на денній формі навчання, для 032 Історія та археологія, після зміни шифрів – В9, виділено 67 місць [4].

Порівняння наведених вище показників, попередні обрахунки, переконливо доводять, що більше місць державного замовлення виділено на А 4.03, ніж на В9. На практиці це означає лише одне – на декілька порядків зменшення магістрантів на В 9, порівняно з А 4.03. По суті – держава якщо не демотивує підготовку магістрів-істориків, то, принаймні, не створює належних умов для такої підготовки. Окремі ЗВО не акредитують ОП/ОНП з В9. Натомість за умов воєнного повсякдення та ідеологічного опору країні агресору є реальна потреба у таких фахівцях.

Стосовно третього. Ні у додатку 6 – Перелік спеціальностей, яким надається особлива підтримка Наказу Міністерства освіти і науки України від 10.02.2025 № 168 «Про затвердження Порядку прийому

на навчання для здобуття вищої освіти в 2025 році», ні у додатку 9 – Перелік спеціальностей, яким надається особлива підтримка Наказу Міністерства освіти і науки України від 26.02.2026 № 373 за № 374/45768 «Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2026 році» як В 9, так і А 4.03, порівняно з іншими спеціальностями, не фігурують як спеціальності, яким надається особлива підтримка. Водночас, як ми зазначали вище, підготовка фахових істориків, зокрема магістерського рівня, є актуальним і важливим завданням не лише системи освіти, а й національної безпеки.

Стосовно четвертого. Відповідно до чинної нормативної бази [2], єдине фахове вступне випробування (далі – ЄФВВ) – форма зовнішнього оцінювання підготовленості особи з певного предметного тесту для вступу на навчання для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти. За інформацією Українського центру оцінювання якості освіти, ЄФВВ – форма зовнішнього оцінювання підготовленості вступника/ вступниці з певного предметного спрямування для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти [5]. Онлайн-школа підготовки до ЄВІ, ТЗНК, ЄФВВ та ЄВВ Connected ЄФВВ трактує як один із ключових іспитів під час вступу до магістратури, який визначає рівень фахової підготовки вступника; фахове вступне випробування перевіряє переважно теоретичні знання з обраної спеціальності. Результат цього тесту часто стає вирішальним під час формування конкурсного балу. Тому важливо не лише знати формат іспиту, а й розуміти, який саме предметний тест потрібно складати відповідно до спеціальності [6].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 31.12.2025 № 1734 затверджено «Методичні рекомендації щодо відповідності освітніх програм спеціальностям, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, та деталізованим галузям Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 та описів предметних областей спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (далі – Методичні рекомендації). Згідно з ними, об’єктом/ об’єктами вивчення та/або діяльності спеціальності В9 Історія та археологія є причинно-наслідкові зв’язки історичних подій із культурним, політичним, соціальним та економічним розвитком країни, континенту або світу, діяльності персоналій, розвитку науки та ідей, розвитку стародавніх цивілізацій, що базуються на науковому аналіз знахідок, виявлених у землі. До спеціальності зараховуються освітні програми, основний зміст яких стосується: археології, історії України, всесвітньо історії, історії науки та техніки [7].

За логікою, відображеною в наведених вище нормативних документах, предметне поле ЄВФФ на В 9 має відповідати об’єкту/ об’єктам вивчення спеціальності В 9.

Проаналізуємо зміст демонстраційного предметного тесту ЄВФФ «Історія мистецтв» за 2025 і 2026 роки на прикладі окремих тестових питань (кожний за власним бажанням може проаналізувати всі тестові питання). Приклади окремих тестових питань за 2025 р. [8]:

1) Хто з художників-постімпресіоністів розробив техніку, що ґрунтується на оптичному змішуванні крихітних мазків додаткових кольорів в процесі сприйняття картини глядачем?

2) Який з наведених прийомів образної мови характерний для французького неокласицизму XVIII століття?

3) Як можна пояснити зміст настінних малюнків у печерах доби палеоліту?

4) Яким типом храму є собор Софії Київської та храмів монастиря Осіос Лукас у Фокіді (Греція)?

Приклади окремих тестових питань за 2026 р. [9]:

1) Що означає назва «Софія» у контексті собору Софії у Константинополі?

2) Яку стильову рису бароко ілюструє поєднання скульптури, фрески та різьби в оформленні храмового фасаду як єдиного цілого?

3) Що являє собою палета фараона Нармера?

4) Який вид декоративного письма застосував Іван Федоров в «Апостолі»?

Як засвідчує вивчення змісту предметного тесту ЄВФФ «Історія мистецтв» за 2025–2026 рр., його предметне поле не відповідає об’єкту/об’єктам вивчення спеціальності В9. Натомість воно чітко корелюється з об’єктом/об’єктами вивчення спеціальності В4. Згідно з Методичними рекомендаціями, об’єктом/об’єктами вивчення та/або діяльності В4 Образотворче мистецтво та реставрація є візуальні форми творчого вираження, твори образотворчого мистецтва та інших візуальних мистецтв, атрибуція, інтерпретація, опис в образотворчому, інших візуальних мистецтвах, матеріали, процеси й практики їх створення, виробництва та представлення, процеси й практики реставрації та консервації об’єктів мистецтва, культури та історії, крім архітектурно-містобудівних об'єктів, історія образотворчого мистецтва. До спеціальності, зокрема, зараховуються освітні програми, основний зміст яких стосується створення творів образотворчого та сучасного мистецтва, сучасних художніх практик, теорії та історії мистецтва, каліграфії, офорта, живопису, скульптури, інших візуальних форм творчого вираження, реставрації та консервації об’єктів, у тому числі, культурної спадщини та мистецтва, кураторство [7].

У такий спосіб зміст предметного тесту ЄВФФ «Історія мистецтва» не створює умов для виявлення та оцінки знань вступника на

спеціальність В9 Історія та археологія. Відповідно його зміст потребує увідповіднення з об'єктом/об'єктами вивчення спеціальності В9.

Підсумовуючи викладене вище є достатньо об'єктивних підстав констатувати. Ситуація, що склалася у вищій освіті з підготовкою істориків-магістрів В9 є шахово-матова. Наразі шах із серйозною загрозою у наступному ході поставити мат – повністю припинити підготовку магістрів-істориків. Це потребує ґрунтовного корегування. Нині чинний стан є незадовільним. Він демотивує до здобуття знань за В9, позбавляє вступників права вибору вступного випробування. Держава не надає особливої підтримки В9. У частині розподілу місць державного замовлення навіть дискримінує В9, порівняно з А4.03. Зміст предметного тесту ЄВФФ «Історія мистецтва» не є релевантним об'єкту/об'єктам вивчення спеціальності В9.

Можливими кроками стратегії виходу з шахово-матової ситуації навколо В9 можуть бути такі: дати відповідь на запитання: чи потрібні державі магістри-історики? Якщо так, то:

1) створити рівні умови вибору для вступників до магістратури на В9, подібно до вступників на А4.03;

2) збільшити кількість місць державного замовлення на В9;

3) надати особливу підтримку як В9, так і А4.03, подібно до інших спеціальностей, що її мають;

4) увідповіднити зміст предметного тесту ЄВФФ з об'єктом/ об'єктами вивчення В9.

Перелік не є вичерпним і може удосконалюватися під час публічної дискусії та вирішення проблеми. Головне – усунення шахово-матової ситуації з підготовки магістрів-істориків.

Література:

1. НАКАЗ 10.02.2025. № 168 Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2025 році. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0312-25#Text

2. НАКАЗ 26.02.2026 № 373 за № 374/45768 Про затвердження Порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2026 році. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0374-26#n680

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 липня 2025 р. № 812 Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів у 2025 році. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/812-2025-%D0%BF#Text

4. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 липня 2026 р. № 906 Деякі питання прогнозування потреби у фахівцях та робітничих кадрах на ринку праці, потреби у вступниках та державного замовлення

на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/906-2026-%D0%BF#n179

5. Основне про ЄВІ/ЄФВВ. URL: https://testportal.gov.ua/osnovne-pro-yevi-yefvv-2026/

6. ЄФВВ на магістратуру: кому і який предметний тест потрібно складати. URL: https://connected.com.ua/news/807/

7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.12.2025 № 1734 Про затвердження Методичних рекомендацій щодо відповідності освітніх програм спеціальностям, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, та деталізованим галузям Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 та описів предметних областей спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: https://old.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D0%9C%D0%A0%20%D0%9E%D0%9F%D0%9E.pdf

8. ЄВФФ ІСТОРІЯ МИСТЕЦТВА 2025. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2026/03/YEFVV_2025-Istoriya-mystetstva.pdf

9. Історія мистецтва. URL: https://zno.osvita.ua/master/mystectvo/list.html

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-16

УКРАЇНСЬКО-ЧЕСЬКІ ВЗАЄМИНИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ: РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА ОСВІТНІ РИЗИКИ

Крищук Р.
аспірант за спеціальністю 032 – історія та археологія
кафедри всесвітньої історії
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Сьогодні шкільні підручники вважаються інструментом політики пам’яті з кількох причин. По-перше підручник виступає як носій «канонізованої» історії, він не є нейтральним – відображає державну освітню політику, затверджену Міністерством освіти. У ньому закріплюється офіційна версія минулого, яка стає частиною формування національної ідентичності. Таким чином перетворюючись на своєрідний «канон», який школярі засвоюють як базову правду про історію. Другою

причиною, завдяки якій підручник вважають інструментом пам'яті є інституційний контроль. Зміст підручників проходить експертизу та апробацію, що означає відбір «правильних» інтерпретацій. Держава через освітні програми визначає, які події та постаті варто підкреслити, а які – залишити на маргінесі. Таким чином, відбувається вплив на формування пам'яті, де учні отримують перший системний досвід історичного знання саме з підручників. Це знання стає основою для їхніх уявлень про минуле, а отже – для колективної пам'яті покоління [6].

При тому, варто відзначити, що існують значні освітні ризики. Зокрема редукціонізм: складні процеси зводяться до кількох фактів (наприклад, лише згадка про УВУ чи Подєбради), чи ідеологізація, коли підручник може підкреслювати лише ті аспекти, що відповідають сучасній політиці пам'яті. Не менш ризикованим є і втрата багатоголосся, коли учні не бачать альтернативних інтерпретацій, що обмежує їхню історичну свідомість.

Отже, підручники – це не просто навчальний матеріал, а механізм трансляції офіційної пам'яті, який формує покоління громадян. Саме тому їхній аналіз є ключовим для виявлення освітніх ризиків і розуміння того, як держава конструює образ минулого.

Якщо взаємини з Чехією подаються поверхово чи однобічно, це формує спрощене бачення історії та знижує здатність критично мислити. При тому варто звернути увагу на те, що українсько-чеські взаємини першої половини ХХ ст. є важливою складовою історії української еміграції та культурної дипломатії [4; 7]. Проте у шкільних підручниках з історії вони представлені фрагментарно, часто лише як епізодичні згадки про «Український вільний університет у Празі» чи «Подєбради» без ширшого контексту. Це створює ризик формування у школярів поверхового уявлення про роль Чехословаччини у збереженні української ідентичності. Як слушно зазначає І. Колесник, «підручник є не лише джерелом знань, а й інструментом політики пам'яті» [6, с. 45].

Аналіз українських шкільних підручників з історії для 9–11 класів (видання 2000–2020 рр.), а також навчальні програми МОН та додатково використавши праці з історії української еміграції у Чехословаччині дозволив зіставити академічний дискурс із освітнім [2; 8].

У сучасних українських підручниках з історії українсько-чеські взаємини здебільшого представлені у вузькому освітньо-еміграційному контексті. Основна увага приділяється діяльності Українського вільного університету в Празі та Української господарської академії в Подєбрадах, які постають як символи підтримки української інтелігенції з боку Чехословаччини після поразки визвольних змагань. Цей сюжет подається як головний, а інші аспекти – політичні, культурні чи соціальні – залишаються на периферії або зовсім не згадуються.

Таке редукціоністське представлення має подвійний ефект. З одного боку, воно закріплює у свідомості учнів позитивний образ Чехословаччини як «простору прихистку» для української науки та освіти. З іншого – створює ризик формування поверхового уявлення про взаємини, адже поза увагою залишаються складні процеси інтеграції української еміграції, політичні позиції чеського уряду, а також культурні контакти, що впливали на розвиток української ідентичності. Відсутність багатоголосся та критичного аналізу зводить історію до набору фактів, позбавлених контексту.

Притому репрезентація українсько-чеських контактів у шкільних підручниках між 2000-ми та 2010-ми роками змінювалась (Див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця зміни репрезентації українсько-чеських контактів у шкільних підручниках з історії України

Аспект репрезентації	Підручники 2000-х років	Підручники 2010-х років
Головний акцент	Освітні інституції еміграції (УВУ, Подєбради) як символ підтримки	Ті самі інституції, але з більшою увагою до їхнього внеску у збереження української науки
Політичний контекст	Майже відсутній; згадка про уряд УНР в екзилі без аналізу	Часткове розширення: додаються окремі факти про діяльність еміграційних організацій, але без системного аналізу
Культурні та наукові контакти	Епізодичні згадки окремих постатей, без пояснення їхнього значення	Додаються нові імена, але подаються як «ілюстративні приклади», без розкриття взаємодії
Періодизація	Міжвоєнний період як основний; після 1945 р. практично не висвітлюється	З'являються поодинокі згадки про українців у Чехословаччині після Другої світової війни, але без глибини
Освітні ризики	Редукціонізм: зведення взаємин до «університетів у Празі та Подєбрадах»	Фрагментарність: додано більше фактів, але вони залишаються розрізненими й без контексту

Таким чином, у 2010-х роках відбувається кількісне розширення матеріалу, але не його якісне поглиблення. Учні отримують більше імен та фактів, проте загальна картина взаємин залишається уривчастою, що продовжує формувати поверхове уявлення про українсько-чеські контакти. Так у розділі «Українські землі у складі Чехословаччини. Карпатська Україна» містить опис політики чеського уряду щодо

автономії Підкарпатської Русі, діяльність губернаторів (Григорій Жаткович, Антін Бескид, Костянтин Грабар), а також вплив демократичного устрою Чехословаччини на розвиток краю [1]. В іншому підручнику параграф «Українські землі в складі Чехословаччини. Карпатська Україна» висвітлює політику Чехословаччини у 1920–1930-х роках, цитує виступ міністра закордонних справ Едварда Бенеша, аналізує аграрну реформу та соціальні зміни серед українців [9].

Таким чином учні отримують знання, яке радше відтворює офіційну політику пам'яті, ніж відкриває простір для критичного осмислення минулого. Спрощене бачення історії, ідеологізація інтерпретацій обмежує здатність школярів розуміти складність міжнаціональних взаємин. Аналіз підручників дозволяє виявити не лише змістовні лакуни, а й механізми конструювання колективної пам'яті, що потребують корекції у майбутніх освітніх практиках.

У результаті аналізу прийшли до висновків, що у більшості підручників українсько чеські взаємини подаються у контексті «міграції після поразки визвольних змагань» [3, с. 212]. Акцент робиться на освітніх інституціях (УВУ, Господарська академія в Подєбрадах), але бракує пояснення їхнього значення для збереження ідентичності та формування інтелектуальної еліти. Практично відсутня інформація про політичні аспекти – взаємини уряду УНР в екзилі з чеськими політичними колами, підтримку українських культурних товариств [5]. У підручниках не простежується зв'язок між українсько чеськими контактами та ширшими процесами європейської інтеграції української еміграції. Що підтверджує нашу думку, про те, що це створює освітні ризики, коли учні отримують знання про факти, але не розуміють їхнього значення для збереження ідентичності та розвитку української історичної пам'яті.

Отже, з метою уникнення освітніх ризиків та відповідного формування колективної пам'яті варто розширити репрезентацію українсько чеських взаємин; важливо інтегрувати у навчальні тексти не лише факти про освітні інституції, а й політичний та культурний контекст. Адже недостатня увага до цього аспекту може призвести до втрати розуміння ролі Чехословаччини як простору збереження української ідентичності у ХХ ст. Для уникнення освітніх ризиків варто розробити методичні рекомендації щодо включення матеріалів про українсько чеські взаємини у програми та підручники, що сприятиме формуванню більш комплексного бачення історії.

Література:

1. Гісем О. Історія України. 10 клас : підручник (нова програма). Харків : Ранок, 2018. 304 с.

2. Гудь Б. Українська політична еміграція у міжвоєнній Чехословаччині. Львів, 2005. 280 с.
3. Історія України. 11 клас : підручник. Київ : Генеза, 2018. 320 с.
4. Калінічева Г. Стратегеми взаємин України з країнами Вишеградської групи. *Україна в Європі: контекст міжнародних відносин*. Київ : Фенікс, 2011. С. 145–162.
5. Кіцила Л. Історія становлення та розвитку українсько чеських стосунків. *Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини*. 2010. Вип. 27. С. 106–112.
6. Колесник І. Історична освіта і політика пам'яті в Україні. Київ, 2019. 256 с.
7. Корсак Р. Українсько чеське міждержавне співробітництво в 1991–2005 рр. Ужгород : Ґражда, 2007. 224 с.
8. Сергійчук В. Українська еміграція в Чехословаччині. Київ, 1995. 312 с.
9. Сорочинська Н. М. Історія України. 10 клас : підручник (нова програма). Київ : Генеза, 2018. 288 с.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-17

РЕГІОНАЛЬНА ІСТОРІЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Лебеденко О. М.
доктор історичних наук,
професор кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Україна

Сучасна історична освіта дедалі більше орієнтується на формування не лише системи історичних знань, а й здатності здобувачів освіти осмислювати взаємозв'язок минулого, сучасного та майбутнього. У цьому контексті особливого значення набуває регіональна історія, яка дозволяє поєднати загальнонаціональні та локальні історичні процеси. Окрім цього, вона прагне наблизити історичне знання до особистого досвіду студента та сприяти формуванню його історичної пам'яті й ідентичності.

У 2024 р. Міністерством освіти і науки України були затверджені концептуальні засади реформування історичної освіти. Вони визначають серед важливих завдань історичної освіти: осмислення взаємодії світових, загальноукраїнських і локальних процесів, а також формування національної та культурної ідентичності. Серед актуальних змістових акцентів окреслено, зокрема, територіальні та демографічні зміни, історію українського націєтворення і державотворення, ідентичність на різних етапах історичного розвитку, повсякденну та мікроісторію [1].

Регіональна історія у цьому контексті виступає важливим інструментом конкретизації історичного знання. Вона надає можливість розглядати великі історичні процеси через історію конкретної території, громади, міста, села, родини або окремої людини. Такий підхід сприяє переходу від абстрактного сприйняття історичних подій до усвідомлення їхнього впливу на життя конкретних спільнот.

Особливо показовим у цьому аспекті є Буджак (історико-географічний регіон, розташований у південній частині Бессарабії, територія якого сьогодні охоплює значну частину півдня Одеської області України та частково територію Республіки Молдова). Історичний розвиток Буджаку відбувався в умовах постійної взаємодії різних держав, культур та етнічних спільнот [2].

Наукові дослідження підтверджують, що історичні регіони відіграють важливу роль у формуванні регіональних ідентичностей. Так, О. Гнатюк та А. Мельничук, досліджуючи українську історію, зазначають, що символічне значення історичних регіонів залишається важливим елементом формування ідентичності навіть за умов зміни сучасних адміністративних меж [3].

Поліетнічність Буджаку є однією з його визначальних історичних характеристик. У регіоні протягом століть проживають українці, болгари, молдовани, гагаузи, німці, албанці, поляки, представники інших етнічних груп. Саме тому дослідження регіону потребує врахування різних історичних досвідів та пам’ятей, що формувалися в межах спільного простору.

Водночас регіональна ідентичність не повинна протиставлятися загальнонаціональній. Навпаки, звернення до історії окремого регіону може сприяти глибшому усвідомленню його місця в історії України. Саме через локальний досвід здобувач освіти може краще зрозуміти складність історичних процесів, різноманітність культурних традицій та багатовимірність українського суспільства.

Важливою складовою цього процесу є історична пам’ять. Вона формується під впливом родинних історій, пам’ятних місць, музейних експозицій, пам’ятників, локальних традицій, усних свідчень та освітнього середовища. Регіональна історія дозволяє залучити до

освітнього процесу саме такі джерела, зробивши студента не лише споживачем готової історичної інформації, а й активним дослідником минулого.

В цьому контексті особливе значення має робота з усною історією. Усні свідчення мешканців регіону дозволяють досліджувати повсякденний досвід людей, родинну пам'ять, сприйняття суспільних трансформацій, воєн, депортацій, міграцій та інших історичних подій. Для поліетнічного Буджаку усна історія є важливим інструментом збереження багатокультурної спадщини регіону.

Регіональний матеріал також створює можливості для розвитку критичного мислення. Історія прикордонного регіону часто містить різні, інколи суперечливі, інтерпретації одних і тих самих подій. На прикладі Буджаку можна продемонструвати здобувачам освіти: як змінювалися уявлення про територіальну належність регіону, як формувалися історичні наративи та чому одна історична подія може мати різне трактування в різних суспільствах. В цьому контексті слід зазначити дослідження Л. Новікової, присвячене проблемі історико-політичних уявлень про Бессарабію у XIX – на початку XX ст., яке демонструє складність інтерпретацій території як регіону-фронтиру [4].

Використання регіональної історії у вищій освіті може реалізовуватися через різноманітні освітні практики: аналіз локальних історичних джерел, роботу з цифровими картами, дослідження історії населених пунктів, створення студентських проєктів, усноісторичні інтерв'ю, роботу з музейними та архівними матеріалами, дослідження історії родини й повсякденного життя.

Для курсантів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» особливе значення має вивчення історії Дунаю та населених пунктів, розташованих у його басейні. Річка протягом століть була не лише природним кордоном, а й важливою транспортною артерією, простором економічних і культурних контактів. Звернення до цієї тематики дозволяє поєднати регіональну історію з професійною орієнтацією здобувачів вищої освіти морського та річкового профілю.

Регіональна історія може бути ефективним засобом формування української громадянської ідентичності. Вивчення історії різних етнічних і культурних спільнот Буджаку дозволяє показати, що українська історія є складною та багатоголосою, а культурне різноманіття регіонів є частиною історичного досвіду України.

Отже, включення регіональної історії до сучасного освітнього простору має значний педагогічний і світоглядний потенціал. На прикладі Буджаку особливо виразно простежується можливість поєднання локальної, регіональної, національної та європейської перспектив.

Регіональна історія сприяє розвитку історичного мислення, критичного аналізу джерел, збереженню історичної пам'яті та формуванню ідентичності, заснованої не на протиставленні, а на усвідомленні спільного історичного простору. Саме через історію конкретного краю здобувач вищої освіти може побачити складність історичних процесів, усвідомити значення регіону у ширшому історичному контексті України та Європи.

Література:

1. Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.07.2024 № 1072. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v1072729-24. Дата звернення: 01.08.2026 р.

2. Буджак. Енциклопедія Сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-36483. Дата звернення: 07.08.2026 р.

3. Gnatiuk O., Melnychuk A. Identities with Historical Regions – are they Adapting to Modern Administrative Division? The Case of Ukraine. *European Spatial Research and Policy*. 2019. Vol. 26, No. 1. P. 175–194. URL: https://www.czasopisma.uni.lodz.pl/esrap/article/view/5239. Дата звернення: 11.08.2026 р.

4. Новікова Л. Право володіння територією «Бессарабії» у XIX – на початку XX ст.: складне переплетіння аргументів зацікавлених сторін в умовах регіону-фронтиру. Чорноморська минувшина. 2017. Вип. 12. URL: https://chm.onu.edu.ua/article/view/123739. Дата звернення: 11.08.2026 р.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-18

ПУБЛІЧНИЙ НАРАТИВ ІСТОРИЧНОГО КІНЕМАТОГРАФА ТА ЙОГО РЕЦЕПЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (НА ПРИКЛАДІ «КРУТИ 1918»)

Марківська Л. Л.
кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Академія рекреаційних технологій і права
м. Луцьк, Україна

Сірук Н. М.
кандидат історичних наук, доцент,
викладач історії
Відокремлений структурний підрозділ «Волинський фаховий коледж Національного університету харчових технологій»
м. Луцьк, Україна

Процес діджиталізації в сучасному світі проник в усі сфери суспільного життя. Освітній простір формується також з урахуванням цих нових тенденцій. Головним джерелом інформації про минуле для покоління Z та покоління Альфа стає публічний простір: мас-медіа, кінематограф, соціальні мережі (ШІ, YouTube, TikTok тощо) та цифрові медіаплатформи. Публічний наратив зазвичай орієнтований на емоційну рефлексію, спрощення складних історичних процесів, а іноді – на інструменталізацію чи міфологізацію минулого з метою консолідації суспільства або ведення інформаційної війни.

За таких умов сучасна академічна історія втрачає монополію на формування колективної історичної пам’яті. І хоча провідну роль у цьому процесі перейняли мас-медіа, кінематограф та цифрові платформи, в освітньому середовищі провідні позиції посідає державний освітній наратив, який зафіксований у підручниках та навчальних програмах, покликаний забезпечувати системність, наукову верифікованість та критичний аналіз подій.

В сучасній московитсько-українській війні історична пам'ять стає різновидом зброї. А отже, стратегічно важливим кроком є об’єднання «історії в медіа» (публічної) та «історії в авдиторії» (освітньої) як векторів формування стійкої громадянської позиції та усвідомлення національної ідентичності.

Сучасний український кінематограф став найпотужнішим інструментом у формуванні колективної історичної пам’яті. Завдяки здатності

візуалізувати історичні події, антропологізувати історичні постаті минувшини кіноіндустрія призводить до лінеаризації, романтизації, а подекуди – ідеологізації складних історичних процесів. Художні фільми на історичну тематику накладають на своїх творців багато суттєвих обмежень, адже їх фабула має вписуватися в загальновідомий історичний контекст, що, не може не звужувати діапазону польоту фантазії сценариста і режисера. До того ж такі фільми вельми прискіпливо сприймаються глядачем, особливо освіченим [1]. Тому, перегляд має супроводжуватися сприйняттям сюжету стрічки крізь призму наукового знання (у контексті взаємодії з «історією в авдиторії»). За останнє десятиліття запит суспільства на історичний кінопродукт значно зріс. Проаналізуємо українську кінострічку «Крути 1918», яка наочно демонструє механізми взаємодії публічного та освітнього наративів.

29 січня 1918 року відбувся бій під Крутами, який до сьогоднішнього дня ставить перед дослідниками більше запитань, аніж відповідей. У 2019 році український режисер О. Шапарев знімає воєнно-історичний екшн «Крути 1918». Фільм побудований навколо трагічного міфу про жертовність української молоді у боротьбі за власну державність. У кінострічці чітко прослідковується голлівудська лінія протиставлення «свої-чужі». Творці цього екшна, очевидно, не ставили перед собою відтворити достеменно події періоду Української революції. Крім того, у фільмі досить яскраво проводиться паралель між минувшиною і сучасністю: ворог залишився той самий. Уже з самого контексту бою у кінострічці починається його трагічно-жертовне пояснення. Герої-крутянці ідеологізуються.

В академічному дискурсі ж пояснюється не тільки жертовність і трагічність бою, але й враховується момент історичних умов, що склалися на початок 1918 року. На той час не тільки крутянці боронили Київ. На найближчих підступах до столиці перебували Республіканський полк під командуванням Петра Болбочана, Синьожупанна та Сірожупанна дивізії, Січові Стрільці, 30 січня до Києва добрався полк ім. Костя Гордієнка під командуванням полковника (пізніше – генерала) Всеволода Петріва. Спільною проблемою для них всіх була нескоординованість командування [2]. Слід зазначити, що тогочасний політикум УНР у майбутньому не бачив потреби у формуванні регулярних збройних сил, що було зумовлено впливом соціалістичних ідей. Та й основний момент значущості цього бою – він став одним із важливих факторів, що посприяв становленню України як самостійної держави на міжнародному рівні.

Отже, якщо поєднувати наративи публічної та академічної історії, то використання стрічки «Крути 1918» в освітньому процесі є корисним

для створення емоційного тригера та мотивації здобувачів освіти. Але це може відбуватися за умови деконструкції педагогом художнього міфу. Власне через призму критичного мислення (зіставлення сюжету фільму із документною базою) здобувачі освіти можуть зрозуміти різницю між трагічною пафосністю події та її реальною історичною важливістю та вагомістю, що зумовила розвиток історії нашої держави на іншому щаблі суб'єктності.

Література:

1. Валерій Степаненко. «Крути 1918» URL: https://detector.media/ blogs/ article/144882/2019-02-14-kruty-1918/ (дата звернення 11.09.2026).
2. Ісаюк Олеся. «Шість тез про Крути або що не так із традиційним баченням подій 29 січня 1918 року» URL: https://lb.ua/blog/isayuk_ olesya/293772 _shist_tez_pro_kruti_abo_shcho_iz.html (дата звернення 11.09.2026).
3. Срібняк І. В. Історичне кіно як чинник формування національної ідентичності та історичної свідомості українського суспільства. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Історія.* 2018. Вип. 2. С. 45–51.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-19

КОНСТРУЮВАННЯ «НАЦІОНАЛЬНОГО ПАНТЕОНУ» В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЛІТИЦІ ПАМ'ЯТІ: ПРАКТИКА, ТЕОРІЯ, ДИДАКТИКА

Масненко В. В.
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри історії України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, України

Сучасний героїчний канон, як іманентний елемент колективної історичної пам'яті, відіграє вагому роль у становленні національної свідомості й у визначені цивілізаційної ідентичності великих людських спільнот. Виняткову вагу цей концепт має для соціумів, які перебувають у «гарячій» фазі самовизначення, особливо при формуванні адекватної відповіді на такі екзестенційні виклики як ворожа агресія. Нинішня війна за незалежність України становить саме такий випадок. Адже колективна історична пам'ять українців становить вагому складову національної

ідентичності, яка мотивує до боротьби за незалежність і відновлення суверенітету та територіальної цілості. А стійка національна ідентичність ґрунтується на консолідованому Національному пантеоні героїв, який органічно поєднує й борців за Україну попередніх поколінь і сучасників.

Отже пропонується розглянути, яким чином конструюється Національний пантеон у сучасній українській політиці пам'яті, зокрема, його практичну складову, теоретичне осмислення та впровадження у освітні практики.

Одразу зазначимо, що у нинішніх умовах спостерігаємо певним чином парадоксальну ситуацію, коли практика випереджає теоретичне осмислення процесу героїзації. Передовсім відбувається досить інтенсивна героїзація «знизу» через суспільні комунікації, особливо щодо сучасних захисників України та тих історичних постатей, які найбільше прислужилися боротьбі за українську державність. Найбільш помітним явище тут можна вважати громадське ствердження у Національному пантеоні Степана Бандери. Дсить показова динаміка зростання позитивного ставлення до його постаті за даними соціологічних досліджень групи «Рейтинг»: червень 2012 р. – 22%, квітень 2024 р. 31%, жовтень 2016 р. – 35%, жовтень 2018 р. – 36%, квітень 2022 р. – 74%, серпень 2026 р. – 74%.

З іншого боку, доволі інтенсивно реалізується офіційна політика героїзації. У День пам'яті захисників України 29 серпня 2025 р. на Київщині офіційно відкрили Національне військове меморіальне кладовище (НВМК). З квітня 2026 р. до процесу меморіалізації активно долучився Офіс президента (К. Буданов). Президент України В. Зеленський провів нараду щодо стратегічних питань української політики пам'яті та вшанування національних героїв. Зокрема, він зазначив, що «Розпочалася робота зі створення Пантеону видатних українців». А вже 22 серпня 2026 р, напередодні Дня Незалежності В. Зеленський підписав Закон України «Про Український національний пантеон». Відбулися перші перепоховання українських історичних діячів. Показово, що ними стали очільники ОУН – Євген Коновалець та Андрій Мельник.

Окрім центральної локації (НВМК, Києво-Печерська Лавра), створенно кілька місцевих Пантеонів всеукраїнського значення. Зокрема, Пантеон Героїв у Холодному Яру біля Мотриного монастиря (Черкащина); Всеукраїнський храм-пантеон святої праведної Анни у пам'ять загиблих героїв у російсько-українській війні с. Лішня (Кременецької громади); Площа Героїв у Зарваниці та Всеукраїнське військове паломництво, яке організовується Департаментом військового капеланства Патріаршої курії УГКЦ в Марійському духовному центрі Зарваниці (у вересні 2025 р. відбулося вже XVII паломництво).

Водночас спостерігається помітне відставання у теоретичному осмислені Національного пантеону як соціокультурного явища. Аби заповнити цю інтелектуальну лакуну розпочато реалізацію держбюджетного проєкту «Національний та імперський пантеони героїв як фрейми цивілізаційного розлому в умовах російсько-української війни» (номер державної реєстрації 0126U000199). Заявлена проблематика потребує міждисциплінарного методологічного підходу, з використанням методів кількох наукових галузей: історії (memory studies), усної історії, візуальних студій, філософії, соціології, політології, лінгвістики, богослов'я тощо

Пропонується здійснити дослідження національних та імперських пантеонів героїв як інтерпретаційних моделей (фреймів), які формуються завдяки інтерсуб'єктивної соціальної комунікації у вигляді відповіді на виклики щодо самоідентифікації соціальної/національної спільноти, наділяючи її ключовими смислами, мотивуючи їхню суспільну мобілізацію до дій. Отже пантеони героїв, як національні, так й імперські розглядаємо саме як вказані інтерпретаційні моделі (фрейми). Варто згадати, що родоначальники цього методологічного підходу І. Гофман, М. Мінський, Ч. Філлмор, Р. Шенк використовували його для досліджень у галузях наукознавства, соціології, лінгвістики, психології, штучного інтелекту тощо. Пропонується наукову гіпотезу щодо використання фреймової концепції для студій пам'яті, зокрема Пантеонів героїв.

Пантеон героїв у фреймового аналізу являє семантичну сітку (мережу), яка охоплює окремі слоти – образи героїв, які наповнюються відповідними смислами (фасетами). Таким чином об'єктом аналізу стає абстрактний образ чи складна модель для представлення деякого уявленого об'єкту (стереотипу сприйняття реальності), що формується в результаті соціальної та культурної взаємодії у межах відповідних соціальних систем (соціумів, народів, націй, країн, держав). При цьому варто враховувати рекурсивність фрейму. Згідно з І. Гофманом, пантеон-фрейм стійкий навіть у своїй мінливості.

Наступним важливим компонентом нашої гіпотези є залучення цивілізаційного підходу. Варто зазначити, що цілісне наукове бачення різних інтерпретацій героїчного канону як атрибуту цивілізаційної належності на цей час відсутнє. Водночас така методологічна опція має суттєві переваги щодо існуючих аналогічних досліджень, оскільки дозволяє науково обґрунтувати внутрішні механізми соціальної взаємодії у визначені канону героїчного, запропонувати новаційні парадигми цивілізаційного розмежування через актуалізації мнемонічного простору, визначити перспективи подальших студій національних та імперських пантеонів героїв. Зокрема, йдеться про залучення теорії зіткнення цивілізацій С. Гантінґтона, який стверджував, що саме зіткнення

цивілізацій домінуватиме у міжнародній політиці. А лінії розлому між цивілізаціями стануть ареною баталій. Однак його припущення, що основне протистояння буде відбуватися між європейською та ісламською цивілізаціями не підтвердилося. Сучасна російська агресія окреслила реальний цивілізаційний розлом між європейською та євразійською (азійською) цивілізаціями, який окупант намагається провести на тимчасово окупованих українських територіях (ТОТ). Також необхідно здійснити коригування концепції Гантінгтона про класифікацію України як розколотої країни. Такий підхід відкриє можливість до обґрунтування нової актуальної версії проходження лінії «розломів цивілізацій».

Передбачається, що український пантеон у рамках фреймового моделювання демонструє типові для європейської історичної культури способи соціальної взаємодії, орієнтовані на людину та створені нею соціокультурні дискурси. Така соціальна взаємодія відбувається «знизу», а не через владну вертикаль.

Нові освітні практики. За ініціативи Міністерства освіти і науки України, платформи «Культурні сили», Асоціації інноваційної та цифрової освіти (AIDE), Департаменту освіти і науки ЛОВА, ЛНУ імені Івана Франка та Міністерства цифрової трансформації України реалізований проєкт «Шкільні галереї пам'яті». Мета – «не повторити вже відомий пантеон українських діячів, а відкрити школярам історії людей, чий внесок у науку, технології, культуру та розвиток суспільства був визначальним, але досі недостатньо представлений у шкільному просторі». У результату інтерактивного опитування протягом одного тижня липня 2026 р. було обрано 20 постатей (за них у застосунку «Дія» українці віддали понад 134 тисячі голосів) українських діячів, «що змінили науку й технології» та тих, «що змінили суспільство й культуру». Їхні портрети пропонується використовувати в освітньому процесі. Передбачається, що «Вони допоможуть школярам краще пізнати українців, які своїми відкриттями, працею та громадянською позицією змінили світ і країну, а також побачити історію України як історію людей, чиї ідеї та досягнення стали частиною світової спадщини». Львівська область у 2026 р. стане першим пілотним регіоном, де у школах з'являться модульні галереї портретів.

При підготовці істориків у ЗВО (спеціальності А4 та В9) пропонується орієнтувати студентів на сприйняття Національного пантеону як основоположного компоненту формування національної ідентичності. Особлива увага до освітніх програм магістратури та аспірантури, які орієнтовані на формування в студентів-істориків цілісних уявлень про студіювання меморіальної проблематики у цивілізаційному вимірі. Це дозволить здійснити реальну кореляцію

між мнемонічним простором (Пантеонами героїв), цивілізаційною належністю, культурними комунікаціями та соціальною мережею суспільства. При цьому, суттєво зростає захищеність отриманих результатів від політичних маніпуляцій, які досить поширені у студіях пам'яті, особливо в умовах агресії.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-20

ІСТОРІЯ ЧИ ІСТОРИЧНИЙ ФЕЙК? ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗВО

Мельник О. В.
кандидат історичних наук, доцент
Національний університет «Одеська політехніка»
м. Одеса, Україна

Актуальність теми зумовлена поступовою деградацією системи викладання історії в сучасному інформаційному світі. Тому і пошук виходу з цієї ситуації повинен бути налаштований як на осмислення ситуації, причин кризи та можливостей виходу, так і на нові шаблі історичної реальності.

В першу чергу зауважити, що сучасна викладання з її певними установами в системі історичних дисциплін значно погіршила розвиток історичних напрямків в системі підготовці істориків та істориків-вчителів. Скорочення часу на навчальні дисципліни, зосередження на тестових завданнях, завантаження викладача надмірними паперовими документами та інше, значно ускладнили основу національної історичної освіти, а саме в першу чергу діалог вчитель-учень. Фактично, випускники історичних факультетів університетів не можуть знайти собі роботу за спеціальністю бо багато з інституцій історичного профілю, як то інститут історії чи інститут археології та інші, просто обмеженні у фінансуванні від державних структур, а система грантів, як правило спрямовується на "глобальні питання", як то гендерна історія або рівність сексуальних меншин чи то локальна історія. "В фокус дослідження потрапили розмаїття життєвих світів й індивідуальних траєкторій, які традиційно вважалися другорядними чи периферійними. Вплив цих змін на характер наукової раціональності виявився, зокрема, у виокремленні напряму – локальної історії" [1].

По-друге, в системі європейських досліджень домінують напрями глобальних історичних подій, а історії країн трактуються як "локал історії" тобто місцеві історії, що призводить до мінімізації ролі місцевих національних історичних шкіл [2]. Фактично українській історик в лещатах глобальної історії та локальної історії, а також фейкових інформаційних потоків, які сприяють негативному ставленню до історичних процесів.

Так, створення та діяльність державних Інститутів національної пам'яті інколи використовується для радикальної зміни історичної свідомості на фоні історичних трагедій народу. Цей заклад у Польщі, як і ЗМІ, стає вигідним інформаційним ресурсом на який впливають російські інформаційні боти, щодо для поширення ідей правих партій, які намагаючись використати певні білі плями історії або сфальсифіковані данні просто працюють над створенням образу ворога, для подальшої підготовки війн між сучасними союзниками. "Російська пропаганда використовує термін «Волинська різанина» та маніпулятивну лексику з метою травмувати польське суспільство та відновити історичні образи [3].

Тому, необхідно також зазначити, що сучасні популістсько-тоталітарні режими використовують інтернет-ресуси для змінення чи фальсифікації історичних подій та створення власних фейкових та синкретичних схем історичного розвитку, що поєднують різні старі імперські, радянські та сучасні наративи, фактично знищуючі реальність в головах тих хто користується Інтернетом. Так, в сучасній російській федерації було створено картину"образ ворога" до якого зараховано Україну та українців.

Таким чином, проблеми сучасної історії та її викладання можна пов'язати і зі штучним інтелектом, втручання, якого можуть створити альтернативну реальність на замовлення користувача і фактично знищити чи поставити під сумнів не тільки історичні факти але й сфальсифікувати їх для потреб певних груп та особистостей, яким це вигідно.

Першої ластівкою цього процесу в РФ слід назвати "Теорію нової хронології в росії", яка практично підірвала історичні факти, фейковими фактами "великої імперії руських від Москви до Китаю". Сумніви в історичних подіях, а потім і їх перегляд для певної групи можновладців призводять до змін історичної свідомості та пам'яті цілих народів. «Нова хронологія" повинна виправдати старі схеми євразійства, тому що «російська національна самосвідомість, не може змириться з такою реальністю сьогоднішнього дня, як розвал СРСР. "… будь-які прагнення України до незалежності розглядаються як зрада «спільного минулого» та «нормальних» стосунків між двома народами» [4].

Колись це називали "партійність літератури" чи суб'єктивність історичних досліджень. Але сучасна "валова система зміни історичних знань" підриває реальність та готує нові війни. "Людина-споживач",

не мислить в звичній інтелектуальній системі координат, йому потрібна певна актуально-розважальна інформація для відпочинку думок (нереальний світ), а тому його зомбування та маніпуляції ЗМІ та ШІ дозволяє грати свідомістю, як необхідно, тим чи іншим лідерам країн чи партій. Так, за допомогою масового вкидання негативної фейкової інформації з російських бото-ферм відбулася маніпуляція свідомістю громадян Польщі з метою посилення антиукраїнських поглядів через "волинську різанину" частиною цього є фальсифіковані росією документів НКВД, МГБ вкинуті в польській інфопростір. Фальсифікація числа жертв не підтверджена тривалими розкопками в Україні, але поширюються цифри, які не відповідають реальності [5].

Таким чином, в кожній сучасній демократичній державі необхідно в першу чергу посилити викладання національної історії, враховуючи всі сучасні можливості відстояти істину. А не виключати курс "історія України та укр. культури" з навчального процесу на рівні МОНу та місцевих ЗВО, як це вже сталося в цьому році.

Курс національної історії необхідно наповнити елементами критичного і історичного мислення, що повинно стати основою викладання історії.

В університетах і педагогічних закладах посилити такі спеціалізації, як педагогіка, ввести спеціальність або спеціалізацію істориків "Історична аналітика та історичне джерелознавство в сучасному інформаційному просторі", мабуть більшість українських істориків пам'ятають, що КДБ СРСР постійно запрошувало саме істориків до керівництва аналітичними відділами. Також необхідно, виробити національну програму розвитку історичних досліджень та підтримки академічних історичних закладів.

Грантові та загальні програми глобальних досліджень, що не стосуються національної історії та української державності повинні мати низький пріоритет перед дослідженнями історичної аналітики та історично-інформаційного джерелознавства.

Без загальних принципів демократії, національно-історичного, етнологічного та археологічного минулого не можливе вироблення конкретно-історичного мислення випускників ЗВО України та їх внесок в подальший розвиток історичних досліджень.

Література:

1. Зіневич Н. Локальна історія: виклики і перспективи / Наталія Зіневич. *Регіональна історія України*. Збірник наукових статей. Київ, 2010. Вип. 4. С. 27.
2. Колесник І. Ґлобальна історія як квест для українських істориків. *Український історичний журнал*. 2021. № 5. С. 143. URL: https://resource.history.org.ua/publ/UIJ_2021_5_14 (дата звернення: 13.09.2026).
3. Шурхало Д. 80-і роковини Волинської трагедії: що заважає українсько-польському історичному порозумінню / Дмитро Шурхало. *Радіо Свобода*. 2023. 11 лип. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/volyns%CA%B9ka-trahediya-80-rokovyny/32498490.html (дата звернення: 13.09.2026).
4. Мовенко С. О. Російські пропагандистські наративи як інструмент впливу на міжнародний імідж України. *Регіональні студії*. 2026. Вип. 45. С. 71–77. URL: https://regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/45/13.pdf (дата звернення: 13.09.2026).
5. Новак В., Свирида Р. «На сьогодні ми не маємо точної цифри»: що кажуть українські та польські дослідники про жертв Волинської трагедії / Вадим Новак, Роман Свирида. *Суспільне Новини. Рівне*. 2024. 11 жовт. URL: https://suspilne.media/rivne/856115-na-sogodni-mi-ne-maemo-tocnoi-cifri-so-kazut-ukrainski-ta-polski-doslidniki-pro-zertv-volinskoi-tragedii/ (дата звернення: 13.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-21

КОЛОНІАЛІЗМ ТА ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ІСТОРИКО-ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЩОДО ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ІСТОРІЇ АЗІЇ ТА АФРИКИ

Мєлєкєсцев К. І.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії та археології
Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

Поняття колоніалізму, постколоніалізму та деколонізації традиційно пов’язуються передусім з історією європейських імперій та їхніх володінь в Азії й Африці. В українському історичному та суспільно-політичному просторі ці категорії також мають тривалу традицію, однак

можливість визначення України як колонії Російської імперії чи СРСР залишається дискусійною. Однією з причин є (обговорювана українськими дослідниками починаючи з М. Волобуєва та О. Субтельного) відмінність українського випадку від моделі заморської колонії в Азії та Африці, а також складність розмежування понять «колоніалізм» та «імперіалізм», «колоніальний статус» та «колоніальна політика». Л. Гриневич, аналізуючи сучасні наукові підходи до імперської природи СРСР, наголошує на необхідності враховувати конкретні політичні, економічні й культурні практики, водночас вказуючи на перспективність постколоніальної методології для дослідження українського досвіду [1]. С. Кульчицький запропонував розмежовувати колоніальний статус та колоніальну політику, вважаючи поняття «імперіалізм» точнішим для характеристики політики Москви щодо України [2, с. 583–594].

Дискусійність проблеми зберігається й у сучасній історичній освіті. В. Анісімов, аналізуючи українські підручники 2014–2019 рр., звернув увагу на відсутність єдиного підходу: частина авторів уникає визначення українських земель у складі Російської імперії та СРСР як колонії, тоді як інші прямо застосовують колоніальну модель. Дослідник зауважив, що після відновлення незалежності теза про колоніальність України перейшла з наукової сфери до історичної політики [3, с. 100–101]. Отже, в українському дискурсі колоніальна проблематика вже давно виходить за межі суто академічної дискусії.

Порівняльним полем для її осмислення є історія Азії та Африки. В українській історіографії дослідження деколонізації цих регіонів поступово зміщувалися від аналізу формального демонтажу колоніальних імперій (наприклад, В. Латенко дослідив політичні механізми деколонізації французьких володінь в Азії та Африці у 1944–1962 рр.) [4, с. 130–139], до проблем тривалого збереження залежності: у новітніх працях увага дедалі більше приділяється постколоніальним та неоколоніальним відносинам. Зокрема, А. Іржавська, В. Кірєєва та Т. Терещенко показали трансформацію французької присутності в Африці після формальної деколонізації у систему політичних, економічних, військових, культурних зв'язків [5, с. 162–171]. Відповідно, деколонізація істориками дедалі менше сприймається як акт проголошення незалежності й дедалі більше – як тривалий процес подолання сформованих імперською системою залежностей. Подібна логіка поступово стала характерною й для українського історико-політичного дискурсу.

На державному рівні колоніальна термінологія щодо України з'явилася невдовзі після відновлення незалежності. Уже 22 серпня 1992 р. Президент України Л. Кравчук у промові з нагоди першої річниці незалежності говорив про «сторіччя колоніального ярма», «колишній колоніальний статус» та необхідність жити в нових, «не колоніальних

координатах» [6, с. 2]. Водночас ця поняттєва модель не стала сталою основою державного дискурсу 1990-х – початку 2000-х рр. Показовою була позиція Л. Кучми. У книзі «Україна – не Росія» він окремо розглянув проблему у фрагменті «Тільки не колонія», заперечуючи відповідність українського випадку класичній моделі колоніальної залежності. Водночас Л. Кучма визнавав специфічний характер імперської інтеграції України та припускав, що прагнення перетворити «Малоросію» на складову самої Росії могло бути «у чомусь гірше колоніального статусу» [7].

За президентства В. Ющенка поняття колоніальності набуло значно виразнішого політичного змісту. У промові до Дня незалежності 24 серпня 2009 р. він прямо заявив: «Україна – постколоніальна країна», пов'язавши цей стан із залежністю економіки та капіталу від колишньої метрополії [8]. Таким чином, ще до російської агресії 2014 р. поняття «постколоніальний» могло використовуватися на найвищому державному рівні для інтерпретації не тільки минулого, а й проблем незалежної України.

Новий етап спостерігався після 2014 р. За президентства П. Порошенка президентська деколонізаційна риторика була безпосередньо пов'язана з політичним, церковним та символічним відокремленням від Росії. У контексті отримання Томосу про автокефалію Православної церкви України він характеризував Російську імперію як силу, що втрачала один з останніх важелів впливу на свою «колишню колонію», а згодом заявив про реалізацію Україною стратегії «остаточної й безповоротної деколонізації від Російської імперії» [9].

Після 2019 р. деколонізаційний дискурс певний час був менш помітним безпосередньо в президентській риториці, однак розвивався на рівні державної політики пам'яті. Український інститут національної пам'яті у 2020–2021 рр. використовував поняття деколонізації у дискусіях про історію Півдня і Сходу України, імперську топоніміку та російські історичні міфи. Після повномасштабного вторгнення РФ відбулася чергова трансформація цього дискурсу. 28 липня 2022 р. В. Зеленський наголосив, що Україна є «не колонією», «не протекторатом» і не частиною чужої імперії. Уже 4 серпня під час спілкування з журналістами Нігерії, ПАР, Кенії та Гани він визначив російсько-українську війну як «колоніальну війну, яку розпочала Росія» [10].

Саме після 2022 р. особливо помітним стало використання колоніального дискурсу в зовнішньополітичній комунікації України з державами, які мають досвід європейського колоніального панування. Звернення до африканської аудиторії дозволяло вписувати російську агресію в близьку для неї історичну модель боротьби залежної території проти імперського центру. Інтерпретація виконувала інформаційну

функцію, суперечила московському позиціонуванню РФ як противника «західного імперіалізму». У 2023 р. поняття деколонізації законодавче закріплено Законом «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» [11].

Суспільно-медійний дискурс почав використовувати аналогії з історією Азії та Африки раніше за державну зовнішньополітичну риторику. Показовою є публікація німецького історика М. Пезека 2017 р., де проводилися паралелі між Україною та постколоніальними державами Африки, насамперед Нігерією і Конго [12]. Дослідник Сполученкого Королівства Є. Брайлян у 2020 р. заявив про різноманітність форм колоніалізму та перспективність концепції внутрішньої колонізації для дослідження імперії Романових і СРСР. Він порівнював український досвід із досвідом Ірландії та інших частин Британської імперії, де представники підкорених народів брали участь у функціонуванні імперської системи [13].

У сучасному культурному дискурсі також спостерігаються спроби включення України до ширшого кола деколоніальних досвідів. Л. Достлєва у 2024 р. звернула увагу на маргінальне становище українського та загалом східноєвропейського досвіду в постколоніальних студіях, які історично були зосереджені передусім на відносинах Заходу з Азією, Африкою та Латинською Америкою. Перспективи пов'язувала з виробленням Україною понятєвого апарату, розвитком горизонтальних зв'язків із суспільствами Центральної Азії та іншими народами з досвідом московського імперського панування [14].

Таким чином, дискурс колоніалізму, постколоніалізму й деколонізації в незалежній Україні щодо як власної історії, так і історії Азії та Африки розвивався нерівномірно та виконував різні функції. В академічному середовищі триває дискусія щодо коректності визначення України як колонії та специфіки російського і радянського імперіалізму. На державному рівні колоніальна лексика використовувалася (хоча й поодиноко) вже від початку 1990-х рр., однак поступово її зміст розширювався від характеристики минулого до пояснення сучасних політичних, церковних, культурних і символічних процесів. Після 2022 р. колоніальний дискурс набув додаткової зовнішньополітичної функції, ставши одним зі способів пояснення російської агресії аудиторіям держав Азії та Африки. Прямі порівняння українського досвіду з історіями азійських та африканських суспільств залишаються відносно обмеженими й зосереджуються переважно в спеціальних дослідженнях, експертному середовищі та комунікації з відповідними закордонними аудиторіями. Поняття деколонізації в сучасному українському історико-політичному дискурсі охоплює історичну пам'ять, культуру, освіту, топоніміку,

релігійний простір та інформаційне протистояння навколо інтерпретації російсько-української війни.

Література:

1. Гриневич Л. В. Чи був Радянський Союз імперією, а Радянська Україна – колонією: контури сучасних наукових підходів. *Сторінки історії* : збірник наукових праць. 2019. Вип. 49. С. 190–204. DOI: https://doi.org/10.20535/2307-5244.49.2019.189577
2. Кульчицький С. Чи була Україна російською колонією в царські і радянські часи? *Academia. Terra Historiae. Студії на пошану Валерія Смолія: у 2 кн. Кн. 2: Простори історика* / ред. Г. Боряк. Київ : Інститут історії України НАН України, 2020. С. 583–594.
3. Анісімов В. В. Підручник історії та історична політика в Україні 2014–2019 рр. *Культурологічний альманах*. 2025. Вип. 2(14). С. 96–103. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.2.11
4. Латенко В. Шляхи деколонізації французьких володінь в Азії та Африці після Другої світової війни (1944–1962 рр.). *Гуманітарний вісник ЧДТУ. Серія : Історичні науки*. 2018. Вип. 29. С. 130–139.
5. Іржавська А., Кірєєва В., Терещенко Т. Політика Франції в Африці після деколонізації: від колоніального минулого до неоколоніальних зв'язків. *Вісник Черкаського університету. Серія : Історичні науки*. 2026. № 2. С. 162–171. DOI: https://doi.org/10.31651/2076-5908-2026-2-162-171
6. Кравчук Л. Доповідь Президента України Леоніда Кравчука на урочистих зборах з нагоди Дня Незалежності 22 серпня 1992 року. *Демократична Україна*. 1992. 27 серпня. С. 2.
7. Кучма Л. Тільки не колонія. *Україна – не Росія* / пер. з рос. Л. Тютюнник. Київ : Час, 2004. 560 с.
8. Промова Ющенка на День Незалежності. *Українська правда*. 24 серпня 2009 р. URL: https://www.pravda.com.ua/articles/2009/08/24/4153243/
9. Писана Н. Україна не відступить від задуманого. *Урядовий Кур'єр*. 18 грудня 2018 р. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/articles/ukrayina-ne-vidstupit-vid-zadumanogo/
10. Не можна бути нейтральним до війни, яку веде Росія проти України – Володимир Зеленський під час спілкування з представниками африканських ЗМІ. *Президент України: Офіційне інтернет-представництво*. 4 серпня 2022 р. URL: https://www.president.gov.ua/news/ne-mozhna-buti-nejtralnim-do-vijni-yaku-vede-rosiya-proti-uk-76877
11. Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії: Закон України від

21.03.2023 № 3005-IX. *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3005-20#Text

12. Pesek M. Postcolonial Ukraine: Why Federalization is Not an Option for Kiev. *CounterPunch*. July 12, 2017. URL: https://www.counterpunch.org/2017/07/12/postcolonial-ukraine-why-federalization-is-not-an-option-for-kiev/

13. Войтко О. Колоніалізм: переосмислення: інтерв'ю з Єгором Брайляном. *День*. 28 липня 2020 р. № 140. URL: https://day.kyiv.ua/article/cuspilstvo/kolonializm-pereosmyslennya

14. Мимрук О. Випадаючи з мап: Лія Достлєва про Україну в деколоніальному дискурсі. *Читомо*. 24 травня 2024 р. URL: https://chytomo.com/vypadaiuchy-z-map-liia-dostlieva-pro-ukrainu-v-dekolonialnomu-dyskursi/

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-22

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТУАЛІЗАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Морошан Н. В.
кандидат історичних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Україна

Цифрова трансформація сучасного освітнього та наукового простору зумовлює зміни у способах створення, збереження, поширення та засвоєння гуманітарного знання. Для історичної освіти цей процес має особливе значення, оскільки цифрові технології відкривають доступ до значних масивів джерельної бази, розширюють можливості її візуалізації, систематизації та аналітичного опрацювання. У цьому контексті цифровізацію доцільно розглядати не лише як технічне оновлення освітнього процесу, а як чинник трансформації методів роботи з історичним знанням.

Важливим напрямом такої трансформації є розвиток цифрової гуманітаристики, яка поєднує традиційні методи гуманітарних досліджень із цифровими інструментами опрацювання та репрезентації інформації. Так, Т. Ярошенко наголошує, що цифрова гуманітаристика охоплює не лише використання цифрових засобів для роботи з текстами й артефактами, а й розширення дослідницького простору, створення

нових способів представлення гуманітарного знання та формування нових дослідницьких практик [5].

Застосування цифрових підходів має значний потенціал саме у вищій історичній освіті. Показовим у цьому відношенні є систематичний огляд С. Корнієнка, присвячений емпіричним дослідженням цифрової педагогіки історії на рівні бакалаврату. Автор проаналізував дослідження, у яких цифрові технології застосовувалися безпосередньо в роботі зі студентами закладів вищої освіти. Серед використаних інструментів розглядалися, зокрема, спільні цифрові платформи, доповнена реальність та інші цифрові методики. Водночас автор наголошує на обмеженості наявної доказової бази та необхідності подальших емпіричних досліджень ефективності цифрових методів [3].

Українські дослідники також звертають увагу на можливості цифрових технологій у навчанні історії. Наприклад, М. Москалюк та А. Лень розглядають інтерактивні онлайн-ресурси й мультимедійні матеріали як складові сучасного вивчення історії та підкреслюють їхній потенціал для підвищення ефективності навчання [4]. Водночас принципово важливо, щоб цифрові ресурси не перетворювалися лише на засіб демонстрації готової інформації. Їхня освітня цінність значно зростає тоді, коли студент використовує цифрове середовище для самостійного пошуку, відбору, порівняння та інтерпретації історичних джерел.

Особливе місце в цьому процесі може посідати саме регіональна історія. Її включення до освітнього процесу дозволяє конкретизувати загальноісторичні процеси через історію певної території, населеного пункту, громади, пам’ятки, установи або навіть родини. Регіональний матеріал створює можливість наблизити історичне дослідження до безпосереднього простору життєвого досвіду здобувачів освіти, водночас не ізолюючи його від загальнонаціонального та європейського історичного контексту.

У цьому аспекті особливо важливими є краєзнавчі електронні ресурси. В цьому контексті Є. Забіянов визначає їх як важливу складову сучасного інформаційно-освітнього середовища та звертає увагу на значення цифрового краєзнавчого контенту для вивчення історико-культурної спадщини, а також формування регіональної та національної ідентичності [2]. Можемо зробити висновок, що цифрове представлення регіональної історії може виконувати не лише інформаційну, а й освітню та дослідницьку функцію.

Одним із перспективних напрямів є формування цифрових колекцій регіональних історичних джерел. До їх складу можуть входити оцифровані документи, фотографії, карти, листи, матеріали періодики, музейні предмети, краєзнавчі видання та інші джерела. Їх систематизація

за хронологічним, тематичним або географічним принципом дозволяє створювати навчальні бази, з якими студенти можуть працювати безпосередньо в межах освітнього процесу.

Важливим є не лише сам факт доступності цифрового джерела, а й формування у студента навичок його критичного опрацювання. Робота з оцифрованим документом передбачає встановлення його походження, авторства, часу та обставин створення, визначення характеру інформації, яку він містить, а також зіставлення з іншими джерелами. Таким чином, цифровий ресурс може бути використаний як інструмент формування історичного мислення, а не тільки як інформаційне доповнення до лекції.

Окрему перспективу становить цифрове картографування регіональної історії. Інтерактивна карта дозволяє поєднати просторову інформацію з текстовими, графічними, аудіо- та відеоматеріалами. Наприклад, окремі об'єкти карти можуть містити інформацію про історичні будівлі, пам'ятки, місця важливих подій, зміни адміністративних кордонів, міграційні процеси або історію окремих населених пунктів. У результаті географічний простір стає своєрідним інтерфейсом для вивчення історичного процесу.

Такий підхід є особливо перспективним для Придунайського регіону, історія якого пов'язана зі змінами політичних кордонів, міграційними процесами, взаємодією різних культур і формуванням складної історико-культурної спадщини. Цифрова карта регіону могла б об'єднати різні типи джерел і забезпечити їх просторову прив'язку, створивши додаткові можливості для навчального та дослідницького використання регіонального матеріалу.

Ще одним напрямом є цифровізація усної історії. Інтерв'ю з мешканцями регіону, аудіо- та відеозаписи спогадів, їх транскрипції та тематична систематизація можуть бути об'єднані в цифрові колекції. У навчальному процесі такі матеріали можуть використовуватися як джерела для аналізу повсякденного життя, соціальних трансформацій, локальної пам'яті та індивідуального сприйняття історичних подій.

Водночас використання цифрових джерел потребує дотримання відповідних етичних та академічних принципів. Так, Н. Воронова звертає увагу на питання професійної етики під час роботи з цифровими архівами та інтерактивними платформами, зокрема на проблеми автентичності, авторського права, відповідального використання історичної інформації, медіаграмотності та критичного мислення [1]. Тому цифрова компетентність майбутнього фахівця-історика повинна включати не лише технічні навички, а й здатність критично оцінювати цифровий контент.

Цифровізація регіональної історії може реалізовуватися і через студентські цифрові проєкти. Наприклад, студентська група може створити інтерактивну карту історичних об'єктів певного населеного пункту, цифрову колекцію родинних фотографій, електронну виставку, базу усних свідчень або тематичний вебресурс. У такому випадку освітня діяльність поєднується з елементами історичного дослідження: пошуком джерел, їх критикою, описом, систематизацією та підготовкою власної інтерпретації.

Такий формат відповідає загальній тенденції розвитку цифрової гуманітаристики, у межах якої цифрові технології розглядаються не лише як засоби збереження та передачі інформації, а як інструменти постановки нових дослідницьких питань і створення нових способів представлення гуманітарного знання [5].

Водночас не слід переоцінювати технологічну складову цифровізації. Наявність електронного архіву або інтерактивної карти сама по собі не забезпечує підвищення якості історичної освіти. Визначальним залишається методичний сценарій їх використання. Цифровий ресурс має бути включений у систему навчальних завдань, які передбачають аналіз джерел, формулювання дослідницьких питань, аргументацію та перевірку отриманих висновків.

Отже, цифрові ресурси можуть розглядатися як інструмент актуалізації регіональної історії у вищій освіті за умови їх інтеграції в дослідницько орієнтоване навчання. Їх використання відкриває можливості для цифрового картографування, формування електронних колекцій, роботи з оцифрованими джерелами, збереження усних свідчень та створення студентських цифрових проєктів.

Література:

1. Воронова Н. Професійна етика і культура використання цифрових архівів та інтерактивних платформ у підготовці майбутнього вчителя історії. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2025. № 23. С. 17–30. URL: https://profped.ddpu.edu.ua/article/view/334007. Дата звернення: 14.08.2026 р.

2. Забіянов Є. Краєзнавчі електронні ресурси в освітньому процесі. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2021. № 8. С. 74–90. URL: https://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/247586. Дата звернення: 12.08.2026 р.

3. Korniienko S. S. Digital history pedagogy in higher education: a PRISMA-compliant systematic review of empirical evidence (2011–2025). CEUR Workshop Proceedings. 2025. Vol. 4043. P. 200–235. DOI: 10.31812/123456789/12778. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12778. Дата звернення: 10.08.2026 р.

4. Москалюк М. М., Лень А. В. Цифрові технології та їх роль у вивченні історії. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 18. С. 92–102. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/581. Дата звернення: 16.08.2026 р.

5. Ярошенко Т. О. Цифрова гуманітаристика: нова галузь знань чи «молоде вино в старих міхах»? Культура і мистецтво XXI століття: полілог сучасної гуманітаристики : колективна монографія. Київ : Видавничий центр КНУКіМ, 2023. С. 168–208. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/26440. Дата звернення: 14.08.2026 р.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-23

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ НАПРИКІНЦІ XX СТОЛІТТЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЗМІНИ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УКРАЇНІ

Надоєва О. А.
випускниця аспірантури кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

На сучасному етапі модернізації освітньої системи України особливого значення набуває розвиток інклюзивного навчання як одного з пріоритетних напрямів державної політики [1, с. 79]. Проте успішна розбудова інклюзії є неможливою без ретроспективного аналізу історичних етапів становлення спеціальної освіти та динаміки змін у суспільному сприйнятті осіб з особливими освітніми потребами [2, с. 8]. Дослідження еволюції ставлення до дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) дає змогу краще зрозуміти витоки сучасних педагогічних підходів та уникнути помилок під час проектування довгострокових стратегій їхнього навчання [3, с. 4].

Історичний досвід свідчить, що наприкінці XX століття, після проголошення незалежності у 1991 році, Україна увійшла у складний перехідний період [4, с. 12]. Цей час супроводжувався болісним подоланням спадщини радянської авторитарної системи, де спеціальна освіта розвивалася як закрита, жорстко сегрегована «державо-центриська» модель, що базувалася на медичній концепції інвалідності

[5, с. 8]. Діти зі складними атиповими розладами нерідко визнавалися «ненавчаними» та ізолювалися від освітнього процесу [6, с. 10].

Становлення національної системи у 1991–2000 роках відбувалося на тлі глибокої кризи, що обмежило фінансування спеціальних закладів та спричинило стрімке скорочення їхньої кількості [7, с. 226]. Водночас проникнення ідей соціальної моделі інвалідності та підписання Саламанської декларації 1994 року заклали орієнтири для переходу до дитиноцентризму та визнання прав кожної дитини на якісне навчання [8, с. 21]. Потреба теоретичного осмислення цього переходу та розв'язання практичних проблем навчання дітей з аутизмом за умов зміни суспільної свідомості визначає актуальність дослідження.

Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних методів, що дозволили цілісно розкрити особливості розвитку системи спеціальної освіти в Україні наприкінці XX століття [4, с. 12]. Для реалізації поставленої мети було застосовано теоретичні методи наукового пізнання. Історико-ретроспективний та системний аналіз науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури дозволив з'ясувати еволюцію ставлення суспільства до дітей із РАС та дослідити процес реформування інтернатних закладів [2, с. 8; 5, с. 10]. Компаративно-історичний метод дав змогу порівняти вітчизняний досвід розвитку інклюзивних тенденцій із тогочасними міжнародними освітніми стандартами та практиками [6, с. 226].

Важливу роль у роботі відіграв соціально-правовий аналіз, спрямований на вивчення перших національних законів та міжнародних документів, які визначили нові орієнтири державної політики [8, с. 21]. За допомогою термінологічного аналізу було простежено світоглядний зсув від медичної концепції дефекту до гуманістичного концепту «особливих освітніх потреб» [2, с. 9].

Для обґрунтування концептуальних засад навчання було залучено метод систематизації та узагальнення наукових підходів до організації комплексної допомоги дітям із РАС [3, с. 4], а також специфіки їхньої психологічної корекції [7, с. 381]. Джерелознавчий пошук дозволив репрезентувати статистичні показники функціонування мережі спеціальних шкіл у 1991–2000 роках та узагальнити практичні доробки вітчизняних фахівців [1, с. 79]. Загалом обрана сукупність методів забезпечила об'єктивність, всебічність та історичну достовірність отриманих висновків.

Результати. У ході дослідження з'ясовано, що у радянський період спеціальна освіта розвивалася в межах жорсткої сегрегації, де діти з РАС через панування медичної моделі інвалідності визнавалися «ненавчуваними» та повністю ізолювалися від суспільного життя [5, с. 8; 2, с. 71]. Трансформація вітчизняної системи у 1990-х роках розпочалася в умовах

глибокої кризи, що спричинило скорочення кількості спеціальних шкіл-інтернатів в Україні з 409 у 1992 році до 308 у 1998/99 навчальному році [6, с. 226].

Водночас ухвалення перших національних законів створило нове правове поле, за якого батьки отримали право самостійно обирати заклади та форми навчання для дітей [2, с. 33]. Масова відмова батьків від інтернатів зумовила виникнення феномену «стихійного інтегрування» учнів з аутизмом у звичайні класи загальноосвітніх шкіл, які наприкінці ХХ століття виявилися абсолютно не готовими до методичного та адаптаційного супроводу таких дітей [2, с. 33; 3, с. 24].

Вирішальним чинником подолання наслідків сегрегації стало впровадження ідей Саламанської декларації 1994 року, яка затвердила гуманний концепт «особливих освітніх потреб» [8, с. 21; 2, с. 19]. Це запустило незворотний світоглядний перехід від медичної моделі дефекту до соціальної [2, с. 8]. Головним рушієм реформ у цей період виступив потужний громадський рух батьків, які спільно з науковцями ініціювали створення альтернативних центрів допомоги та сприяли реформуванню ПМПК від селекційних функцій до консультативних [2, с. 14; 2, с. 32; 3, с. 24].

Висновки. Ретроспективний аналіз процесу становлення та організації навчання дітей з аутизмом в Україні наприкінці ХХ століття дозволяє сформулювати кілька узагальнюючих висновків.

По-перше, період 1991–2000 років визначено як фундаментальний соціокультурний та світоглядний злам. Руйнування радянської сегрегаційної системи та глибока економічна криза зумовили виникнення феномену «стихійного інтегрування» дітей з аутизмом у загальноосвітні класи. Попри повну непідготовленість школи, цей процес став першим рішучим кроком до подолання штучної ізоляції дітей, які раніше таврувалися як «ненавчувані».

По-друге, Саламанська декларація 1994 року виступила ключовим правовим та ідеологічним орієнтиром змін. Вона інтегрувала в український науковий простір гуманну філософію «особливих освітніх потреб», започаткувавши поступовий перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної парадигми.

По-третє, доведено, що освітні трансформації цього періоду рухалися знизу вгору. Головною рушійною силою стали батьківські спільноти та громадські організації, які спільно з прогресивними вченими імпортували світовий досвід і створювали перші альтернативні центри допомоги.

Загалом, перші інтеграційні спроби кінця минулого століття заклали той унікальний світоглядний і нормативний фундамент, на якому сьогодні розбудовується сучасна інклюзивна інфраструктура України.

Література:

1. Ткаченко О. Т. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2022. № 1(1). С. 79–86. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).11.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
4. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні: періодизація та еволюція парадигм. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 3. С. 12–25.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта від основ до практики : монографія. Київ : «Атопол», 2016. 152 с.
6. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
7. Наконечна Л. М. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2023. 226 с.
8. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами від 10 червня 1994 року / ЮНЕСКО. 1994. 44 с.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-24

АКАДЕМІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАКТИКИ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Нестеренко А. О.
доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри рисунка
Харківська державна академія дизайну і мистецтв
м. Харків, Україна

Європейський простір вищої освіти (ЄПВО; англ. European Higher Education Area – EHEA) зумовлює необхідність уніфікації ступенів для всіх видів спеціальностей. Академізація художньої практики, а саме трансформація творчої діяльності в контекст наукового

PhD-дискурсу, є дискусійною, водночас, враховуючи сучасні реалії, цей напрям є перспективним вектором розвитку сучасної мистецької освіти. Зокрема, в Польщі «... діє гібридна система оцінювання університетських досліджень, що поєднує консервативне розмежування між мистецтвом і науковою діяльністю з прогресивною моделлю системи оцінювання досліджень (PRFS), яка передбачає оцінювання мистецьких творів» [2; переклад автора].

Основна проблема полягає в інтеграції суб'єктивного, індивідуального, інтуїтивного з об'єктивним, методологічно чітким та системним. Мистецтво пов'язане з творчістю, ідеєю, задумом, а наука – з точністю, доказовістю, логічністю тощо. Проте, наукова парадигма постійно розвивається. Головне завдання, яке потребує успішного вирішення: академізація (гармонізація) художньої практики в рамки PhD з урахуванням особливостей творчих інтенцій. Інтеграційні методи в цьому аспекті мають свою специфіку.

Академізація художньої практики не нівелює творчу діяльність: створення картин, музичних творів, вистав тощо. Вона розвиває рефлексію практики. Створення мистецького об'єкту відбувається через глибокий аналіз, осмислення власного досвіду, концептуалізацію. Здійснюється перехід від інтуїтивного процесу продукування художнього твору до усвідомленої діяльності. Актуалізується трансформація художньої творчості у концептуально-інтенційну практику.

Одним із аспектів академізації художньої практики є експериментальність. Створений мистецький твір репрезентує дедукцію теоретико-практичного дослідження автора, постає як форма когнітивного моделювання і продукування смислових конструктів. Важливим фактором в академізації художньої практики стає поєднання суб'єктивно-творчих методів, приміром, художнього експерименту, автоетнографії, тощо, із науковими методами дослідження, приміром, феноменологічного або герменевтичного аналізу.

В Україні відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 24 жовтня 2018 р. № 865 запровадження Порядку для двох взаємопов'язаних форм навчання асистентури-стажування (1 рік навчання) та творчої аспірантури (2–3 роки навчання) ступеня доктора мистецтв паралельно з доктором філософії (PhD) окреслило проблему модернізації критеріїв оцінювання дисертації (текстової роботи) та мистецького проєкту, виставки, концерту тощо (творчої роботи) [1]. Цей крок встановив нормативно-правове обґрунтування творчих спеціальностей у вітчизняному академічному середовищі. Завдання, що постало на перший план, – досягти оптимального співвідношення між академічним дослідженням та художньою практикою.

Висновки. Академізація художньої практики не обмежує творчість митця встановленими академічними вимогами, а, навпаки, імплементує нові засоби та методики, розширює інструментарій. Інтеграція творчого потенціалу в систему PhD дозволяє трансформувати художні практики у площину саморефлексивного дискурсу, збагачуючи мистецтво і науку інноваційними моделями.

Література:

1. Про затвердження Порядку здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в асистентурі-стажуванні : Постанова Кабінету Міністрів України від 24 жовт. 2018 р. № 865. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/865-2018-%D0%BF/en/ed20220226# Text (дата звернення: 15.09.2026).

2. Kulczycki E., Emanuel E. Academic research evaluation in artistic disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46, Iss. 7. P. 1091–1105. DOI: https://www.doi.org/10.1080/02602938.2021.1893651

3. The Florence Principles on the Doctorate in the Arts / European League of Institutes of the Arts (ELIA). Amsterdam, 2016. 12 p. URL: https://elia-artschools.org/ (дата звернення: 18.09.2026)

4. Vienna Declaration on Artistic Research / AEC, CILECT, Culture Action Europe, Cumulus, EAAE, ELIA, EPARM, EQ-Arts, MusiQuE, SAR. Vienna, 2020. URL: https://cultureactioneurope.org/ (дата звернення: 15.09.2026)

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-25

МУЗЕЙНІ КОЛЕКЦІЇ ВИШИТИХ ВИРОБІВ ХАРКІВЩИНИ ЯК РЕЧОВІ ДЖЕРЕЛА: ЦИФРОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ В УМОВАХ ВІЙНИ

Олянич В. В.
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії, археології та гуманітарних наук,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Повномасштабна російсько-українська війна загострила проблему збереження та наукового опрацювання музейних колекцій Харківщини. Обстріли, евакуація фондів і обмеження фізичного доступу до експозицій змінюють способи роботи з речовими джерелами. За цих обставин цифровізація дає змогу зафіксувати стан предмета, зберегти відомості про його походження та забезпечити контрольований доступ для науковців і здобувачів освіти. Цифрові технології розглядаються як засіб збереження і популяризації спадщини під час воєнних дій [2, с. 90–94], а цифрові колекції – як умова безперервності її наукового та освітнього використання [5, с. 22–29]. Мета роботи – визначити можливості цифрового дослідження музейних колекцій вишитих виробів Харківщини та їх інтеграції в освітнє середовище.

Оцифрування предмета не тотожне цифровій трансформації музею. Якісне зображення або 3D-модель набуває джерелознавчої цінності лише разом із метаданими про датування, місце виготовлення, матеріал, техніку, музейне походження й історію побутування. Тому цифрове дослідження має поєднувати візуальну фіксацію, науковий опис, перевірку відомостей і збереження зв’язку з інвентарним записом. Такий підхід перетворює електронний ресурс із набору ілюстрацій на дослідницьке середовище. Цифрова трансформація музеїв водночас сприяє формуванню культурної пам’яті, критичного мислення та ідентичності [3, с. 102–119], а інтеграція цифрової спадщини в освіту розвиває навички інтерпретації історичного контексту [1, с. 342–347].

Вишитий виріб як речове джерело містить інформацію про матеріали, виробничі практики, локальні традиції, функції речі та її життєвий цикл. Крій, розташування орнаменту, техніка шва, колористика, сліди носіння й ремонту потребують окремої фіксації. Для Слобожанщини характерні рослинні та геометризовані орнаменти, лиштва, мережка, хрестик, напівхрестик і тамбурний шов; переважає червоний колір із додаванням

чорного, синього, жовтого, а на Харківщині – зеленого [4, с. 112–117]. Аналіз має враховувати функціональну єдність сорочки з іншими елементами традиційного вбрання Лісостепу та Степу [6, с. 106–114].

Джерельну базу становлять матеріали п’яти музейних осередків: Краєзнавчого музею селища Слобожанське, Валківського і Сахновщинського краєзнавчих музеїв, Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова та Берестинського краєзнавчого музею імені П. Д. Мартиновича. Матеріали останнього опубліковано також під попередньою назвою Красноградського музею [12]. Порівняння колекцій і цифрових можливостей подано в табл. 1.

Таблиця 1

Музейні колекції вишитих виробів Харківщини та напрями їх цифрового використання

Музей / матеріали	Цифрове й освітнє використання
Слобожанське: сорочки, рушники, хатній текстиль [7]	Цифровий паспорт; локальний контекст; порівняння орнаментів.
Валки: фонди без відкритих предметних описів [8]	Метадані; контрольований онлайн-каталог.
Сахновщина: тематична виставка про вишиванку [9]	Цифрова виставка; аналіз інтерпретації; навчальні екскурсії.
Харківський історичний музей: «Тканини», «Слобожанський код» [10; 11]	3D-моделі; схеми орнаментів; регіональне порівняння.
Берестин: колекція вишитих рушників [12]	Паспортизація; атлас технік і орнаментів; студентський кейс.

Пропонованою моделлю є цифровий паспорт одного з вишитих рушників Берестинського краєзнавчого музею. Він охоплює музейний шифр, матеріал, розміри, техніку, орнамент, колористику, стан і походження; загальний вигляд доповнюють макрознімками обох боків, країв, швів і пошкоджень із масштабом та еталоном кольору. Студенти порівнюють елементи з проєктом «Слобожанський код», але датування, локалізацію та функцію фіксують лише після звірення з інвентарним записом. Підсумком є кейс «Мікроісторія рушника»: опис, карта побутування, словник технік і коротка цифрова виставка.

Моделлю цифрового представлення є проєкт «Слобожанський код. Українська вишивка» на матеріалах Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова. Він об'єднує колекцію, 3D-моделі, схеми орнаментів і віртуальну виставку; на сайті зазначено оцифрування 500 предметів [10]. Проєкт не належить музею селища Слобожанське, але пропонує придатну для малих музеїв послідовність: предметний запис – інтерпретація – освітній сценарій.

Алгоритм дослідження поєднує фотозйомку загального вигляду й деталей із масштабом та еталоном кольору, опис матеріалу, техніки, розмірів, орнаменту, стану і достовірності атрибуції. Майстер-файли відокремлюють від публічних копій. В умовах війни не оприлюднюють місця зберігання евакуйованих предметів і маршрути їх переміщення; застосовують розмежування доступу, резервне копіювання та контроль цілісності. Цифрова копія не замінює оригіналу, тому дистанційні висновки уточнюють під час безпосередньої роботи з річчю.

В освітньому процесі студенти можуть укладати паспорт предмета, порівнювати орнаменти громад, визначати межі цифрової атрибуції та створювати мікроісторію речі. У студентській цифровій лабораторії музей контролює атрибуцію і доступ, а заклад освіти забезпечує методичну підтримку. Результатом стануть онлайн-добірки, цифрові маршрути та навчальні кейси.

Отже, колекції Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова, музеїв Слобожанського, Валок, Сахновщини та Берестина можуть утворити спільний цифровий освітньо-дослідницький ресурс. Його цінність визначають якість фіксації, повнота метаданих і розмежування факту та інтерпретації. В умовах війни така робота підтримує дослідження, зменшує потребу в доступі до вразливих оригіналів і зберігає локальну пам'ять Харківщини.

Література:

1. Бедріна Н. Інтеграція цифрової культурної спадщини в освітню практику: можливості та виклики. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку.* 2025. Вип. 50. С. 342–347. DOI: https://doi.org/10.35619/ucpmk.50.982.

2. Бірьова О. Історико-культурна спадщина України: цифрові технології збереження та популяризація в умовах воєнних дій. *Грані.* 2023. Т. 26, № 5. С. 90–94. DOI: https://doi.org/10.15421/1723106.

3. Бондарець О. Цифрові трансформації як одна із сучасних тенденцій розвитку українських музеїв. Наукові записки НаУКМА. *Історія і теорія культури.* 2026. Т. 9. С. 102–119. DOI: https://doi.org/10.18523/2617-8907.2026.9.102-119.

4. Денисюк О., Педан Т. Оздоблення жіночих сорочок Слобожанщини кінця XIX – початку XX століття. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 62, т. 1. С. 112–117. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-1-15.

5. Добровольська В. В. Цифровізація культурної спадщини України в умовах воєнного стану. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія.* 2025. № 2. С. 22–29. DOI: https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2025.350074.

6. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців. Т. 1: Лісостеп. Степ. Київ : Балтія-Друк, 2008. 160 с.

7. Чапаєвський краєзнавчий музей (нині – Краєзнавчий музей селища Слобожанське): етнографічна експозиція. Музеї Харківщини. URL: https://web.archive.org/web/20181116000908/https://museums.kh.ua/-chkm (дата звернення: 13.08.2026).

8. Комунальний заклад «Валківський краєзнавчий музей». Музейний фонд України. URL: https://museum.mincult.gov.ua/museums/komunalnyy-zaklad-valkivskyy-krayeznavchyy-muzey (дата звернення: 13.08.2026).

9. Вишиванка – це любов. Вишивати – оберігати, вірити, чекати. Відділ освіти, культури, молоді та спорту Сахновщинської селищної ради. 2023. URL: https://khsakhnov-ruo.gov.ua/vyshyvanka-tse-liubov-vyshyvaty-oberihaty-viryty-chekaty/ (дата звернення: 13.08.2026).

10. Слобожанський код. Українська вишивка : цифрова колекція та віртуальна виставка. URL: https://slobocode.art/ (дата звернення: 13.08.2026).

11. Тканини : колекція Харківського історичного музею імені М. Ф. Сумцова. URL: https://museum.kh.ua/collections/tkanini.html (дата звернення: 13.08.2026).

12. Швець Н. В. Комунальний заклад «Красноградський краєзнавчий музей ім. П. Д. Мартиновича» Красноградської міської ради : путівник. Красноград, 2022. 59 с.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-26

ГРОМАДЯНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК РЕСУРС НАДОЛУЖЕННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ З ІСТОРІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Піддубний С. А.
кандидат політичних наук,
доцент кафедри політичних технологій
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана
м. Київ, Україна

Повномасштабна війна поглибила проблему освітніх втрат в Україні. Повітряні тривоги, дистанційне і змішане навчання, переміщення учнів та педагогів, руйнування інфраструктури, перебої з електропостачанням та інтернетом порушують безперервність навчання. Освітні втрати при цьому проявляються не лише у пропущених темах, а й у фрагментарності знань, втраті навичок, зниженні мотивації та складнощах із встановленням зв'язків між уже вивченим і новим матеріалом.

Проблема освітніх втрат з історії значно менше представлена в загальнонаціональних вимірюваннях, ніж втрати з математики, читання чи природничих дисциплін. Водночас, за даними Державної служби якості освіти України, 38% учителів базової школи у сільській місцевості відзначали погіршення результатів навчання учнів з історії України; у попередньому вимірюванні частка таких педагогів становила 44% [1]. Дослідження освітніх втрат у прикордонних громадах Чернігівської та Сумської областей також відносить історію до предметів, щодо яких проявляються помітні прогалини. Їх характер залежить від безпекових умов: на Сумщині домінує «мікрофрагментація» через постійні перерви, на Чернігівщині – «блокові» втрати, пов'язані зі зміною форматів навчання та випадінням значних тематичних частин програми [2, с. 3].

Для історичної освіти така фрагментація має особливе значення. Вивчення історії передбачає не лише засвоєння фактів, а й розуміння історичного часу і простору, послідовності подій, причинно-наслідкових зв'язків та взаємодії суспільних процесів. Тому надолуження не може зводитися до прискореного «вичитування» тем: його завданням має бути відновлення цілісності історичного знання та ключових предметних компетентностей.

В умовах війни додатковим ресурсом стали інституції громадянського суспільства – громадські й благодійні організації, освітні ініціативи та міжнародні партнери, які працюють у взаємодії зі школами

і громадами. Принципово важливо, що надолуження освітніх втрат не замінює школу, а має посилювати її спроможність, доповнюючи наявні можливості методичними, технологічними, організаційними та кадровими ресурсами.

Показовим є досвід ГО «Навчай для України». Організацією розроблено матеріали для учнів 5–11 класів, зокрема окремі посібники з історії України для 5–7, 8–9 та 10–11 класів. Вони передбачають вхідне діагностування, 24 структуровані заняття, практичні та інтерактивні вправи, маршрутні листи й підсумкове оцінювання. Матеріали можуть використовуватися як окрема програма надолуження або інтегруватися у звичайний освітній процес [3]. Це дозволяє розглядати громадський сектор не лише як джерело додаткових занять, а й як ресурс професійної підтримки педагога.

В умовах війни вчитель одночасно адаптує зміст до різного рівня підготовки учнів, змінює формат роботи відповідно до безпекової ситуації, компенсує пропущений матеріал і підтримує навчальну мотивацію. Тому ефективнішою є модель, за якої педагог отримує структуровану програму, готові матеріали та супровід методиста, але зберігає можливість адаптувати зміст і темп роботи. Такий підхід застосовується, зокрема, ГО «Істок», де стандартизована методична основа поєднується з локальною адаптацією навчальних матеріалів [2, с. 14]. Участь громадських організацій у цьому випадку не звужує професійну автономію вчителя, а розширює його можливості.

Перспективним напрямом надолуження втрат з історії є пропедевтичні практики. Перед переходом до нового або складнішого блоку доцільно коротко відновити понятійний і хронологічний каркас: де і коли відбувалися події, що їм передувало, які поняття та причинно-наслідкові зв'язки необхідні для розуміння теми. Це дає змогу не повторювати весь попередній матеріал, а відновлювати зв'язки між його компонентами.

Важливими є й інтерпретаційні технології: робота з історичними джерелами, картами, фотографіями, статистичними й візуальними матеріалами, порівняння різних позицій та встановлення причин і наслідків. У такому форматі одне заняття одночасно актуалізує фактографічні знання та розвиває предметні компетентності, а надолуження стає концентрованою роботою з ключовими знаннями й уміннями.

Особливого значення в умовах війни набуває поєднання історичної освіти з критичним мисленням та медіаграмотністю. Аналіз джерела може включати визначення його авторства, часу і мети створення, встановлення контексту, розмежування факту й оцінного судження, зіставлення декількох повідомлень та виявлення маніпулятивних прийомів. Такі методики важливі не лише для вивчення минулого, а й для критичного сприйняття сучасного інформаційного середовища.

Перевагою громадських і міжнародних організацій є можливість швидше апробувати гнучкі формати: роботу в малих групах, тьюторський супровід, короткі модульні програми, цифрові інструменти та поєднання академічного навчання із соціально-емоційною підтримкою. Структурованість програм, готові матеріали, оцінювання та методичний супровід допомагають зменшувати фрагментарність навчання і не перекладати всю відповідальність за надолуження на вчителя [2, с. 13–15].

Таким чином, участь громадянського суспільства в подоланні освітніх втрат доцільно розглядати не як створення паралельної системи освіти, а як механізм посилення школи та професійної спроможності педагога. Для історичної освіти потенціал таких програм полягає у поєднанні діагностики, пропедевтичних та інтерпретаційних практик, сучасних методичних технологій, критичного мислення і медіаграмотності. Перенесення найбільш результативних практик із проєктних програм у повсякденну роботу закладів освіти може перетворити громадянське суспільство з ресурсу реагування на наслідки війни на один із чинників модернізації української історичної освіти.

Література:

1. Як компенсувати «освітні втрати»: рекомендації для органів влади, засновників і директорів закладів освіти / Державна служба якості освіти України. 2023. URL: https://sqe.gov.ua/yak-kompensuvati-osvitni-vtrati-rek/ (дата звернення: 15.09.2026).

2. Степанець І., Піддубний С., Популяшна А. Освітні втрати та потреби в психосоціальній підтримці учасників освітнього процесу Чернігівської й Сумської областей : аналітичний звіт за результатами дослідження 2025 р. Київ, 2025.

3. Матеріали для надолуження знань / ГО «Навчай для України». URL: https://teachforukraine.org/educational_recovery_materials/ (дата звернення: 15.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-27

МОНУМЕНТ ПРИМИРЕННЯ У ПАВЛІВЦІ ЯК ПРОСТІР УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО ДІАЛОГУ ПАМ'ЯТІ

Поліщук А. О.
здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 032 «Історія та археологія»
Волинський національний університет ім. Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Каліщук О. М.
доктор історичних наук,
професор кафедри всесвітньої історії
Волинський національний університет ім. Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Меморіальні об'єкти у сучасній політиці пам'яті посилюють актуальність українсько-польського історичного діалогу, а також зумовлюють потребу у переосмисленні конфліктного минулого. Монумент примирення у Павлівці присвячений жертвам польсько-українського конфлікту, а його встановлення стало символом налагодженню українського та польського історичного діалогу [2].

Примирення у питаннях суперечливого минулого стало важливою основою для співпраці між державами Західної Європи після завершення Другої світової війни. Однак для країн Центрально-Східної Європи цей процес на міждержавному рівні розпочався лише після краху комуністичних режимів і виявився значно складнішим. Лише з початку 1990-х років тема Волинської трагедії поступово почала входити до суспільного дискурсу спочатку в Польщі, а згодом і в Україні. Основну роль у привернені уваги до цієї проблематики мали польські кресові та ветеранські організації, які представляли інтереси жертв [1, с. 69]. Як наголошує Ю. Ключук, польсько-український міждержавний діалог щодо врегулювання складних історичних питань у 1990-х роках і на початку XXI століття став прикладом взаємного порозуміння, примирення та зближення українського і польського народів [3, с. 60].

У 2003 році, через шістдесят років після трагічних подій, українська та польська сторони ухвалили рішення спорудити у Павлівці символічний монумент Примирення. Монумент став унікальним спільним пам'ятником із написами двома мовами: «Пам'ять, скорбота, єднання» та польською – «Pamięć. Żałoba. Jedność». Також існувала інформація, що початковий варіант польського напису мав звучати

як «Pamięć. Żal. Pojednanie», де слово «pojednanie» означає «примирення». Причини зміни напису залишилися невідомими й експерти висловлюють різні версії [4]. Пам'ятник складався з двох стел із чорного мармуру, які зверху поєднувалися дугою із дзвоном у центрі. Після відкриття монумента президенти України та Польщі оприлюднили спільну заяву про примирення з нагоди 60-річчя Волинської трагедії. Згодом вони підписали цей документ і помістили його в капсулу, яку заклали біля підніжжя пам'ятника [5].

У 2013 році Адель Волинська, уродженка Волині, прибула з Варшави до Павлівки, щоб ушанувати пам'ять жертв Волинської трагедії, а також помолитися у Сагрині на Холмщині, де 10 березня 1944 року було вбито близько 700 українців. Жінка розповідала, що ще у 1939 році їй разом із матір'ю вдалося виїхати до Польщі, оскільки їх переслідували органи НКВС. Про небезпеку їх тоді попередили українці. Адель Волинська наголошувала, що трагедія принесла великий біль і полякам, і українцям. Також жінка висловлювала задоволення з приводу того, що між двома народами поступово зникають бар'єри, а люди намагаються досягти взаєморозуміння й спільно моляться за загиблих. На її думку, усі ці жертви були непотрібними [6].

У Павлівці та Сагрині також молилася Марія Хоменко, українка, яка народилася на Холмщині. Жінка стала свідком загибелі свого дідуся під час подій у Сагрині 10 березня 1944 року. Вона згадувала, що до трагедії українці й поляки жили поруч мирно, хоча в їхньому селі було лише кілька польських родин. Марія Хоменко розповідала, що їй було лише чотири роки, коли село охопила пожежа. Разом із матір'ю та дідусем вони переховувалися в полі. Її дідусь вийшов назустріч озброєним полякам, але після перевірки документів його застрелили через те, що він був українцем. Згодом поляки підійшли до жінок. Один із нападників спропонував убити їх, однак старший заборонив це робити через те, що українці не вбивали польських дітей. Після цього мати Марії подякувала їм, а польська жінка дала прихисток родині у своєму домі. Пізніше вони переїхали до Грубешова, а звідти – до Галичини. Марія Хоменко зазначала, що подібні вбивства не мали й не мають жодного виправдання. Жінка підкреслювала важливість примирення між сусідніми народами, необхідність взаємного прощення, але також наголошувала на потребі говорити правду про трагічні події минулого [6].

Отож, монумент примирення у Павлівці став одним із символів українсько-польського діалогу. Ідея зведення монументу стала спробою подолання історичних суперечностей між двома народами передовсім на офіційному рівні. Процес примирення між Україною та Польщею активізувався після здобуття незалежності обох держав, а також був

пов’язаний із переосмисленням дискусійних проблем спільної історії. Президенти, історики, комісії та міжнародні заяви спільними зусиллями сформували політику порозуміння та взаємного прощення між польським та українським народом. Монумент примирення у Павлівці став простором символічного діалогу.

Література:

1. Банах Т. Спроби польсько-українського примирення в 60-ті роковини масових вбивств 1943 р. на Волині. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія : Історія*. 2022. Вип. 1(46). С. 69–81. URL: http://visnyk-ist.uzhnu.edu.ua/article/view/257490
2. Каліщук О. Аромат пам’яти й історія з присмаком гіркоти. Київ – Луцьк : Надстир’я, 2026. 352 с.
3. Ключук Ю. Польсько-українське міжнаціональне порозуміння та примирення крізь призму взаємин президентів (1991–2010 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету*. Історія. 2017. Вип. 1. С. 59–63. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/hjyfcnui_2017_1_11.pdf
4. Павлівка: без Чацьких та палаців, але ще досі з пивзаводом. Слово правди: Володимирське видання. 22 серпня 2003. URL: https://slovopravdy.com.ua/pavlivka-bez-chatskyh-ta-palatsiv-ale-shhe-dosi-z-pyvzavodom/
5. Президенти України Леонід Кучма і Польщі Олександр Квасневський відкрили пам’ятник українсько-польського примирення «Пам’ять – скорбота – єднання» в селі Павлівці, яке 60 років тому було місцем трагічних подій на Волині. Радіо Свобода. 12 липня 2003. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/905399.html
6. Терещук Г. Примирення щодо Волинської трагедії – це ще роки великої праці. *Радіо Свобода*. 8 https:// липня 2013. URL: www.radiosvoboda.org/a/25040278.html

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-28

ШКІЛЬНА ІСТОРІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОЛІТИКИ ПАМ'ЯТІ – СІЛЕЗЬКИЙ ДОСВІД (1945–1956 РР.)

Сергієнко В. С.
аспірант кафедри всесвітньої історії
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

Шкільна історична освіта є одним із найдієвіших інструментів політики пам'яті, оскільки саме через навчальні програми держава транслює масовій аудиторії не факти, а їх ціннісну інтерпретацію. Показовим прикладом цілеспрямованого використання освіти для конструювання «зручного» минулого є повоєнна Сілезія (1945–1956 рр.), де шкільництво було залучене до формування «повернутої» польської ідентичності регіону з перших років державного управління [1, с. 184].

Шкільна мережа Сілезії розбудовувалася форсованими темпами силами вчителів, переселених із центральних воєводств, а навчальні програми з історії вибудовували наратив «п'ястівської спадщини» – тяглості польської державності від середньовічної династії П'ястів до сучасності, що легітимізувало «повернення» земель і применшувало багатовікову присутність німецької культури в регіоні [5, с. 271]. Історична освіта в цьому випадку виконувала не пізнавальну, а легітимізаційну функцію, обслуговуючи актуальні політичні потреби держави.

Ключовою фігурою трансляції цього наративу був учитель історії, який фактично перетворювався на провідника державної політики пам'яті: позашкільні структури – Спілка польської молоді, «Товариство розвитку Західних земель» – інтегрували вчителів у ідеологічну роботу, спрямовану на витіснення регіональної «сілезької» самоідентифікації на користь загальнопольської [5, с. 279]. Звуження впливу церкви на освітній процес додатково посилювало монополію школи на формування світогляду учнів [4, с. 41]. Цей досвід контрастує із сучасним розумінням ролі вчителя історії не як джерело єдино правильного наративу, а як фахівця, що формує в учнівства відповідальне, критичне ставлення до минулого. [3, с. 34].

Освітні наративи формувалися не ізольовано від публічного простору: масмедіа та публічна історія – преса, урочистості, музейні експозиції (зокрема Виставка відновлених земель у Вроцлаві 1948 р.) – синхронно закріплювали ту саму версію минулого, яку викладали

в школі, перетворюючи класну кімнату й музейний зал на елементи єдиної комунікаційної системи [2, с. 86].

Для сучасної України, де формується політика пам'яті в умовах війни, викликів деокупації та суспільної поляризації щодо оцінки минулого, сілезький досвід засвідчує ризики надмірної інструменталізації шкільної історії – перетворення освітнього наративу на елемент політичної лояльності підриває довіру до історичного знання загалом. Натомість перспективною видається модель, у якій історична освіта формує не лояльність до конкретного наративу, а компетентність критично оцінювати джерела та конкуруючі інтерпретації минулого.

Таким чином, сілезький досвід 1945–1956 рр. демонструє, як шкільна історична освіта, підпорядкована завданням політики пам'яті та партії, може перетворитися з інструмента формування історичної свідомості на інструмент політичного контролю. Усвідомлення цього механізму є важливою методологічною передумовою для розбудови в Україні моделі історичної освіти, у якій відповідальність учителя за формування зваженого ставлення до минулого переважає над функцією передачі офіційного наративу.

Література:

1. Сергієнко В. Ідеологічні засади та механізми формування польської ідентичності в Сілезії у процесі реполонізації (1945–1956 рр.) / В. Сергієнко. *Історія та археологія*. 2026. № 1(1). С. 182–191.

2. Сергієнко В. Музей як інструмент реполонізації Сілезії: творення образу «повернених земель» (1948–1956). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія.* 2025. Т. 160, № 1. С. 84–89.

3. Strauchold G. Autochtoni polscy, niemieccy, czy... Od nacjonalizmu do komunizmu (1945–1949). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001. 260 s.

4. Linek B. Polityka antyniemiecka na Górnym Śląsku w latach 1945–1950. Wyd. 2, popr. Opole ; Gliwice : PIN – Instytut Śląski ; Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, 2014. S. 40–41.

5. Dziurok A. W Polsce Ludowej (1945–1989) / A. Dziurok, B. Linek. *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu* / red. J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek. Gliwice : Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, 2011. S. 267–287.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-29

ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-МАГІСТРІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Синявська Л. І.
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Підготовка вчителя-магістра історії та громадянської освіти передбачає не лише оволодіння системою предметних знань і сучасними методиками навчання, а й формування здатності самостійно проєктувати та організовувати освітній процес, працювати з різними типами історичних джерел, формувати в учнів критичне мислення, організовувати дискусії та забезпечувати розвиток громадянських компетентностей. Відтак одним із ключових завдань сучасної педагогічної освіти є посилення її практикоорієнтованості. Одним із механізмів реалізації такого підходу є дуальна освіта – формат навчання, за яким теоретична підготовка в університеті системно поєднується з професійною діяльністю в реальному освітньому середовищі.

Досвід Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького дає змогу простежити поступове становлення такої моделі у підготовці педагогів. Важливо, що її поява не була одномоментним переходом до нового формату навчання. Передумовою стало фактичне поєднання окремими здобувачами навчання з роботою у закладах освіти. Для організації такого навчання використовувалися індивідуальні навчальні плани та індивідуальні освітні траєкторії. Проте така практика, хоча й дозволяла студентам одночасно здобувати освіту та набувати професійного досвіду, ще не була дуальною формою в нормативному розумінні. Професійна діяльність і навчання переважно існували паралельно, а не як взаємопов'язані складники єдиного освітнього процесу.

Важливим етапом подальшого розвитку стала успішна акредитація освітньої програми «Історія» спеціальності «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)» магістерського рівня у 2022 році. Рекомендації щодо запровадження дуальної освіти, висловлені експертною групою та галузевою експертною радою за результатами акредитації, стали важливим орієнтиром для подальшого вдосконалення освітньої програми. Водночас додаткової актуалізації це питання набуло в умовах

російсько-української війни, особливо після початку повномасштабного вторгнення, що призвело до втрат серед учительського корпусу, вимушеного переміщення педагогічних працівників та зростання навантаження на заклади загальної середньої освіти. У цих умовах особливо гостро постала проблема забезпечення шкіл кваліфікованими вчительськими кадрами, зокрема вчителями історії та громадянської освіти. Акредитаційний процес та суттєві суспільні й освітні трансформації стали додатковим стимулом для переосмислення способів організації практичної підготовки та пошуку можливостей системного залучення здобувачів до професійної діяльності. Водночас перехід до дуальної моделі став можливим завдяки вже сформованій нормативній базі.

На загальнодержавному рівні дуальна форма здобуття вищої освіти була закріплена Законом України від 18 грудня 2019 року №392-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» [1]. Закон визначив дуальну форму як окрему форму здобуття вищої освіти та передбачив поєднання навчання з навчанням на робочому місці. Для вищої освіти було визначено, що навчання на робочому місці може становити від 25 до 60 % загального обсягу освітньої програми, а взаємодія закладу вищої освіти і роботодавця має передбачати визначення очікуваних результатів навчання, обов'язків сторін та порядку оцінювання.

Наступним кроком стало прийняття наказу Міністерства освіти і науки України від 13 квітня 2023 року № 426 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 2 червня 2023 року за № 929/39985 [2]. Положення конкретизувало механізм реалізації дуальної форми, зокрема взаємодію закладу освіти та роботодавця, організацію навчання на робочому місці, функції координаторів і наставників. Таким чином, у 2019 році було створено законодавчу основу, а у 2023 році – деталізовано практичний механізм її реалізації.

Перехід Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького до дуальної форми освіти відбувався поетапно шляхом прийняття «Положення про дуальну форму здобуття вищої освіти» [3] та видання низки наказів, які протягом 2023–2026 років коригувалися, доповнювалися. До того ж на відповідній вебсторінці університету було створено вкладку «Методичні матеріали–Дуальна форма здобуття освіти», яка забезпечила інформаційну та методичну підтримку цього процесу. Така послідовність кроків та документів дозволила перейти від поодиноких практик поєднання роботи з навчанням до системного інституційного механізму.

Паралельно із нормативним оформленням розвивалася мережа взаємодії університету із закладами загальної середньої освіти.

У 2023 році Черкаський національний університет повідомляв про домовленості щодо реалізації дуальної форми для майбутніх педагогів із низкою закладів освіти м. Черкас, серед яких Перша міська гімназія, спеціалізована школа № 3, школа № 6, гімназія № 9, школа № 19, спеціалізовані школи № 20 і № 28 та інші школи і ліцеї міста. Передбачалося поєднання теоретичної підготовки в університеті з практичною діяльністю у школі. Саме формування такого партнерства є принциповою умовою практикоорієнтованої моделі, оскільки школа в ній виступає не лише базою для проходження практики, а повноцінним учасником підготовки майбутнього педагога.

Для вчителя-магістра історії та громадянської освіти це означає зміну самої логіки професійної підготовки. У традиційній системі студент спочатку опановує теоретичний матеріал, а вже потім застосовує його на практиці. Натомість дуальна модель передбачає системне й одночасне набуття професійного досвіду під час навчання. За такого підходу практична діяльність стає не просто доповненням до теорії, а середовищем, у якому перевіряється та поглиблюється засвоєне в університеті.

Важливою умовою розвитку освітньої програми «Історія» спеціальності «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)» магістерського рівня є синергетична взаємодія із внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами в контексті реалізації дуальної форми навчання, які були залучені до розроблення, удосконалення та забезпечення реалізації освітньої програми. Залучення стейкхолдерів до обговорення проєкту освітньої програми та внесення пропозицій щодо її змісту дозволило синхронізувати теоретичне навчання в університеті з реальною практикою на робочих місцях. Такий формат співпраці забезпечує наскрізне врахування актуальних потреб сучасної школи. Наприклад запити роботодавців інтегруються безпосередньо у зміст професійної підготовки, а результати навчання гнучко адаптуються до реальних умов педагогічної діяльності магістрантів.

Ще одним напрямом є професійний діалог між університетом та педагогами-практиками. Так 13 червня 2023 року в Черкаському національному університеті відбувся методичний семінар «Концептуальні засади реформування шкільної історичної освіти», присвячений, зокрема, підготовці здобувачів спеціальності «Середня освіта (Історія)». Участь учителів історії та керівників закладів освіти дала змогу обговорити питання викладання історії, інтегрованих курсів, розвитку предметних компетентностей та педагогічної автономії. Така взаємодія є важливою складовою практикоорієнтованої підготовки, оскільки забезпечує перенесення актуального досвіду школи в освітній процес університету [4].

Результати впровадження дуальної форми доцільно оцінювати не лише за кількістю залучених здобувачів. За наявними даними, близько 20 % здобувачів даної освітньої програми магістерського рівня охоплено дуальною формою. Цей показник характеризує масштаб упровадження, однак основним результатом є формування професійної готовності майбутнього вчителя. Йдеться про здатність самостійно планувати урок, адаптувати методику до конкретного класу, працювати з різними джерелами, оцінювати навчальні результати учнів, організовувати дискусію, використовувати цифрові ресурси та здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності.

Водночас досвід упровадження дуальної форми дозволяє визначити низку проблем, які потребують подальшого вирішення. Передусім існує ризик формалізації дуальної освіти, коли факт роботи студента у школі автоматично сприймається як її реалізація. Насправді професійна діяльність має бути безпосередньо пов'язана з програмними результатами навчання та індивідуальним планом здобувача. Не менш важливими є підготовка наставників, узгодження графіків університету і школи, визначення механізмів оцінювання результатів, а також забезпечення системного зворотного зв'язку між магістрантом, учителем-наставником і викладачем університету.

Перспективний напрям розвитку моделі полягає у переході від простої фіксації дуального навчання здобувача до системного управління його професійним зростанням. Для магістрів це може передбачати формування індивідуального професійного плану, у якому визначаються конкретні види діяльності: планування і проведення уроків, робота з історичними джерелами, організація дискусій, використання цифрових інструментів, оцінювання навчальних досягнень учнів, участь у методичній роботі та аналіз власної педагогічної діяльності. Результати доцільно систематизувати у професійному портфоліо, що дозволить оцінювати не лише факт проходження дуального навчання, а й динаміку професійного становлення здобувача.

Перспективою також є розширення стабільної мережі шкіл-партнерів, визначення чітких функцій наставників, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчання на робочому місці та посилення участі роботодавців у формуванні й оновленні освітніх програм. Для інших закладів вищої освіти досвід Черкаського національного університету може бути корисним саме як приклад поетапного переходу: від індивідуального поєднання студентами роботи й навчання – до нормативно врегульованої взаємодії університету та школи, визначення професійних завдань і системного оцінювання результатів.

Такий формат навчання відповідає і сучасному вектору розвитку української освіти. Зокрема, у серпні 2026 року заступник міністра освіти

і науки України Микола Трофименко, характеризуючи реформу старшої профільної школи, наголосив на необхідності «більшої синхронізації та інтеграції вищої школи з середньою» та зазначив, що університети мають більше інтегруватися зі школами. У цьому контексті дуальна освіта є одним із практичних механізмів такої інтеграції, оскільки забезпечує постійну взаємодію здобувача, університету та закладу загальної середньої освіти [5].

Таким чином, перспективою розвитку дуальної моделі в Черкаському національному університеті є не лише розширення кількості її учасників, а передусім поглиблення інтеграції університетської та шкільної освіти: розширення мережі шкіл-партнерів, чітке визначення ролі наставника, узгодження професійних завдань із програмними результатами навчання, системне оцінювання професійного прогресу магістранта та формування його професійного портфоліо. Для інших закладів вищої освіти досвід Черкаського національного університету може бути орієнтиром поетапного переходу від окремого поєднання роботи й навчання до системної практикоорієнтованої моделі підготовки вчителя.

Література:

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 18.12.2019 № 392-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text
2. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.04.2023 № 426. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23
3. Положення про дуальну форму здобуття вищої освіти імені Богдана Хмельницького. URL: https://drive.google.com/file/d/1ytABjomERP9iZjQnDpFhZtGYewXQkoyC/view
4. Викладачі ЧНУ спільно з учителями під час методичного семінару обговорили реформування шкільної історичної освіти. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 27.06.2023. URL: https://cdu.edu.ua/news/vykladachi-chnu-spilno-z-uchyteliamy-pid-chas-metodychnoho-seminaru-obhovoryly-reformuvannia-shkilnoi-istorychnoi-osvity.html?utm_source=chatgpt.com
5. Виші мають більше інтегруватися зі школами, – МОН. Освіта.UA. 31.08.2026. URL: https://osvita.ua/vnz/reform/97765/

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-30

ІСТОРИЧНА ОСВІТА У СИСТЕМІ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Смирнова І. М.
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної роботи
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Україна

Житомирська Т. М.
кандидат педагогічних наук, доцент
заступник директора з навчально-виховної роботи
Відокремлений структурний підрозділ «Дунайський фаховий коледж
Національного університету «Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Україна

Сучасна вища освіта України орієнтована не лише на підготовку фахівця, здатного виконувати професійні функції, а й на формування особистості з розвиненим критичним мисленням, громадянською відповідальністю та здатністю орієнтуватися в складних суспільних процесах. Особливого значення такий вектор набуває у підготовці фахівців морської галузі. Професійна діяльність майбутніх моряків має міжнародний характер і безпосередньо пов'язана з питаннями безпеки, відповідальності, комунікації та взаємодії представників різних культур. Відповідно до українського законодавства, морська освіта є освітою, здобутою в закладі морської освіти за акредитованою освітньо-професійною програмою, що відповідає вимогам міжнародних конвенцій у сфері підготовки та дипломування моряків [1].

Історична освіта в системі підготовки майбутніх фахівців морської галузі не повинна розглядатися виключно як загальноосвітній компонент. Її значення полягає у формуванні цілісного світогляду студента, розумінні закономірностей розвитку суспільства, держави та міжнародних відносин. Закон України «Про освіту» визначає освіту як основу інтелектуального, духовного та професійного розвитку особистості, що передбачає формування необхідних компетентностей для повноцінної участі людини в суспільстві [2].

Морська галузь має тривалу історію, яка тісно пов'язана з розвитком цивілізацій, міжнародної торгівлі, державності, дипломатії та культурних контактів. Морські шляхи в різні історичні періоди забезпечували не лише переміщення товарів і людей, а й поширення ідей, технологій, культурних практик та політичних впливів. Тому історія мореплавства є важливою складовою розуміння загальносвітових історичних процесів.

Для України морська історія має особливе значення. Чорне море, Азовське море, Дніпро та Дунай протягом століть були просторами економічної, політичної та культурної взаємодії. Портові міста Півдня України формувалися як центри міжнародних контактів, торгівлі та транспортних комунікацій. Вивчення історії морських і річкових шляхів дозволяє здобувачам освіти усвідомити роль України як держави з потужним морським та внутрішнім водним потенціалом.

Важливим є також сучасний нормативний контекст підготовки фахівців морської галузі. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (STCW) стала основою міжнародної системи вимог до професійної підготовки моряків. Конвенція була прийнята 7 липня 1978 року та набула чинності 28 квітня 1984 року. Подальші зміни, зокрема масштабна редакція 1995 року та Манільські поправки 2010 року, спрямовувалися на оновлення професійних компетентностей відповідно до розвитку технологій та вимог безпеки [3; 4].

Значення STCW виходить за межі суто професійної підготовки. Міжнародна морська організація наголошує на необхідності постійного розвитку компетентностей моряків, упровадженні сучасних технологій навчання, розвитку лідерства, командної роботи та усвідомлення питань безпеки [3]. Отже, сучасна морська освіта передбачає поєднання спеціальних професійних знань із розвитком особистісних і соціальних компетентностей.

У цьому контексті історична освіта може виконувати важливу світоглядну функцію. Знання історії дозволяє студентам розуміти походження сучасних міжнародних відносин, особливості взаємодії держав, причини виникнення конфліктів та трансформацій світового порядку. Для майбутнього фахівця морської галузі це має практичне значення, оскільки професійна діяльність моряка відбувається у міжнародному середовищі та передбачає взаємодію з представниками різних держав і культур.

Сьогодні особливої актуальності історична освіта набуває в умовах російсько-української війни. Інформаційне середовище сучасного здобувача освіти характеризується значним обсягом історичних матеріалів, серед яких поширюються маніпуляції, фальсифікації та пропагандистські наративи. Тому одним із ключових завдань викладання

історії є формування критичного ставлення до інформації, уміння аналізувати джерела, порівнювати різні інтерпретації та робити аргументовані висновки.

Історична освіта також сприяє формуванню громадянської компетентності. Усвідомлення історичного розвитку української державності, боротьби за незалежність, значення морських територій і транспортних комунікацій для економічної та національної безпеки формує відповідальне ставлення молоді до майбутнього держави. У цьому аспекті професійна підготовка майбутнього моряка має доповнюватися розумінням суспільного значення його професії.

Важливим напрямом також є використання регіонального матеріалу. Для здобувачів освіти Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»особливу цінність має звернення до історії Дунаю, портових міст, морських і річкових торговельних шляхів. Окремою темою постає історія багатокультурного середовища Півдня України. Поєднання локальної, національної та світової історії дозволяє сформувати більш цілісне уявлення про місце України у європейському та світовому просторі.

Сучасна морська освіта також активно використовує цифрові технології. Міжнародна морська організація у межах розвитку модельних навчальних курсів наголошує на можливості використання сучасних методик, зокрема дистанційного навчання [5]. Це створює додаткові можливості і для викладання історичних дисциплін: використання цифрових архівів, інтерактивних карт, візуальних джерел, історичних документів та мультимедійних матеріалів сприяє підвищенню мотивації студентів і розвитку навичок самостійного аналізу.

У сучасній системі вищої освіти важливо не протиставляти професійні та гуманітарні компоненти підготовки. Навпаки, їх інтеграція дозволяє сформувати компетентного фахівця, здатного не лише виконувати професійні завдання, а й розуміти історичний та суспільний контекст власної діяльності. Закон України «Про вищу освіту» визначає необхідність забезпечення підготовки фахівців із високим рівнем професійної та загальної культури [6].

Таким чином, історична освіта у системі морської освіти має значний потенціал для формування професійної, громадянської та культурної компетентності майбутніх фахівців. Її значення полягає не лише у засвоєнні історичних фактів, а передусім у формуванні здатності аналізувати минуле, розуміти сучасні суспільні процеси, критично оцінювати інформацію та усвідомлювати власну професійну й громадянську відповідальність.

Література:

1. Деякі питання присвоєння звань особам командного складу морських суден: постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2022 № 1499. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1499-2022-%D0%BF. Дата звернення: 11.08.2026 р.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19. Дата звернення: 09.08.2026 р.
3. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), 1978. URL: https://www.imo.org/en/about/conventions/pages/international-convention-on-standards-of-training%2C-certification-and-watchkeeping-for-seafarers-%28stcw%29.aspx. Дата звернення: 11.08.2026 р.
4. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978: amendments and STCW Code. URL: https://www.imo.org/en/ourwork/humanelement/pages/stcw-convention.aspx. Дата звернення: 10.08.2026 р.
5. IMO Model Courses. International Maritime Organization. https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/pages/ModelCourses.aspx. Дата звернення: 11.08.2026 р.
6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18. Дата звернення: 09.08.2026 р.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-31

ІДЕНТИЧНІСТЬ БЕЗ ДЕРЖАВИ: (НЕ)ПРИСУТНІСТЬ ДОСВІДУ ГАЛИЦЬКИХ УКРАЇНЦІВ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЛІТИЦІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ

Старка В. В.
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Актуальність дослідження зумовлена тим, що формування складових політики національної пам'яті в сучасній українській середній та вищій школі відбувається переважно навколо кількох домінантних наративів – визвольних змагань 1917–1921 рр., Голодомору 1932–1933 рр.,

українського національно-визвольного руху періоду Другої світової війни, дисидентського руху та подій Революції Гідності і російсько-української війни. На цьому тлі, досвід українців Східної Галичини, які упродовж 1921–1939 рр. перебували у складі Другої Речі Посполитої, залишається на периферії офіційного меморіального канону. Варто зазначити, що саме в цей період, в умовах відсутності власної національної державності, українська спільнота Галичини, виробила унікальні й дотепер недостатньо осмислені стратегії збереження національної ідентичності.

Після поразки визвольних змагань та на підставі рішення Ради послів Антанти від 14 березня 1923 р. Східна Галичина була визнана частиною Польської держави. Відтак, українська спільнота, яка на той час, за різними оцінками становила 4–5 млн осіб, опинилася у становищі національної меншини, права якої обмежуть, всупереч взятим на себе зобовязанням польським урядом.

Зокрема, польська держава проводила послідовну політику асиміляції, що передбачала обмеження українського шкільництва, державну колонізацію сільськогосподарських земель у Сідній Галичині (осадництво), вінцем якої стала в 1930 р. «пацифікацію» українських сіл.

Відтак досвід галицьких українців 1921–1939 рр. є показовим прикладом того, як національна ідентичність може відтворюватися й зміцнюватися не «згори», інституціями держави, а «знизу» – через мережу громадських, освітніх і господарських структур. Українська преса, приватне шкільництво, історична публіцистика виконували функцію, яку за нормальних умов виконує державна освітня та меморіальна політика. Це дає нам підстави розглядати міжвоєнну Галичину, як своєрідну лабораторію «стихійної» політики пам'яті, без підтримкм державного апарату, але з чіткою метою: підтримати спадкоємність історичної свідомості між поколіннями.

У цьому контексті окремої уваги заслуговує діяльність редакції часопису «Літопис Червоної Калини» – історико-літературного ілюстрованого щомісячника, заснованого 1929 р. у Львові однойменним видавничим кооперативом, що виходив до 1939 р. [1]. Часопис було засновано для публікації матеріалів про визвольні змагання 1917–1921 рр.: значну частину його сторінок було відведено спогадам учасників боротьби – стрільців Української Галицької армії, армії УНР, Січових стрільців. На шпальтах видання систематично друкувалися «Листи втрат» – списки полеглих і померлих вояків конкретних підрозділів чи похованих у певній місцевості, а також публікувалися документальні матеріали: інструкції Січових стрільців, звіти підрозділів УСС, накази командування УГА, протоколи політичних угод, зокрема угоди між секретаріатом ЗУНР і Польщею щодо поранених та полонених 1918 р.

З часом видання трансформувалося у воєнно-історичний журнал ширшого профілю, вміщуючи науково-популярні статті з різних періодів історії України – про Данила Апостола, Богдана Хмельницького, Івана Мазепу, історичні студії І. Крип'якевича [1].

Аналіз змісту «Літопису Червоної Калини» дозволяє реконструювати, які події та постаті свідомо вибудовувалися як «місця пам'яті», а також простежити механізми трансляції історичної травми, поразки визвольних змагань, втрати державності, у мобілізаційний і виховний ресурс. Часопис фактично виконував роль недержавного інституту історичної пам'яті: формував образ героїчного чину, сприяв вшануванню пам'яті полеглих, підтримував культ Листопадового зриву 1918 р. тощо.

Порівняння змісту чинних програм із історії України у вищій школі, діяльності інституцій пам'яті та публічного меморіального ландшафту (пам'ятники, назви вулиць, ювілейні заходи) засвідчує нерівномірність репрезентації міжвоєнного галицького досвіду. Домінують сюжети збройної боротьби (діяльність УВО, ОУН з кінця 1920-х рр.), тоді як «мирні» стратегії опору – кооперація, освіта, культурна робота, представлені фрагментарно. Це створює ризик спрощеного, мілітаризованого образу міжвоєнної Галичини, що звужує дидактичний потенціал теми. Водночас саме поєднання «твердих» (військово-політичних) і «м'яких» (освітньо-культурних) практик становить найбільшу цінність цього кейсу для розуміння механізмів формування ідентичності без державної підтримки.

Відтак ,вивчення конструювання політики національної пам'яті галицьких українців 1921–1939 рр. у вищій школі дозволяє показати студентам множинність стратегій національного самозбереження в умовах бездержавності, виходячи за межі виключно військово-політичного наративу. На прикладі рецепції часопису «Літопису Червоної Калини» продемонструвати механізм цілеспрямованого конструювання історичної пам'яті «з середини» самого історичного процесу, а не лише post factum. Інтегрувати регіональний (галицький) вимір у загальнонаціональний історичний наратив, уникаючи як його маргіналізації, так і апологетичної міфологізації. Використати компаративний матеріал (для зіставлення українського досвіду з іншими бездержавними національними проєктами Центрально-Східної Європи міжвоєнного періоду.

Досвід українців Східної Галичини 1921–1939 рр. є показовим прикладом формування національної ідентичності поза межами державних інституцій і водночас недостатньо інтегрованим елементом сучасної української політики пам'яті, яка тяжіє до мілітаризованого прочитання цього періоду. Аналіз матеріалів «Літопису Червоної Калини» засвідчує, що механізми конструювання історичної пам'яті –

вибір «місць пам'яті», героїзація постатей, трансляція травматичного досвіду поразки в мобілізаційний ресурс, активно застосовувалися самими сучасниками подій задовго до інституціоналізації державної політики пам'яті. Це робить зазначений досвід цінним не лише для історіографії, а й для методики викладання історії національних меншин та бездержавних спільнот у вищій школі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з порівняльним аналізом рецепції міжвоєнного галицького досвіду в сучасних шкільних і вузівських підручниках історії, а також із розробкою конкретних методичних моделей його викладання.

Література:

1. Літопис Червоної Калини (1929–1939) [Електронний ресурс]. *Internet Archive*. URL: https://archive.org/details/litopys (дата звернення: 12.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-32

ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МІЖНАРОДНИКІВ: ВІД ІСТОРИЧНОГО ЗНАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО АНАЛІЗУ

Стоян Т. А.
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії міжнародних відносин
та гуманітарних дисциплін
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

Актуальність проблеми історичного виміру у фаховій підготовці міжнародників визначається передусім характером сучасних міжнародно-політичних процесів. Зростання конфліктності світової політики, повернення масштабних міждержавних війн, загострення суперечностей навколо ідентичності та політики пам’яті засвідчують, що минуле залишається дієвим чинником міжнародних відносин. Історична пам’ять, колективні травми, конкуруючі інтерпретації минулого та історичні аналогії впливають на сприйняття міжнародних криз, входять до політичної аргументації та використовуються для обґрунтування зовнішньополітичних рішень [3; 4; 6]. Особливо виразно суспільна значущість цієї проблеми виявилася в умовах російської агресії проти України. Війна актуалізувала не лише безпосередні питання безпеки

й міжнародного порядку, а й значно ширше коло історичних інтерпретацій. Звернення до минулого в цьому контексті використовується як для пояснення сучасних процесів, так і для політичної легітимації [5].

Суспільна актуальність проблеми зумовлює і її наукову значущість. Аналіз сучасних міжнародних процесів передбачає здатність бачити їх історичну генезу, довготривалі залежності, тяглість і розриви, роль пам'яті та наративів, критично оцінювати доречність історичних аналогій. Для професійної підготовки міжнародника це ставить питання не лише про обсяг історичних знань, а й про способи їх використання у формуванні теоретичного й аналітичного мислення.

У зарубіжній науковій літературі ця проблематика представлена, зокрема, в дослідженнях напряму Historical International Relations, присвячених співвідношенню історії та теорії міжнародних відносин і можливостям історично орієнтованого пояснення [1; 2]. В українській історіографії помітне місце посідають дослідження російсько-української війни в широкій історичній і міжнародній перспективі, політичного використання минулого та політики пам'яті [5; 6]. Водночас роль історичного виміру у формуванні професійного мислення фахівця з міжнародних відносин залишається менш теоретично осмисленою. Ідеться про те, як змінюється характер використання історичних знань у міру ускладнення професійних завдань.

Метою дослідження є визначення ролі історичного виміру у фаховій підготовці міжнародників та обґрунтування ускладнення способів використання історичного знання у процесі формування теоретичного й аналітичного мислення.

Такий підхід ґрунтується на розумінні історії не як сукупності фактів або ілюстративного матеріалу до теоретичних положень. Історичний матеріал дає змогу перевіряти, наскільки теоретичні положення пояснюють конкретні міжнародні процеси, а теорія пропонує поняття для його впорядкування й осмислення [1; 2]. Отже, професійне використання історії не зводиться до збільшення обсягу фактичних знань.

Історичний вимір фахової підготовки міжнародника пропонується розглядати як наскрізну складову професійного мислення, способи використання якої можуть ускладнюватися разом із характером професійних завдань. Для характеристики різних способів роботи з історичним знанням пропонуємо аналітичну модель, що включає історичне знання, історичне мислення, історично орієнтоване теоретичне пояснення та аналітичну інтерпретацію сучасної міжнародної практики.

Запропонована модель не передбачає чіткої послідовності етапів, а характеризує різні за складністю способи використання історичного знання. Базове знання створює фактологічну основу для розуміння

походження міжнародних явищ, інститутів і практик. Історичне мислення дозволяє простежувати причинні зв'язки та розвиток явищ у часі, співвідносити конкретну ситуацію з ширшими процесами, розрізняти тяглість і зміни. Теоретичне осмислення дає змогу не обмежуватися використанням історичного матеріалу як ілюстрації готової концепції, а перевіряти її пояснювальні можливості та межі застосування. Це створює основу для використання історичного знання в аналізі сучасної міжнародної практики.

У навчальному процесі історичний вимір може виконувати кілька функцій. Передусім він створює контекст для розуміння того, як у часі формувалися актори, інститути, норми і практики міжнародних відносин. Це становить контекстуально-орієнтаційну функцію. Використання історичного матеріалу для осмислення причин міжнародних процесів, співвіднесення теоретичних положень з історичним досвідом і визначення меж застосування концептуальних моделей становить теоретико-пояснювальну функцію. Аналіз сучасних конфліктів і криз потребує врахування їхнього історичного походження, передумов, звернення політичних акторів до минулого та впливу історичних наративів. Це дозволяє говорити про аналітико-інтерпретаційну функцію.

Розгляд навчальних планів бакалаврської та магістерської підготовки міжнародників показує, що історичний матеріал використовується не лише в історично орієнтованих дисциплінах. Він присутній у професійній орієнтації, країнознавчій і регіональній підготовці, вивченні дипломатії, зовнішньої політики, міжнародної безпеки і конфліктів, теорії міжнародних відносин та основ аналітичної роботи. Йдеться не стільки про кількість історичного матеріалу, скільки про способи його використання для пояснення та критичного аналізу міжнародних процесів.

Особливого значення така здатність набуває під час аналізу сучасних конфліктів. Звернення до минулого саме по собі не забезпечує адекватного пояснення міжнародної ситуації. Важливо, які події минулого обираються для такого пояснення і як вони інтерпретуються. М. Мялксоо показує, що боротьба за визнання певних версій минулого може впливати на відносини між державами та їхнє уявлення про власний міжнародний статус [3]. У Російській Федерації політика пам'яті та цілеспрямована інтерпретація історії використовуються для підтримання імперського бачення простору й обґрунтування сучасних політичних претензій [6].

Не менш важливою є проблема історичних аналогій. Вони допомагають осмислювати нову кризу через відомий історичний досвід, але можуть і спрощувати її розуміння. Зовнішня подібність ситуацій здатна приховувати відмінності в їхніх причинах та міжнародному

контексті. На матеріалі реакцій Німеччини, Польщі та Чехії на російське вторгнення в Україну І. Калгоусова, Ю. Фінкель та Ї. Коціан простежують вплив історичних травм і аналогій на інтерпретацію війни та обґрунтування зовнішньополітичного вибору [4].

У цьому виявляється відмінність між історичним знанням і професійним історичним мисленням. Знання історичного прецеденту недостатнє для пояснення сучасної ситуації. Важливо з'ясувати, наскільки минула й сучасна ситуації справді подібні, до яких елементів минулого звертаються політичні актори і з якою метою. Професійне історичне мислення міжнародника передбачає критичну оцінку меж історичного порівняння, реконструкцію генези явища та розуміння того, як минуле використовується в сучасній політиці.

Російсько-українська війна особливо виразно показує значення тривалої історичної перспективи для аналізу сучасного міжнародного конфлікту. Дослідження її міжнародного виміру [5] охоплює ширший контекст змін європейського безпекового середовища та відносин Російської Федерації із сусідніми державами й міжнародними інституціями. Така перспектива дозволяє враховувати імперську спадщину та суперечності політики пам'яті й розглядати війну як процес із власною історичною генезою та широким міжнародним контекстом.

Отже, історичний вимір у фаховій підготовці міжнародників доцільно розглядати не лише як обсяг знань про минуле або зміст окремих історично орієнтованих дисциплін, а як складову професійного мислення. Історичне знання допомагає встановлювати причинні зв'язки, простежувати походження сучасних явищ і співвідносити історичний досвід із теоретичними поясненнями. Робота з минулим потребує критичного ставлення до історичних аналогій та розуміння того, як історія використовується для обґрунтування сучасних політичних рішень. Тому значення історичного виміру визначається не стільки обсягом засвоєного матеріалу, скільки здатністю використовувати його для аналізу сучасних міжнародних процесів.

Література:

1. Lemke T., Szarejko A. A., Auchter J., Barder A. D., Green D., Pampinella S., Srivastava S. Forum: Doing Historical International Relations. *Cambridge Review of International Affairs*. 2023. Vol. 36, No. 1. P. 3–34. DOI: 10.1080/09557571.2022.2044754.

2. Jackson P., Imlay T. International Relations Theory and the Practice of International History. The Oxford Handbook of History and International Relations. Oxford University Press, 2023. P. 137–154. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198873457.013.10.

3. Mälksoo M. Militant Memocracy in International Relations: Mnemonical Status Anxiety and Memory Laws in Eastern Europe. *Review of International Studies.* 2021. Vol. 47, Issue 4. P. 489–507. DOI: 10.1017/S0260210521000140.

4. Kalhousová I., Finkel E., Kocián J. Historical Analogies, Traumatic Past and Responses to the War in Ukraine. *International Affairs*. 2024. Vol. 100, Issue 6. P. 2501–2523. DOI: 10.1093/ia/iiae228.

5. Віднянський С. В., Мартинов А. Ю. Російсько-українська війна та міжнародне співтовариство / відп. ред. В. Смолій. Київ : Інститут історії України НАН України, 2023. 264 с. DOI: 10.15407/book2-0017516Ukrainian.

6. Лисенко О. Комеморативна політика Російської Федерації як засіб збереження «імперії». Лекція для спецкурсу «Історична пам'ять» / за ред. В. Смолія. Київ : Інститут історії України НАН України, 2024. 36 с. DOI: 10.15407/book8-0018331.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-33

ПОЛІТИКА ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ДЕРЖАВНИХ СВЯТ)

Стрільчук Л. В.
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри всесвітньої історії
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Засади формування державної політики пам'яті в Україні на тридцять п'ятому році незалежності в умовах повномасштабної війни з РФ продовжують залишатися дискусійними. Системні трансформації останніх десятиліть докорінно змінили акценти у підходах до розуміння та вивчення історичної минувшини та ролі у цьому процесі національної історичної пам'яті. На початку 90-х років XX століття, Україна, як і більшість пострадянських республік, успадкувала пам'яттєву мапу «загальносоюзного» зразка із похибкою на національні історичні особливості, із певним набором героїв та визначних подій. Фактично, у період незалежності в українському суспільстві відбувається трансформація історичної пам'яті: уявлень про найважливіші дати та події, національних героїв. Фактично, зміни у національній історичній пам'яті відбувалася на двох рівнях: у державній політиці пам'яті, що головним

чином відбито у нормативно-правових документах та в уявленнях пересічних українців [4, с. 97].

Аналіз того, що саме «святкували»/«відзначали» в Україні на державному рівні впродовж трьох із половиною останніх десятиліть засвідчує факт непослідовності здійснення державної історичної політики та формування національної історичної пам'яті, і, як наслідок поляризація історичної пам'яті у суспільстві по осі «Схід – Захід». Не складно зауважити, що більшість свят залишилося у спадок від СРСР, наприклад, 8 березня (Міжнародний жіночий день), 1-2 травня – День міжнародної солідарності трудящих, 9 травня, як День Перемоги у Великій Вітчизняній війні [3, с. 235]. Саме ці три дати, закріплені на законодавчому рівні, як святкові дні, продовжували залишатися незмінними у державному святковому календарі України іще десятиліттями після проголошення незалежності. Паралельно традиційними, і досить масовими стають релігійні свята. Але поряд із цим починають з'являтися і дати пов'язані із національною історією, наприклад 14 жовтня – День Українського козацтва, який було запроваджено згідно Указу Президента Л. Кучми у 1999 році [3, с. 238–239].

Парадоксально, але у тому ж таки 1999 році згідно Указу Л. Кучми на державному рівні було закріплено святкування Дня захисника Вітчизни і призначено його на 23 лютого. Як відомо, саме ця дата впродовж тривалих десятиліть відзначалася в СРСР як день радянської армії. Даний приклад чітко унаочнює, що державна політика історичної пам'яті в Україні, у той період, формувалася у межах радянських історичних наративів.

Далі проаналізуймо походження вищезгаданих свят та їх ідеологічне забарвлення. У 2000 році Верховна Рада України ухвалює Закон «Про увічнення перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 років» [1]. Власне, щодо самого терміну «Велика Вітчизняна війна», як такого, є чимало заперечень та контраргументів, зокрема: саме радянським керівництвом, на початку 40-х років XX століття, було придумано власну концепцію про початок Другої світової війни, аби заперечити свою причетність до поділу Другої Речі Посполитої у 1939 році. Так, у 1942 році Й. Сталін видає книгу (брошуру) про Велику Вітчизняну війну, де виокремлює німецько-радянську війну і цим самим отримує окрему війну, що дає можливість заперечувати власну причетність до подій 1939 року. Цей історичний міф РФ використовує і до сьогодні. Але і Україна, на початок XXI століття, не звільняється від російських пам'яттєвих наративів. Формулювання «Велика Вітчизняна війна» на державному рівні залишалося незмінним аж до 2014 року [4, с. 97].

У 2010 році, в період президентства В. Януковича, на нормативному рівні було закріплено уявлення про відокремлення «Перемоги у Великій

Вітчизняній війні» від подій Другої світової війни [1]. А уже в 2015 році Верховна Рада України ухвалила новий Закон «Про увічнення перемоги над нацизмом у роки Другої світової війни 1939–1945 роки». Фактично саме у цей період відбувається зміна риторики «перемог» та «визволень» на риторику про масові жертви та трагічні сторінки і, саме у цей період, відбуваються найвідчутніші трансформаціх історичної пам'яті в українському суспільстві [4, с. 98].

Серйозні контраргументи існують і проти дати 9 травня, як Дня Перемоги. Адже, як відомо, саме за вказівкою Й. Сталіна, в офіційних радянських джерелах, було змінено дату 8 травня, на 9 травня, як День Перемоги Радянського Союзу у війні з Німеччиною. Дана маніпуляція була необхідна радянському керівництву, аби підкреслити особливу роль (а у пізнішій риториці – виключну роль) СРСР у перемозі. Таким чином, Сталін добився окремої перемоги у окремій війні. І цей історичний міф десятиліттями культивувався радянською ідеологією, перейшовши у спадок більшості бувшим радянським республікам, у тому числі й Україні [5, с. 62–63].

Щодо іще одного «свята», успадкованого Україною із радянської святкової традиції, – Міжнародного жіночого дня 8 березня, відзначення якого бере свій початок на світанку індустріальної доби, а як свято на державному рівні воно постало у 1965 році [2, с. 235], і стало незмінною атрибутикою радянської держави у формуванні інтернаціоналізму та рівності жінки у радянському суспільстві. На думку авторки, саме цим святом викорінювалися із історичної пам'яті та нівелювалися національні свята, так, наприклад, як День матері.

На переконання авторки, в Україні, у перші два десятиліття незалежності, чітко простежується поляризація історичної пам'яті суспільства, по осі «Схід – Захід», при якій увиразнилися пам'яттєві орієнтири, при чому Схід України тяжів до пострадянських-російських наративів, а Захід країни орієнтувався на національних героїв та українські історичні цінності. Кожен із українських Президентів, відповідно до своїх бачень та переконань, впливав на формування державної політики історичної пам'яті. Зокрема, 1999 року, на підставі Указу Л. Кучми, на державному рівні відзначали «60-ти річчя возз'єднання українських земель у складі Української держави», фактично відзначаючи напад радянсько-німецьких військ на Польщу [4, с. 99]. Відомо також, що на ініціативу Президента Л. Кучми на державному рівні відзначалася 350-та річниця Переяславської ради, як союз поміж росією та Україною, створено було робочу групу, яка спільно із російськими істориками здійснювала ревізію підручників з історії, написаних після 1991 року, на предмет спільних бачень у трактуванні історії, тощо [2, с. 158].

Із приходом до влади В. Ющенка спостерігається кардинальний поворот у формуванні історичної пам'яті. Зокрема, на державному рівні з'являється тема УПА, уже в 2007 році Президент підписує Указ «Про відзначення 65-ї річниці створення УПА» [7], що було схвально зустріто західним регіоном України і викликало обурення на сході країни. У тому ж таки 2007 році В. Ющенко підписує іще один Указ (що іще більше поляризувало історичну пам'ять у суспільстів) «Про заходи щодо відзначення 60-х роковин операції «Вісла»» [6].

Відомо також, що В. Ющенку належить ініціатива відродження Батурина, як гетьманської столиці. Саме з уст українського Президента пролунав заклик до світової спільноти визнати Голодомор 1932–1933 років геноцидом проти української нації, відбулася героїзація С. Бандери [2, с. 158]. У шкільних підручних з'являються теми присвячені героїчній боротьбі УПА та її командирам, піднімаються проблеми радянських репресій, голодоморів, змінюється концепція історичної освіти. І схожих прикладів протиставлень можемо навести чимало.

Найрадикальніші та наймасовіші зміни в українському святковому календарі пов'язані із появою у ньому релігійних свят, що простежується з періоду незадовго до проголошення незалежності України. З того часу релігійні свята добре прижилися у святковому календарі, поступово зміцнюючи свої позиції у переліку найулюбленіших свят українців [4, с. 99].

Окрім того, слід констатувати, що державні комеморативні практики, відбиті у базі нормативно-правових актів, загалом, не надто багаті на відзначення різного роду військових дат: таких подій у загальній сукупності ледве набереться десяток. Багато важливих дат залишається поза увагою святкового календаря, наприклад, Перша світова війна, або ж події Української революції. Нинішня російсько-українська війна увиразнила прогалини у формуванні державної політики історичної пам'яті (загалом, і щодо святкового календаря зокрема) і це дає підстави сподіватися, що у цьому сенсі нас очікують відчутні зміни, принаймні, запит в українському суспільстві на такі зміни сьогодні, як ніколи, високий.

На сьогоднішній день, в умовах повномасштабної російської агресії, проблеми формування державою історичної політики та історичної пам'яті в Україні посідають першорядне місце. Тому завданням політиків та істориків, і у першу чергу тих, хто працює у площині публічної історії, є вироблення збалансованої, грамотної та чіткої державної історичної політики та формування відповідних історичних наративів та національної історичної пам'яті. Адже від цього процесу, напряму залежить майбутня безпека держави.

Література:

1. Закон України від 20.04. 2000 № 1684-III «Про увічнення Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 роки». URL: http://zakon0rada.gov.ua

2. Коник А. «Історична пам'ять» та «політика пам'яті» в епоху медіа-культури. *Вісник Львівського університету.* Вип. 32. Львів, 2009. С. 153–163.

3. Набок С. Політика пам'яті в сучасній Україні: проблеми формування та контраверсійнсть наслідків. *Етнополітичний контекст суспільних трансформацій у сучасній Україні*. К., 2017. С. 227–273.

4. Стрільчук Л. Еволюція політики пам’яті в сучасній Україні: пострадянські наративи та національна політика пам’яті (на прикладі державних свят. *Літопис Волині. Всеукраїнський наковий часопис. Заснований у 2001 р.* Число 29. 2023. С. 96–100.

5. Стрільчук Л. Проблеми формування політики історичної пам’яті в Україні. Українська історія у публічному просторі : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції 19–21 травня 2023 р. Львів-Торунь, 2023. С. 62–64.

6. Указ Президента України від 05.05.2007 №274/2007 «Про заходи до 60-х роковин операції «Вісла»». URL: http://zakon2rada.gov.ua

7. Указ Президента України від 12.10.2007 № 966/2007 «Про відзначення 65-ї річниці створення Українсьої повстанської армії». URL: http://zakon2rada.gov.ua

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-34

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЦИФРОВОЇ ГРИ[1]

Тарасюк М. Ю.
докторка філософії в галузі Історія та археологія,
викладачка кафедри історії, старша наукова співробітниця кафедри соціології Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна

Цифровізація освіти є одним із визначальних напрямів трансформації сучасного освітнього процесу, що передбачає не лише впровадження нових технічних засобів, а й зміну способів взаємодії учня, педагога та роботи із навчальним матеріалом. Одним із актуальних інструментів такої трансформації є гейміфікація, яка в історичній освіті дозволяє поєднувати засвоєння навчального матеріалу з активною взаємодією, моделюванням ситуацій та обговоренням історичних подій. В українській історіографії відзначається потенціал ігрових технологій для підвищення мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності [3, с. 99], хоча важливим є також їхнє методологічне обґрунтування.

У цьому контексті особливого значення набуває досвід створення та використання в освітньому процесі цифрових історичних ігор, як-от гри «Нова традиція». Науково-методичний супровід гри забезпечували фахівці з академічної історії, музейної справи та шкільної освіти: Антанас Петріоніс, доктор філософії з історії, викладач Вільнюського університету; Марина Тарасюк, докторка філософії з історії, дослідниця повсякденної історії ВКЛ та викладачка КПІ ім. Ігоря Сікорського; Надія Кравченко, наукова співробітниця Національного музею історії України; Олексій Савченко, старший науковий співробітник Скарбниці Національного музею історії України. До консультування також були залучені історики та освітяни Андрій Риков, Тарас Хведенчук, Микола Бендюк та Євген Шатілов [1]. Такий склад експертів забезпечив поєднання академічного підходу, музейного досвіду та практичних вимог НУШ. Результати апробації гри та відсутність або наявність суттєвих труднощів із її сприйняттям і використанням у шкільному

[1] Роботу виконано в рамках д/б-теми № 2916ф Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» “Роль штучного інтелекту у формуванні освітніх політик для розвитку та збереження людського капіталу” (№ д/р 0126U001611).

освітньому процесі можуть дати змогу перевірити ефективність такого поєднання можливості безпосереднього перенесення академічного знання в освітню практику.

Тому **метою** цього дослідження є визначення можливостей цифрової гейміфікації як інструменту інтеграції академічного історичного знання в шкільну освіту та виявлення пов'язаних із цим викликів на основі аналізу педагогічного досвіду застосування цифрової гри для НУШ «Нова Традиція»[2].

Методологія. Для емпіричної частини дослідження використано результати анонімного опитування 19 учителів історії та громадянської освіти, які застососували цифрову історичну гру «Нова традиція» [2]. Анкета була спрямована на оцінювання сприйняття цифрових освітніх інструментів, зручності інтеграції гри в навчальний процес, її педагогічної ефективності, впливу на професійну діяльність учителя та розвиток компетентностей учнів.

Аналіз було виконано переважно за допомогою описової статистики: визначено частотний розподіл відповідей і середні значення за п'ятибальною шкалою Лайкерта; для питань із можливістю множинного вибору розраховано частку респондентів, які обрали кожен варіант. Такий підхід дає змогу виявити основні тенденції у педагогічному сприйнятті цифрової гейміфікації без поширення отриманих результатів за межі досліджуваної групи.

Результати дослідження. Результати свідчать про переважно позитивне сприйняття цифрової гри вчителями. Середня оцінка її педагогічної ефективності становила 4,80 із 5 балів, а найвищі оцінки стосувалися підвищення мотивації учнів і урізноманітнення навчального процесу. Водночас 94,7% опитаних вважають, що цифрові технології підвищують якість навчання, а 89,5% наголошують, що ключова роль залишається за вчителем навіть в умовах цифровізації [4].

Серед основних бар'єрів використання цифрових ігор найчастіше називали: перевантаженість навчальної програми (84,2%), недостатню кількість комп'ютерів (57,9%) та нестачу якісних цифрових ресурсів (52,6%). Показовим є також те, що гру найчастіше вважають ефективною для повторення й узагальнення матеріалу (по 89,5%), тоді як для вивчення нової теми її обрали лише 21,1% респондентів [4]. Це дає підстави розглядати цифрову гейміфікацію не як заміну традиційному

[2] Гра «Нова традиція» реалізована ГО «Нова Традиція» за фінансування посольства Литовської Республіки в Україні (Програма Співробітництва з Метою Розвитку та Сприяння Демократії), а також за грантової підтримки Українсько-данського молодіжного дому.

навчанню, а як інструмент його урізноманітнення, активізації учнів і підтримки окремих етапів історичної освіти.

Висновки. Отже, цифрова гра сприймається передусім як інструмент активізації навчання, а не як самостійна альтернатива традиційному викладанню. Основною перевагою гри педагоги бачать у повторенні, узагальненні матеріалу та активізації учнів, коли ж перешкодами є не негативне ставлення вчителів до цифрових технологій, а відсутність системного застосування або технічного обладнання. Із результатів дослідження також можна висунути гіпотезу, що залучення університетських істориків до створення цифрових навчальних продуктів сприяє перенесенню академічних підходів роботи з історичним матеріалом у шкільну освіту.

У зв'язку з цим, **перспективою** подальшого дослідження є перевірка можливості перенесення досвіду гейміфікації з шкільної історичної освіти у практику ЗВО. Ймовірно, що використання цифрових ігрових інструментів може бути ефективним не лише для підвищення залученості школярів, а й для організації активного, проблемно-орієнтованого навчання студентів, зокрема з історії. Перевірка цієї гіпотези потребує окремого дослідження із залученням викладачів і студентів ЗВО.

Література:

1. ГО «Нова Традиція». Експерти. Нова Традиція: освітня гра з історії України та громадянської освіти. URL: https://ntd.org.ua/guidelines/experts/ (дата звернення: 10.09.2026).

2. ГО «Нова Традиція». Нова Традиція: освітня гра з історії України та громадянської освіти. 2026. URL: https://ntd.org.ua/ (дата звернення: 06.09.2026).

3. Королько, А. З., & Перегінець, О. (2023). Використання інструментів гейміфікації у позашкільній історичній освіті. *Молодь і ринок*. 2(210). 98–103. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273961

4. Тарасюк М. Цифровізація навчального процесу на прикладі гри «Нова традиція»: результати авторського опитування. Серпень 2026 р., 19 респондентів. Електронна таблиця. Режим доступу: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZmShHn0ip_GyK3BllD6DukGbb83jSOabWbwoDk13Kn0/edit?usp=sharing (дата звернення: 09.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-35

ІСТОРИЧНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ ТА ПОЛІТИКА ПАМ'ЯТІ: МІЖ АКАДЕМІЧНИМ ЗНАННЯМ І СУСПІЛЬНОЮ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ

Татарко І. І.
кандидат історичних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Україна

Історична освіта у вищій школі посідає особливе місце у формуванні світогляду молодого покоління, оскільки її завдання не обмежується передаванням сукупності знань про минуле. Вона формує здатність критично працювати з джерелами, аналізувати різні інтерпретації історичних подій, розрізняти факти і оцінне судження, усвідомлювати взаємозв'язок між минулим і сучасністю. Особливої актуальності ці питання набувають в умовах сучасної України, де історія стала одним із важливих чинників суспільної консолідації, а водночас – об'єктом політичних маніпуляцій.

Важливий внесок у осмисленні проблеми співвідношення історичного знання та суспільної пам'яті зробили П. Нора, М. Хальбвакс. Французький філософ і соціолог М. Хальбвакс розглядав колективну пам'ять як соціально зумовлений феномен, пов'язаний із груповою ідентичністю та сучасними потребами суспільства [6, с. 75]. Його співвітчизник, історик П. Нора наголошував на відмінності між пам'яттю та історією, підкреслюючи, що пам'ять є живою, емоційною та вибірковою, тоді як історія претендує на критичне й аналітичне дослідження минулого[5, с. 15].

Щодо проблеми культурно-інформаційних впливів на українське суспільство, його історичну пам'ять та історичну свідомість в умовах сучасного глобалізованого світу інтерес викликають наукові розробки українських вчених Я. Грицака, В. Артюха, Ю. Зернія, Л. Нагорної та ін.

Історична освіта у вищій школі виступає важливим механізмом формування уявлень про походження сучасного суспільства, його цінності, конфлікти та перспективи розвитку. Саме через освіту молоде покоління засвоює певні інтерпретації історичних подій, оцінки діяльності історичних діячів, уявлення про героїв і жертв, тяглість або переривчастість історичного розвитку.

Особливої актуальності ця проблематика набуває в Україні, де питання історичної пам'яті протягом тривалого часу залишається одним із важливих чинників суспільних дискусій. Російсько-українська війна та дерусифікаційні процеси істотно впливають на те, як українське суспільство сприймає власне минуле.

У цих умовах університетська історична освіта опиняється на перетині кількох вимірів: академічного, освітнього, політичного та суспільного. З одного боку, вона має забезпечувати науковість і доказовість історичного знання. З іншого – не може ігнорувати суспільний запит на осмислення травматичного минулого, формування громадянської відповідальності та протидію маніпуляціям історією.

Поняття «історична пам'ять» належить до центральних категорій сучасних гуманітарних досліджень. Г. Касьянов зазначає, що історична пам'ять є складним соціокультурним феноменом, який формується під впливом різних суспільних факторів і не може бути зведений лише до державної політики [3, с. 131].

Освіта є одним із найбільш системних каналів формування такої пам'яті. Шкільні та університетські курси історії визначають не тільки перелік подій і персоналій, а й способи їх інтерпретації. Сучасна історична освіта не повинна зводитися до механічного засвоєння готового національного наративу. Її важливим завданням є формування здатності здобувача освіти самостійно працювати з історичною інформацією. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям реформування історичної освіти в Україні. У затверджених Міністерством освіти і науки України у 2024 р. Концептуальних засадах реформування історичної освіти наголошено на необхідності модернізації змісту та методики викладання історії, інтеграції історії України та всесвітньої історії, формування цілісного розуміння українського історичного процесу в європейському та світовому контекстах[4].

Тому особливого значення набуває джерелознавчий підхід. Робота з документами, статистичними матеріалами, мемуарами, пресою, фотографіями, усними свідченнями та цифровими джерелами дозволяє здобувачам освіти побачити складність минулого й відмовитися від спрощеного поділу історичних явищ на однозначно «правильні» або «неправильні».

Отже, історична освіта має виконувати подвійну функцію: сприяти збереженню суспільно значущої пам'яті та забезпечувати її критичне переосмислення.

Одним із механізмів, за допомогою яких держава та суспільні інституції впливають на публічне представлення минулого є політика пам'яті. Вона проявляється через освітню політику, діяльність музеїв

та архівів, пам'ятники й меморіали, календар пам'ятних дат, назви вулиць, державні комеморативні практики та інформаційний простір.

Для України проблема політики пам'яті має особливе значення через складність історичного досвіду. Українські землі тривалий час перебували у складі різних держав, а українське суспільство пережило імперські політики. У результаті сформувалися різні регіональні та групові моделі пам'яті.

Одним із ключових викликів сучасної України є подолання імперського та радянського способів опису українського минулого. Але деколонізація не повинна означати заміну одного спрощеного наративу іншим. В цьому контексті завдання історичної освіти полягає у формуванні здатності розуміти його багатовимірність. Я. Грицак наголошує на необхідності розглядати становлення української нації в широкому європейському та світовому контексті [2, с. 44].

Позитивну роль у створенні необхідного простору для формування історичної грамотності і культури відіграють медіа. Цифрові формати дозволяють зробити складний матеріал доступнішим, залучати широку аудиторію до музейних та архівних ресурсів, поширювати результати наукових досліджень і стимулювати інтерес до минулого. Проте медіасередовище одночасно створює значні ризики. Особливо небезпечною є практика поширення псевдоісторичних концепцій, конспірології та пропагандистських міфів. Університетська освіта повинна не протиставляти академічну історію публічній, а навчати студентів критично працювати з обома типами історичного знання.

Ефективним підходом може бути включення до навчального процесу аналізу конкретних медіапродуктів. Здобувачі освіти можуть порівнювати академічну статтю, телевізійний сюжет, допис у соціальній мережі та музейну експозицію, присвячені одній події. Такий підхід дозволяє побачити, як змінюються акценти залежно від формату, цільової аудиторії та комунікативної мети.

У нових інформаційних умовах змінюється і роль викладача історії. Викладач має створювати освітнє середовище, у якому здобувач освіти може ставити складні питання, висловлювати аргументовані позиції та перевіряти власні припущення.

Одним із головних завдань є формування розуміння різниці між фактом, інтерпретацією та оцінкою. Студент повинен навчитися розрізняти ці рівні та не сприймати будь-яку інтерпретацію як беззаперечну істину.

Не менш важливо формувати етичний вимір історичного знання. Вивчення минулого пов'язане з людськими трагедіями, війнами, масовими злочинами. Викладач має допомогти здобувачам освіти

усвідомити, що історичні події стосуються не лише абстрактних політичних процесів, а й життя конкретних людей.

Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що історична освіта у вищій школі є важливим інструментом формування історичної пам'яті, але її роль не повинна обмежуватися відтворенням усталених суспільних наративів. У сучасних умовах університет має бути простором критичного та відповідального осмислення минулого.

Перспективною моделлю є поєднання академічної історії, історичної пам'яті та публічної історії. Такий підхід передбачає використання різноманітних джерел, залучення медіа й цифрових ресурсів, розвиток медіаграмотності та створення умов для відкритого наукового діалогу.

Відповідальна історична освіта має сприяти формуванню не просто обізнаного, а критично мислячого громадянина, здатного усвідомлювати зв'язок між минулим і сучасністю. Саме такий підхід створює передумови для формування зрілої історичної пам'яті, яка не ґрунтується на замовчуванні чи міфологізації, а спирається на знання, критичне мислення, суспільний діалог і відповідальність.

Література:

1. Барановська Н. Національна історико-культурна спадщина в системі історичної пам'яті та викликів сучасної глобалізації. Historical and Cultural Studies. *Історико-культурні студії*. 2016. Vol. 3, № 1. С. 7–12.

2. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX століття. Київ : Генеза, 1996. 360 с.

3. Касьянов Г. Історична пам'ять та історична політика: до питання про термінологію й генеалогію понять. *Український історичний журнал*. 2016. № 2. С. 118–137.

4. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30 липня 2024 р. № 1072. Міністерство освіти і науки України.

5. Nora P. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. – Representations, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory. (Spring, 1989), pp. 7–24.

6. Halbwachs M. On Collective Memory. Chicago: University of Chicago Press – 1992. P. 224.

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-36

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ІСТОРІЇ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Удод О. А.
доктор історичних наук, професор,
член-кореспондент НАН України, член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу української історіографії
Інститут історії України НАН України
м. Київ, Україна

Проблема взаємодії академічної історичної науки та дидактики історії у навчальних закладах відноситься до розряду (і не завжди одиночних) вічно актуальних. В умовах сучасної російсько-української війни роль історії як світогляду та предмету викладання стає критично важливою. Протистояння в галузі історії – це боротьба українців за право на ім'я: бути у світовій історії як Україна, а не Малоросія. В інформаційному просторі з початком війни по відношенню до ролі історії в цьому цивілізаційному протистоянні вводяться і одразу переважають означення мілітарного штибу: історіографічна війна (А. Аржаковський), історіографічна блокада (І. Колесник), друга «холодна війна» (О. Лисенко), реанімація фашистської ідеології (Т. Снайдер). Публічний простір і освітня сфера на відміну від академічної науки є досить вразливими в контексті інформаційної війни, фейків, маніпуляцій історією та потреби в розвитку критичного мислення. Але академічна історія не може бути перенесена у навчальну історію «як є». Вона повинна проходити процес дидактичної редукції та адаптації. Головна проблема – це наявність розриву (дисонансу) між «високою» академічною наукою (монографії, дискусії) та реальною шкільною чи університетською практикою викладання. Саме у навчальній аудиторії відбувається трансформація змісту (контенту) історії – перехід від простого накопичення фактів (фактоцентризму) до осмислення історичних процесів та концептів (модернізація, імперія, ідентичність, тоталітаризм тощо).

У сучасній українській історичній дидактиці накопичено достатньо аналітичного матеріалу, щоб сформулювати концептуальні (методологічні) засади взаємодії історичної науки і освіти. Концептуальні засади дидактичного використання академічної історії в освітній практиці – це система принципів, підходів і методів, які забезпечують ефективне впровадження академічного історичного знання в освітній процес. Вони визначають, як саме академічна історія трансформується

у дидактично придатну форму, доступну для учнів і студентів, зберігаючи при цьому наукову вірогідність і освітню цінність. Базові принципи інтеграції академічного знання такі: 1) *мультиперспективність (багаторакурсність):* презентація минулого через спектр різних поглядів (різних соціальних груп, етносів, держав) замість єдиної «правильної» («офіційної») версії; 2) *генералізація навчального матеріалу, спрощення без викривлення*: складні наукові теорії, монографічні дискусії та масиви джерел адаптуються відповідно до вікових та психологічних особливостей учнів/студентів, але при цьому зберігається їхня наукова точність. Є глибокий зміст у відомій сентенції, яку приписують Альберту Ейнштейну: «якщо ви не можете пояснити це шестирічній дитині, ви самі цього не розумієте» та Ернесту Резерфорду: «справжнє наукове відкриття має бути таким, щоб його можна було пояснити навіть служниці»; 3) *перехід від фактоцентризму до проблемності*: замість механічного переліку фактів освітня практика запозичує в академічної науки проблемний підхід – аналіз причин, наслідків, альтернатив розвитку подій та мотивації історичних діячів; 4) *історичний контекстуалізм та антропологізація*: відмова від оцінки минулого з позицій сучасної моралі; фокус на «історії повсякденності» та досвіді людини відповідної епохи; 5) *критичний аналіз джерел*: освітня практика запозичує інструментарій академічного історика. Учні/студенти вчаться працювати безпосередньо з першоджерелами (документами, спогадами, артефактами), відрізняти факти від інтерпретації та виявляти маніпуляції чи пропаганду. Університетські викладачі можуть скористатися популярними нині напрацюваннями Пітера Помаранцева («Як виграти інформаційну війну», «Це не пропаганда», «Нічого правдивого й усе можливо») про принципи протидії авторитарній пропаганді.

В умовах війни в інформаційному просторі домінує, на жаль, історична політика, а не наука й освіта. Найбільший резонансний приклад – українсько-польське протистояння у сфері історичної пам’яті (Волинь 1943 р. та ін.): провал польсько-українського форуму істориків (травень 2026 р.) та наступний за ним конфлікт на рівні президентів Польщі й України (позбавлення/повернення орденів, війна пам’ятників і топоніміки). Ключові виклики та протиріччя у цій сфері – це ідеологічні (конфлікт між деміфологізацією, прагненням академічної науки до об’єктивності та дидактичною функцією виховання патріотизму чи громадянської ідентичності) та виклики, пов’язані з часовим розривом (проблема застарівання підручників та механізми швидкого трансферу нових наукових відкриттів у навчальні програми).

Найбільш актуальні проблеми сучасної української історичної науки, що мають вирішальний вплив на освітню практику, полягають

у інституалізації/верифікації предмету історії України та її розмежуванні (умовному) із всесвітньою історією. Дається взнаки управлінська неспроможність МОН України поєднати вивчення історії України і всесвітньої історії та нерозуміння методологічних засад історії як науки. Ще понад 35 років тому Омелян Пріцак («Що таке історія України», 1990 р.) писав: «Історія України – це всесвітня історія в межах України… Історія України – невід'ємна частина глобальних цивілізаційних процесів. Українська історія – своєрідний мікрокосм світової історії, що відбиває загальноцивілізаційні тенденції у локальному контексті». Є сенс говорити про викладання не історії України (акцент на територію, просторовий фактор), а *української історії* (наш погляд на світову історію). Поки це не буде зроблено, українські історики будуть постійно тупцювати на місці, оскільки матимуть дихотомію: з однієї сторони – світова історія, з другої сторони – історія України. Або ж попадати в незручні, анекдотичні ситуації з «глобальною історією України» (що рівнозначно «глобусу України»).

Інша, не менш важлива проблема – це інституалізація/верифікація новітньої історії та сучасної історії (або історії сучасності). Порівняльне мовознавство дає позитивну підказку методологам (теоретикам) історії. У німецькій мові – Zeitgeschichte, у англійській – Contemporary History, у французькій – Historie de present означає, насправді, не звичну для нас «сучасну історію», а за словами французького історика Жака Ревеля, «історизацію сучасного». У цьому приховується глибинне розуміння предмету історії – «минуле в сучасності» (Іван Курілла). Не будувати дистанцію між минулим і сучасністю («відстоювання подій»), а вивчати сучасність методами й прийомами історичної науки та історичної дидактики, враховуючи при цьому такі основні риси історії сучасності: 1) тимчасова близькість до подій, які ще не завершені; 2) наявність живої пам'яті (ризик суб'єктивізації, ідеологізації); 3) переважання джерел типу медіа, свідчень, документів часу; 4) історик як учасник, а не лише дослідник, рефлексія над власною позицією; 5) готовність до ревізії і нових прочитань у майбутньому («переписування історії»).

Історикам варто також подолати когнітивну проблему щодо використання назви «Україна» у співвідношенні з історичним часом, незважаючи на зміни найменування чи картографічні зображення. Україна як історичне поняття – це не лише державне утворення XX–XXI ст., а цілий пласт уявлень і практик, які змінювалися від середньовіччя до сьогодення. Потребує переосмислення історичної суб'єктності України та утвердження в історичній освіті *історіографічної суб'єктності* України. Адже, за словами І. Лисяка-Рудницького, Україна – не просто територія чи етнос, а історична ідея, яка реалізується у політичному часі.

Історична наука була і повинна бути на сторожі здорового глузду, а історична освіта – виховувати українців («щоб не бути такими, як росіяни…»).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-37

HEALING MEMORY ЯК МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВІД ТРАВМИ ДО СТІЙКОСТІ

Філіпович М. Б.
кандидат історичних наук, доцент,
Почесний професор Балтійського науково-дослідного інституту
проблем трансформації економічної сфери,
м. Рига, Латвійська Республіка,
доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Академія рекреаційних технологій і права
м. Луцьк, Україна

Історична освіта в Україні тривалий час залишалася заручницею травматичних наративів, що формувалися під впливом воєнних конфліктів, колоніальної політики та ідеологічних маніпуляцій. Стереотипи й міфи, закорінені у колективній пам'яті, не лише ускладнюють міжнаціональний діалог, але й перешкоджають формуванню стійкої громадянської ідентичності. У цьому контексті концепція Healing Memory («пам'ять як зцілення») постає як інноваційна модель трансформації історичної освіти – від відтворення травми до формування стійкості [8]. Адже, ми живемо у світі, де минуле постійно нагадує про себе – через пам'ятники, підручники, родинні історії, а нині й через війну.

Українська історична освіта десятиліттями працювала з травматичним досвідом, але часто відтворювала його у формі конфліктних наративів. Сьогодні ми маємо шанс змінити цю парадигму. Модель Healing Memory пропонує шлях від травми – до стійкості, від болю – до відновлення. Події XX ст. – війни, депортації, репресії – залишили глибокі сліди у свідомості українців. Історична освіта часто відтворювала ці травми у вигляді негативних стереотипів («ворог», «зрадник», «жертва»), що закріплювало конфліктні наративи й перешкоджало формуванню культури діалогу. На подолання цих конструктів спрямова Healing Memory, яка пропонує новий підхід до історичної

освіти через деконструкцію міфів – пояснення їхнього походження та функцій у суспільстві; багатоперспективність – включення різних національних інтерпретацій у навчальні програми; критичне мислення – навчання учнів і студентів аналізувати джерела, відрізняти факти від пропаганди; культуру пам'яті – використання меморіальних практик як інструменту примирення, а не конфлікту. Трансформація історичної освіти в Україні через концепцію Healing Memory стане шляхом до подолання стереотипів і формування стійкої громадянської ідентичності. Вона відкриває можливість для нового типу діалогу – діалогу, що ґрунтується на взаємній повазі, критичному мисленні та культурі пам'яті.

Концепт Healing Memory – це підхід, який розглядає пам'ять не як тягар, а як ресурс. Він дозволяє інтегрувати травматичний досвід у навчальний процес так, щоб він не травмував повторно, а навпаки – сприяв відновленню. Освітня мета – формування стійкості, діалогу та емпатії, що означає, що історична освіта має навчати не лише фактів, а й уміння працювати з болем, перетворювати його на силу.

Практичними інструментами для досягнення поставлених є освітні програми, курси з педагогіки пам'яті, інтеграція міждисциплінарних підходів; цифрові технології, VR/AR реконструкції, інтерактивні архіви, які дозволяють студентам «прожити» історію без повторної травматизації; музейні та меморіальні практики, перехід від монументальної пам'яті до живих просторів діалогу; громадянська освіта, включення локальних спільнот, меншин, жіночих голосів у навчальний процес.

При тому існують і певні виклики та ризики. Є небезпека деполітизації, коли пам'ять стає лише терапією, втрачаючи критичний вимір. Не менш загрозливою може стати символічна амнезія, коли пам'ять може перетворитися на декоративний елемент, позбавлений глибини та виклик пов'язані з автентичністю – цифрові реконструкції мають бути науково обґрунтованими, а не лише емоційними.

І хоча, історична освіта в Україні переживає період радикальних трансформацій. На фоні повномасштабної війни та загострені інформаційних атак триває деколонізація історичного знання та зростання ролі колективної пам'яті, що у той же час створюють нові виклики для освітньої системи. Традиційні моделі викладання історії, орієнтовані на фактологію та лінійні наративи, виявляються недостатніми для роботи з травматичним досвідом, який одночасно є частиною минулого й сучасності. У цьому контексті актуалізується концепція Healing Memory – модель, що розглядає пам'ять не лише як інструмент збереження історичних фактів, а як механізм відновлення, переосмислення та формування стійкості.

Сучасні дослідження пам'яті підкреслюють її багатовимірність: пам'ять є не лише індивідуальним досвідом, а й соціальним механізмом конструювання ідентичності [3; 6; 7]. У контексті України пам'ять виконує функцію відновлення історичної суб'єктності, деколонізації наративів, формування громадянської солідарності. Healing Memory інтегрує ці підходи, пропонуючи пам'ять як інструмент відновлення та стійкості.

Посттравматичні студії наголошують, що травма не зникає сама по собі – вона потребує інтерпретації, переосмислення та інтеграції в культурний досвід [1; 2]. В українській історичній освіті травма часто подається як факт, але не як процес, що потребує педагогічної роботи. Healing Memory пропонує: уникати ретравматизації, працювати з емоційним змістом історії, формувати навички етичного пам'ятання.

Педагогіка стійкості розглядає освіту як середовище, що здатне формувати психологічну та соціальну витривалість [4; 5]. У контексті історичної освіти це означає розвиток критичного мислення, формування здатності протистояти маніпуляціям, створення наративів, що підтримують суб'єктність. Healing Memory поєднує ці підходи в єдину модель.

При тому не слід забувати, українська історична освіта часто зосереджена на трагедіях, репресіях, війнах, що формує травмоцентричний погляд на минуле. Водночас пам'ять залишається фрагментованою: локальні історії не інтегруються в національний наратив. Імперські моделі історіописання продовжують впливати на освітні програми, створюючи викривлені уявлення про минуле та знецінюючи українську суб'єктність. Фактологічний підхід не дозволяє учням працювати з емоційним та етичним виміром історії, що знижує її життєву релевантність. Healing Memory долає ці проблеми через інтеграцію знань, емоцій, етики та практики. З метою формування концепту «від травми до стійкості» модель Healing Memory передбачає провадження різноманітних освітніх практик на певних етапах. Так, на етапі усвідомлення травми варто проводити аналіз локальних історій, роботу з особистими наративами, деколонізація історичних інтерпретацій, критичний аналіз пропаганди. На наступному етапі – етапі переосмислення досвіду застосовується наративна реконструкція, – порівняльні історичні моделі, інтеграція мистецьких практик (документалістика, перформативні проєкти), створення безпечних просторів пам'яті. Формування стійкості передбачається на третьому етапі через меморіальні ініціативи нового типу, проєкти співпам'яті, розвиток громадянської відповідальності, робота з майбутнім (futures literacy).

З ціллю досягнення результатів вводяться інноваційні інструменти моделі Healing Memory, зокрема «мнемонічні лабораторії» в школах

та університетах; «артріуми пам’яті» як простір для творчої роботи з історією; «освітні ритуали стійкості», життєствердні практики пам’ятання; «цифрові платформи співпам’яті», «модулі емоційної грамотності» в історичній освіті; «педагогіка солідарності» як новий стандарт.

Таким чином, Healing Memory є перспективною моделлю трансформації історичної освіти України, яка відповідає сучасним соціокультурним викликам. Вона забезпечує перехід від травмоцентричного викладання до педагогіки стійкості, інтегрує емоційний, етичний та когнітивний виміри історичного знання, сприяє формуванню суб’єктності та громадянської відповідальності. Упровадження Healing Memory може стати ключовим чинником розвитку нової культури пам’яті, що підтримує відновлення та зміцнення українського суспільства.

Література:

1. Alexander J. C. Cultural trauma and collective identity. Berkeley : University of California Press, 2004. 312 p.

2. Caruth C. Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1996. 168 p.

3. Erll A. Memory in culture. London : Palgrave Macmillan, 2017. 241 p.

4. Masten A. Ordinary magic: Resilience in development. New York : Guilford Press, 2014. 370 p.

5. Ungar M. The social ecology of resilience. New York : Springer, 2012. 225 p.

6. Ассман, А. Простори пам’яті. Київ : Ніка-Центр, 2012. 328 с.

7. Гальбвакс, М. Колективна пам'ять. Київ : Либідь, 2001. 256 с.

8. Філіпович М., Кушпетюк О. Ключові конотації пам’яті: від «нового історицизму» до технологій відновлення. *Healing Memory: the culture of memory as a technology of recovery* : Scientific monograph. Рига : Baltija Publishing, 2026. С. 4–40. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-689-8-1

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-38

РЕАЛІЗАЦІЯ БАКАЛАВРСЬКИХ ПРОГРАМ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В9 ТА А4.03 У КОНТЕКСТІ АКРЕДИТАЦІЙНИХ ЕКСПЕРТИЗ: ПРОБЛЕМНИЙ АСПЕКТ

Хоменко Д. В.
доктор філософії,
викладач кафедри історії України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Оновлення системи вищої освіти України актуалізує питання забезпечення якості та ефективності акредитації освітніх програм (далі – ОП), особливо в умовах оновлення переліку спеціальностей і зміни підходів до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. У цьому контексті особливого значення набуває порівняння підходів до впровадження та реалізації бакалаврських ОП спеціальностей В9 «Історія та археологія» та А4.03 «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)», які, маючи спільну предметну основу, відрізняються за метою, змістом підготовки, програмними результатами навчання. Відтак, актуальним є з'ясування того, наскільки чинні акредитаційні механізми дають змогу оцінити якість програм різного професійного спрямування які мають спільне предметне спрямування.

У контексті вказаної тематики окреслимо кілька дискусійних аспектів.

По-перше – стандартизація спеціальностей. Станом на 2026 р. для спеціальності А.4 стандарт вищої освіти відсутній, тому розробка ОП та її наповнення належать до сфери автономії ЗВО, керуючись професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [5], а також Наказом МОН України від 31.12.2025 р. №1734 Про затвердження Методичних рекомендацій щодо відповідності освітніх програм спеціальностям, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, та деталізованим галузям Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 та описів предметних областей спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [3]. Водночас, стандарт для спеціальності В9 «Історія та археологія» затверджений та введений в дію у 2021 р. чітко регламентує предмет, об'єкт, предметне поле, компетентності та програмні результати навчання ОП спеціальності [2].

По-друге – галузеві відмінності у проведенні акредитаційної експертизи Національним агентством із забезпечення якості вищої

освіти. Спільним для обох спеціальностей є призначення до складу експертної групи з числа науково-педагогічних працівників, викладачів-істориків, які аналізують справу, зустрічаються з різними фокус-групами ОП та надають відповідний висновок [4]. Утім, наступний етап експертизи – розгляд галузевою експертною радою (далі – ГЕР), концептуально розмежовує обидві спеціальності: ОП спеціальності В9 розглядає ГЕР «Гуманітарні науки», а А4.03 – ГЕР «Освіта», що відображається у відповідних висновках.

Концептуальні відмінності простежуються у поглядах ГЕР на структурно-змістові композиції ОП обох спеціальностей. Якщо для В9 характерним є фокусування на поглибленому вивченні історії, археології, джерелознавства, спеціальних історичних дисциплін тощо (що передбачено відповідним освітнім стандартом), то для А4.03 перевага віддається компонентам психолого-педагогічного та методичного спрямування, аніж предметно-історичним [1]. Звідси можемо відзначити, що якістю освіти для ОП В9 є насамперед підготовка фахівця, здатного професійно працювати з історичним знанням і здійснювати історичне дослідження, а для А4.03 – це якість підготовки фахівця, здатного професійно навчати історії. Водночас відкритим є питання: «Чи потрібно майбутньому вчителю-історику знати історію на глибокому науковому рівні чи лише описово?». Уважаємо, що університетська освіта вчителя історії повинна ґрунтуватись на збалансованому та рівнозначному вивчення як предметної області так і дидактичної складової, що дасть можливість майбутньому педагогу більш якісно працювати з учнівською аудиторією.

Резюмуючи, вважаємо за доцільне виокремити кілька можливих шляхів вирішення окреслених проблем. Зокрема:

– на рівні розробки стандарту вищої освіти «нового покоління» для спеціальності А4.03 – змістове наповнення професійних (фахових) компетентностей та програмних результатів навчання збалансувати у рівному співвідношенні між предметною (історико-громадянознавчою) та галузевою сферами, що дозволить вибудовувати внутрішню архітектуру ОП як педагогічну, водночас зберігаючи академічну складову вивчення предметної області;

– на рівні проведення акредитаційних експертиз – створити окрему ГЕР «Середня освіта», до якої б увійшли представники як педагогічної сфери так і фахової (історики, математики, філологи та ін.), що дозволить аналізувати відповідні ОП не тільки на наявність/відсутність тих чи інших педагогічних елементів, а й предметну складову.

Література:

1. Акредитаційні справи. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. URL: https://public.naqa.gov.ua/ (дата звернення: 05.09.2026).

2. Затверджені стандарти вищої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti?__cf_chl_tk=CEffa67GdMbpZ5U_pXB9EKx2dsCy_33hCzOY4i5jcI0-1788673029-1.0.1.1-LeuzZYvDYMKKUs1sesoWH_0RMGYNdmXG_fp8Cocu.5U (дата звернення: 05.09.2026).

3. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо відповідності освітніх програм спеціальностям, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, та деталізованим галузям Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 та описів предметних областей спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН від 31.12.2025 № 1734. URL: https://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/quality/wp-content/uploads/sites/44/2026/01/NakazMROPO.pdf (дата звернення: 05.09.2026).

4. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Оф*іційний вебпортал парламенту України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24/only/pararz9?utm_source=chatgpt.com#n253 (дата звернення: 05.09.2026).

5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». *Міністерство освіти і науки України*. URL:https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 05.09.2026).

DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-667-9-39

ІСТОРИЧНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ВИКЛИК ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ: ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКЕ ПОРУБІЖЖЯ XX–XXI СТ.

Шемонаєв О.
аспірант за спеціальністю 032 – історія та археологія
кафедри всесвітньої історії
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Польсько-українське порубіжжя у XX–XXI ст. стало простором формування численних історичних стереотипів, пов'язаних із конфліктами, пам'яттю про насильство та взаємними претензіями. У шкільній та університетській історичній освіті ці стереотипи часто відтворюються без критичного осмислення, що створює ризики закріплення упереджених уявлень у нових поколінь. Як зазначає Я. Грицак, «стереотипи є не лише відображенням минулого, а й інструментом політичної мобілізації» [3, с. 87].

У шкільних та університетських курсах історії польсько-українське порубіжжя часто постає крізь призму конфліктів – війна за Галичину (1918–1919) та Волинська трагедія (1943–1944), суперечки за території, взаємні акти насильства, ці події закріпили негативні образи «ворога» у свідомості обох народів. Міфи про «зрадництво» чи «жорстокість» сусіда, це приклади емоційно забарвлених уявлень, які передаються поколіннями. Стереотипи про «історичну місію» Польщі чи України в Центрально-Східній Європі – формувалися ще з XIX ст. і використовувалися як інструмент політичної мобілізації. Такий підхід закріплює образ «свого» як жертви та «чужого» як агресора. Стереотипи формуються через мовні маркери («зрада», «жорстокість», «ворог»), що підсилюють негативні уявлення [6].

Післявоєнні депортації та операція «Вісла» сформували негативні образи «ворога», які тривалий час відтворювалися у підручниках, літературі та пропаганді. Як зазначає Л. Зашкільняк, стереотипи мають емоційний та оцінний компоненти, закорінені у колективній пам'яті, й тому змінюються дуже повільно [6].

У післявоєнний період радянська та польська комуністична пропаганда закріпила образ «українського націоналіста» як «ворога», що ускладнило міжнаціональний діалог. Редукція складної історії до конфліктної схеми створює ризик однобічного бачення минулого. Учні отримують знання про протистояння, але не бачать прикладів співпраці – культурних обмінів, спільної боротьби проти тоталітарних

режимів, діалогу інтелектуалів. Це сприяє відтворенню упереджень у нових поколінь і знижує здатність критично осмислювати історичні джерела.

Проте з кінця XX – початку XXI ст. соціологічні дослідження засвідчують поступове зростання позитивного ставлення українців до поляків і навпаки, особливо після здобуття незалежності обома державами та подій Помаранчевої революції .

Завдання сучасної історичної освіти полягає у трансформації пам'яті від конфліктної до діалогічної. Це означає інтеграцію у навчальні тексти прикладів співпраці, пояснення багатоголосся джерел та формування навичок критичного мислення. Лише так можна подолати стереотипи й забезпечити збалансоване розуміння польсько-українських взаємин у XX–XXI ст.

При написанні даного дослідження були взяті до аналізу українські та польські шкільні підручники з історії (1990-ті – 2020-ті рр.), програми МОН України та польського Міністерства освіти, дослідження з історії пам'яті та стереотипів [1; 4; 7]. На основі цих джерел автор дійшов висновку, що у підручниках обох країн простежується тенденція до націоналізації пам'яті: події Волині 1943 р. чи польсько-українські конфлікти XX ст. часто подаються як «свої» жертви проти «чужих». У той же час стереотипи формуються через мовні маркери («жорстокість», «зрада», «жертва»), які закріплюють негативні образи сусіда. Однак, слід зазначити, що вже у XXI ст. з'являються спроби трансформації: спільні підручники, проекти «Примирення через історію», але їхній вплив обмежений. Зокрема в українських підручниках бракує пояснення, що польсько-українське порубіжжя було також простором співпраці (культурні обміни, спільна боротьба проти тоталітарних режимів). Що, у свою чергу створює освітні ризики: учні отримують знання про конфлікти, але не бачать прикладів взаємодії, що формує однобічне уявлення про минуле.

Існує також низка сучасних освітніх проєктів які ставлять за мету подолання стереотипів, зокрема проект «Викладання транснаціональної історії: Україна–Польща–Німеччина» за міжнародної ініціативи Інституту політичних досліджень Польської академії наук та Інституту Георга Екерта (Німеччина). Результатом цього проєкту має бути створення спільних навчальних матеріалів і рекомендацій для польсько-українського підручника з історії. Особливість його у багатоперспективному підході, що дозволяє учням бачити різні інтерпретації минулого [2].

За ініціативи МОН України була створена модельна програма «Історія Польщі» для українських шкіл яка охоплює історію Польщі XX–XXI ст. у взаємозв'язку з українською історією та завданням якої

є формування поваги до минулого обох народів та розвиток критичного мислення [5].

Проводяться регулярні українсько-польські історичні комісії та спільні конференції, зокрема з 1990-х років діють регулярні зустрічі істориків («Polska–Ukraina: trudne pytania», Яремчанські зустрічі), які документують складні сторінки минулого та сприяють їх спільному осмисленню. Такі платформи допомагають зменшити упередження та виробити спільні підходи до викладання історії [9].

Не менш дієвими є такі заходи як підтримка українських шкіл у Польщі та культурні обміни, освітні програми для української меншини в Польщі поєднують збереження національної ідентичності з інтеграцією у польське суспільство, студентські обміни та літні школи сприяють формуванню культури діалогу.

Отже, історичні стереотипи на польсько-українському порубіжжі й надалі залишаються викликом для сучасної історичної освіти, а їхнє відтворення у підручниках без критичного аналізу сприяє закріпленню упереджень та конфліктних моделей пам'яті. З метою усунення цього постає необхідність інтегрувати у навчальні тексти приклади співпраці та позитивних взаємин, щоб збалансувати образ минулого [8]. Також важливим завданням є формування критичного мислення учнів і студентів, яке дозволить відрізняти історичні факти від стереотипних інтерпретацій а освітня політика має сприяти створенню спільних українсько-польських освітніх проєктів, що допоможуть трансформувати пам'ять від конфліктної до діалогічної. Історичні стереотипи на польсько-українському порубіжжі – це не лише спадок минулого, а й сучасний виклик для освіти. Їх подолання можливе через критичне осмислення історії, багатоперспективність у навчанні та спільні культурно-освітні ініціативи, що сприятимуть формуванню взаємної довіри та партнерства між народами.

Література:

1. Snyder T. *The Reconstruction of Nations: Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus, 1569–1999*. New Haven : Yale University Press, 2003.

2. Викладання транснаціональної історії: Україна – Польща – Німеччина [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://sharedhistoryedu.com

3. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота. Київ : Критика, 2010.

4. Гудь Б. Українсько-польські відносини у XX ст.: історичні стереотипи та політика пам'яті. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2005.

5. Гулий О. Модельна навчальна програма курсу «Історія Польщі. Профільна середня освіта. Основний / поглиблений рівень» для закладів

загальної середньої освіти. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України Наказ МОН України від 06.08.2026 № 1324 [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon.

6. Зашкільняк Л. Українсько-польські стосунки XX ст. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2008. Вип. 2. С. 127–137.

7. Субтельний О. Україна: історія. Київ : Либідь, 1991.

8. Філіпович М., Шемонаєв О. Джерела формування польсько-українських образів «свого» та «чужого». *Healing Memory: the culture of memory as a technology of recovery* : Scientific monograph. Riga : Baltija Publishing, 2026. С. 510–527. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-689-8-29.

9. Ярощук І. Освіта і наука як інструменти примирення: подолання історичних упереджень у польсько-українському діалозі. *Україна – Польща: історична спадщина і суспільна свідомість*. 2025. № 18. С. 108–116. Режим доступу: https://ukr-inst.lviv.ua/index.php/ukraina-polshcha/article/view/309

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ

ІСТОРИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА РИЗИКИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2 жовтня – 3 жовтня 2026 року

Підписано до друку 05.10.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 9,07. Тираж 100. Замовлення № 1026-93.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»
79000, м. Львів, вул. Технічна, 1
87-100, м. Торунь, вул. Лубіцка, 44
Телефон: +38 (050) 658 08 23
E-mail: editor@liha-pres.eu
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.