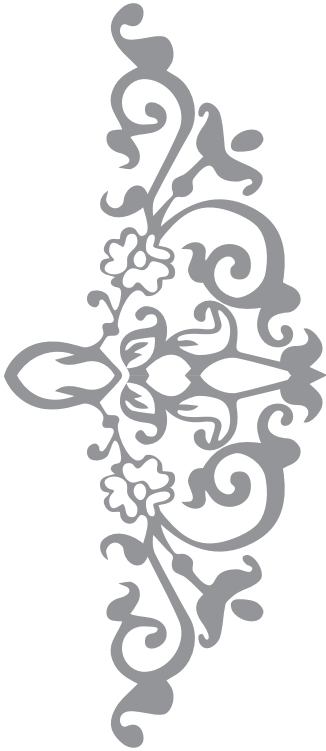


ISSN 2524-0749 (Print)  
ISSN 2524-0757 (Online)  
DOI:10.28925/2524-0757

Київський університет імені Бориса Грінченка



*Київські*  
історичні студії  
*Київ* Historical Studies

Науковий журнал № 2(9), 2019

Рік заснування — 2015

Виходить двічі на рік

Київ — 2019

**Засновник:**

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
КВ № 21908-11808Р (Серія «Історія»),  
видане Міністерством юстиції України 23.02.2016 р.

Рік заснування — 2015  
Виходить двічі на рік

З 2017 р. журнал є фаховим виданням з історичних наук.  
Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України  
№ 1643 від 28.12.2019 р., Додаток 4, журнал увійшов до  
категорії «Б» Переліку наукових фахових видань України

Журнал індексується в міжнародних  
бібліографічних базах Index Copernicus, Google Scholar,  
Ulrich's Periodicals Directory

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 12 від 28.12.2019 р.)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним  
проблемам історії, історіографії та джерелознавства, теорії  
та методології історичної науки, а також рецензії на фахові  
публікації; перевага надається дослідженням з історичної  
урбаністики, насамперед з історії Києва

URL: <http://istorstudio.kubg.edu.ua/index.php/journal/index>

ISSN 2524-0749 (Print)  
ISSN 2524-0757 (Online)  
DOI:10.28925/2524-0757.2019.2

**Київські історичні студії**

Науковий журнал

№ 2 (9) 2019

Липень–Грудень

**Головний редактор:**

*Михайловський Віталій Миколайович,*  
доктор історичних наук, доцент (Україна).

**Заступники головного редактора:**

*Салата Оксана Олексіївна,*  
доктор історичних наук, професор (Україна);  
*Щербак Віталій Олексійович,*  
доктор історичних наук, професор (Україна).

**Відповідальний секретар:**

*Будзар Марина Михайлівна,*  
кандидат історичних наук, доцент (Україна).

**Редакційна колегія:**

*Андрєєв Віталій Миколайович,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Бачинська Олена Анатоліївна,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Бурдо Наталія Борисівна,*  
кандидат історичних наук (Україна);  
*Відейко Михайло Юрійович,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Гуменюк Олена Анатоліївна,*  
кандидат історичних наук (Україна);  
*Котова Надія Сергіївна,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Кривошея Ірина Іванівна,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Рассамакін Юрій Якович,*  
кандидат історичних наук (Україна);  
*Саган Галина Василівна,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Срібняк Ігор Володимирович,*  
доктор історичних наук (Україна);  
*Черемісін Олександр Вікторович,*  
доктор історичних наук (Україна).

**Іноземні члени редакційної колегії:**

*Ротері Марк (Rothery Mark),*  
доктор філософії (Велика Британія (Англія));  
*Руссев Ніколай (Russev Nikolai),*  
доктор історичних наук (Молдова).

© Автори публікацій, 2019  
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019

## ЗМІСТ

### ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ТА ІСТОРИЧНА КУЛЬТУРА: СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

<i>Іванюк О., Мохнатюк І.</i> Осібні аспекти імперської політики пам'яті щодо Наддніпрянської України і Криму в ХІХ — на початку ХХ ст. ....	6
<i>Андрєєв В.</i> Ранньосередньовічна історія Східної Європи у рецепції Віктора Петрова (В. Домонтовича) .....	12
<i>Гедьо А., Грідіна І.</i> Неприпустимі «операції» пам'яті: репресії проти греків в Україні .....	19
<i>Бонь О., Савченко С.</i> Олена Апанович у збереженні історичної пам'яті українського народу .....	27
<i>Саган Г.</i> Сучасна історична думка про роль історика в суспільстві: український дискурс .....	36
<i>Драч О.</i> Колективна пам'ять і національна історія у середній освіті України доби незалежності .....	43

### ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ

<i>Хвальков Є.</i> Генуезькі та венеційські колонії Причорномор'я і Приазов'я в політиці та міжнародних відносинах (1400–1475) .....	52
<i>Гуменюк О.</i> Пласт на еміграції як чинник українського молодіжного руху міжвоєнної Європи .....	67
<i>Назарчук О., Сацький П.</i> Карпатська Україна як фактор у процесі формування політичної конфігурації Центральної Європи напередодні Другої світової війни .....	74
<i>Салата О.</i> Історичний досвід розбудови Чеської незалежної держави в умовах демократичних реалій 90-х років ХХ ст. ....	83

### ІСТОРІЯ УКРАЇНИ

<i>Щербак В.</i> Історичне підґрунтя взаємин українського козацтва з королівською та місцевою владою в Речі Посполитій (друга половина ХVІ — середина ХVІІ ст.) .....	89
<i>Красовська К., Срібняк І.</i> «Поміщувати будемо усе, що тільки надається до друку...»: роль часопису «Голос табору» у згуртуванні інтернованих вояків УГА в Німецькому Яблонному (ЧСР) у жовтні-листопаді 1919 р. ....	95
<i>Шановал А.</i> Співпраця академіків В.М. Перетца та М.С. Возняка у світлі епістолярних документів .....	102
<i>Додонов Р., Кобалія Д.</i> Затонулий понтон — свідок форсування Дніпра біля с. Розумівка у 1943 р. ....	112

### РЕЦЕНЗІЇ ТА ПРИМІТКИ

<i>Щербак В., Газін В.</i> Між Москвою та Варшавою. «Українське питання» у 1654–1667 рр. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2019. 370 с. ....	120
--	-----

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....

13. Stobietskii, R. (2003). Pidsumok polskoi istoriohrafii pochatku XXI st. [A Summary of Polish Historiography of the Early 21st century.] *Krytyka. Chislo 5–6, (187–188)*, pp. 20–24 [in Ukrainian].  
<https://krytyka.com/ua/articles/pidsumok-polskoyi-istoriohrafii-pochatku-xxi-stolittya>
14. Tkachenko, V. M. (2016). Pro «istorichnu istinu» v chasi i prostori [About “Historical Truth” in Time and Space]. *Problemy vsesvitnoi istorii*, № 2, pp. 11–29 [in Ukrainian].
15. Tilly, C. (1984) Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons. New York [in English].
16. Davies, N. (1995). The Misunderstood Victory in Europe. *New York Review of Books*, May 25, p. 10. [in English]

Дата надходження статті до редакції: 27.09.2019.

**Оксана Драч**

ORCID iD 0000-0001-7859-3385

УДК 37.014.5(477)“1991/...”

DOI: 10.28925/2524-0757.2019.2.6

## КОЛЕКТИВНА ПАМ'ЯТЬ І НАЦІОНАЛЬНА ІСТОРІЯ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ДОБИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

*У статті репрезентовано, що середня освіта є потужним модератором історичної пам'яті нових поколінь українських громадян. Аналіз опитувань учителів історії поглибив розуміння проблемних аспектів у середній освіті. Доведено, що в шкільній історії бракує полікультурності, антропологізму і системності. Прикметними є постійні зміни навчальних програм / підручників і пріоритетна роль учителя в опануванні національної історії.*

**Ключові слова:** середня освіта, вчителі історії, учні, колективна пам'ять, національна історія, політика пам'яті.

**Oksana Drach**

### COLLECTIVE MEMORY AND NATIONAL HISTORY OF SECONDARY EDUCATION IN INDEPENDENT UKRAINE

*The article demonstrates that secondary education is a powerful moderator of the historical memory for new generations of Ukrainian citizens. Now historical memory is in the focus of scientific attention. The role of modern historical education as formation of collective memory and identity of young generations of Ukraine has become a field of study for scholars. Most researchers focus primarily on textbooks as tools for transmission of collective memory. Thus, we expanded the subject field of study of school history education by investigating the role of a teacher of history, who forms the vision of the past among the students.*

*The empirical level of the research is based on the materials from the media archive of the Centre of Urban History of East-Central Europe. They represent transcripts of discussions teachers of history that worked at secondary schools in different Ukrainian cities (2011–2012). While working on these materials, the goal was to summarize personal experience of teachers in teaching national history; to clarify the role of the teacher in interpretation of textbook information during classes; to study values, attitudes and practices of the environment of school teachers of history in independent Ukraine, which are important factors for the students' collective memory.*

*As a result, the research proves that the transition of didactic history from the Soviet to ethnocentric vision is carried out while preserving the archaisms of the authoritarian era. Students' conformism, which was typical for the Soviet school, had been transformed into utilitarian pragmatism with the exclusivity of the final assessment. Constant changes in curricula and textbooks and their overload, excessive politicization of material and suggestion of a “victim complex”, slow introduction of methods that facilitate students' self-understanding and critical discussion, priority role of teachers in creating national history are remarkable for the secondary education. An important aspect of collective memory is creation of a new concept of school education.*

**Key words:** secondary education, history teachers, students, collective memory, national history, memory policy.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019

© Драч О., 2019

Нині тематика історичної пам'яті перебуває у фокусі уваги науковців. До питань взаємодії історичної пам'яті та науково-історичного знання, співвідношення історичної свідомості й науково-історичних знань уже зверталися дослідники (Масненко В.В., 2002. С. 49–62; Шаповал Ю., 2008; Зашкільняк Л., 2009. С. 156–159). Важливим напрямом уваги науковців стала роль сучасної історичної освіти у формуванні колективної пам'яті й ідентичності молодих генерацій. Зокрема, вектор української дидактичної історії перебуває у полі зору дослідників (Баханов К., 2000. С. 233–240; Баханов К., 2005. 384 с.; Боровець І., 2014. С. 138–149). Значну увагу питанням національного підручникотворення приділяють українські науковці (Турченко Ф., 2016. 104 с.; Удод О., 2016. 214 с.). Окремим аспектом вивчення є відповідність шкільних посібників вимогам Державного стандарту освіти України (Кульчицький С., 2000. С. 227–232; Шкільна історія очима істориків-науковців / упор. Н. Яковенко, 2008. 128 с.). Предметом спеціального розгляду стала узгодженість українських шкільних підручників із нормами міжнародних стандартів історичної дидактики (Гількес П., 2000. С. 134–144; Гонца Г., Петровські Н., 2000. С. 145–148; Гунке Ф., 2000. С. 343–347; Касьянов Г., 2008). Питання значущості дидактичної історії в сучасному полікультурному суспільстві вивчали учасники Міжнародного круглого столу «Школа толерантності», проведеного за ініціативою Міжнародного фонду «Відродження» та Інституту історії України НАН України (Історична освіта, 2011. 149 с.). Проблематиці ролі й чинників впливовості історичної освіти як репрезентанта політики пам'яті присвячено кілька розвідок (Чупрій Л., 2011; Удод О., 2013. С. 8–14).

Водночас заявлена в назві статті дослідницька проблема залишається маловивченою лакуною середньої освіти України. Більшість вищезазначених праць концентрують увагу переважно на підручниках як інструментах трансляції колективної пам'яті. Утім, учителю історії в шкільній історичній освіті відведено надзвичайно важливу роль: саме він має авторитет і символічну владу для формування бачення минулого в аудиторії. Основу емпіричного рівня нашого дослідження становлять матеріали медіархіву Центру міської історії Центрально-Східної Європи, зокрема колекція «Розмови з вчителями історії» (АЦМІ ЦСЕ «Міські розповіді»). Вони репрезентують записи стенограм дискусій учителів історії загальноосвітніх шкіл міст різних регіонів України, реалізованих у грудні 2011 — січні 2012 рр. Опрацювання зазначених матеріалів уможливило узагальнення особистого досвіду вчителів щодо викладання національної історії; з'ясування ролі педагога в інтерпретації інформації підручника на

заняттях; вивчення цінностей, установок і практик середовища шкільних учителів історії доби незалежної України, які є важливими чинниками формування колективної пам'яті учнів. **Метою статті** є опрацювання зазначених матеріалів задля узагальнення особистого досвіду вчителів щодо викладання національної історії, з'ясування ролі педагога в інтерпретації інформації підручника на заняттях, вивчення цінностей, установок і практик середовища шкільних учителів історії доби незалежної України, які є важливими чинниками формування колективної пам'яті учнів.

Від початку незалежності України в основу реформи загальноосвітньої середньої школи покладено концепцію національної школи, що продемонструвало плани звільнитись від спадку радянської системи освіти. Пріоритетним вектором нашого вивчення є з'ясування трансформацій доби незалежності України в компоненті історичної шкільної освіти, переосмислення в якій було за необхідністю найрадикальнішим. Історична освіта в УРСР слугувала виключно меті легітимізації панівної системи й була інструментом ідеологічного виховання молоді. З часу незалежності для України конструювання «своєї» історії визначено важливим національним завданням. Держава сформулила запит на нову наукову інтерпретацію національної історії з метою оновлення поглядів на минуле України й українців, звільнення його від багатьох «чужих», ідеологічно заангажованих, а то й неправдивих, трактувань (Чупрій Л., 2011). З огляду на це освітні програми, щонайперше у сфері гуманітарних і суспільних наук, були переглянуті.

Середня школа, де предмет «Історія України» вивчають у 5, 7–11 класах, і частково заклади вищої освіти стали основними каналами просування національно-патріотичної історії, яка мала забезпечити виховання громадянської лояльності нових поколінь. Підсумком копіткої роботи усіх зацікавлених інституцій стало затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2011), що визначає: «метою навчання історії в загальноосвітній школі є формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу» (Кабінет Міністрів України, 2011. № 1392). Отже, завдання формування ідентичності учнів відведено блоку історичних дисциплін у системі середньої освіти України.

З усіх чинників ідентичності історична пам'ять витлумачується як центральний компонент національної ідентичності. Історична пам'ять — один із вимірів індивідуальної та колективної пам'яті, символічна репрезентація історичного минулого. Саме середня освіта є потужним ретранслятором знань про минуле, модератором колективної

пам'яті нового покоління українських громадян. Сприяння формуванню історичної свідомості та історичної пам'яті учнів є стратегічною метою шкільної історичної освіти, оскільки саме через неї відбувається їхня соціальна ідентифікація (Баханов К., 2005. С. 66). Власне, історична пам'ять — не тільки один із основних каналів передачі досвіду і відомостей про минуле, а й найважливіша складова самоідентифікації індивіда, соціальної групи і суспільства в цілому, оскільки активізація образів історичного минулого є таким типом пам'яті, який має особливе значення для конституювання та інтеграції соціальних груп у сьогоденні.

Зміст колективної пам'яті змінюється відповідно до соціального контексту і практичних пріоритетів. Загалом політика пам'яті — це процес вибудовування співзвучних настроїв епохи (і певних політичних сил) образів минулого. Саме у цій інформаційно-символічній сфері відбувається «битва за минуле» із гострим зіткненням інтересів різних суспільних верств і політичних акторів (Шаповал Ю., 2008).

**Колективна пам'ять і методики вивчення історії.** Одним із основних завдань шкільного навчання має бути розвиток учня, історія ж, як навчальний предмет, повинна не стільки давати знання фактів, скільки навчити учнів розуміти історію, осмислювати її. Стратегію сучасного навчання історії означив британський фахівець М. Стобарт, наголошуючи, що «курс історії має бути синтезом соціальної, релігійної, культурної, економічної історії та не повинен обмежуватись лише політичними та економічними подіями» (Баханов К. 2005., С. 49). Європейський досвід методики викладання історії включає такі підходи: заборону нав'язування поглядів (вчительської думки), що заважають формуванню власних суджень); принцип контроверсійності; врахування інтересів учнів, які мають навчитись аналізувати політичну ситуацію, співвідносити її з власними інтересами та віднаходити правові механізми їх узгодження (Гунке Ф., 2000. С. 348).

Наявну модель викладання історії в загальноосвітній школі України позначають як перехідну до пізнавально-творчого, критичного освоєння учнем історичного досвіду і набуття у підсумку не стільки конкретного історичного фактажу, скільки навичок та методів пізнання минулого заради розуміння сучасного і творення майбутнього. На думку науковців, мета шкільної історичної освіти — навчити дитину відрізняти суттєве від несуттєвого, вміти визначати упереджені судження й розуміти алгоритми здійснення певних соціальних важливих акцій (Шкільна історія, 2008. С. 39).

Урок історії в закладах середньої освіти — це навчально-виховний захід, в якому зацікавлені держава і суспільство, отже його мета і зміст зумовлені політично. Як може історична освіта,

не зашкодивши ідентичності, поставивши на чільне місце суверенітет особистості та загальнолюдські цінності, виховати дійсно вільну людину, яка поважає свободу іншого? Безперечно, розв'язання питання полягає у побудові уроку історії на плюралістичній основі й рішучій відмові від одноосібного диктату авторського тексту шкільного підручника з історії. На підставі матеріалів учительських дискусій прагнули з'ясувати, які конкретні цілі реалізують вчителі історії під час опанування шкільного курсу, чому надають перевагу: допомогти учням знайти ідентичність? Навчити самостійно і критично осмислювати минувшину? Запропонувати наукове підґрунтя для життєвої суспільної практики? Які методики застосовують, щоб узгодити колективну пам'ять та індивідуальну пам'ять із дискусійних питань національної історії?

Учитель пропонує оціночні судження щодо базових універсалій культури. Свідомо чи підсвідомо він формує певний образ світу учня, створюючи умови для його подальшої ідентифікації за цивілізаційно-культурними критеріями. Аналіз учительських інтерв'ю підтвердив їхнє самоусвідомлення важливості в історичній освіті персони вчителя, а також його особистої позиції. Педагоги визнають, що історія в освіті слугує для того, щоб «майбутнє покоління мало шанс навчатися на чужих помилках» (АЦМІ ЦСЕ а. С. 3, 11). Власне, шкільний учитель історії забезпечує педагогічні умови для розвитку в учнях засад рефлексії, розуміння людей різних культур та історичних епох, навичок емпатії, толерантності, потреби до внутрішнього та зовнішнього діалогу.

Звернемося до розгляду наявних у вчительських дискусіях матеріалів щодо зіткнення / узгодження у шкільному повсякденні двох рівнів історичної пам'яті: колективної (представленої підручником і вчительськими настановами) та індивідуальної (закладеної родиною).

Перші спроби зміни державної політики пам'яті за президенства В. Ющенка, зокрема щодо ролі ОУН-УПА у Другій світовій війні, зумовило відповідне зміщення акцентів у навчальних програмах загальноосвітніх шкіл і було реалізовано вчителями історії під час викладання в шкільному курсі. У ході розмов учителі історії констатували, якщо позиція заявлена в навчальній програмі (нормативний документ), учитель зобов'язаний її дотримуватися, а отже висловлювати відповідну точку зору. Не всі педагогічні сприймали це з ентузіазмом, швидше як чергову «забаганку згори». Учитель із досвідом пригадав бувальщину радянської школи: «як колись казали — добре, що таблиця множення не приймається після з'їзду, бо її треба би було весь час міняти» (АЦМІ ЦСЕ f. С. 8).

Аналіз матеріалів шкільної практики виявив наявні суперечності індивідуальної (учнівської)

пам'яті із запропонованою вчителем версією колективної пам'яті. Пропозиція педагога опрацювати відповідний матеріал з наголосом, як дуже цікавий, зумовив реакцію п'ятикласника, який удома попередньо ознайомився з параграфом: «мій дід сказав, що бандьори — то злодії та вбивці» (Там само). На думку вчителя, саме сім'я закладає дітям певні стереотипи, які почасти зумовлені не вузькістю мислення старшого покоління, а досвідом конкретної родини.

Плюралізм «образів минулого» в умовах загальноновизнаної схеми історичної еволюції поглиблюється відсутністю у держави виваженої ідеологічної стратегії і «травмованою свідомістю» старших поколінь з окресленим регіональним виміром, що виявляє конкуренцію інтерпретацій уже в шкільній практиці, коли учень має альтернативне бачення («а мені бабуся розповідала те, а мені дідусь розповідав те») на виклад окремих аспектів підручника (АЦМІ ЦСЄ d. С. 19). «Битва за минуле» українських політичних сил, утілена в дидактичній історії, не тільки зумовлює додаткове напруження вчителя через постійну зміну інтерпретацій, але загострює питання самоповаги педагога — «якщо не маєш своїх поглядів, як можеш їх нав'язувати дітям» (АЦМІ ЦСЄ f. С. 8), «ми для них зразок, а ми не знаємо, як правильно ту думку подати» (АЦМІ ЦСЄ a. С. 6). До речі, зворотним боком проблеми різновекторної колективної пам'яті, а відповідно й істинності знання, на нашу думку, може бути побоювання учнів дати неправильну відповідь (неочікувану, власну), а тому й пасивність на занятті. Такі випадки зафіксовані в ході вчительських дискусій (АЦМІ ЦСЄ b. С. 9). Непросту для учня ситуацію множинності історій сьогодення, за якої оповідь учителя — це одна історія; розповідь батьків — друга; виклад підручника, автора підручника — третя, визнають науковці (Історична освіта, 2011. С. 52). Поширення інтернету тільки поглиблює таке становище. Наслідком стає психологічний протест: історій занадто багато.

У ході дискусій учителі історії констатували відсутність чіткої національної концепції в державі. Харківські педагоги зауважили, що підручники не прищеплюють учням національної ідеї (АЦМІ ЦСЄ h. С. 18). Житомирські вчителі наголосили, що «за двадцять років не маємо концепції основної, кого виховувати і що робити» (АЦМІ ЦСЄ d. С. 23). Педагоги Дніпра пояснили наявну проблему відсутністю «ідеології держави», тому постійним є один перекіс або другий (АЦМІ ЦСЄ b. С. 10). Коливання політики пам'яті («кого любимо, кого не любимо») окремих респондентів наводять на думку про відсутність повноцінної демократичної держави (Там само. С. 13). Учителі визнають, що на конструювання «образів минулого» в Україні за аналогією радянської доби («все життя так було») суттєво впливає політична

орієнтація влади (аналіз відбувся за часів президентства В. Януковича), — «влада дозує, що історики мають казати» (АЦМІ ЦСЄ f. С. 15). Отже, теза О. Удода про те, що всі роки незалежності України викладання історії проводиться без усвідомлення його стратегічної мети, а концепція змісту шкільної історичної освіти так і залишилася інтелектуальним надбанням лише вчених-істориків, підтверджується в практиці середньої освіти держави (Удод О., 2016. С. 61).

«Робота пам'яті» — є своєрідною соціокультурною компенсацією, яка допомагає уникати травмувального впливу повсякденності, де насамперед важливим є адаптування шокуючих фактів до особливостей дитячої аудиторії, оскільки виникає небезпека «перенесення провин» з одного суб'єкта на другий. Приміром, учителі відзначили емоційно забарвлені радикальні висловлювання учнів (тема голодомору — «усіх комуністів треба розстріляти»; Друга світова війна — «слава Богу, що в Ленінграді була блокада, вмирили росіяни від голоду — вони нас мучили»; революція 1905 р. чорносотенні погроми — «так і треба цим жидам») (АЦМІ ЦСЄ e. С. 18). Педагоги наводять факти формування нових стереотипів у середовищі учнів, свідченням чого є поява на стінах свастики і напису під нею «Україна для українців» (АЦМІ ЦСЄ d. С. 14). Учителі усвідомлюють вагому особисту відповідальність в історичній освіті учнів, де не може бути епізодичної історії, всі проблемні аспекти варто пояснювати, з'ясовувати їх сутність, а не уникати.

Зворотним боком домінування винятково стрижневої проблеми колективної пам'яті — теми голодомору-геноциду — в навчально-виховному середовищі середньої освіти є небезпечні симптоми її надмірності й втрати дослідницького інтересу в учнів («знову голодомор») (АЦМІ ЦСЄ b. С. 15). Невдоволення виявляють і вчителі, яких зобов'язували проводити додаткові заходи і вечори з вшанування М.С. Грушевського за рахунок власного часу (АЦМІ ЦСЄ h. С. 15).

Опанування проблемних аспектів Другої світової війни і геноциду, на думку вчителів, має базуватися на «принципі об'єктивності», на що впливає і власна поінформованість педагога; ґрунтовності вивчення, щоб уникнути однобічності сприйняття та оціночної бінарності; на розгляді з позиції загальнолюдських цінностей (за схемою — історична правда, аналіз документів, висновки) за можливості більшої кількості годин (для самостійного студіювання учнями джерел і формування власної думки); поданні контроверсійних позицій науковців; спонуканні для визначення позиції учня постановкою дилеми; використанні проблемних завдань з метою спонукати школярів до дискусії; організації диспутів; поясненні матеріалу через родинні історії вчителів (АЦМІ ЦСЄ f. С. 13–14; АЦМІ ЦСЄ a. С. 7; АЦМІ

ЦСЕ b. С. 7; АЦМІ ЦСЕ d. С. 19; АЦМІ ЦСЕ g. С. 5, 13, 21–22, 27).

Під час дискусій учителі зазначили наявність невідгідних аспектів історії у процесі викладання матеріалу. Найпроблемніші теми стандартні для педагогів усіх регіонів: націоналізм, ОУН, УПА, С. Бандера, гетьман Мазепа (АЦМІ ЦСЕ a. С. 6). Прикметно, що це відчуває навіть учорашній випускник університету з п'ятимісячним стажем роботи в школі, підкреслюючи, що «основна специфіка викладання у поданні деяких аспектів історії. Є моменти, які потрібно дещо оминати» (АЦМІ ЦСЕ b. С. 1). Почасти в шкільних реаліях учителів-ентузіастів поглиблюють розуміння дражливих питань історії (за наявності учнівського інтересу) винятково «за рахунок власного часу і ще чогось там» («на якомусь уроці підсумковому»), що виводить клас на рівень загального спілкування (АЦМІ ЦСЕ g. С. 26). Приміром, депортація, якщо в класі є категорія учнів із таких родин.

Водночас зворотним боком упровадження принципу багатоперспективності розгляду актуальних питань є не тільки суттєві витрати часу на занятті. Як свідчить європейський досвід, суперечливі версії та протилежні інтерпретації почасти провокують розгубленість учнів, їхній панічний висновок на кшталт: «правильної відповіді немає, тоді навіщо нас мучать?». У багатьох школярів виникають проблеми зі структуруванням і узагальненням інформації, почерпнутої з різноманітних джерел, в аргументовану відповідь, виклад власного бачення і тлумачення. Також у деякої (менш здібної) частини учнів може сформуватися скептичне і навіть цинічно негативне ставлення до процесу історичного пізнання та знань, отриманих на уроці (Боровець І., 2014. С. 146).

Одним із першочергових завдань історичної освіти та методики її викладання є ознайомлення учнів з раціональними формами подолання конфліктів з метою виховання таких якостей, як толерантність і вміння уникати конфліктності, протидіяти приниженню людської гідності. Цієї мети можна досягти лише за умови розгляду історії у всій її багатомірності й множинності, звернення до історії, яка лежить у площині життєвого досвіду школярів, тобто до історії повсякдення, історії родини, гендерної історії тощо. Антропологічний поворот у сучасній гуманітаристиці, зокрема і в історіописанні, що заперечує «історію без людей», коли реконструкція минулого зосереджується на особистісному і неповторному, донині ще не втілюється в українській дидактичній історії. Педагоги наголошують на надмірній політизації шкільного курсу історії («була і в радянський час, і вона є зараз») (АЦМІ ЦСЕ f. С. 16). Шкільна історія в основному зводиться до історії політичної, історії держав чи історії воєн: «Викладаючи на заняттях факти, не говоримо про життя пересічної людини під час війни» (Там само. С. 9). Водночас

багаторічні спостереження та педагогічна практика засвідчують, що найкраще сприймаються учнями і запам'ятовуються ті події, до яких мали відношення члени родини учня, учасниками або свідками яких вони були. «Історія, яку учневі розповідає бабуся на кухні, буде завжди ближче, ніж та статистична інформація, яка у нього в підручнику на сім сторінок» (АЦМІ ЦСЕ a. С. 8). Варто наголосити, що через родині історії передається не лише життєвий досвід, а й інформація про історичне минуле, оцінка цього минулого.

**Національна історія і суб'єкти шкільного навчання.** Основним вектором навчально-виховних зусиль учителя є особистість школяра, організація його розвивальної активності. Варто нагадати, що процес навчання в радянській школі підносили до рівня посвяти дитини в новий вид діяльності, підкріплюваної острахом отримати низьку оцінку за свої зусилля, оскільки за п'ятибальною шкалою будь-яка оцінка нижче чотирьох («добре») означала невдачу. По суті, у шкільному класі учень уперше осмислював офіційне тлумачення культурності, де слухняність і послужливість були всім, а самовираження — майже нічим (Келли К., 2004. С. 111). Аналіз учительських інтерв'ю засвідчив збереження критеріїв шкільної дисципліни радянського часу в середній освіті, де послух і сумлінність підтверджувала мовчазність учнівської аудиторії («вони мовчать, бо учням прийнято мовчати»), «коли мовчить клас — ми називаємо це “здоровий колектив”») (АЦМІ ЦСЕ e. С. 21). Прикметно, що учнівський конформізм, притаманний радянській школі, не зник, а продовжив своє існування в реформованих національних закладах. На думку київських старшокласників, «правила для учнів передбачають: приходити вчасно, здавати там, не говорити» (Там само). Обов'язок школяра — «писати, що ми думаємо» — вони інтерпретували як готувати «те, що на урок».

Загалом помітною тенденцією середньої школи України стала орієнтація учнів винятково на кінцевий результат навчального процесу — оцінювання. Прагматизм школярів, вихованих у пострадянську епоху, виявляється у кон'юнктурному запиті до вчителя: «Як треба написати для вас, щоби ви поставили добру оцінку?» (АЦМІ ЦСЕ f. С. 19). Наявність такої позиції нинішніх школярів засвідчує живучість, хоча і певним чином видозмінену, конформістського підходу радянської доби «формулювати, як у шкільному підручнику», що означало «говорити те, що дозволено “згори”, те, що бажають почути». Аргументація педагога про доцільність виявити в ході навчання здатність учня мислити і формувати власну позицію наштовхується на безапеляційне твердження, що виявляє справжній мотив відвідування закладу середньої освіти — «мені треба гарну оцінку в атестат» (Там само). Прагматизм сучасних школярів



корелюється з їхньою втратою мотивації до систематичної навчальної роботи, а також внутрішньою замкненістю, надмірною самовпевненістю та індивідуалізмом, що виявляється в небажанні оприлюднювати власну позицію («для чого я маю її писати, як я для себе знаю, що я знаю») перед учителем. Прикметно, що позиція — «як дітям мати добру оцінку» — наявна і в батьків учнів, інтерес яких до навчання нащадків переважно утилітарний «оцей підручник, то треба весь читати, все знати?» (АЦМІ ЦСЄ г. С. 32).

Пояснення такої ситуації, на думку вчителів, полягає у сутнісних змінах поколінь дітей, які «все більше такі — ну, до науки не дуже вони схильні» (АЦМІ ЦСЄ ф. С. 2). Занепокоєння вчителів викликає зменшення інтересу учнів до навчання не тільки історії, а й узагалі. Загальний настрій учнів позначають такими фразами: «апатія», «мало що цікавить, окрім комп'ютерних ігор і розваг», «мало що читають», «мало хто дійсно цікавиться наукою», «останнім часом тенденція не зовсім втішна», «дітям нецікаве навчання», «просто не бачать свого майбутнього» (Там само. С. 4; АЦМІ ЦСЄ д. С. 24). Окремі вчителі категорично заявляють про втрачене покоління батьків («отих, кому зараз сорок, тридцять, двадцять»), які вже не вчилися. Покоління «трійочників» привело до школи дітей, і вони не шанують інтелект (АЦМІ ЦСЄ г. С. 33).

Аналіз матеріалів учительських дискусій виявив технології виконання навчальної програми з історії в реаліях української школи. Щонайбільше нарікань викликає брак навчальних годин, оскільки на предмет (історія України / всесвітня історія) у державному стандарті відведено по 1 год на тиждень. На думку педагогів, така мінімізація на рівні держави зводить вивчення історії до факультативу (Там само. С. 35). Виконання вимог державного стандарту на практиці вчителі окреслювали такими способами: «не вписуєшся абсолютно в ту годину — не знаю, як то запхати, і як то» (АЦМІ ЦСЄ ф. С. 6); теми з історії культури «просто пробігаємо» за повної відсутності ілюстрацій (АЦМІ ЦСЄ д. С. 9); «намагаємось встигнути за урок не тільки перевірити домашнє завдання, а ще і втиснути те, що там є в програмі; учні не встигають осмислити; єдиний спосіб, щоб вони знали хоч щось зі своєї історії — вчити в школі» (АЦМІ ЦСЄ ф. С. 17); «не закріплюємо, не повторюємо, не обговорюємо — швидше рухаємось далі, у нас програма, стандарти» (АЦМІ ЦСЄ h. С. 25). Таким чином, узагальнення досвіду вчителів виконання вимог державного стандарту базової і повної середньої освіти з історичних дисциплін виявляє значний пласт проблем, наявних у національній школі.

Зарубіжні експерти ще двадцять років тому констатували, що в системі освіти України домінує «переобтяженість навчальним матеріалом»

(Гількес П., 2000. С. 136). Величезний фактаж у старших класах, особливо зі всесвітньої історії, донині є суттєвим викликом для вчителів і учнів. Почасти механічність і поверховість оволодіння фактологічним матеріалом шкільного курсу доводять рефлексії педагогів зі значним стажем, які згадали, як зазубрювали матеріали партійних з'їздів у формі таблиці. Критерієм знання історії лишається відтворення учнем дат, подій і персоналій, а тому, за визнанням учителів, «помилився в даті — не знаєш історії». Проте найсуттєвіше, що школяр «не знає ні того, що було, ні висновків робити не вміє» (АЦМІ ЦСЄ г. С. 35). На думку педагогів, «боротьба з радянським стилем викладання» в реаліях національної школи зумовила нівелювання важливої навчальної компетенції учня «вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» (АЦМІ ЦСЄ h. С. 14). Невдоволення вчителів історії викликає тотальне захоплення тестуванням у середній освіті.

Нинішня система середньої освіти зі значними потугами торує шлях до методів, що сприяють самостійному осмисленню і критичній дискусії та ґрунтуються на наукових дослідженнях. Почасти учнів і надалі навчають історії, в якій немає місця сумнівам чи протиріччям. При вивченні «старого», як і при подачі «нового» матеріалу, свідомість учня розглядають як «порожній» глечик, який необхідно заповнити (Там само. С. 37; АЦМІ ЦСЄ г. С. 7). Учень фігурує як об'єкт, який потребує формувального впливу і свідомість якого, за допомогою відповідного тематичного наповнення навчального матеріалу, необхідно ліпити й адаптувати відповідно до нових умов.

Домінантним навчальним методом у середній освіті лишаються вербальні настанови, вчителі надають значно більшої ваги поясненню і характеристиці, аніж розумінню і можливості збагнути взаємозв'язки і суттєві чинники. Як свідчить аналіз інтерв'ю педагогів, ефективність навчально-виховного процесу на заняттях з історії в школі «залежить від рівня і компетентності, і толерантності самого вчителя, особи, яка йде викладати» (АЦМІ ЦСЄ h. С. 42). Опиняючись віч-на-віч з учнем протягом 45 хв, вони в умовах різних критеріїв оцінок історичних подій і пояснень мотивацій у навчальній літературі самостійно вирішують ці проблеми («хто як може, хто має досвід»).

Заручником усіх освітніх інновацій української школи лишається вчитель. Як зізнаються самі педагоги, у разі не досить вдалого шкільного підручника питання буде не до того, хто його написав, а саме до вчителя — «...не довчив» (АЦМІ ЦСЄ д. С. 37). Водночас реаліями є надзвичайна зайнятість учителя, якому бракує часу на самостійний пошук інформації в інтернеті. Зростання регламентації навчально-виховного процесу в середній освіті протягом 2000-х років корелюється зі зниженням мотивації педагогів

до роботи («чим більше регламенту, тим менше бажання працювати»), відзначають кращу продуктивність викладання історії в «голодні 1990-ті рр.», що пов'язують з тогочасною «емоційною свободою» і меншим тиском адміністративної вертикалі (АЦМІ ЦСЄ h. С. 42).

Тривале недофінансування середньої школи («влада думає, як зекономити на вчителів, як їх заставити виконувати політичні замовлення», «як були гвинтиками, коліщатами, і так і лишилися»), падіння престижності вчительської професії в суспільстві («облаштування комфортних умов праці вчителя й учня — найостанніше, що згадує влада»), постійні зміни навчальних програм, скорочення навчальних годин, гуртків і факультативів зумовили формування у частини педагогічної корпорації життєвої філософії пристосування: «ми птахи підневільні — співаємо так, як замовляє держава», «за що платять, те ми і говоримо» (АЦМІ ЦСЄ f. С. 5, 17; АЦМІ ЦСЄ g. С. 8). Столичні педагоги відверто зауважили, що в умовах змін соціальної структури доби незалежності авторитет шкільного вчителя корелюється з суспільним поцінуванням його праці, оскільки з рівнем її оплати в державі обізнані як учні, так і батьки (АЦМІ ЦСЄ e. С. 7). Відзначили дисонанс між величним виховним завданням учителя прищеплювати добре, вічне і реаліями його поважності серед учнів.

Як підсумок, зауважимо, що розбудова Української держави, зокрема в царині творення громадянської нації, виявилася надзвичайно складною, сповненою внутрішніх суперечностей, неочікуваних викликів і серйозних конфліктів. Національна історія, передусім шкільна, будучи важливим компонентом процесу громадянського виховання, опинилася у фокусі цих суспільних суперечностей і конфліктів. Зміни, що відбулися в незалежній Україні, зумовили націотворчий контекст вивчення історії, плюралізм наукових підходів щодо історичного розвитку і вільний розвиток духовного потенціалу молоді. Водночас наявна в Україні система вивчення історії забарвлена «політичним виміром» (організована державою), що визначає «культуру історії», «культуру колективної пам'яті».

Розроблення матеріалів опитування вчителів історії різних міст України поглибило розуміння спектра проблемних аспектів у середній освіті.

Поступовий перехід дидактичної історії від радянської візії до етноцентричної провадиться зі збереженням архаїзмів авторитарної доби. «Битва за минуле» у просторі шкільної історії супроводжується стрімкою заміною старих символів і героїв на нові без їхнього критичного осмислення, почасти односторонністю викладу матеріалу в межах вузько етнічної, культурно ексклюзивної парадигми, домінуванням бінарних оціночних суджень (свій / чужі), впливом на формування історичної пам'яті соціального середовища, а отже притаманних йому міфів і стереотипів, емоційно забарвлених історичних знань, що пропонують спрощене (чорно-біле) бачення минулого. Навчальні програми і підручники навіюють почуття національної меншовартості, «комплекс жертви» через надмірну політизацію матеріалу, відсутність антропологічних підходів і гендерних аспектів виховання. На суспільство тисне «травмувальний образ минулого», відчувається «компенсаційний надлишок пам'яті» з виразним регіональним виміром, що виявляє конкуренцію інтерпретацій уже в шкільній практиці, коли учень має особисте бачення на виклад проблемних тем підручника. Одним із наріжних каменів колективної пам'яті є проблема створення нової концепції шкільної освіти.

Нинішня система середньої освіти зі значними потугами торує шлях до методів, що сприяють самостійному осмисленню і критичній дискусії та ґрунтуються на наукових дослідженнях. Учнівський конформізм, притаманний радянській школі, трансформувався в національних закладах в утилітарний прагматизм з винятковим пріоритетом підсумкового оцінювання. Надважливе завданням шкільного курсу історії полягає у сприянні усвідомленню того, що наявні альтернативні світобачення; допомогти збагнути, що люди є різними, але цього не варто боятися; спонукати до розмови про відмінності та розмаїття історичної пам'яті; запобігати формуванню нетолерантності та ксенофобських настроїв учнів; переконати в доцільності осмислення точки зору іншого і, можливо, переосмислення власного світосприйняття. Це допоможе подолати ознаки «отруєння історією», що декларують окремі науковці, а національна історія може стати невід'ємним елементом процесу замирення і кращого порозуміння між людьми.

## ДЖЕРЕЛА

1. Архів Центру міської історії Центрально-Східної Європи (АЦМІ ЦСЄ). Матеріали збірки «Міські розповіді». Колекція «Стереотипи, толерантність та стратегії вчителів історії». URL: <http://www.lvivcenter.org/uk/ust/collections/history-teachers/>
2. АЦМІ ЦСЄ а. Дискусія в Одесі, записана 24 січня 2012 року, 21 с.
3. АЦМІ ЦСЄ б. Дискусія у Дніпропетровську, записана 27 січня 2012 року, 23 с.
4. АЦМІ ЦСЄ с. Дискусія у Донецьку, записана 24 січня 2012 року, 30 с.

5. АЦМІ ЦСЄ d. Дискусія у Житомирі, записана 25 січня 2012 року, 24 с.
6. АЦМІ ЦСЄ e. Дискусія у Києві, записана 20 січня 2012 року, 27 с.
7. АЦМІ ЦСЄ f. Дискусія у Луцьку, записана 15 січня 2012 року, 22 с.
8. АЦМІ ЦСЄ g. Дискусія у Львові, записана 20 грудня 2011 року, 35 с.
9. АЦМІ ЦСЄ h. Дискусія у Харкові, записана 26 січня 2012 року, 42 с.
10. Баханов К. Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії в школі. *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. С. 233–240.
11. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. 384 с.
12. Боровець І. Стратегії змісту шкільної історичної освіти в Європейському Союзі. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. 2014. Вип. 5. С. 138–149.
13. Гількес П. Політика й практика в українській освіті: між радянським спадком та «українізацією». *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. С. 134–144.
14. Гонца Г., Петровські Н. Нові шкільні підручники в Україні. *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. С. 145–148.
15. Гунек Ф. Деякі підсумки міжнародного практичного семінару по шкільних підручниках. *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. С. 343–347.
16. Зашкільняк Л. Історична пам'ять і соціальні функції історії в сучасному світі. *Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць*. Серія: Історія, міжнародні відносини = Ukraine–Europe–World: міжнар. зб. наук. пр. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Т., 2009. Вип. 2. С. 156–159.
17. Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України: матеріали міжнародного круглого столу (Київ, 14 липня 2010 р.). К.: Інститут історії України НАН України, 2011. 149 с.
18. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013}: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-%D0%BF>
19. Касьянов Г. Підручники з історії України у світлі критеріїв Міжнародної мережі дослідження підручників. *Громадянська освіта*. 2008. № 27: Історія та права людини. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224504439>
20. Келли К. «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время. *Антропологический форум*. 2004. № 1. С. 104–155.
21. Кульницький С. Державний стандарт освіти й вимоги нового покоління підручників з історії. *Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії)*: зб. наук. ст. К.: Генеза, 2000. С. 227–232.
22. Масненко В.В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості. *Український історичний журнал*. 2002. № 5. С. 49–62.
23. Турченко Ф. Україна — повернення історії. Генеза сучасного підручника. К.: Генеза, 2016. 104 с.
24. Удод О.А. Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті. *Національна та історична пам'ять. Політика пам'яті у культурному просторі*: зб. наук. пр. Вип. 8. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2013. С. 8–14.
25. Удод О. Українська історична дидактика: академічний дискурс (До 80-річчя Інституту історії України) / за ред. В. Смолія. К.: НАН України, Ін-т історії України, 2016. 214 с.
26. Чупрій Л.В. Історична освіта як складова державної політики пам'яті. URL: <http://sd.net.ua/2011/06/20/istorichna-osvita-politika-pamyaty.html>
27. Шаповал Ю. Політика пам'яті в сучасній Україні [24.12.2008]. *Права людини в Україні*. Інформаційний портал Харківської правозахисної групи: веб-сайт. URL: <http://khpg.org/index.php?id=1230112797>
28. Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2008. 128 с.

## REFERENCES

1. Archive of the Centre of Urban History of East-Central Europe (hereinafter referred to as the ACUH ECE), materials of the set of works “City stories”, collection “Stereotypes, Tolerance and Strategies of Teachers of History”.
2. ACUI ECE a. Discussion in Odesa (24.01.2012) [in Ukrainian].
3. ACUI ECE b. Discussion in Dnepropetrovsk (27.01.2012) [in Ukrainian].

4. ACUI ECE c. Discussion in Donetsk (24.01.2012) [in Ukrainian].
5. ACUI ECE d. Discussion in Zhytomyr (25.01.2012) [in Ukrainian].
6. ACUI ECE e. Discussion in Kyiv (20.01.2012) [in Ukrainian].
7. ACUI ECE f. Discussion in Lutsk (15.01.2012) [in Ukrainian].
8. ACUI ECE g. Discussion in Lviv (20.12.2011) [in Ukrainian].
9. ACUI ECE h. Discussion in Kharkiv (26.01.2012) [in Ukrainian].
10. Bakhanov, K. (2000). Innovatsiini tendentsii v suchasnomu navchanni istorii v shkoli. *Ukrainska istorychna dydaktyka: Mizhnarodnyi dialoh (fakhivtsi riznykh krain pro suchasni ukrainski pidruchnyky z istorii)*, Kyiv: Heneza, pp. 233–240 [in Ukrainian].
11. Bakhanov, K. O. (2005). Suchasna shkilna istorychna osvita: innovatsiini aspekty. Donetsk: TOV «Yugo-Vostok, LTD» [in Ukrainian].
12. Borovets, I. (2014). Stratehii zmistu shkilnoi istorychnoi osvity v Yevropeskomu Soiuzi [Content Strategies for School History Education in the European Union]. *Problemy dydaktyky istorii*, 5, 138–149 [in Ukrainian].
13. Hilkes, P. (2000). Polityka i praktyka v ukrainskii osviti: mizh radianskym spadkom ta «ukrainizatsiieiu». *Ukrainska istorychna dydaktyka: Mizhnarodnyi dialoh (fakhivtsi riznykh krain pro suchasni ukrainski pidruchnyky z istorii)*, Kyiv: Heneza, pp. 134–144 [in Ukrainian].
14. Hontsa, H., Petrovski, N. (2000). Novi shkilni pidruchnyky v Ukraini. *Ukrainska istorychna dydaktyka: Mizhnarodnyi dialoh (fakhivtsi riznykh krain pro suchasni ukrainski pidruchnyky z istorii)*, Kyiv: Heneza, pp. 145–148 [in Ukrainian].
15. Huneke, F. (2000). Deiaki pidsumky mizhnarodnoho praktychnoho seminaru po shkilnykh pidruchnykakh. *Ukrainska istorychna dydaktyka: Mizhnarodnyi dialoh (fakhivtsi riznykh krain pro suchasni ukrainski pidruchnyky z istorii)*, Kyiv: Heneza, pp. 343–347 [in Ukrainian].
16. Zashkilniak, L. (2009). Istorychna pamiat i sotsialni funktzii istorii v suchasnomu sviti [Historical Memory and Social Functions of History in the Modern World]. *Ukraina–Yevropa–Svit*, 2, 156–159 [in Ukrainian].
17. Smolii, V. A. (Ed.). (2011). Istorychna osvita v polikulturnomu suspilstvi: vyklyky ta perspektyvy dlia Ukrainy: Materialy mizhnarodnoho kruhloho stolu (Kyiv, 14 lypnia 2010 r.) [Historical Education in a Multicultural Society: Challenges and Prospects for Ukraine]. [in Ukrainian].
18. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zaghalnoi serednoi osvity [Iz zminamy, vnesenyi zhidno z Postanovoiu KM # 538 vid 07.08.2013]. 2013. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [in Ukrainian].  
<https://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-%D0%BF>
19. Kasianov, H. (2008). Pidruchnyky z istorii Ukrainy u svitli kryteriiv Mizhnarodnoi merezhi doslidzhennia pidruchnykiv [Textbooks on the History of Ukraine in the Light of the Criteria of the International Textbook Research Network]. *Hromadianska osvita*, 27 [in Ukrainian].  
<http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224504439>
20. Kelly, K. (2004). «Shkolnyi vals»: povsednevnaia zhizn sovetskoï shkoly v poslestalinskoie vremia [“School Waltz”: Everyday Life of the Soviet School in the Post-Stalin Times]. *Antropologicheskii forum*, 1, 104–155 [in Russian].
21. Kulchytskyi, S. (2000). Derzhavnyi standart osvity i vymhy novoho pokolinnia pidruchnykiv z istorii. *Ukrainska istorychna dydaktyka: Mizhnarodnyi dialoh (fakhivtsi riznykh krain pro suchasni ukrainski pidruchnyky z istorii)*, Kyiv: Heneza, pp. 227–232 [in Ukrainian].
22. Masnenko, V. V. (2002). Istorychna pamiat yak osnova formuvannia natsionalnoi svidomosti [Historical Memory as the Basis for the Formation of National Consciousness]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 5, 49–62 [in Ukrainian].
23. Turchenko, F. (2016). Ukraina — povernennia istorii. Heneza suchasnoho pidruchnyka, Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
24. Udod, O. A. (2013). Shkilna istorychna osvita yak reprezentant polityky pamiaty [School History Education as a Representative of Memory Policy]. *Natsionalna ta istorychna pamiat. Polityka pamiaty u kulturnomu prostori*, 8, 8–14 [in Ukrainian].
25. Udod, O. (2016). Ukrainska istorychna dydaktyka: akademichniy diskurs (Do 80-richchia Instytutu istorii Ukrainy). In V. A. Smolii (Ed.). Kyiv: NAN Ukrainy, In-t istorii Ukrainy [in Ukrainian].
26. Chuprii, L. V. (2011). Istorychna osvita, yak skladova derzhavnoi polityky pamiaty [Historical Education as a Component of Public Memory Policy]. [in Ukrainian].  
<http://sd.net.ua/2011/06/20/istorichna-osvita-politika-pamyaty.html>
27. Shapoval, Yu. (2008). Polityka pamiaty v suchasni Ukraini [Memory Policy in Modern Ukraine]. Prava Liudyny v Ukraini. Informatsiinyi portal Kharkivskoi pravozakhysnoi hrupy [in Ukrainian].  
<http://khpg.org/index.php?id=1230112797>
28. Yakovenko, N. (Comp.). (2008). Shkilna istoriia ochyma istorykiv-naukovtsiv: materialy Robochoi narady z monitorynhu shkilnykh pidruchnykiv istorii Ukrainy. Kyiv: Vyd-vo imeni Oleny Telihy [in Ukrainian].

Дата надходження статті до редакції: 4.11.2019.