

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О.М. Лазаревського

Кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»
на тему:

**«ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ: ДОСВІД РАДИ
ЄВРОПИ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ»**

Виконала:
студентка IV курсу 41 групи
спеціальності
014 Середня освіта. Історія
Іванова Софія Віталіївна

Науковий керівник:
Стрілюк Олена Борисівна
кандидат історичних наук, доцент

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	7
1.1. Поняття «історична пам'ять» у сучасній гуманітарній науці	7
1.2. Історична пам'ять як педагогічна категорія: мета, функції, ціннісний і виховний потенціал.....	13
1.3. Психолого-педагогічні аспекти сприйняття травматичних тем у шкільному віці.....	17
Висновки до першого розділу.....	22
РОЗДІЛ 2. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ МИНУЛОГО.....	24
2.1. Підходи Ради Європи до викладання складного та контроверсійного минулого.....	24
2.2. Європейські освітні та меморіальні практики формування історичної пам'яті	30
2.3. Українські підходи до формування історичної пам'яті в шкільному курсі історії	36
Висновки до другого розділу.....	42
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ.....	45
3.1. Педагогічні умови ефективного формування історичної пам'яті.....	45
3.2. Методичні прийоми та інтерактивні технології.....	50
3.3. Авторська модель уроку з формування історичної пам'яті	58
Висновки до третього розділу.....	68
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	73
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку історичної освіти в Україні, зумовлений викликами повномасштабної війни, актуалізує потребу переосмислення методичних підходів до формування історичної пам'яті учнів закладів загальної середньої освіти під час вивчення травматичних подій минулого. У цьому контексті особливої ваги набуває звернення до досвіду Ради Європи та європейських освітніх ініціатив щодо викладання складного і контрверсійного минулого на засадах мультиперспективності, критичного мислення, культури діалогу та поваги до прав людини. Використання візуальних джерел, мікроісторичного підходу та рефлексивних практик сприяє формуванню історичної пам'яті, розвитку емпатії, громадянської відповідальності та стійкості до дезінформації й інформаційних маніпуляцій, що відповідає положенням Державного стандарту базової середньої освіти та концепції Нової української школи.

Теоретичний фундамент дослідження історичної пам'яті становлять праці М. Гальбакса, Я. Ассмана, П. Нора, П. Рікера та Л. Нагорної. Педагогічні аспекти формування історичної свідомості, викладання контрверсійних тем та розвитку громадянських компетентностей висвітлено у працях К. Баханова, О. Драч, П. Вербицької, Н. Яковенко, О. Пометун і Р. Страдлінга. Водночас питання методичного використання досвіду Ради Європи та сучасних європейських практик для формування історичної пам'яті здобувачів освіти в умовах сучасної української школи потребує подальшого дослідження та практичного впровадження, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та розробці методичних рекомендацій щодо формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій на основі досвіду Ради Європи та сучасних українських освітніх практик.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

- з'ясувати сутність та еволюцію поняття «історична пам'ять» у сучасній гуманітарній науці;
- дослідити психолого-педагогічні аспекти сприйняття травматичних подій здобувачами освіти;
- проаналізувати підходи Ради Європи та сучасні європейські практики викладання складного і контрверсійного минулого;
- охарактеризувати українські підходи до формування історичної пам'яті в системі шкільної історичної освіти;
- обґрунтувати педагогічні умови та розробити методичні рекомендації щодо формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій.

Об'єкт дослідження: процес формування історичної пам'яті здобувачів базової середньої освіти під час вивчення травматичних подій минулого.

Предмет дослідження: методичні засади, педагогічні умови та освітні технології формування історичної пам'яті здобувачів базової середньої освіти під час вивчення травматичних подій на основі досвіду Ради Європи та сучасних українських практик.

Методологічну основу дослідження становлять антропоцентричний, компетентнісний та мультиперспективний підходи до історичної освіти, а також принципи травма-інформованого навчання, що знайшли відображення в документах Ради Європи та сучасних європейських освітніх практиках. Зазначені підходи дали змогу розглядати формування історичної пам'яті як процес розвитку історичного мислення, громадянської свідомості та культури пам'яті здобувачів освіти.

Методи дослідження: аналіз, синтез та узагальнення наукової, психолого-педагогічної і методичної літератури – для з'ясування теоретичних засад формування історичної пам'яті; аналіз нормативно-правових документів, рекомендацій Ради Європи та навчально-методичних матеріалів – для дослідження сучасних підходів до викладання травматичних подій; порівняльно-педагогічний аналіз – для зіставлення європейського та українського досвіду

формування історичної пам'яті; метод педагогічного моделювання – для розробки методичних рекомендацій та авторської розробки уроку.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні підходів Ради Європи та сучасних європейських практик до викладання травматичного минулого, а також у розробці методичних рекомендацій щодо їх адаптації до умов сучасної української школи. У роботі запропоновано авторську модель уроку з формування історичної пам'яті під час вивчення теми Голокосту на засадах мультиперспективності, історичної емпатії та травма-інформованого підходу.

Практичне значення роботи полягає у розробці методичних рекомендацій щодо формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій минулого. Запропоновані у роботі підходи до викладання складних і контroversійних тем, методичні прийоми роботи з історичними джерелами, а також авторська розробка уроку можуть бути використані вчителями закладів загальної середньої освіти під час викладання історії України та всесвітньої історії, підготовки виховних заходів, присвячених пам'ятним датам, а також у процесі реалізації громадянської та історичної освіти.

Структура роботи зумовлена метою та завданнями дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 83 сторінки. Список використаних джерел та літератури налічує 52 найменування.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дев'яті Фльорівські читання» у доповіді на тему: «Європейський досвід викладання Голокосту як модель формування історичної пам'яті про травматичні події» (м. Чернігів, 14 листопада 2025 р.).

Результати дослідження також апробовано на XXIX Науковій конференції молодих учених та студентів, де представлено доповідь: «Викладання контroversійного минулого в цифрову епоху: підходи та інструменти Ради

Європи» (м. Чернігів, 6 травня 2026 р.). За матеріалами доповіді підготовлено наукову статтю до друку.

Окремі положення роботи були представлені на Міжнародній науковій конференції «Європа – суспільство для всіх, створене інтелектуалами» у доповіді на тему: «Формування історичної пам'яті в європейському освітньому просторі: підходи до осмислення травматичного минулого та українські практики» (м. Чернігів, 21 травня 2026 р.). За результатами участі у конференції підготовлено тези доповіді до публікації.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1.1. Поняття «історична пам'ять» у сучасній гуманітарній науці

У сучасній гуманітарній науці історична пам'ять постає як складний і багатовимірний феномен на перетині соціології, культурології, філософії, педагогіки і звісно історії. Осмислення пам'яті, як особливої форми збереження досвіду, бере свій початок ще з найдавніших часів. Еволюція цього поняття пройшла шлях від античних роздумів до середньовічного розуміння його як священного обов'язку. У той період здатність «пам'ятати» стала розцінюватися як духовний акт збереження моральних цінностей і, не зважаючи на певну обмеженість в розумінні, саме в цьому періоді були закладені підвалини для розуміння пам'яті як основи культурної тяглості, яке є актуальним і до сьогодні. Згодом розвиток книгодрукування сприяв звільненню пам'яті від домінування релігійних уявлень. На думку окремих дослідників, саме тоді відбулося переосмислення співвідношення історії та пам'яті: історія перестала бути частиною пам'яті, водночас пам'ять почали розглядати як складову історичного знання. Однак існують різні підходи до цього питання, адже історію часто пов'язують із політикою та ідеологією, тоді як пам'ять залишається ширшим і більш індивідуалізованим явищем [3; 11].

Новий етап осмислення цього феномену розпочався в епоху Нового часу. На тлі загальної секуляризації та поступового переходу до більш раціонального світосприйняття, відбувся фундаментальний зсув у розумінні природи пам'яті. Англійський педагог і філософ Джон Локк вперше пов'язав її з проблемою особистісної ідентичності, обґрунтувавши, що саме пам'ять забезпечує непереривність людського «Я» у часі. Завдяки цьому вона перестала сприйматися лише як інструмент збереження інформації, набувши статусу важливого чинника самоусвідомлення особистості. Згодом, німецький філософ

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель додав до поняття важливий соціальний аспект, наголосивши на здатності пам'яті «актуалізовувати» минуле, тобто перетворювати його з мертвого вантажу фактів на живий контекст сучасності, що відповідає потребам сьогодення [11; с. 16-24].

Таким чином, наукова думка поступово відійшла від сприйняття пам'яті як пасивного сховища інформації, натомість утвердивши її динамічним процесом осмислення, відбору та постійної реінтерпретації досвіду як конкретної особистості, так і спільноти загалом. У цьому контексті пам'ять постає не лише як механізм збереження минулого, а як активний чинник конструювання смислів, що впливають на сприйняття теперішнього і формування уявлень про майбутнє.

З огляду на це доцільно виокремити основні елементи структури історичної пам'яті – індивідуальну та колективну. Їхнє співіснування є взаємозумовленим і нерозривним, адже індивідуальна людська особистість формується не в ізоляції, а через засвоєння мови, ціннісних орієнтирів, культури, спільно сформованих наративів, що циркулюють у соціумі. Водночас особистий досвід здатний не лише відтворювати, а й трансформувати колективні уявлення про минуле, надаючи їм нових інтерпретацій і смислових відтінків. Дослідник Поль Рікер зазначав, що індивідуальна пам'ять забезпечує безперервність особистої ідентичності, тоді як колективна задає рамку інтерпретації досвіду, формуючи нормативні уявлення про минуле. В цій же різниці між «моїм» і «нашим» постає простір для можливих маніпуляцій, але водночас і підґрунтя для консолідації спільноти [11; 21].

Осмислення саме колективної пам'яті, як окремого предмету досліджень пов'язана насамперед із працями Моріса Гальббакса. Саме його праці вважаються фундаментальними, і на їх основі інші дослідники будували своє розуміння цього явища. У роботах «Соціальні рамки пам'яті» 1925 р. і «Колективна пам'ять» 1950 р. він обґрунтував тезу про те, що пам'ять не існує поза соціальним середовищем, і індивідуальні спогади зберігаються лише тоді, коли підтримуються спільними уявленнями групи. Відтак, пам'ять постає не як

приватна психічна функція, а як соціально опосередкований процес, у якому навіть особисте згадування є можливим завдяки належності людини до певної спільноти. Водночас дослідник все ж чітко розмежовував пам'ять і історію: якщо історія прагне критичної дистанції та документальної перевірки, то пам'ять є вибірковою, актуалізує минуле відповідно до потреб теперішнього і функціонує через повторення та комеморацію [9, с. 154-155].

Підхід М. Гальббакса, який наголошував на вибіркового характері збереження минулого та розмежовував його наукове осмислення і соціальне відтворення, отримує подальший розвиток у концепції Яна Ассмана. Він запропонував умовно розмежувати колективну пам'ять на дві основні складові – комунікативну та культурну. Комунікативна пам'ять, за його підходом, формується в процесі повсякденної взаємодії між людьми та існує у вигляді усної традиції. Вона охоплює «живі» спогади безпосередніх учасників подій або їхніх сучасників і, як правило, стосується відносно недавнього минулого, передаючись у межах кількох поколінь. Натомість культурна пам'ять має більш символічний характер і спрямована на збереження та відтворення значущих для спільноти смислів, що виходять за межі індивідуального досвіду. Вона репрезентує узагальнене бачення минулого, часто пов'язане з міфологізованими уявленнями, і закріплюється через систему знаків, образів та традицій. Її носіями виступають різноманітні форми культурної репрезентації – від пам'ятників і меморіалів до обрядів, свят і ритуалів, у яких ці смисли кодуються та передаються наступним поколінням [30]. Отже, таке розмежування комунікативного та культурного рівнів дозволяє простежити трансформацію живого досвіду в історичний канон, відповідно цей перехід є ключовим етапом виховання історичної свідомості спільноти.

Ідеї Гальббакса також були переосмислені французьким істориком П'єром Нора у проєкті «Простір пам'яті», де він запропонував концепцію «місць пам'яті» – символічних точок, у яких кристалізується колективний досвід. Йдеться не лише про географічні об'єкти, або вищезазначені форми культурної репрезентації, а й про події, постаті, тексти чи традиції, що набувають знакового

значення для групи. Через трансформацію таких «місць» можна простежити зміну історичної самосвідомості та характеру колективної ідентичності [39].

Саме на основі концепцій колективної та культурної пам'яті в гуманітаристиці сформувалося сучасне розуміння історичної пам'яті як особливої форми суспільного осмислення минулого, що поєднує індивідуальний досвід, колективні уявлення та історичне знання. На відміну від індивідуальної чи колективної пам'яті, історична пам'ять передбачає не лише збереження та відтворення минулого, а й його інтерпретацію, оцінювання та включення до системи суспільно значущих цінностей і смислів.

Отже, підсумовуючи, можна визначити, що колективна пам'ять постає як соціально зумовлений, динамічний процес осмислення минулого, що формується в межах спільноти, залежить від її актуальних потреб і реалізується через різні символічні форми і практики. Відповідно, повертаючись до початку, можна прослідкувати цей зв'язок колективної, індивідуальної та історичної пам'яті. Отже, щоб сформулювати визначення останньому поняттю, можна звернутися до багатьох дослідників, як правило історики і філософи розглядають його під різними кутами, але врешті-решт основна думка сходиться до одного, завжди підкреслюючи взаємозв'язок суспільного і особистісного. Так, Н. Яковенко розглядає історичну пам'ять як основу формування національної ідентичності, тоді як Л. Добіжева акцентує на її потенціалі як внутрішньому ресурсі народу. У свою чергу, В. Масенко визначає її як складову суспільно-психологічного механізму функціонування спільноти, а В. Колеватов підкреслює її роль як сховища культурного та інтелектуального досвіду. Ж. Тощенко інтерпретує історичну пам'ять як форму свідомості, що актуалізує знання про минуле в контексті потреб сучасності та орієнтацій на майбутнє. Подібної позиції дотримується Ю. Зерній, наголошуючи на її символічній природі, закріпленій у культурних образах, міфах і традиціях. Й. Рюзен підкреслює подвійний характер історичної пам'яті: як здатності до збереження досвіду та як результату його інтерпретації у процесі формування історичної свідомості [9; 10]. Підхід представлений Інститутом історії України, акцентує на

ролі історичної політики у конструюванні стійких колективних уявлень про минуле [22].

Спробувавши об'єднати думки різних авторів, можна отримати таке визначення: історична пам'ять – це сформована в межах певної спільноти система уявлень про минуле, яка виникає в процесі його осмислення, збереження та інтерпретації, відображає взаємозв'язок минулого, сучасного і майбутнього та реалізується через культурні, символічні й соціальні практики.

Цікавою для глибшого розгляду є типологія і характеристика історичної пам'яті В. Масненка. Учений виокремлює кілька рівнів її функціонування, що відображають різні способи збереження й осмислення минулого. Виділяється безпосередня, або ж короткотривала пам'ять, яка пов'язана з особистим досвідом свідків подій і має нестійкий характер, а також властивість поступово втрачати свою актуальність. У той самий час наукова історична пам'ять формується в межах академічного знання, відзначається більшою впорядкованістю та стабільністю і водночас активно впливає на суспільні уявлення. Поряд із цим існує міфологічний рівень пам'яті, що виявляється через символи, легенди та образи і здатний суттєво впливати на масову свідомість, інколи навіть сильніше, ніж наукові інтерпретації. Важливе місце займає також пам'ять, яка функціонує у повсякденному середовищі суспільства, формуючись під впливом освіти, медіа, традицій і колективного досвіду. Усі ці різновиди взаємодіють між собою, утворюючи складну й багаторівневу систему.

Окремої уваги потребує поняття «обрій пам'яті», введене В. Масненком як рухома межа усвідомленого історичного досвіду спільноти. Це означає, що існує певна частина минулого, яку спільнота чітко пам'ятає та осмислює, а поза цією межею – події і знання стають менш зрозумілими, можуть спотворюватися, або частково забуватися. Ця межа не є сталим об'єктом: вона може розширюватися, коли до свідомості спільноти потрапляють нові знання чи досвід, або звужуватися, якщо певні події втрачають значення або зникають із колективної уваги. На обрії пам'яті, як правило, часто виникають міфологеми, легенди і символічні наративи, оскільки події, що перебувають на периферії

усвідомленого минулого, поступово трансформуються у більш спрощені форми. Згодом така трансформація може перейти у суцільний міф, де історичні факти змішуються з домислами [5; 10].

Виходячи із вищезазначеного, варто виділити низку важливих ознак і критеріїв історичної пам'яті, насамперед – її вибірковість і неповноту. Як правило, суспільство не зберігає всі події минулого в повному обсязі, певні окремі факти й деталі з часом можуть забуватися, або ж свідомо витіснятися залежно від актуальних потреб і цінностей. Це безпосередньо пов'язано з іншою її важливою рисою – здатністю до постійного розвитку й переосмислення. Історична пам'ять не є сталою чи остаточно сформованою, вона змінюється разом із суспільством, реагуючи на нові обставини та інтерпретації. У цьому контексті важливо зазначити, що вона не має єдиної об'єктивної істини: її зміст існує передусім у межах індивідуальних і колективних уявлень, які можуть змінюватися з часом. Водночас відсутність такої сталої істинності не є негативною рисою. Навпаки, як підкреслює О. Киридон, це дає змогу зберігати різні, у тому числі альтернативні спогади, які не завжди входять у домінуючі рамки. Подібну думку розвиває і Я. Ассман, зазначаючи, що саме завдяки цій гнучкості історична пам'ять дозволяє суспільству переглядати власні уявлення про минуле, коригувати помилки та формувати нові смисли [5; 8; 30]. Отже, її динамічний, вибірковий і відкритий характер є необхідною умовою розвитку як самої пам'яті, так і спільноти загалом.

Таким чином, історична пам'ять є складним багаторівневим соціокультурним феноменом, що поєднує індивідуальний і колективний досвід, забезпечує збереження суспільно значущих уявлень про минуле та виконує важливу роль у формуванні історичної свідомості й ідентичності. Саме тому її дослідження набуває особливого значення в контексті історичної освіти та виховання молодого покоління.

1.2. Історична пам'ять як педагогічна категорія: мета, функції, ціннісний і виховний потенціал

Формування історичної пам'яті сьогодні є одним з найбільш відповідальних завдань сучасного педагога. Значення цього процесу важко переоцінити, адже пам'ять про минуле є не просто набором знань, а фундаментом, на якому будується майбутнє тієї чи іншої держави, а отже і самого суспільства в цілому, його ідентичності. Серйозність цього формування та його стратегічний потенціал чітко усвідомлюють і владні структури. Історична пам'ять у контексті політики пам'яті виступає важливим інструментом формування суспільних уявлень про минуле, які впливають на самоідентифікацію спільноти, її ціннісні орієнтири та бачення майбутнього [25, с. 19-20]. У такий спосіб формується модель пам'яті, яка сприяє становленню нації як цілісної спільноти та запобігає формуванню комплексу меншовартості щодо інших культур, що, своєю чергою, впливає на її сталий розвиток. У цьому контексті особливого значення набуває розгляд «Методичних рекомендацій щодо викладання історії, громадянської освіти та правознавства у 2025/2026 н.р.» від Міністерства освіти і науки України, оскільки, як визначав дослідник В. Артюх, «матриця історичної пам'яті особистості – це наслідок цілеспрямованої роботи зацікавлених структур» [1]. Зазначимо, що для педагога історична пам'ять є категорією, яка вимагає балансу між суспільним запитом на формування спільного бачення минулого та необхідністю дотримання принципів наукової об'єктивності й критичного мислення.

Отже, визначаючи мету становлення історичної пам'яті в педагогічному контексті, звернемося до думки К. Баханова, який описував її як формування цілісного та несуперечливого образу минулого, який би слугував надійним орієнтиром для соціальної ідентифікації особистості [2, с. 66]. Педагог має на меті не просто трансляцію фактів, а створення такої моделі пам'яті, з якою учень міг би себе ідентифікувати, відчувачи тяглість поколінь та причетність до спільної національної долі. Важливим аспектом цієї мети є подолання кризи історичної ідентичності, коли особистість, перебуваючи під тиском

суперечливих наративів, втрачає впевненість у тому, «з якими історіями потрібно пов'язувати себе» [1]. Відтак, мета вважається досягнутою лише тоді, коли сформований образ минулого стає внутрішнім переконанням учня, допомагаючи йому знайти відповідь на питання «хто я?» у контексті своєї спільноти. Це передбачає не лише вивчення перемог, а й рефлексію над складними сторінками історії, що в ідеалі мають бути інтегровані в єдину, логічну картину світу. Таким чином, педагогічна мета трансформується з академічного інформування у стратегічне завдання – сформувати у свідомості особистості позитивне сприйняття нації, що є необхідною умовою для її консолідації та подальшого суб'єктного розвитку. Проте варто відзначити, що сучасний освітній процес стикається з кризою ідентичності, спричиненою накладанням конфліктних моделей: української, радянської та російської моделей історичної пам'яті [6]. Роль вчителя тут – не нав'язувати готовий шаблон, а допомогти учневі вийти з цієї ідентифікаційної розгубленості, сформувавши цілісний образ минулого, з яким хочеться себе асоціювати. Досягнення окресленої мети забезпечується реалізацією низки функцій історичної пам'яті, які визначають її місце та значення в освітньому процесі.

Реалізація цієї мети стає можливою завдяки виконанню історичною пам'яттю низки важливих функцій, які в сучасних умовах набувають особливої актуальності. Насамперед варто звернути увагу на її націотворчу та інтеграційну функції. Саме через спільні уявлення про минуле відбувається консолідація суспільства та формування відчуття належності до єдиної політичної й культурної спільноти. Водночас історична пам'ять може ставати джерелом суспільних суперечностей, оскільки різні соціальні групи нерідко по-різному інтерпретують історичні події та постаті. Проте в педагогічному контексті історична пам'ять розглядається передусім як засіб суспільної інтеграції, що сприяє формуванню спільного бачення ключових подій минулого та налагодженню суспільного діалогу. Це досягається шляхом створення інклюзивної моделі пам'яті, яка враховує різні історичні досвіди та водночас

формує цілісне уявлення про минуле, адже лише за таких умов «нація може вважати себе сформованою» [1; 4].

Інша важлива функція – захисна. Згідно з методичними рекомендаціями від Міністерства освіти і науки України, в умовах гібридних загроз історична пам'ять постає як головний засіб інтелектуального та психологічного захисту. Вона виступає важливим засобом формування стійкості до дезінформації, маніпуляцій та викривлених історичних наративів. Коли у свідомості учня сформовано стійку систему знань про власне минуле, він стає здатним аналізувати факти і інтерпретації, протистояти наративам, які можуть нав'язувати чужі цінності. Педагогічна категорія пам'яті в цьому аспекті передбачає глибоку деколонізацію свідомості, тобто потребу переосмислення історії поза колоніальними схемами та імперськими рамками. При цьому вчитель має усвідомлювати, що формування світогляду дитини загалом відбувається не у вакуумі, а в постійній конкуренції з наративами і упередженнями сім'ї учня, які можуть бути не достатньо свідомі в тому чи іншому контексті. Важливо спрямувати пізнавальний інтерес учня так, щоб навчити зіставляти історичні факти і суб'єктивні думки людей, щоб він зміг прийти до особистого бачення і висновків, сформувати свою думку. Дитина має навчитися пам'ятати «своє», автоматично відфільтровуючи фальсифіковані міфи [20].

Ще однією важливою функцією історичної пам'яті є формування суб'єктності особистості. Сучасна педагогіка вимагає відходу від сприйняття пам'яті як пасивного «відтворення почутого». Замість механічного накопичення дат, історична пам'ять має стати активним фундаментом для розвитку аналітичних та рефлексивних умінь. Важливо не лише знати хронологію, а й самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формуючи власне бачення подій. Саме через таку якісну трансформацію пам'яті постає «критично мисляча особистість, здатна оцінити минуле і сучасне, розуміти та поважати погляди інших людей» [4]. Відтак, пам'ять перетворюється з біологічної функції збереження інформації на інструмент громадянської дії. Учень перестає бути

об'єктом політичного маніпулювання, стаючи свідомим суб'єктом, який розуміє своє місце в історичному часі.

Трансформація учня з пасивного об'єкта в активного суб'єкта історичного процесу створює необхідне підґрунтя для наступного етапу – наповнення цієї суб'єктності конкретним етичним змістом. Саме тут розкривається ціннісний і виховний потенціал історичної пам'яті, який дозволяє не лише розуміти минуле, а й формувати на його основі стійку систему життєвих орієнтирів. У першому випадку, ціннісна вертикаль вибудовується навколо ідеї суб'єктності України у світовому вимірі. Відповідно до Методичних рекомендацій МОН на 2025/2026 н.р., принципово важливим є усвідомлення глибинних зв'язків Русі-України та козацької держави з глобальними процесами. Ціннісний потенціал тут полягає у вихованні національної гідності: дитина має сприймати свою країну не як об'єкт лише зовнішніх впливів чи історичну «окраїну», а як повноправного учасника європейської цивілізації. Це формує внутрішню опору – розуміння, що наше минуле є частиною світової спадщини, а отже, і наше майбутнє залежить від нашої власної волі [20].

Окрім україноцентризму, важливою цінністю є інтелектуальна чесність. Учень не повинен впадати в скепсис через наявність суперечливих версій минулого. Навпаки, цінністю стає сам процес пошуку істини та здатність визнавати складність історії. Це закладає фундамент об'єктивності, де повага до фактів переважає над бажанням підігнати їх під зручний наратив чи міф.

Переходячи до виховного потенціалу, варто наголосити, що історична пам'ять у школі працює на формування політичної нації та інклюзивності. Виховна роль пам'яті полягає у готовності до конструктивного діалогу з носіями інших досвідів, представниками різних культур, етносів тощо. У свідомості учня Україна має постати як «спільний дім», де взаємодія з корінними народами, національними меншинами та різноманітними етнографічними групами українців є органічною частиною життя. Це виховує толерантність – не як пасивне терпіння, а як глибоку повагу до іншого через спільність історичної долі. Важливим аспектом є також етичний фільтр. Виховання через пам'ять не може

бути безмежним у своїх інтерпретаціях, воно чітко обмежене рамками людяності. Педагог має спрямувати учня так, щоб його особисті висновки виключали виправдання жорстокості чи нацизму [4]. Таким чином, виховний потенціал пам'яті реалізується через перетворення колективного досвіду минулих трагедій, як, наприклад, Голокост чи Голодомор, на індивідуальну відразу до дій і явищ, які об'єктивно можна назвати злом. Пам'ять стає дієвим засобом виховання відповідального громадянина, здатного критично оцінювати сучасні політичні гасла крізь призму історичного досвіду.

Таким чином, історична пам'ять у педагогічному вимірі виступає не лише засобом збереження знань про минуле, а й важливим чинником формування історичної свідомості, громадянської ідентичності, ціннісних орієнтацій та критичного мислення здобувачів освіти. Реалізація її націотворчої, інтеграційної, захисної та виховної функцій сприяє підготовці особистості, здатної відповідально осмислювати історичний досвід і застосовувати його для розуміння сучасних суспільних процесів. Саме тому історична пам'ять є важливою педагогічною категорією, а ефективність її формування значною мірою залежить від урахування вікових і психологічних особливостей сприйняття учнями складних і травматичних сторінок минулого.

1.3. Психолого-педагогічні аспекти сприйняття травматичних тем у шкільному віці

Одним із найскладніших аспектів формування історичної пам'яті є вивчення травматичних подій минулого. Саме такі події часто стають важливою складовою колективної пам'яті та національної ідентичності, оскільки залишають глибокий слід у суспільній свідомості й передаються наступним поколінням через освітні, культурні та меморіальні практики. Українська історія має багато подібних епізодів, особливо у XX ст.: Перша і Друга світові війни, Громадянська війна, Голодомор, Чорнобильська катастрофа тощо. У психології травмою називають екстремальні критичні події, ситуації загрози, що мають

інтенсивний негативний вплив на індивіда та вимагають екстраординарних зусиль для подолання наслідків цього впливу.

Незважаючи на складність зазначених тем, уникнути їх вивчення в курсі історії неможливо. Педагогам необхідно вивчати психологічні особливості та проявляти обережність у процесі осмислення важких проблем руйнувань, життя і смерті, людських втрат і моральних виборів.

Теоретичним підґрунтям для вивчення складних сторінок минулого в сучасній школі є концепція травма-інформованого навчання. Травма-інформоване навчання – це сучасна освітня модель, що виникла на перетині нейронауки, психології та педагогіки. Її ключова сутність полягає в організації такого середовища, яке враховує негативний психологічний досвід учнів та підтримує їхній емоційний стан. Ця модель виникла на початку 2000-х років, коли фахівцями було відмічене зростання кількості дітей, які пережили насильство, втрату близьких, міграцію тощо. З плином часу ця модель стала причиною освітніх реформ у багатьох країнах. І хоча в кожній з них через різницю досвіду вона набувала свого сенсу і особливостей, сьогодні цей підхід став одним із базових принципів сучасної освітньої політики багатьох держав. В Україні травма-інформований підхід лише починає свій шлях розвитку, особливо активним він став з 2022 р. [18; 26].

Метою цього підходу є створення безпечного освітнього середовища, в якому учень не зазнає повторної травматизації, а отримує можливість осмислити складний досвід. Такий підхід спрямований не лише на передачу знань, а й на формування психологічної стійкості, емоційної регуляції та відчуття безпеки.

У педагогічному вимірі травма розглядається не лише як клінічний діагноз, але і як глибоке порушення базового почуття безпеки учня. Важливо враховувати, що стрес, спричинений травматичним досвідом, безпосередньо впливає на когнітивні можливості дитини, зокрема увагу, пам'ять і здатність до якісного засвоєння навчального матеріалу. Джерелами негативного досвіду в житті дитини може виступати навколишнє середовище: сім'я, суспільство, загальносвітові події тощо, але в контексті цього дослідження важливо звернути

увагу також на стрес, який можуть спричиняти складні історичні теми. Людська історія насичена епізодами воєн, геноцидів, насильства, репресій, дискримінацій та інших форм несправедливості, що становлять важливу складову історичної пам'яті. Звернення до цих тем у навчальному процесі є необхідним, однак водночас постає питання про способи їх подання, які б не завдавали шкоди психічному стану учнів. Це особливо важливо з огляду на те, що в окремих випадках зміст навчального матеріалу може резонувати з особистим травматичним досвідом дитини, посилюючи її емоційний дискомфорт, або навіть погіршуючи загальний психологічний стан [12; 15; 23; 26].

Актуальність проблеми посилюється в сучасних умовах для українців. За даними Національного інституту стратегічних досліджень, станом на 2023 р. 40–50 % населення України потребувало психологічної допомоги та підтримки через війну. Чотири мільйони з них – діти та підлітки [15]. Як зазначають фахівці, через складні події сьогодення мільйони українських школярів щодня стикаються з наслідками травматизації: труднощами з концентрацією, емоційною нестабільністю та швидкою втомлюваністю. З фізіологічної точки зору, тривалий стрес виснажує адаптаційні ресурси організму, що, за концепцією Г. Сельє, може призводити до стану психологічного виснаження. У таких умовах дитина часто функціонує в режимі виживання, реагуючи на зовнішні стимули через базові поведінкові реакції «бий», «біжи» або «завмири» [15; 23]. Це суттєво ускладнює процес навчання, оскільки засвоєння нового матеріалу потребує відчуття безпеки та когнітивної стабільності. Відтак, без належної педагогічної та психологічної підтримки ефективне навчання стає вкрай ускладненим.

В освітньому середовищі історична травма може виникати тоді, коли колективні трагедії минулого знаходять відгук у особистому досвіді учня. Особливу небезпеку становить явище вторинної травматизації – ситуації, коли дитина, не будучи безпосереднім свідком подій, уявно відтворює картини страждання, емоційно доповнюючи їх власними уявленнями. Це може супроводжуватися відчуттями безпорадності, страху і втрати контролю, хоча зазвичай такі реакції є менш інтенсивними, ніж у разі безпосереднього

переживання травматичної події. У подібних ситуаціях можливе явище так званого емоційного затоплення, коли інтенсивні емоції перевищують здатність дитини до їх усвідомлення та контролю. У стані такого перевантаження учень може втрачати здатність до раціонального мислення, концентрації уваги та адекватного сприйняття навчального матеріалу, реагуючи переважно на емоційному рівні. Проявами емоційного перевантаження можуть бути уникнення обговорення теми, відмова від подальшої роботи, підвищена дратівливість, агресивні реакції або, навпаки, емоційне відсторонення. Такі поведінкові прояви здебільшого є результатом дії захисних психологічних механізмів.

Отже, психологічний стрес є наслідком не лише прямої фізичної небезпеки. Травматичний ефект також часто спричиняють події, що руйнують фундаментальні уявлення індивіда про власну особистість та навколишню дійсність. Зокрема, йдеться про обставини, які супроводжуються нівелюванням людської гідності або втратою життєвих орієнтирів. У таких випадках виникає глибокий когнітивний дисонанс – розрив між базовою потребою людини вірити у справедливий устрій світу та жорстокими фактами системного насильства.

Окрім цього, у процесі осмислення трагічних історичних тем існує ризик так званого «перенесення провини», коли через сильне емоційне залучення учні можуть вдаватися до категоричних оцінок, радикальних висловлювань або формувати спрощені й стереотипні уявлення про окремі історичні події чи групи людей [6, с. 4].

Важливо враховувати, що сприйняття травматичних тем має індивідуальний характер і залежить від віку, попереднього досвіду, рівня емоційної зрілості та інших психологічних чинників. Саме тому доцільно розглянути особливості сприйняття складного історичного матеріалу учнями різних вікових груп, оскільки когнітивні та емоційні механізми його осмислення змінюються в процесі дорослішання.

Діти в період з 9 до 12 років починають освоювати навичку абстрактного мислення, вже мають навички базового критичного мислення і можуть

справлятися з дискусіями щодо історичних проблем. На складний історичний матеріал вони зазвичай реагують емоційно, проте такі реакції переважно мають ситуативний характер. Реакція може проявлятися у вигляді співпереживання, страху, або підвищеної цікавості, водночас це означає, що можуть виникати труднощі з концентрацією уваги, або надмірне емоційне занурення в окремі сюжети. Важливо враховувати рівень індивідуальної зрілості кожної дитини або класу загалом та надавати додаткові пояснення. Якщо ж говорити про дітей, які мають травматичний досвід, то реакція може виявитися гострішою. Учні можуть уникати, або навпаки, постійно повертатися до таких тем розмовах. Іноді це може супроводжуватися відчуттям занепокоєння і тривоги [26].

Особливої уваги потребує аналіз реакцій підлітків, оскільки саме на цей вік у навчальній програмі припадає вивчення найбільш складних соціальних та історичних тем. В той самий час реакція дітей цього віку може бути більш складною і суперечливою. Як правило, молодь здатна зрозуміти та обговорити майже будь-яку складну тему, вони здатні до глибшого осмислення історичних подій, проте водночас залишаються емоційно вразливими. Реакція може проявлятися через інтелектуалізацію подій, критичне осмислення, або ж дистанціювання, страх, пригнічення, відчуття безвиході, замикання чи навпаки через провокаційну поведінку. Таким чином, ефективність роботи з травматичними темами значною мірою залежить від урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти.

Додатково варто відзначити, що на сприйняття можуть суттєво впливати сучасні медіа. Нині учень будь-якого віку має необмежений доступ до інформаційного середовища. Постійний контакт із фрагментарним і часто емоційно насиченим контентом у соціальних мережах може призводити до десенсибілізації – зниження чутливості до чужого болю, або ж навпаки – до накопичення емоційного напруження.

Отже, вивчення травматичних подій минулого є необхідною складовою формування історичної пам'яті здобувачів освіти, проте потребує врахування їхніх вікових та психологічних особливостей. Ризики вторинної травматизації,

емоційного перевантаження та радикалізації оцінок зумовлюють необхідність використання травма-інформованого підходу в освітньому процесі. Створення безпечного освітнього середовища, розвиток критичного мислення та підтримка емоційної стійкості учнів дозволяють перетворити вивчення складних сторінок історії на важливий інструмент громадянського становлення, розвитку емпатії та відповідального осмислення історичного досвіду.

Висновки до першого розділу.

Теоретичне осмислення сутності історичної пам'яті доводить, що вона є динамічною, соціально зумовленою системою колективних та індивідуальних уявлень про минуле, яка пройшла еволюцію від античних рефлексій до сучасного розуміння як важливого чинника формування історичної свідомості та суспільної ідентичності. Історична пам'ять характеризується вибірковістю, неповнотою та здатністю до трансформації відповідно до актуальних соціокультурних потреб суспільства. У педагогічному вимірі вона постає не лише як об'єкт вивчення, а як важливий засіб формування національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення та ціннісних орієнтацій. Її націотворча, інтеграційна та захисна функції сприяють консолідації суспільства, критичному осмисленню історичного досвіду та протидії маніпулятивним історичним наративам.

Водночас процес вивчення травматичних сторінок минулого пов'язаний із ризиком вторинної травматизації учнів, особливо в умовах повномасштабної війни та тривалого психоемоційного напруження. Такі обставини можуть зумовлювати появу захисних поведінкових реакцій, емоційного перевантаження, радикалізації оцінок або когнітивного відсторонення. Сприйняття травматичного історичного матеріалу значною мірою залежить від вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, а також від впливу сучасного цифрового медіасередовища.

У цих умовах особливого значення набуває травма-інформований підхід, який передбачає створення безпечного, передбачуваного та інклюзивного

освітнього середовища. Його застосування дозволяє мінімізувати ризики психологічної травматизації, сприяє розвитку емпатії, критичного мислення та емоційної стійкості учнів. Відтак вивчення складних історичних тем перетворюється не на джерело додаткового психологічного навантаження, а на важливий засіб формування історичної пам'яті, громадянської свідомості та відповідального ставлення до історичного досвіду.

РОЗДІЛ 2.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ МИНУЛОГО

2.1. Підходи Ради Європи до викладання складного та контрверсійного минулого

Метою даного розділу є аналіз європейського та українського досвіду викладання травматичних подій минулого, а також визначення можливостей використання напрацювань Ради Європи в сучасній історичній освіті України. Для досягнення поставленої мети було проаналізовано засадничі документи Ради Європи, зокрема Європейську культурну конвенцію (1954 р.), Рекомендацію Комітету міністрів державам-членам CM/Rec(2022)1 про важливість історичної освіти для демократичної культури в Європі, Рамкову програму компетентностей для культури демократії, посібники «Багатоперспективність у викладанні історії» та «Викладання контрверсійних питань», а також сучасні європейські освітні практики й українське нормативно-методичне забезпечення викладання складних тем [7; 31; 33; 43; 47].

У попередньому розділі було встановлено, що формування історичної пам'яті неможливе без осмислення складних і травматичних сторінок минулого. Аналіз документів Ради Європи засвідчує, що такі питання найчастіше розглядаються в контексті контрверсійних (суперечливих, чутливих) тем. Тому насамперед доцільно з'ясувати зміст цього поняття та його співвідношення з поняттям травматичності.

У науковому середовищі відсутнє єдине визначення контрверсійних тем. Проте європейські дослідники часто посилаються на Дж. Веллінгтона, який зазначає, що такі питання пов'язані з ціннісними судженнями і не можуть бути остаточно розв'язані лише на основі фактів. Крім того, вони мають важливе значення для окремих соціальних груп. Р. Страдлінг і його колеги визначають контрверсійні питання як такі, що розділяють суспільство та породжують

суперечливі інтерпретації, засновані на різних системах цінностей [33, с. 7–8; 47].

Контроверсійність можна охарактеризувати через низку ключових ознак. Насамперед йдеться про політичну та суспільну чутливість таких питань, оскільки вони зачіпають інтереси різних соціальних груп і нерідко пов'язані з конкуренцією цінностей та історичних наративів. Другою важливою ознакою є емоційна напруга, адже подібні теми стосуються глибоких переконань, колективного досвіду та особистих переживань. Крім того, контроверсійні питання характеризуються складністю та відсутністю однозначних відповідей, що ускладнює їх інтерпретацію та обговорення в освітньому процесі [31].

Отже, контроверсійні та травматичні теми не є тотожними: перше поняття є більш широким за змістом. Водночас травматичні теми зазвичай охоплюють чутливі та суперечливі питання й відповідають більшості ознак контроверсійності. Це пояснюється тим, що різні соціальні групи – нації, політичні спільноти, чи окремі покоління – можуть мати відмінний досвід переживання одних і тих самих подій, що зумовлює появу різних, а інколи й протилежних інтерпретацій. Показовим прикладом є оцінка діяльності УПА, яка тривалий час залишається предметом дискусій як у міждержавному, так і у внутрішньоукраїнському суспільному просторі. Це демонструє наявність політичної чутливості та різних підходів до інтерпретації минулого. Подібних кейсів в історичному полі достатньо. Особливо гостро це може відчувати вчитель у класах, де присутні діти різних національностей, рас і віросповідань, що в час прогресивної глобалізації стає доволі поширеним явищем. Для прикладу, в контексті Європи, у пост-конфліктних середовищах, таких як Північна Ірландія, учні протестанти та католики по-різному сприймають історію, що теж призводить до серйозних протиріч [31; 32; 33; 41].

Водночас травматичність додає до контроверсійності емоційний та етичний виміри. Якщо суперечливі питання можуть бути предметом раціональної дискусії, то травматичні теми потребують особливо обережного підходу, оскільки пов'язані з особистим або колективним болем, пам'яттю жертв

і моральною відповідальністю. Таким чином, травматичні теми є специфічним різновидом контroversійних, що поєднують множинність інтерпретацій із високою емоційною та етичною значущістю, що ускладнює їх викладання в курсі історії [35].

Проблема інтеграції суперечливих тем у шкільній історії залишається актуальною для України, тоді як у європейському освітньому просторі вона розвивається вже тривалий час. Ще у 1954 р. Європейська культурна конвенція наголосила на необхідності викладання історії в загальноєвропейському контексті, що започаткувало переосмислення історичної освіти [7].

У Рекомендації CM/Rec(2022)1 Комітету міністрів Ради Європи визначено ключові завдання історичної освіти. Наголошується на необхідності не лише засвоєння фактів, а й розуміння причин історичних подій, особливо тих, що мали трагічні наслідки. Важливе місце відведено аналізу ідеологій, які їх зумовили, а також формуванню здатності учнів осмислювати ці події та запобігати їх повторенню. Окремо підкреслюється значення підвищення кваліфікації вчителів, доступу до історичних джерел і вшанування пам'яті жертв. У документі також підкреслюється важливість вшанування пам'яті жертв трагічних подій, зокрема Голокосту, та використання пам'ятних дат як інструменту історичної освіти [43].

Подальший розвиток ці підходи отримали в сучасних документах Ради Європи, які акцентують увагу на формуванні компетентностей для культури демократії та розвитку історичного мислення. Найбільш повно їх описують «Якісна історична освіта у XXI столітті: принципи та настанови», документ Парламентської асамблеї Ради Європи 2021 року «Обсерваторія з історії освіти в Європі» та інші ініціативи. В них також підкреслюється значення викладання складних тем для розвитку критичного мислення, уміння аналізувати різні точки зору й вести аргументований діалог. Водночас ігнорування таких питань створює ризик формування викривлених, радикалізованих уявлень через звернення учнів до ненадійних джерел. Отже, включення складних тем у навчальний процес є не лише освітньою, а й суспільною необхідністю [32; 40; 42; 44].

Незважаючи на численні переваги такого підходу, представники Ради Європи також усвідомлюють, чому педагоги не бажають, або навіть остерігаються розгляду подібних тем в історії. Серед основних труднощів для вчителів називають недостатню професійну підготовку, обмеженість методичних ресурсів та складність модерації дискусійних ситуацій. У педагогів можуть виникати питання щодо реагування на провокативні висловлювання учнів, доцільності висловлення власної позиції та способів збереження неупередженості під час обговорення чутливих тем. Додатковими викликами є можливий тиск з боку батьків і суспільства. У цьому контексті є важливим питання інституційної підтримки: чи може педагог розраховувати на підтримку з боку адміністрації навчального закладу у викладанні таких тем і створенні безпечного освітнього середовища [33].

Розуміючи зазначені виклики, у документах Ради Європи сформовано низку рекомендацій, які визначають підходи до викладання складного та контroversійного минулого. Описані підходи не подані у вигляді чітко структурованого переліку, однак на основі аналізу її документів можна виокремити низку ключових орієнтирів. До них належать мультиперспективний, критично-аналітичний, міжпредметний, ціннісно-орієнтований підходи, а також компетентнісна спрямованість навчання. У сукупності вони визначають модель історичної освіти, орієнтованої на формування критичного мислення, поваги до різноманіття та здатності до демократичного діалогу.

Мультиперспективний підхід є одним із ключових принципів сучасного викладання історії в Європі. Ще у 1970-1980-х роках стало очевидним, що традиційна модель навчання, зосереджена на передачі готових знань і відтворенні єдиного національно-політичного наративу, не відповідає потребам багатокультурного та різноманітного суспільства. Політика асиміляції, зокрема щодо мігрантів, виявилася неефективною і лише поглиблювала соціальну напругу та освітню нерівність. Цілком природно, що у зв'язку з цим утвердилося нове розуміння того, що європейський історичний простір визначається не лише спільними рисами, а й значною різноманітністю досвідів і поглядів. Це стало

поштовхом до реформ 1990-х років, які передбачали фундаментальне оновлення навчальних програм [47, с. 13-21].

Як зазначає К. Пітер Фріцше, мультиперспективність можна розглядати як процес, або «стратегію розуміння», що передбачає врахування не лише власної позиції, а й поглядів інших. Це означає готовність визнати існування різних способів інтерпретації реальності, які можуть бути однаково обґрунтованими, хоча й не позбавленими обмежень. Водночас важливою складовою є здатність до емпатії – уміння поставити себе на місце іншого й побачити події його очима. Таким чином, мультиперспективність виступає не лише методом, а й певною установкою мислення [27, с. 68-69; 47, с. 13-14].

Водночас це поняття не є таким однозначним, як може здатися на перший погляд. Воно породжує низку запитань: чи потрібно враховувати всі можливі перспективи, як відбирати найрелевантніші з них, а також як діяти у випадках, коли різні інтерпретації суперечать одна одній. Відповідаючи на ці питання, варто розпочати з того, що під поняттям «перспектива» маємо на увазі точку зору, яка завжди є суб'єктивною і обмеженою. Це стосується як істориків, так і безпосередніх учасників подій та авторів джерел. Бачення людей формується під впливом часу, місця, доступу до інформації, а також залежно від особистого досвіду, переконань і очікувань. Саме тому існує множинність інтерпретацій: навіть очевидці однієї події можуть описувати її по-різному, через це навіть близькість певної особи до історичної події не гарантує повної об'єктивності і повноти всієї картини. Найбільш повне розуміння можливе через зіставлення різних свідчень і підходів. Отже, можна зробити висновок, що мультиперспективність не означає механічне включення всіх точок зору, а передбачає їх свідомий відбір і аналіз з метою уникнення однобічності. Це не лише про ознайомлення з джерелами, але про осмислення мотивів, контекстів і способів інтерпретації. Такий підхід не обов'язково зробить історію абсолютно правдивою, але наблизить людину до збалансованої і глибшої картини минулого [45, с. 40-43; 47, с. 21-26].

Критично-аналітичний підхід передбачає розвиток у здобувачів освіти здатності аналізувати історичну інформацію, працювати з різними типами джерел та розрізняти факти, інтерпретації й оціночні судження. У контексті викладання складного та контрверсійного минулого він спрямований на формування навичок критичного мислення та історичної грамотності, що дозволяє учням усвідомлено оцінювати різні версії подій.

У документах Ради Європи наголошується на важливості роботи з історичними джерелами та розвитку вміння критично ставитися до інформації, зокрема в умовах її надлишку та можливих маніпуляцій. Такий підхід сприяє формуванню в учнів здатності аналізувати причини та наслідки історичних подій, а також усвідомлювати, як формуються історичні наративи. У викладанні ж це реалізується через аналіз документів, порівняння різних джерел та обговорення альтернативних інтерпретацій подій, що дозволяє уникати спрощеного або однобічного бачення історії [45, с. 43-46].

Міжпредметний підхід у викладанні історії передбачає інтеграцію історичного змісту з іншими навчальними дисциплінами, зокрема громадянською освітою, літературою, мовами та суспільними науками [31]. У контексті викладання складного та контрверсійного минулого він дозволяє формувати в учнів цілісне розуміння історичних процесів як багатовимірного явища, що охоплює політичні, соціальні, культурні та етичні аспекти, а також більш глибоко розглянути аспекти певних важливих тем, які відіграють велику роль у формуванні історичної пам'яті. Такий підхід допомагає уникнути ізольованого сприйняття історії як лінійного набору фактів і сприяє формуванню у здобувачів освіти здатності застосовувати знання з різних галузей для аналізу суспільних явищ.

Окрім формування знань, освіта розглядається і як інструмент підтримки демократичної культури, формування європейських цінностей, зокрема поваги до людської гідності та культурного різноманіття. Ціннісно-орієнтований підхід – це про формування здатності поважати різні позиції, критично осмислювати стереотипи і відповідально ставитись до інформації. У цьому контексті історія

виступає як дисципліна, що безпосередньо працює з колективною пам'яттю, а отже – і з ціннісними інтерпретаціями минулого. На практиці цей підхід означає, що робота з історичними подіями включає обговорення моральних дилем, аналіз різних інтерпретацій не лише з фактологічної, а й з етичної точки зору, а також формування у здобувачів освіти здатності усвідомлювати наслідки історичних рішень для людини і суспільства [44].

Таким чином, проведений аналіз засадничих документів Ради Європи дозволяє констатувати трансформацію підходів до викладання історії: від трансляції єдиного державного наративу до формування критичного мислення та демократичних компетентностей. З'ясовано, що травматичні події минулого є специфічним видом контрверсійних тем, які потребують поєднання раціонального аналізу з етичною чутливістю.

Виокремлено ключові методичні орієнтири Ради Європи, серед яких фундаментальне значення має мультиперспективність – стратегія розуміння минулого через зіставлення різних, часто суперечливих джерел та досвідів. У сукупності з критично-аналітичним, міжпредметним та ціннісно-орієнтованим підходами це створює цілісну модель історичної освіти, здатної працювати з «важкою» пам'яттю без ризику радикалізації поглядів учнів. Отже, підходи Ради Європи демонструють перехід від засвоєння історичних знань до формування історичного мислення, демократичної культури та відповідального ставлення до минулого. Визначені теоретичні принципи слугують концептуальною основою для впровадження практичних ініціатив та цифрових інструментів, що будуть детально розглянуті у наступному підрозділі.

2.2. Європейські освітні та меморіальні практики формування історичної пам'яті

Реалізація теоретичних засад Ради Європи щодо викладання складних тем минулого потребує дієвих інструментів, які здатні поєднати різні методи, джерела та освітні матеріали, що допоможуть вчителю розкрити якомога більше

аспектів і сторін навчальної теми. У цьому підрозділі проаналізовано практики європейського освітнього простору, спрямовані на викладання складних і травматичних тем минулого.

На сучасному етапі в європейському освітньому просторі провідна роль належить профільним асоціаціям, музейним інституціям та різноманітним цифровим платформам, що спеціалізуються на розкритті «важкої» спадщини. Саме ці інституції та платформи репрезентують практики, орієнтовані на деконструкцію міфів, подолання мови ненависті, формування емпатії і критичного мислення через мультиперспективний погляд тощо.

Особливе місце серед тем, що використовуються для реалізації зазначених підходів, посідає Голокост, як одна з найбільш досліджених і методично опрацьованих проблем у європейській історичній освіті. Саме тому доцільно розглянути європейські практики на прикладі викладання Голокосту, що дає змогу простежити конкретні механізми впровадження попередньо окреслених принципів.

EuroClio – міжнародна професійна мережа, що об'єднує освітян і дослідників із різних країн Європи. Вона була утворена 1992 р. за підтримки Ради Європи, як щорічна зустріч асоціацій вчителів історії, однак доволі швидко ця організація взяла на себе важливу функцію розробки та поширення інноваційних методик історичної освіти. Загалом її діяльність охоплює три стратегічні напрями: розробку інноваційного дидактичного інструментарію, розбудову професійних спільнот для обміну досвідом, а також надання експертної та консультативної підтримки державним інституціям і міжнародним організаціям у питаннях реформування історичної освіти.

Практична реалізація цих напрямів найбільш виразно простежується у конкретних освітніх ініціативах та методичних розробках. Зокрема, організація через свої проєкти просуває інноваційний підхід до аналізу «критичних моментів» – тих самих, які можуть виникати під час вивчення спірних і травматичних тем, коли вони провокують гостру реакцію учнів і спонукають учителя до переосмислення власних інтерпретацій та педагогічних практик.

Стаття професора Роберта-Яна Адріансена досліджує досвід 15 вчителів з різних країн, у тому числі з України, та може допомогти іншим усвідомити, що вчитель не є носієм остаточної істини, а має виступати рефлексивним модератором навчального процесу. Осмислення досвіду колег дає змогу ефективніше реагувати на подібні педагогічні ситуації. Це яскраво ілюструють кейси італійського вчителя Марко, який замість емоційного засудження ультраправих поглядів учня використовує метод уточнюючих запитань для стимулювання критичного мислення, латвійського педагога Маріса, котрий після протесту учня росіянина проти офіційного нарративу окупації Латвії свідомо відмовився від лекційного «проповідування» на користь самостійного дослідження джерел [28].

Така стратегія перетворює вивчення складного минулого з механічного запам'ятовування фактів на розвиток «реляційної етики» – глибокого розуміння особистого досвіду кожного здобувача освіти. Прикладом цього також є досвід грецької вчительки Елені, яка усвідомила, що для її учня-біженця Середземне море є не античною пам'яткою, а символом смертельної небезпеки [28]. Усі ці приклади підводять до ключової думки: ефективне викладання травматичних подій у європейській практиці базується не на домінуванні вчителя чи догматизмі підручника, а на створенні середовища довіри, де емоційний досвід і критичний аналіз джерел стають основою для формування стійкої історичної свідомості.

Усвідомлення важливості емоційного фону та довіри, в свою чергу, спонукає європейських освітян до пошуку нетрадиційних дидактичних форм, які здатні розкрити складні теми без надмірного травматизму. Одним із таких рішень є використання графічних новел [50]. Зокрема, робота з коміксом Арта Шпігельмана «Маус», який у візуально-нарративній формі поєднує мемуари в'язня Аушвіцу Владека Шпігельмана та рефлексії його сина Арта – автора роботи. Він використовує прийом «дегуманізації навпаки», зображуючи представників різних націй у вигляді тварин. Так, євреї – миші, нацисти – коти, поляки – свині, що є прямою відповіддю на пропаганду нацистів, яка порівнювала євреїв з гризунами. Однак, попри використання малюнків, у твір

також інтегровано реальні карти і фотографії родини. Автор свідомо залишає в тексті суперечності у спогадах батька, підкреслюючи, що пам'ять – це мінливий і суб'єктивний процес, а не застиглий факт у підручнику, що також є важливим для формування в учнів розуміння суб'єктивності історичної пам'яті. Рекомендацію використання «Мауса» у викладанні можна обґрунтувати тим, що такий формат зменшує психологічне навантаження, є доступним для учнів, вихованих у візуальній культурі. Комікс дозволить вчителю не лише обговорити хронологію Голокосту і конкретний кейс, але й перейти до глибоких етичних питань: природа упереджень, механізми виживання та складність передачі історичної істини наступним поколінням. Наприкінці статті також надано окремий довідник, який допоможе викладачу інтегрувати новелу в урок якомога якісніше [51].

Проаналізувавши конкретні приклади діяльності учасників платформи EuroClio, можна побачити, що вона дійсно може забезпечити вчителя історії концептуальною опорою: методичною підтримкою, доступом до професійної спільноти, експертними рекомендаціями, методичними напрацюваннями та можливостями професійного розвитку. Проте для безпосередньої роботи в класі потрібен прикладний інструментарій. Такими допоміжними платформами можуть виступити Historiana та Europeana.

Historiana за своїм визначенням постає як мультимедійний інструмент та ресурсний центр. Платформа пропонує не просто конспекти, а цілісні гнучкі навчальні сценарії, ресурси та ідеї. Наприклад, один із навчальних сценаріїв – «Дегуманізація та самоствердження» – пропонує учням досліджувати досвід в'язнів і наглядачів концентраційного табору Бухенвальда через аналіз різнотипних джерел: фотографій, артефактів, музики та адміністративних документів. Модульна структура заняття дозволяє вчителю поєднувати різні аспекти теми, підводячи учнів до розуміння багатогранності історичного досвіду та відсутності єдиної інтерпретації подій [52]. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, навичок роботи з джерелами та усвідомленню механізмів дегуманізації в умовах тоталітарного режиму.

Ще одним важливим елементом платформи Historiana є конструктор активностей (Activity Builder), який дає можливість будувати завдання різних типів на основі архівних першоджерел, стимулюючи критичне мислення замість репродуктивного відтворення фактів. Тут на допомогу приходить сервіс Europeana – найбільша цифрова бібліотека Європи. Вона надає доступ до багатьох оцифрованих об'єктів, що дає можливість працювати не з узагальненими описами, а з листами, щоденниками, фотографіями, газетами з 1618 року до 1980-х, пропагандистськими плакатами, музикою, картинами та багато чим іншим. Це дозволяє реалізувати підхід мікроісторії через дослідження долі конкретної людини або окремої спільноти.

Говорячи про Europeana, важливо згадати програму яку вона координує – це «Teaching with Europeana». Певним чином її функції дещо схожі на Historiana: обидві платформи пропонують навчальні сценарії, однак «Teaching with Europeana» додатково акцентує на практичному досвіді їх реалізації в освітньому середовищі, що дозволяє оцінити ефективність заздалегідь. Наприклад, в контексті такої травматичної теми як Голокост, один із сценаріїв пропонує впровадити читання фрагментів щоденника Анни Франк. Його реалізація демонструє міждисциплінарний підхід, поєднуючи історію, літературу, громадянську освіту та етику. Присутній поетапний процес залучення учнів: від актуалізації попередніх знань і групового перегляду відеоматеріалу до групового аналізу джерел, написання рефлексивних текстів і обговорення висновків [38].

Особливістю цього кейсу є поєднання традиційних методів із цифровими інструментами, зокрема платформами на кшталт MS Teams та елементів штучного інтелекту для зворотного зв'язку й моделювання діалогу з історичним персонажем. Після прочитання різних фрагментів щоденника кожній групі учнів було запропоновано представити свої висновки перед класом, а також написати короткі повідомлення для Анни і прикріпити на дошці. Роль штучного інтелекту, який європейські практики пропонують не ігнорувати, полягала в перевірці текстових робіт учнів і наданні зворотного зв'язку з пропозиціями і зауваженнями. Також, створений учителем чат-бот, змодельований на основі

образу Анни Франк, використовувався як інструмент персоналізованої взаємодії з історичним матеріалом під педагогічним супроводом. Можна було поставити запитання, поділитися думками і почуттями під наглядом вчителя [38]. Такий підхід не лише підвищує залученість учнів, але й сприяє формуванню навичок критичного мислення, аналізу джерел та інтерпретації історичних подій. Водночас ключовим результатом є не стільки засвоєння фактологічного матеріалу, скільки розвиток емпатії та розуміння людського виміру історії. Через персоналізовану історію своєї однолітки – Анни Франк учні отримують можливість осмислити наслідки дискримінації, нетерпимості та насильства, а також провести паралелі із сучасністю. Таким чином, ця практика ілюструє реалізацію мультиперспективного підходу та принципів викладання складного минулого, рекомендованих Радою Європи.

Серед європейських практик показовим прикладом також є досвід House of European History. Розташований у Брюсселі, він розробляє громадські програми, екскурсії та навчальні матеріали як для вчителів і відповідних фахівців, так і для широкого загалу. На відміну від багатьох національних музеїв, ця інституція свідомо відмовляється від єдиної «правильної» інтерпретації історії, натомість пропонуючи розглядати контroversійні і складні теми під різними кутами. Особлива увага тут приділяється історії XX ст. – світовим війнам, тоталітарним режимам, Голокосту та масовим порушенням прав людини. Музей надає можливість взаємодіяти з різними типами джерел, які допомагають відвідувачу самотійно формулювати певні висновки: фотографіями, особистими речами, письмовими і усними свідченнями. Для освітян пропонуються різні програми, воркшопи, цифрові ресурси, офлайн-заходи та багато іншого. Наприклад, інформативною і цікавою є частина постійної виставки «Європа в руїнах», яка за допомогою ілюстративного матеріалу і аналітичних коментарів, розкриває теми Першої і Другої світових воєн, їх жорстоких наслідків. Використання формату віртуального 3D-туру дає змогу відвідувачеві самотійно досліджувати, обираючи послідовність перегляду матеріалів і взаємодіючи з різними типами джерел, що стимулює дослідницьку

діяльність [34]. Окрім цього, в розділі «цифрова пропозиція» можна знайти значну кількість зображень експонатів з онлайн-колекції, добірки презентацій та інтерв'ю, подкасти та інші безкоштовні віртуальні тури по музеях Європи [49].

Окрім зазначених музейних інституцій та цифрових платформ, у європейському просторі функціонує низка ініціатив, спрямованих на осмислення травматичних сторін минулого. Зокрема, програми Ради Європи, такі як «Спільна історія», орієнтовані на подолання конфліктних історичних наративів і формування спільного бачення минулого. Важливу роль також відіграють мережеві ініціативи, зокрема Європейська мережа «Пам'ять і солідарність» та «Платформа європейської пам'яті та совісті», які зосереджуються на дослідженні досвіду тоталітаризму, воєн і політичних репресій.

Аналіз європейських практик свідчить, що сучасне викладання травматичного досвіду минулого базується на відмові від догматичного викладу фактів на користь мультиперспективного та людиноцентричного підходу, у межах якого важливого значення набувають робота з різними типами джерел, розвиток критичного мислення та емоційної чутливості. Використання інноваційних методик, цифрових платформ і музейних ініціатив дозволяє перетворити вивчення складної історії на процес осмислення, рефлексії та формування емпатії, що відповідає сучасним європейським підходам до історичної освіти. Розглянуті практики можуть бути адаптовані до українського освітнього контексту та використані під час викладання тем, пов'язаних із війнами, геноцидами, політичними репресіями й іншими травматичними сторінками минулого.

2.3. Українські підходи до формування історичної пам'яті в шкільному курсі історії

Для цілісного розуміння особливостей формування історичної пам'яті в українській школі, у межах цього підрозділу було проаналізовано документи, у яких окреслено стратегічні цілі, зміст освіти та очікувані результати навчання.

Саме ці джерела визначають рамки, в яких функціонує шкільна історична освіта, і дозволяють простежити, яким чином держава впливає на політику пам'яті через освітній процес. Системний аналіз нормативного поля, а також корпусної вибірки вчительських кейсів дає можливість не лише з'ясувати, які саме компетентності та цінності формуються в учнів, а й детально дослідити логіку відбору історичного матеріалу, способи його інтерпретації та прикладні педагогічні підходи до викладання травматичних сторінок минулого.

Ключовим документом, що регламентує зміст і результати навчання, є Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений 30 вересня 2020 р. постановою Кабінету Міністрів України. Варто відзначити, що до створення цього стандарту також долучалися експерти з Європи і базувалася робота на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Це один із багатьох прикладів, який демонструє, що наша вітчизняна освіта намагається наслідувати європейський досвід, що закріплено у концепції Нової української школи.

Загалом, у цьому стандарті важливо виділити компетентнісний підхід, який передбачає зміщення акценту з відтворення фактів на розвиток критичного мислення, інноваційності, вміння вчитися впродовж життя. Компетентнісний підхід передбачає формування здатності учня самостійно аналізувати інформацію, аргументовано висловлювати власну позицію, критично оцінювати історичні явища та приймати відповідальні рішення. Особливу увагу можна приділити розвитку громадянської компетентності й відповідального ставлення до історичної спадщини, що безпосередньо пов'язано з формуванням історичної пам'яті [19]. І це доволі важливий нюанс, оскільки історію тепер відносять до історично-громадянської галузі, що підкреслює важливість україноцентричного підходу у навчальній і виховній діяльності. Під україноцентричним підходом у даному дослідженні розуміємо орієнтацію змісту історичної освіти на формування знань про історичний розвиток України, національної ідентичності та громадянської відповідальності.

Така тенденція простежується в більшості освітніх документів, що частково контрастує з принципом мультиперспективності, який рекомендується Радою Європи. В Методичних рекомендаціях щодо викладання історії у 2025/2026 роках, чітко можна простежити, з якими викликами намагається боротись українська освіта: інформаційна війна, війна пам'ятей, радянські та імперські наративи. В складних умовах сьогодення такий етап є важливим для становлення і деколонізації історичного уявлення людей про свою громаду [20]. Допоки це не переходить в етноцентризм, цей підхід і його похідні варто вважати необхідним доповненням і адаптацією до специфічних умов. Хоча, звісно, нам є що взяти до уваги з практик наших західних сусідів.

Говорячи про похідні україноцентричного підходу, можемо визначити антропоцентричний і героїко-комеморативний підходи з акцентом на вшануванні жертв геноцидів та репресій для недопущення їх повторення, які займають дуже важливе місце в освіті на сьогодні і особливо сильно впливають на теми, пов'язані з травматичним досвідом. Сучасні програми загалом орієнтовані не лише на передачу фактів, а на формування емоційно-ціннісного ставлення до минулого.

Зазначені підходи знаходять своє практичне втілення в діяльності сучасних українських освітніх та культурних інституцій. Зокрема, показовим прикладом є освітні ініціативи, запропоновані Українським інститутом національної пам'яті, які спрямовані на популяризацію знань про травматичні сторінки історії через спеціально розроблені методичні матеріали, сценарії уроків, навчальні ігри та проєкти. Здебільшого матеріали розроблені для вшанування пам'ятних днів у закладах освіти, що дозволяє формувати історичну пам'ять не лише на уроках відповідного предмету, але й на класних годинах та позаурочно. Проаналізувавши розробки, розміщені на сайті, можна відзначити чітку орієнтацію на поєднання історичного наративу з актуальним суспільно-політичним контекстом. Наприклад, в інформаційних матеріалах, присвячених роковинам Голодомору, простежується тенденція до інтерпретації подій минулого крізь призму сучасної російсько-української війни. Такий підхід

проявляється у проведенні паралелей між політикою сталінського режиму та діями сучасної Росії, що дозволяє актуалізувати історичну пам'ять і підсилити її значення для сьогодення.

Водночас важливим елементом цих матеріалів є акцент на емпатію, на колективне вшанування пам'яті, в тому числі через такі практики, як загальнонаціональна хвилина мовчання або акція «Запали свічку». Це підтверджує домінування героїко-комеморативного підходу, в межах якого історія постає не лише як об'єкт вивчення, але і як простір формування спільної ідентичності та моральних орієнтирів. Окрім цього, матеріали містять потенціал для використання персоналізованих джерел, зокрема через запропоновані добірки свідчень, щоденників та індивідуальних історій. Однак у самому викладі домінує узагальнений історичний наратив, що свідчить про переважання інтерпретаційного та комеморативного підходів над антропоцентричним. Схожа схема подання матеріалу присутня і в інших розробках.

Також важливу роль у впровадженні зазначених підходів відіграють цифрові освітні платформи. Всеукраїнська школа онлайн, створена за підтримки Міністерства освіти і науки України у співпраці з міжнародними партнерами, серед яких ЮНІСЕФ та Глобальне партнерство заради миру. Платформа орієнтована як на самостійну роботу учнів, так і на методичну підтримку вчителів, пропонуючи структуровані матеріали відповідно до чинної навчальної програми.

Аналіз змісту курсів свідчить, що ресурс забезпечує узагальнену подачу навчального матеріалу у вигляді тематичних конспектів, схем, хронологій та відеоматеріалів, доповнених базовими контрольними запитаннями. Такий формат сприяє систематизації знань і формуванню цілісного уявлення про історичні події, однак зберігає переважно репродуктивний характер навчання. Водночас у розміщених на платформі матеріалах не запропоновані завдання дослідницького або дискусійного типу.

Важливо враховувати, що приклади освітніх практик в Україні не зводяться виключно до державних ініціатив, а значною мірою формуються також

у межах недержавних цифрових платформ. «Всеосвіта» та «На Урок» функціонують як децентралізовані середовища професійної взаємодії вчителів, де відбувається обмін методичними розробками, дидактичними матеріалами та сценаріями уроків. Але в той же час, така модель передбачає відсутність уніфікованої методичної та концептуальної рамки, що призводить до значної варіативності якості матеріалів і відмінностей у підходах до викладання, в тому числі щодо роботи з чутливими та травматичними історичними темами.

З метою виявлення особливостей сучасних педагогічних підходів до викладання травматичних історичних тем було здійснено аналіз 15 навчально-методичних матеріалів, розміщених на платформах «Всеосвіта» та «На Урок». Було розглянуто добірку конспектів уроків і дидактичних розробок, присвячених як історії України, так і всесвітній історії. Аналіз охоплював теми, пов'язані з травматичним історичним досвідом, серед яких: Голодомор 1932–1933 років, Друга світова війна, Голокост, депортації та примусові переселення.

Аналіз здійснювався за низкою критеріїв, що дозволяють оцінити характер подання матеріалу та педагогічні підходи до його опрацювання, таких як: типи використаних історичних джерел (документальні, візуальні, особисті свідчення), характер навчальних завдань (відкриті, закриті, репродуктивні чи аналітичні), наявність і форма емоційного компоненту (відеоматеріали, наративи, візуалізація), а також спосіб інтерпретації історичного матеріалу (відкритий до дискусії чи орієнтований на відтворення заданого наративу). Отримані результати дозволяють не лише охарактеризувати домінуючі методичні підходи, а й порівняти їх із практиками, рекомендованими Радою Європи та представленими в діяльності європейських освітніх платформ.

У результаті проведеного скринінгу було виявлено, що у 80% аналізованих матеріалів (12 з 15 кейсів) простежується активне використання історичних джерел, передусім свідчень очевидців, его-документів або матеріалів усної історії, що свідчить про утвердження елементів антропоцентричного підходу в українській школі. Водночас у 46,6% розробок (7 з 15 кейсів) ці джерела переважно виконують суто ілюстративну функцію та супроводжуються

завданнями закритого або напівзакритого типу. Характерною рисою є також наявність емоційного компонента: матеріали часто доповнюються відеофрагментами, що сприяють формуванню емпатії та емоційного залучення учнів до теми. Натомість візуальні джерела, такі як фотографії, використовуються більш обережно і вибірково, що може свідчити про прагнення уникнути надмірної травматизації учнів. У змістовому плані домінує звернення до досвіду жертв, що підсилює героїко-комеморативний вимір викладання історії та сприяє формуванню морально-ціннісного ставлення до минулого. Водночас варто зазначити, що специфіка самих тем об'єктивно обмежує можливості для широкої інтерпретаційної варіативності, однак це не виключає потенціалу для розвитку критичного мислення через роботу з різними типами джерел і постановку відкритих запитань. Нестандартних способів ознайомлення учнів з темою (таких як, наприклад, комікс з платформи EuroClio) виявлено не було.

Окрім вищезазначених практик, варто звернути увагу і на такий перспективний напрям у контексті формування історичної пам'яті як музейна педагогіка в Україні. Попри відсутність масштабних інтегрованих проєктів на кшталт House of European History, український простір представлений низкою тематичних музеїв, ресурси яких активно використовуються в освітньому процесі. Зокрема, Національний музей Голодомору-геноциду та Музей Революції Гідності пропонують широкий спектр освітніх можливостей: інтерактивні заняття, відеоекскурсії, цифрові виставки та тематичні матеріали. Ці ресурси поєднують візуалізацію, архівні матеріали, карти подій і мультимедійний контент, що дозволяє розширити традиційні підходи до викладання історії та сприяє глибшому емоційному залученню учнів. Водночас, частина освітніх активностей мають обмежену доступність або потребують окремої організації, що звужує їх використання безпосередньо в межах уроку. Попри це, музейні онлайн-ресурси залишаються цінним інструментом підготовки вчителя та ефективним доповненням до роботи з травматичними темами.

Підсумовуючи аналіз українських підходів, можна констатувати наявність певного дисонансу в сучасній історичній освіті. З одного боку, на рівні державних стандартів та концепції НУШ задекларовано синхронізацію з європейськими цінностями: дитиноцентризм, критичне мислення та формування громадянських компетентностей. З іншого боку, в умовах загроз та інформаційної війни, практична реалізація цих підходів часто тяжіє до жорсткого героїко-комеморативного наративу. Водночас результати проведеного аналізу свідчать, що українська історична освіта поступово інтегрує окремі елементи європейських підходів, зокрема роботу з історичними джерелами, розвиток критичного мислення та використання людиноцентричних практик. Проте потенціал мультиперспективності, музейної педагогіки та цифрових освітніх ресурсів поки що реалізований не повною мірою. Це створює підґрунтя для подальшого вдосконалення методики викладання травматичних тем шляхом адаптації успішних європейських практик до українського освітнього контексту.

Висновки до другого розділу.

У другому розділі було проаналізовано підходи Ради Європи до викладання складного й контрверсійного минулого, сучасні європейські освітні практики та особливості формування історичної пам'яті в українській школі. Проведене дослідження дозволило здійснити порівняльний аналіз нормативних засад, методичних підходів і практичних інструментів роботи з травматичними темами в європейському та українському освітньому просторі.

Порівняльний аналіз європейських та українських підходів засвідчив наявність відмінностей у дидактичних пріоритетах і способах осмислення історичних травм. Європейська модель, представлена документами Ради Європи та практиками платформ EuroClio, Historiana, Europeana, ґрунтується на принципах мультиперспективності, критичного мислення, людиноцентризму та демократичної культури. Важливе місце в ній посідають робота з різними типами джерел, використання мікроісторії, усної історії, візуальних матеріалів та

цифрових інструментів, які сприяють осмисленню складних сторінок минулого без надмірної емоційної травматизації учнів.

Натомість українська освітня практика, що функціонує в умовах триваючої російсько-української війни та активного інформаційного протистояння, значною мірою орієнтована на збереження національної пам'яті, формування громадянської позиції та консолідацію суспільства. Аналіз нормативних документів і методичних розробок засвідчив домінування героїко-комеморативного наративу, підвищену емоційну насиченість навчального матеріалу та особливу увагу до тем Голодомору, Голокосту, політичних репресій, депортацій і сучасної війни. Водночас у багатьох українських практиках уже простежується використання людиноцентричного підходу, усної історії, роботи з історичними джерелами та елементів критичного аналізу.

Попри наявні відмінності, дослідження дозволило виокремити низку спільних рис. Передусім обидві системи орієнтовані на компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення, формування громадянської відповідальності та усвідомлення цінності людського життя. Державний стандарт базової середньої освіти України та концепція Нової української школи розроблялися з урахуванням європейських рекомендацій щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. Антропоцентричний характер сучасної історичної освіти підтверджується й результатами проведеного аналізу вітчизняних методичних розробок, серед яких близько 80 % використовують усну історію, спогади очевидців або інші персоналізовані джерела. Крім того, як європейські, так і українські фахівці наголошують на неприпустимості замовчування складних сторінок минулого, оскільки їх ігнорування створює передумови для поширення історичних міфів, маніпуляцій та радикалізації суспільних настроїв.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що перспективи вдосконалення української практики викладання травматичних тем пов'язані з подальшою адаптацією європейського досвіду. Особливу цінність становлять цифрові освітні платформи, інтерактивні методики, музейна педагогіка, робота з

мікроісторією та використання інструментів фінальної рефлексії. Саме рефлексивний компонент дозволяє учням безпечно осмислювати складний історичний матеріал, знижувати рівень емоційного напруження та формувати власне відповідальне ставлення до минулого. Таким чином, адаптація окремих європейських практик до українського освітнього контексту здатна підвищити ефективність формування історичної пам'яті здобувачів освіти та гарантувати більш безпечне й педагогічно виважене опрацювання травматичних сторінок історії.

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

3.1. Педагогічні умови ефективного формування історичної пам'яті

Формування історичної пам'яті в умовах сучасної школи вимагає докорінного перегляду ролей учня та вчителя в освітньому процесі. На сьогодні в українській педагогіці увага приділяється зміщенню акцентів і поступовому відходу від репродуктивних моделей навчання. Традиційний підхід, де вчитель виступає як єдиний транслятор «готової істини», а учень – як пасивний споживач інформації, виявляється неспроможним опрацювати складний і багатошаровий досвід минулого. Під час вивчення травматичних подій така модель лише консервує застигли наративи, не створюючи простору для особистісного осмислення та емпатії.

На основі аналізу європейського та українського досвіду нами визначено такі педагогічні умови ефективного формування історичної пам'яті під час вивчення травматичних подій: формування історично дієвої свідомості учнів; забезпечення етичної рефлексії під час роботи з травматичними наративами; створення безпечного психологічного середовища; використання стратегій зниження емоційного навантаження; реалізація принципу багатоперспективності; розвиток професійної рефлексії вчителя.

Сучасний урок поступово перетворюється на процес спільного конструювання сенсів. У цьому контексті важливою для розуміння даної проблеми є концепція Г. Гадамера про розвиток «історично дієвої свідомості» [29, с. 538-540]. З огляду на це можна стверджувати, що вивчення історії – це не просто накопичення фактів, а усвідомлення власної вкоріненості в історичний процес. А отже, однією з важливих умов є розуміння учнем, що він є одночасно і «продуктом» минулого (його ідентичність, мова та цінності сформовані історією), і його активним «суб'єктом», який може і має переосмислювати

застарілі традиції, думки, концепції. Це вимагає від педагога не просто викладання матеріалу, а вміння працювати з емоціями та ідентичністю.

Усвідомлення учнем своєї вкоріненості в історичний процес може зіштовхнутися з глибокими емоційними конструктами, які Вamік Волкан називає «обраною травмою» та «обраною славою». Ці поняття пояснюють, чому певні події минулого стають для нас не просто фактами, а «символічним ядром» нашої ідентичності [37, с. 13]. Одним із найбільш значущих прикладів «обраної травми» для українського суспільства є Голодомор 1932–1933 років. Це подія, що об'єднує націю навколо спільного болю. Проте педагогічна складність тут полягає у неоднорідності сприйняття цієї теми. Згідно з даними соціологічних досліджень, зокрема групи «Рейтинг» та КМІС, ставлення до Голодомору як геноциду часто корелює не з регіоном проживання, а з мовними та ціннісними орієнтаціями учнів [37, с. 13]. Для вчителя це означає необхідність бути делікатним. Подібні виклики виникають і під час вивчення тем про визвольні змагання УПА, події Майдану та героїзм учасників сучасної російсько-української війни. У цьому випадку важливо не перейти межу, за якою викладання цих тем може перетворитися на формування «мілітаризованого мислення». Герої мають поставати не плакатними персонажами, а живими людьми, які робили складний моральний вибір. А отже, ще однією важливою умовою розвитку історичної пам'яті в травматичних контекстах є визначення і встановлення етичної межі. Якщо «обрана травма» не піддається критичній рефлексії, вона може легко трансформуватися у бажання «історичної помсти» або агресивний етноцентризм.

Переосмислення «обраних травм» неминуче підводить освіту до необхідності роботи з так званою «важкою спадщиною». Це ті аспекти минулого, які важко інтегрувати в героїчний національний наратив, оскільки вони пов'язані з внутрішніми конфліктами, колабораціонізмом або неоднозначними діями власної групи, наприклад, складні сторінки Волинської трагедії, участь місцевого населення в радянських репресіях чи Голокості. Головною педагогічною умовою тут є визнання складності історичного процесу. Замість

того, щоб замовчувати «незручні» факти, вчитель має створити простір для їх аналізу. Це допомагає учням перейти від спрощеного образу «завжди доброчесної нації-жертви» до формування відповідальності. Зріла історична свідомість передбачає здатність визнавати помилки минулого, що не применшує національну гідність, а, навпаки, робить її стійкішою до зовнішніх маніпуляцій та пропаганди. Показовим прикладом є досвід Німеччини, де критичне осмислення складних сторінок минулого стало важливою передумовою суспільного примирення та зміцнення демократичних цінностей [37].

Отже, зважаючи на вищезазначені фактори, варто наголосити на необхідності особливої уваги педагога до психологічного клімату в класі. В попередніх підрозділах уже зазначалося, що під час розбору історичних трагедій завжди існує високий ризик ретравматизації учнів. У сучасному класі поруч можуть навчатися діти з абсолютно різним, часто болючим досвідом: внутрішньо переміщені особи, діти військовослужбовців або ті, хто безпосередньо пережив втрату близьких через сучасну війну тощо [14, с. 28-30]. Проведення прямих або паралельних зв'язків із минулими трагедіями може викликати у них сильний емоційний відгук – від замикання в собі до агресії. Саме тому створення «безпечного простору» визначається як обов'язкова комунікативна умова уроку. У такому середовищі учні повинні мати право висловлювати свої щирі почуття та сумніви, не боячись засудження і упередженого ставлення з боку однолітків. Щоб запобігти емоційному «перегріву» та поляризації в класі під час дискусій, педагогу необхідно залучати учнів до спільного створення базових кодексів поведінки та правил спілкування ще до початку аналізу теми.

Для ефективного зниження психологічного градусу у випадках, коли тема є надто тривожною, доцільно створювати певні умови для реалізації потрібних стратегій [33, с. 17; 47]. Залежно від виклику, з яким стикається вчитель, він може комплексно застосовувати різні інструменти.

По-перше, стратегія дистанціювання та деперсоналізації. Якщо певна подія викликає надто гостру реакцію через особистий досвід учнів, вчителю

варто перевести аналіз у площину історичних аналогій, паралелей або використовувати нейтральну, орієнтовану на суспільство мову. Заміна займенників «ви» чи «ваше» на узагальнені категорії, такі як «людство», або ж «суспільство того часу» дозволяє дітям відсторонитися від особистого болю і включити критичне мислення. Яскравим прикладом такої стратегії є вже згадуваний графічний роман А. Шпігельмана «Маус», де завдяки алегоричному зображенню народів у вигляді тварин створюється необхідна психологічна дистанція, що захищає емоційний стан учня, але водночас стимулює його до глибокої етичної рефлексії [51].

По-друге, стратегія дидактичної компенсації. Вона спрямована на подолання «історичної амнезії» або однобічних упереджень. Коли в учнівському колективі панує нав'язаний стереотип або беззаперечний консенсус, заснований на необізнаності, вчитель свідомо вводить альтернативні джерела, які демонструють ситуацію з іншого боку й сприяють розвитку критичного мислення.

По-третє, емпатичний підхід. Важливим є впровадження завдань, які спонукають учнів розглянути проблему з точки зору «іншого». Це критично важливо під час роботи з темами, пов'язаними з дискримінацією чи упередженнями щодо непопулярних у суспільстві груп, а також коли історичний контекст є надто далеким від повсякденного досвіду підлітків.

По-четверте, впровадження дослідницького підходу. Залежно від мети залучення учнів до самостійного аналізу джерел є незамінним, коли історична проблема не має однозначного трактування, є структурно складною або не чітко визначеною в історіографії.

По-п'яте, стратегія загального залучення. Нерідкими є моменти, коли учні виявляють цілковиту апатію, замовчують тему чи не висловлюють жодних думок і почуттів щодо історичної події. У подібних випадках доцільним є використання емоційно та особистісно значущого, яскравого матеріалу, або інтерактивних завдань.

Усі ці інструменти також підводять процес до реалізації принципу багатоперспективності на уроці. Проте успішне впровадження цього принципу та зміна самого формату освітнього дискурсу критично залежать від фігури педагога, який у сучасних реаліях має трансформувати свою роль із класичного носія готових знань на фасилітатора зустрічей із колективною пам'яттю. Вчитель стає модератором, який скеровує самостійний пошук учнів, допомагає їм аналізувати першоджерела, ставити складні запитання та виявляти упередження. Головна мета педагога в цьому контексті – не просто переказати хронологію трагедії, а створити умови для набуття учнями індивідуального етичного досвіду, де історія стає уроком гуманізму та особистої відповідальності. Варто відзначити, що виконувати подібну функцію у класі, де обговорюється важкий матеріал – це серйозний психологічний виклик для самого викладача, який так само вкорінений у національний історичний контекст, має власні травми, переконання та емоційні тригери. Як свідчать сучасні емпіричні дослідження, ключовою педагогічною умовою ефективного навчання є розвинена здатність вчителя до саморефлексії [48]. Навчившись аналізувати власні почуття, вчитель здобуває здатність професійно та впевнено реагувати на спонтанні, іноді радикальні або агресивні репліки учнів, не переходячи на особистий осуд, а повертаючи розмову в конструктивне русло. Змінюючи свою позицію, вчитель отримує можливість перебудувати й загальний методологічний арсенал заняття [36].

Отже, формування історичної пам'яті в сучасній школі постає як складний і багатовимірний процес, що вимагає поєднання етичної чутливості, психологічної безпеки та багатоперспективного підходу. Перехід до фасилітаційної ролі вчителя, робота з травматичними наративами та «важкою спадщиною», а також створення умов для критичної рефлексії й емпатії зумовлюють потребу в оновленні не лише змісту, а й методів навчання. Визначені педагогічні умови становлять методичну основу для добору конкретних прийомів та інтерактивних технологій формування історичної пам'яті, які будуть розглянуті в наступному підрозділі.

3.2. Методичні прийоми та інтерактивні технології

Важливим завданням педагога є допомога здобувачам освіти у подоланні дуалістичного мислення та переході до деліберативного підходу, де минуле постає як простір складної взаємодії різних суб'єктів. Якщо попередній підрозділ акцентував увагу на психологічних і комунікативних умовах опрацювання травматичного минулого, то цей зосереджується на конкретних методичних прийомах, які забезпечують реалізацію цих умов у навчальній практиці.

Робота з історичними джерелами є одним із ключових методичних прийомів формування історичного мислення, оскільки забезпечує безпосередній контакт учнів із різними типами історичних свідчень та інтерпретацій. Як зазначає Роберт Страдлінг, ретельно відібрані джерела допомагають оживити історію через особистий життєвий досвід і турботи людей минулого [17, с. 147]. Таким чином, за допомогою такого методу можна виявляти множинність точок зору на події, розвивати історичну емпатію, формувати навички критичного аналізу і рефлексії, уникаючи презентизму.

Щоб організувати роботу з джерелами ефективно, варто проводити навчальну діяльність поетапно, розпочинаючи з контекстуалізації та «світобудови» [36]. Перш ніж почати аналіз документа в класі, вчитель дає його коротку характеристику: говорить, коли і ким він складений, з якою метою і про що учні довідаються [17, с. 146-147]. Учням необхідне чітке розуміння історичного контексту для «занурення» в історичну епоху. Наприклад, на етапі «світобудови» вчитель може залучити ресурси європейської цифрової бібліотеки Europeana, демонструючи учням не просто сухі факти, а оцифровані особисті щоденники, фотографії та розпорядження тогочасної влади. Можна порівняти нацистські пропагандистські плакати із записами з щоденників єврейських підлітків у гетто, таким чином учні враховують практичні реалії авторів, зокрема місце їхнього фізичного розташування на момент подій [36]. Такий підхід повністю відповідає рекомендаціям Ради Європи щодо розвитку історичного мислення через аналіз різних типів історичних джерел та зіставлення альтернативних інтерпретацій минулого.

Після ознайомлення з першоджерелом можна продовжити постановкою проблемних питань, які спонукатимуть до аналізу, визначення явних і неявних думок, переконань автора й причини їх появи, що також може вважатись впровадженням проблемного методу навчання. І зрештою, для подальшого і глибшого осмислення можна провести порівняльний аналіз джерел, зіставляючи кілька конкуруючих тверджень на одну й ту саму тему, знаходячи потрібні для цього докази і формуючи загальні висновки. Окрім цього, доцільними можуть бути вправи на кшталт «питання до джерел», де можуть бути поставлені й осмислені питання до автора джерела, наприклад: чому він/вона написали так; що могли навмисно замовчати і чому. Або ж використати вправи у стилі «герой чи лиходій?», де учні можуть дати аргументовану оцінку певній персоналії або події. За допомогою педагога та дискусії з однолітками можна осмислити неоднозначність і складність історії.

Дискусії можуть виступати як короткий допоміжний прийом і як окремий метод. У роботі з травматичними темами дискусія набуває особливого значення, оскільки сприяє переходу від емоційної реакції до осмисленого судження, водночас потребуючи чіткої педагогічної модерації. Для її ефективного проведення необхідною умовою є створення безпечного та психологічно комфортного простору. Це передбачає попереднє встановлення правил взаємодії, зокрема: повагу до різних думок, заборону образливих чи дискримінаційних висловлювань, право учня утриматися від відповіді, а також орієнтацію на аргументацію, що ґрунтується на фактах [31; 37].

Однією з найбільш поширених форм є організація дискусії в малих групах із подальшим винесенням результатів на загальне обговорення. При цьому замість пошуку «правильної» відповіді вчитель пропонує учням проаналізувати складні етичні дилеми, наприклад, проблему морального вибору людини в умовах тоталітарного тиску, що дозволяє актуалізувати багатоперспективність історичного процесу. Під час обговорення сам педагог може використовувати різні стратегії поведінки, які визначають характер і динаміку обговорення. Згідно

з класифікацією [31, с. 9-11], виділяють шість основних стилів поведінки вчителя під час обговорення важких або контroversійних тем.

1. «Нейтральна голова» – це стратегія, яка передбачає роль учителя як модератора дискусії, не висловлюючи власної позиції. Такий підхід надає максимальну свободу висловлювань учнів, однак може законсервувати вже існуючі упередження та стереотипи у випадку повної відсутності втручання.

2. Стратегія збалансованого підходу визначає різні точки зору як рівноцінні. Приклад застосування: при розборі делікатних питань польсько-українських відносин у першій половині XX ст., зокрема, Волинської трагедії, де важливо показати долі цивільного населення обох сторін. Його перевагою є забезпечення плюралізму думок, проте існує ризик створення уявлення про однакову валідність усіх позицій, включно з радикальними або необґрунтованими.

3. «Адвокат диявола» – стратегія, де вчитель свідомо займає позицію, протилежну до домінуючої в класі, з метою стимулювання критичного мислення та поглиблення вмінь учнів аргументувати свою позицію.

4. Стратегія «заявлена прихильність» полягає у відкритому висловленні вчителем своєї позиції на певному етапі обговорення, що робить атмосферу заняття прозорою і задає чіткі гуманістичні орієнтири для підлітків, однак несе ризик надмірної орієнтації учнів на авторитет вчителя;

5. Позиція союзника передбачає підтримку позицій меншості або вразливих груп учнів з метою забезпечення їх голосу в дискусії, однак педагог може втратити статус об'єктивного арбітра в очах іншої частини класу.

6. Стратегія «офіційна лінія». У межах цієї стратегії вчитель відтворює позицію, визначену державними або інституційними представниками. При виборі цієї стратегії від педагога потребується критична рефлексія, оскільки нещирість може знижувати рівень довіри учнів.

Залежно від конкретної ситуації, теми та особливостей учнівського колективу педагог може комбінувати зазначені стратегії, обираючи найбільш доцільну модель поведінки для досягнення навчальної та виховної мети.

Доволі близьким за структурою та функціональним призначенням до дискусії є метод дебатів, який також посідає важливе місце серед способів формування історичної пам'яті. Водночас його застосування в роботі з травматичними темами потребує більшої обережності. На відміну від відкритої дискусії, дебати передбачають чітку регламентовану структуру: визначений таймінг, правила ведення обговорення та розподіл позицій між учасниками незалежно від їхніх особистих переконань. Саме ця особливість створює як педагогічний потенціал, так і певні ризики. З одного боку, вона стимулює розвиток аргументації та вміння працювати з різними інтерпретаціями. З іншого боку, це може призвести до напруги, особливо коли учень змушений відстоювати позицію, яка суперечить базовим цінностям або пов'язана з виправданням насильства. З огляду на це, недоцільним є наділення учнів ролями історичних злочинців чи диктаторів, оскільки це може спричинити як емоційний дискомфорт, так і спрощене або викривлене розуміння подій. Саме тому класичні рольові ігри у роботі з травматичними темами, як правило, не використовуються. Натомість доцільно застосовувати модифіковані формати дебатів, у яких учні працюють не з персоналізованими ролями, а з історичними інтерпретаціями, джерелами або позиціями дослідників. У такому випадку предметом обговорення стає не «захист» певної сторони, а аналіз аргументів, доказів і контексту їх виникнення. Це дозволяє зберегти інтелектуальну складність методу, водночас мінімізуючи ризики [17; 31; 46].

Окрім розглянутих методів, у сучасній педагогічній практиці існує значна кількість інших прийомів, форм роботи, які довели свою ефективність у процесі формування історичної пам'яті, особливо в розглядуваному контексті. Одним із ефективних методичних прийомів є кейс-метод, котрий звужує масштабне історичне явище до дослідження однієї конкретної, детально задокументованої події, людської долі чи локального інциденту. Під час вивчення колективних травм, таких як Бабин Яр, Чорнобильська катастрофа чи депортація кримських татар, підліткам важко досягнути мільйонні цифри статистики – вони часто викликають або емоційне заціпеніння, або пасивне відчуження. Кейс-стаді

дозволяє «заземлити» велику трагедію через мікроісторію. Наприклад, учням пропонується для детального розбору конкретний «кейс»: історія порятунку однієї родини Праведниками народів світу, хроніка одного дня на Чорнобильській АЕС через рапорти й спогади конкретної зміни станції, або аналіз долі окремого підпільного діяча визвольного руху. Клас детально розбирає цей випадок, аналізуючи мотиви вчинків, етичні дилеми та наслідки рішень конкретних людей у конкретний момент часу [37].

Близьким за значенням також є мультимодальний підхід, де вчитель залучає такі інструменти як: фільми, література, фотографії, окремі мистецькі проєкти. Вони дозволяють вийти за межі сухого текстового документа і звернутися до художнього, образного осмислення минулого. Однак, оскільки вивчення колективних травм супроводжується високим ризиком ретравматизації, педагог має категорично уникати матеріалів із надмірною натуралізацією насильства чи шокуючими кадрами. Для захисту емоційного стану учнів доцільно обирати твори, що створюють необхідну дистанцію за допомогою алегорій чи метафор. Робота з художнім твором на уроці не повинна перетворюватися на суто колективний плач або трансляцію відчаю. Вчитель скеровує учнів до інтелектуального аналізу того, чому персонаж діяв саме так у конкретних обставинах, які цінності чи страхи ним керували, і як історичний контекст обмежував його вибір.

Метод усної історії є одним із найпотужніших інструментів формування живої, людиноцентричної історичної пам'яті. Цей підхід також широко використовується в європейських практиках історичної освіти та відповідає людиноцентричному принципу Ради Європи. Через інтерв'ю, сімейні архіви та спогади очевидців підлітки починають сприймати минуле як колективну біографію власного народу, що перетворює пам'ять на особисту цінність. Водночас цей метод також потребує особливої делікатності. Спогади свідків завжди глибоко суб'єктивні, емоційно забарвлені й часто містять елементи пережитого шоку. У класах, де навчаються діти з різним, часто болючим досвідом, пряме зіткнення з незагоєними травмами минулого або сьогодення

може викликати сильний емоційний відгук. Тому вчитель має чітко розмежувати: завдання учнів – не ранити свідка чи ретравматизувати себе, а дослідити, як людина осмислювала свій досвід і стратегії виживання в екстремальних умовах. Важливо провести попередню підготовку перед використанням такого методу, зважити, чи готовий той чи інший клас до такої діяльності. Перед початком роботи провести інструктаж, пояснити природу людської пам'яті, її суб'єктивного характеру, а також провести паралелі конкретного досвіду з офіційними наративами і обговорити висновки у класі [17, с. 105-111; 37].

Метод аналізу місць пам'яті – меморіалів, пам'ятників, простору «історії вулиць» – переносить формування історичної пам'яті з текстового у матеріальний, просторовий вимір. Пам'ятники ніколи не є нейтральними, вони відображають політичний та ідеологічний контекст тієї епохи, коли були створені, і фіксують тогочасну державну «ієрархію жертв» чи героїв, метод вчить учнів розкодовувати візуальні символи. Ознайомлюючись з об'єктом, учні мають з'ясувати ким, коли і в яких політичних умовах було зведено меморіал, який зміст прагнув передати автор меморіалу, яку версію і частину історії він хотів висвітлити. Учні відповідають на критичні запитання: «Чиї голоси та перспективи представлені в цьому просторі, а чиї залишилися проігнорованими?», «Як змінилося сприйняття цього місця з плином часу і чому воно може викликати суперечки в сучасному суспільстві?» [36; 37].

Усі зазначені методичні прийоми – від аналізу джерел до розкодування символіки місць пам'яті – у сучасних освітніх реаліях потребують відповідного технологічного каркаса. Впровадження інтерактивних цифрових технологій (надалі – ІКТ) є не просто інструментами осучаснення уроку, а й важливою умовою створення безпечного освітнього простору. У травма-інформованій педагогіці цифрові інструменти виконують роль допоміжного дидактичного каркаса: вони допомагають структурувати роботу, знижують рівень тривожності через знайомі підліткам формати, забезпечують емоційне дистанціювання при розборі складних етичних дилем та активізують самотійний пошук учнів.

Перш за все варто звернути увагу на цифрові архіви та платформи, що містять різноманітні історичні першоджерела. Аналізуючи розглянутий вище зарубіжний досвід, можна виокремити кілька ключових технологічних рішень, які доцільно адаптувати до української шкільної практики. Зокрема, загальноєвропейська цифрова бібліотека Europeana, яка надає доступ до мільйонів оцифрованих листів, фотографій, усних свідчень та артефактів із різних країн, що дозволяє розглядати історичні події у ширшому транснаціональному контексті. Це найбільший, але не єдиний цифровий архів, у мережі Інтернет можна знайти інші, спеціалізовані цифрові колекції. Наприклад, архіви United States Holocaust Memorial Museum пропонують систематизовані матеріали для роботи з темою Голокосту. Також є й українські цифрові ініціативи, спрямовані на збереження пам'яті про Голодомор, Чорнобильську катастрофу чи сучасну війну.

Уже згадана Historiana з інструментом Activity Builder дозволяє організувати самостійну роботу учнів із різнотипними джерелами через їх сортування, зіставлення та інтерпретацію.

Не менш важливими є інструменти для спільного обговорення та рефлексії, які формують комунікативний каркас для реалізації методів дискусії та дебатів. Онлайн-дошки на кшталт Padlet або Miro, а також сервіси миттєвих опитувань, такі як Mentimeter, дозволяють організувати анонімне висловлення думок учнів щодо складних етичних дилем минулого. Це особливо актуально в роботі з травматичними темами, де відкрите висловлювання може бути психологічно складним. Застосування таких інструментів дає змогу фіксувати первинні емоційні реакції учнів, наприклад, через створення «хмар слів», а також забезпечує залучення до обговорення тих, хто, наприклад, соромиться брати участь у вербальній дискусії. Таким чином, ІКТ виступають не лише технічним засобом, а й інструментом створення безпечного освітнього середовища.

Інструменти візуалізації, які дозволяють учням виступати не лише споживачами, а й творцями історичного знання – Canva або Genially, відкривають можливості для реалізації проєктів віртуальних виставок,

інфографік або презентацій, у яких учні самостійно визначають, які аспекти історичної події є значущими. Водночас інструмент StoryMapJS дозволяє візуалізувати життєвий шлях окремої персоналії або перебіг подій через поєднання картографічних матеріалів, фотографій і коротких текстових пояснень, формуючи інтерактивні «карти пам'яті». Такий підхід є особливо ефективним для розвитку «історично дієвої свідомості», у роботі з усною історією та локальними дослідженнями, оскільки допомагає просторово «закріпити» індивідуальні історії та зробити їх більш конкретними й зрозумілими для учнів. Перелік цифрових ресурсів та онлайн-платформ, рекомендованих для використання під час вивчення травматичних подій минулого, наведено в Додатку Б.

Окремим перспективним напрямом у межах цифрової екосистеми уроку є залучення інструментів штучного інтелекту (ШІ) та чат-ботів. Спираючись на європейську практику, зокрема, згадану вище програму Teaching with Europeana та кейс вивчення щоденника Анни Франк [38], технології ШІ розглядаються не як технічна заміна вчителя, а як інструмент глибокої індивідуалізації процесу історичної рефлексії. Реалізація можливостей штучного інтелекту на уроці може відбуватися у різних форматах, проте всі вони потребують обережного підходу та постійного педагогічного контролю. Зокрема, перспективним є моделювання діалогу з умовними «свідками епохи», тобто створення контекстуалізованих чат-ботів, які функціонують на основі історичних джерел і перевірених фактів. Такий підхід дозволяє поглибити розуміння історичного контексту та сприяє розвитку історичної емпатії.

Окрім цього, штучний інтелект може використовуватися як інструмент супроводу рефлексивної діяльності учнів. Попередньо налаштований учителем бот здатен виконувати роль модератора, аналізувати первинні емоційні реакції, формулювати уточнювальні запитання та спрямовувати учнів до більш усвідомлених висновків. Як показують приклади, згадані вище, подібні практики вже знаходять застосування у міжнародному освітньому середовищі. Однак, як правило, там розповсюдженим є застосування таких інструментів як School.ai,

які часто пов'язані з необхідністю авторизації на рівні закладу освіти, що може ускладнювати їх впровадження в українських реаліях, особливо з огляду на відносну новизну методик застосування штучного інтелекту в освіті. Як альтернативу можна розглядати сервіси Mizou та MagicSchool.ai, які є більш доступними для індивідуального використання. Проте варто зазначити, що ці платформи наразі функціонують переважно англійською мовою і потребують подальшої популяризації, методичного осмислення та практичного впровадження в українському освітньому контексті. Відтак, питання інтеграції штучного інтелекту в навчальний процес може розглядатися як окремий перспективний напрям подальших досліджень.

Запропонований комплекс методичних прийомів сформовано на основі аналізу європейського та українського досвіду викладання травматичних тем. Запропоновані методичні прийоми можуть використовуватися як окремо, так і в комплексі, залежно від віку учнів, змісту теми та рівня її емоційної чутливості. Їх використання дозволяє поєднати когнітивний, емоційний та ціннісний компоненти історичної освіти, забезпечуючи формування історичної пам'яті без ризику надмірної психологічної травматизації учнів.

Сукупність розглянутих методичних прийомів та інтерактивних технологій демонструє, що формування історичної пам'яті в умовах вивчення травматичного минулого потребує комплексного та виваженого підходу. Поєднання роботи з джерелами, дискусійних практик, кейс-методу, усної історії та аналізу місць пам'яті дозволяє не лише поглибити знання учнів, а й сформувати здатність до критичного осмислення, емпатії та відповідального ставлення до минулого. Водночас інтеграція цифрових технологій підсилює ці методи, створюючи безпечне освітнє середовище, що сприяє поступовому й усвідомленому зануренню у складні теми.

3.3. Авторська модель уроку з формування історичної пам'яті

У межах даного підрозділу представлено методичну розробку уроку, який інтегрує визначені теоретичні засади в реальну освітню практику. Запропоноване заняття спроектоване як додатковий тематичний захід до пам'ятних дат – Міжнародного дня пам'яті жертв Голокосту або Дня пам'яті українців, які рятували євреїв під час Другої світової війни, і має цінність як пропедевтичний етап перед безпосереднім відвідуванням учнями локальних місць пам'яті, наприклад, меморіалу в Березовому гаю у Чернігові.

Авторська методична розробка уроку створена на основі узагальнення європейського та українського досвіду викладання травматичних тем, проаналізованого у другому розділі роботи. При її розробці враховано рекомендації Ради Європи щодо мультиперспективності, розвитку критичного мислення, використання різних типів історичних джерел та забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища.

Практична реалізація уроку повністю опирається на методичний інструментарій, задекларований у теоретичній частині дослідження. На етапі входу в тему та актуалізації опорних знань використано хмарну технологію опитувань Mentimeter, яка через генерацію «хмари слів» у реальному часі дозволяє актуалізувати базові поняття людської гідності та прав людини без психологічного тиску на підлітків. Основний зміст уроку розгортається навколо мультимедійного інтерактивного таймлайну, що виконує функцію візуального та хронологічного каркаса заняття та містить верифіковані фотодокументи.

Центральним методичним прийомом заняття є фронтальна дискусія та критичний аналіз різнотипних історичних джерел. Робота з его-документом – щоденником Ірини Хорошунової [24] та джерелом усної історії – свідченням Рози Ліндвор із «Чорної книги» [16], спрямована на розвиток історичної емпатії та формування навичок аналізу складного морального вибору людини.

Психологічно безпечне завершення уроку забезпечується рефлексією, де учні виходять із зони історичної травми у площину сучасних ціннісних орієнтирів та солідарності українського суспільства в умовах повномасштабної

війни, фіксуючи свої індивідуальні висновки на анонімній онлайн-дошці Padlet, або Mentimeter, що мінімізує ризики ретравматизації й демонструє дієвість цифрових технологій як інструменту створення безпечного освітнього середовища.

Тема уроку: «Українське суспільство і Голокост: між колаборацією, порятунком і моральним вибором».

Мета: сформувати в учнів цілісне розуміння Голокосту як гуманітарної катастрофи та наслідку поступової дегуманізації суспільства; розвивати навички критичного аналізу історичних джерел, історичної емпатії та аргументованого обговорення складних моральних питань; сприяти усвідомленню цінності людської гідності, відповідальності особистого вибору та важливості протидії дискримінації й мові ненависті.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: мультимедійний комплекс (проектор/інтерактивна панель); смартфони учнів – технологія BYOD; авторська інтерактивна презентація; хмарні платформи для миттєвих опитувань та рефлексії; відеофрагменти документальних свідчень; роздатковий матеріал: уривки зі щоденників Ірини Хорошунової, Давида Кагане та свідчень Рози Ліндвор.

Основні терміни і поняття: антисемітизм (релігійний, економічний, расовий), Нюрнберзькі расові закони, пропаганда, «Голокост від куль», колаборація, Праведники народів світу.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Привітання, перевірка присутніх і готовності учнів до уроку.

Учитель нагадує правила безпечної комунікації під час обговорення чутливих історичних тем.

Встановлення правил у класі: повага до думок інших, аргументація без образ.

II. Актуалізація.

Застосування програми Mentimeter. Учитель виводить на екран слайд, де по центру розміщено QR-код та питання: «Що таке людська гідність?». Учні сканують код своїми телефонами і вписують 1-3 слова-асоціації, наприклад: повага, свобода, життя, недоторканність. На екрані в реальному часі вибудовується жива хмара слів. Обговорити питання: чи можна втратити гідність? За яких умов? Чи може суспільство звикнути до несправедливості?

Голокост – це не просто трагедія одного етносу, це катастрофа гуманізму, яка стосується кожної людини.

III. Вивчення нового матеріалу.

1. Анатомія тоталітарної пропаганди: від упереджень до легалізації дискримінації.

Прийом: історичний екскурс за допомогою інтерактивного таймлайну.

Обладнання: Хронологічна лінія на платформі Genially/TimelineJS.

Етап 1. До 1933 року.

Антисемітизм – це ставлення, що виявляється як ворожість, упередження або дискримінація щодо євреїв як національної чи етнічної групи.

Німецькі нацисти не вигадали це питання. У Європі воно існувало століттями. Спочатку – релігійний антисемітизм. У Середньовіччі євреїв звинувачували у смерті Ісуса, ізолювали в гетто, робили «чужинцями». У XIX ст. антисемітизм змінив маску – став економічним (звинувачення у кризах) та расовим (псевдонаукові теорії, що євреї – «нижча раса»).

Після поразки Німеччини у Першій світовій війні та під час Великої депресії (економічного краху) німецьке суспільство було злим і розгубленим. Нацисти просто дали просту відповідь: «У всьому винні євреї» [13].

Етап 2. 1933–1939 роки – період радикалізації.

Нацисти прийшли до влади у 1933 р., але вони не могли одразу почати розстріли. Суспільство б цього не прийняло. Діяли поступово. Ключова подія сталася у вересні 1935 р., коли режим прийняв Нюрнберзькі расові закони: Закон про громадянство Райху та Закон про захист німецької крові та німецької честі.

Що змінили ці закони на практиці:

1. Євреїв позбавили громадянства Рейху, перетворивши їх на «підданих» без політичних прав;
2. Їм офіційно заборонили вивішувати національний прапор, працювати в державних установах, школах та університетах;
3. Шлюби або навіть стосунки між євреями та німцями стали кримінальним злочином.

Отже, держава на рівні закону, розділила людей на «вищих» і «нижчих». Те, що вчора було просто побутовим цькуванням чи неприємним словом, тепер стало державною політикою.

Активно поширювалась пропаганда. Діти в Німеччині, як на фото 1937 р., змалечку бачили на парканах газети на кшталт «Der Stuermer» з карикатурами. Їх вчили, що євреї – це загроза, яку треба прибрати, щоб «арійська раса» вижила [13] [Додаток А, рис. А.3].

Метод: фронтальна дискусія («Відкритий мікрофон»).

Завдання для учнів – робота з візуальним джерелом.

Подивіться на фото. Як ви думаєте, де проходить межа між образливим словом чи карикатурою і реальним фізичним насильством? Чому мова ворожнечі в медіа є небезпечною? Як дискримінація стає соціальною нормою?

Трагедія Голокосту не звалилася з неба в один день. Вона виросла з маленьких кроків – з першого образливого слова, з першої образливої карикатури в газеті, яку проігнорувало суспільство, і з законів, які зробили дискримінацію нормою. Найстрашніша зброя нацистів на цьому етапі – це не кулі, а байдужість більшості, яка дозволила легалізувати цькування.

2. Окупація України та «сіра зона» людського вибору.

Етап 3. 1939–1941 роки – український контекст;

23 серпня 1939 р. підписано Пакт Молотова-Ріббентропа. Сталін і Гітлер ділять сфери впливу. Західна Україна, а згодом Буковина відходять до СРСР. Через ці територіальні зміни в підрадянській Україні опиняється найбільше єврейське населення в Європі – 2,7 мільйона людей. Вони жили тут століттями, будували громади, як-от відома синагога у Львові.

22 червня 1941 р. Німеччина атакує СРСР. Окупація України була настільки стрімкою, що евакуювати вдалося менше третини єврейського населення. Близько 1,8 мільйона євреїв опинилися в німецькій пастці на українській землі [13] [Додаток А, рис. А.2].

Етап 4. 1941–1945 роки – «Голокост від куль» та маніпуляція страхом;

В Україні нацисти не будували таких фабрик смерті з газовими камерами, як Аушвіц у Польщі. Тут відбувався «Голокост від куль». Сценарій був однаковим: ліквідація чоловіків, створення закритих колючим дротом гетто, масовий розстріл на околицях міст у ярах та на аеродромах.

Масштаб трагедії: Кам'янець-Подільський – 23 600, Рівне – 17 000, Вінниця – 15 000, Бердичів – 15 000 людей розстрілювали на аеродромі під звуки німецького музичного фестивалю, Дробицький Яр у Харкові – 12 000. Варто згадати Бабин Яр у Києві, Березовий гай у Чернігові [Додаток А, рис. А1; рис. А4].

Коли нацисти прийшли в Україну, вони застали суспільство, яке щойно пережило страшні сталінські репресії 1930-х років. Щоб місцеве населення не допомагало євреям, нацисти використали штучний міф про «жидокомуну». Вони заявляли: «Усі євреї – це більшовицькі агенти, які винні в сталінських репресіях 1930-х років». Вони грали на свіжих ранах українців від радянського терору, щоб заблокувати співчуття. Одночасно за допомогу євреям нацисти карали сім'ями [13].

Метод: коментоване читання его-документів.

Завдання для учнів (робота з текстовим джерелом):

Опрацюйте уривок із щоденника киянки Ірини Хорошунової від 25 вересня 1941 р.

Цитата Ірини Хорошунової [24]: «...Твої вороги – Москва, Польща, Жидова. Знищуй їх!...» Хорошунова описує перші дні окупації Києва, буквально за чотири дні до початку розстрілів у Бабиному Яру. На стінах міста з'являються листівки із закликами нищити ворогів, серед яких маркують «жидів».

Питання для обговорення: Як така агресивна пропаганда на стінах міста на кшталт «Знищуй їх!» впливала на звичайного містянина? Навіть, якщо він не йшов убивати, як це гасло міняло його ставлення до єврейських сусідів, яких за кілька днів поженуть у Бабин Яр?

Під час Голокосту на окупованих територіях фіксувалися різні прояви співпраці місцевого населення з нацистським режимом. Ця колаборація набувала різноманітних форм, що охоплювали службу в місцевих адміністраціях та допоміжних воєнізованих структурах, залучення до охорони гетто чи безпосереднього конвоювання жертв до місць масових страт, а також поодинокі випадки індивідуального сприяння окупантам.

Основним інструментом залучення місцевого ресурсу стала Українська допоміжна поліція (Ukrainische Hilspolizei).

Глибокий аналіз джерел свідчить, що мотивація більшості колаборантів рідко мала свідомий ідеологічний характер, а була зумовлена жорстокими обставинами прагнення вижити. Опинившись перед загрозою голодної смерті у нацистських таборах для військовополонених, де загинуло близько трьох мільйонів радянських солдатів, або прагнучи уникнути примусової депортації на каторжні роботи до Райху в статусі остарбайтерів, що зачепило понад 2,3 мільйона українців, люди погоджувалися на службу, вбачаючи у ній єдиний спосіб порятунку власного життя.

Певну роль у загальних подіях відігравав також складний політичний фактор, пов'язаний із діяльністю Організації українських націоналістів та пізнішим створенням дивізії СС «Галичина». На початковому етапі війни німецького наступу ОУН розглядала Третій Рейх як тимчасового ситуативного союзника для відновлення суверенітету, що вилилося у проголошення Акту 30 червня 1941 р., а ідеологічні доктрини організації того періоду під впливом загальноєвропейських тенденцій інтегрального націоналізму містили виразні антиєврейські елементи, через що окремі загони залучалися до перших хвиль погромів. Проте ці ілюзії швидко розвіялися, оскільки нацисти категорично відкинули ідею української державності, заарештували та кинули до концтаборів

провідників руху Степана Бандеру, Ярослава Стецька і вже у серпні 1941 р. розгорнули масові репресії та розстріли самих членів ОУН.

Формування добровільної дивізії «Галичина» навесні 1943 р. відбувалося у зовсім інших історичних реаліях, коли нацисти стрімко відступали, а єврейське населення регіону було вже практично повністю ліквідоване окупантами. Добровольці, які йшли до цього підрозділу, керувалися прагненням отримати професійний військовий вишкіл та зброю для протистояння новому наступу радянської армії та недопущення повернення сталінського тоталітарного режиму [16, с. 65-70].

Завдання для учнів (робота з інфографікою статистики на слайді): подивіться на екран та зіставте дві цифри. Історики зазначають, що в різних формах у співпраці з нацистським режимом брало участь не більше як 1–2% українського населення. Водночас у лавах лише радянської армії проти нацистської Німеччини воювало близько 4,5 мільйонів українців, що в 8–9 разів більше за кількість усіх можливих колаборантів разом узятих. Як ці статистичні дані допомагають нам спростувати міф про тотальну колаборацію українців, який поширювала радянська, а тепер поширює російська пропаганда?

3. Феномен праведництва.

Метод: критичний аналіз матеріалів.

Прийом: робота за трирівневим алгоритмом «Факт – емоція – висновок».

Свідчення 15-річної Рози Ліндвор [16, с. 70]:

«У 1941 році, коли почалася війна, вони прийшли до Могильов-Подільського і відправили всіх євреїв до табору Печера, Тульчинського району. Вони знущалися над нами, і моїх батьків вони застрелили. Нас відправили на роботу. Дівчата добували торф руками. Ми працювали з 4-ї ранку до пізньої ночі... вони казали, що закінчиться літо і тоді всіх «юдов» уб'ють. Ми втекли, куди очі дивилися... За нами бігли і багатьох з нас повбивали. Мене врятував українець, він взяв мене до себе і сховав. Його сусід розповів німцям, що «у дворі жидівка». Німець прийшов, щоб мене застрелити, але українець почав з ним битися, а я в цей час втекла на румунську територію...»

Запитання до джерела 1:

1. Які конкретні факти наводить дівчина? (Рівень факту).
2. Які емоції викликає у вас цей текст? Що відчував українець, який пішов битися з озброєним німцем за чужу дитину? (Рівень емоції).
3. Що ця історія говорить про реальність людських стосунків в умовах окупації, коли один сусід зраджує, а інший – ризикує життям? (Рівень висновку).

Станом на 1 січня 2022 р., за даними Інституту Катастрофи і героїзму «Яд Вашем» (Ізраїль), 2 691 громадянину України було присуджено звання Праведника народів світу. За їх кількістю Україна посідає четверте місце у світі. Більше було тільки поляків – 7112, нідерландців – 5851 і французів – 4130. [Додаток А, рис. А.5]. Щоправда, українці-праведники, які були внесені до списку до проголошення незалежності України, були переважно записані громадянами Польщі або СРСР.

На сьогоднішній день в ЗМІ можна знайти достатньо інформації про багатьох праведників світу. Глава УГКЦ митрополит Андрей Шептицький разом із братом Климентієм та монахами врятував понад 150 єврейських дітей, переховуючи їх у монастирях. Серед врятованих був і майбутній рабин ВПС Ізраїлю Давид Кагане, у щоденнику Львівського гетто [16, с. 73] він писав так:

«...я одержав притулок у бібліотеці митрополита. Чернець, що прислужував митрополитові, тричі на день приносив мені їжу. Моя їжа складалася, головним чином, із хліба та овочів, а іноді я одержував варене яйце або склянку молока. Все це приносили не з кухні, тому що моє перебування в палаці трималося в таємниці. Про нього, крім митрополита, знали лише дві особи: цей чернець і секретар митрополита, священник Грицай. Останній, розумна і добра людина, був дуже прихильний до мене, дуже тепло ставився до євреїв і щиро їм співчував... На другий день свого перебування в палаці я удостоївся візиту ігумена Климентія Шептицького.... він розповів про мою дружину і дочку... вони здорові і перебувають у безпеці. Мою дружину забезпечили надійними українськими документами і вона працює в місті, а дитину влаштували в дитячий будинок... Я бачив, що він глибоко розуміє невимовну

трагедію мою і мого народу і щиро нам співчуває, сприймаючи наші муки, як свої власні. Якось він мені пообіцяв, від свого імені і від імені митрополита, зробити все можливе, щоб врятувати єврейських дітей.

«Але я повинен сказати, – додав він, – що це дуже важке завдання. Не кожен здатен піднятися до того, щоб ризикувати своїм життям заради порятунку єврея. Не кожний готовий до такого вчинку. Дівчаток рятувати легше, ніж хлопчиків. Митрополит розіслав інструкції деяким священикам у повітових містах, як рятувати дітей і куди їх приводити, але я не можу назвати імена цих людей...з міркувань безпеки».

Запитання до джерела 2:

1. Про що говорить автор?

2. Чому, на Вашу думку, митрополит Андрей Шептицький вирішив допомагати переховуватися Давиду Кахане?

3. Про що може свідчити факт заклику митрополита до священиків рятувати дітей?

4. Що можуть означати слова Климентія Шептицького «Не кожний готовий до такого вчинку»?

Узагальнювальна теза: історія не має простих відповідей, тому важливо завжди розуміти історичний контекст і складність людського вибору. Поруч із жахами окупації існувала величезна кількість прикладів взаємодопомоги та солідарності, які доводять цінність збереження людського обличчя за будь-яких обставин.

IV. Рефлексія.

Сьогодні, під час повномасштабної війни, ми щодня бачимо приклади взаємодопомоги, волонтерства та порятунку людей і тварин з-під обстрілів. Історія Праведників доводить: навіть коли держава і закони знищені, а довкола панує терор, останнім bastіоном захисту людства залишається персональний вибір конкретної людини

Запитання:

1. Чому люди ризикували не лише собою, а й своїми дітьми, заради порятунку чужих, часто незнайомих людей іншої національності? Що було сильнішим за страх смерті?

2. Чому в сучасній Україні вивчення історій порятунку (Праведників) є важливим? Як ці історії допомагають нам знаходити внутрішню силу сьогодні?

За допомогою Mentimeter учням пропонується дати короткі анонімні відповіді на запитання:

1. Що означає залишатися людиною в нелюдських умовах?
2. Який урок сучасне суспільство має винести з трагедії Голокосту?
3. Яку цінність, на вашу думку, необхідно захищати за будь-яких обставин?

V. Домашнє завдання.

Підготувати коротку презентацію про одного з Праведників народів світу.

Висновки до третього розділу.

Запропонована методика формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій демонструє свою ефективність завдяки поєднанню психологічно чутливого, етично виваженого та багатоперспективного підходів. Перехід від репродуктивної моделі навчання до фасилітаційної ролі вчителя сприяє активному залученню учнів до процесу осмислення минулого, формуванню критичного мислення, історичної емпатії та здатності до рефлексії.

Застосування комплексу методичних прийомів – роботи з історичними джерелами, дискусій, кейс-методу, усної історії, аналізу місць пам'яті та мультимодальних матеріалів – у поєднанні з інтерактивними цифровими технологіями створює умови для глибокого й усвідомленого опрацювання складних історичних тем, що відповідає сучасним рекомендаціям Ради Європи щодо викладання складного й контрверсійного минулого. Водночас важливою складовою ефективності є забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, що дозволяє уникнути ретравматизації учнів та підтримати їхню емоційну стабільність.

Розроблений авторський урок підтверджує практичну доцільність запропонованих підходів, оскільки забезпечує інтеграцію знань, цінностей і особистісного досвіду учнів, сприяючи формуванню відповідального ставлення до минулого та сучасності. Водночас результати дослідження вказують на необхідність подальшого вдосконалення навчання історії у школі, зокрема через розширення використання інтерактивних технологій, адаптацію міжнародного досвіду до українського контексту, розвиток цифрових компетентностей учителів та впровадження травма-інформованого підходу як складової освітньої політики.

Отже, сучасне викладання історії має бути спрямоване не лише на передачу знань, а й на формування зрілої історичної свідомості, що ґрунтується на цінностях демократії, прав людини та культури пам'яті. Саме ці принципи становлять основу сучасних підходів Ради Європи до історичної освіти.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження досягнуто поставленої мети та виконано визначені завдання щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад і розробки методичних рекомендацій з формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій на основі досвіду Ради Європи та українських освітніх практик.

По-перше, з'ясовано сутність та еволюцію поняття «історична пам'ять» у сучасній гуманітарній науці. Встановлено, що наукове осмислення цієї категорії пройшло тривалий шлях від філософських роздумів про пам'ять у давнину до сучасного розуміння її як динамічного, соціально зумовленого процесу конструювання уявлень про минуле. Історична пам'ять є важливим чинником формування індивідуальної та колективної ідентичності, забезпечує зв'язок поколінь і сприяє консолідації суспільства навколо спільних цінностей та історичного досвіду. У педагогічному вимірі вона виступає не лише результатом засвоєння історичних знань, а й інструментом формування світоглядних орієнтирів, громадянської відповідальності та критичного мислення.

По-друге, досліджено психолого-педагогічні аспекти сприйняття травматичних подій здобувачами освіти. Встановлено, що вивчення війн, геноцидів, депортацій та інших історичних трагедій потребує особливої педагогічної обережності, оскільки значна частина сучасних українських школярів уже має власний досвід переживання війни та пов'язаного з нею стресу. Надмірна концентрація на шокуючих деталях може спричиняти емоційне перевантаження, відчуження або втрату інтересу до навчання. У зв'язку з цим обґрунтовано необхідність використання принципів травма-інформованого навчання, створення безпечного освітнього середовища, розвитку емпатії та поєднання емоційного осмислення подій із формуванням навичок критичного аналізу.

По-третє, проаналізовано підходи Ради Європи та сучасні європейські практики викладання складного і контroversійного минулого. Встановлено, що європейська модель історичної освіти базується на принципах багатоперспективності, демократичного діалогу, поваги до прав людини та відмови від нав'язування єдиної інтерпретації історичних подій. Особливу увагу приділено діяльності Ради Європи, платформ EuroClio, Historiana, Europeana та Будинку європейської історії, які пропонують інноваційні інструменти роботи з травматичним минулим через використання особистих свідчень, мікроісторичних підходів, цифрових ресурсів і рефлексивних практик.

По-четверте, охарактеризовано українські підходи до формування історичної пам'яті в системі шкільної історичної освіти. Встановлено, що чинний Державний стандарт базової середньої освіти та концепція Нової української школи загалом відповідають європейським підходам і орієнтовані на розвиток критичного мислення та громадянських компетентностей. Водночас вивчення сучасних навчально-методичних матеріалів засвідчило тенденцію до емоційного акцентування травматичних сторінок минулого. З'ясовано, що свідчення очевидців та матеріали усної історії активно використовуються в освітній практиці, однак не завжди супроводжуються достатнім аналітичним опрацюванням і залученням учнів до самостійної інтерпретації історичних джерел.

По-п'яте, обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методичні рекомендації щодо формування історичної пам'яті здобувачів освіти під час вивчення травматичних подій. Запропоновано систему методичних прийомів, яка поєднує роботу з історичними джерелами, дискусійні практики, кейс-метод, усну історію, аналіз місць пам'яті та використання сучасних цифрових технологій. Розроблено авторську методичну модель і конспект уроку «Українське суспільство і Голокост: між колаборацією, порятунком і моральним вибором», що демонструють можливість адаптації підходів Ради Європи до українського освітнього контексту. Встановлено, що використання цифрових платформ для рефлексії та обговорення сприяє зниженню психологічної

напруги, активізації навчальної діяльності учнів і створенню безпечного освітнього середовища.

Практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних рекомендацій, авторської розробки уроку та комплексу цифрових ресурсів у діяльності вчителів історії закладів загальної середньої освіти. Запропоновані підходи можуть бути використані під час вивчення Голокосту, Голодомору, депортацій, воєнних конфліктів та інших травматичних сторінок історії.

Отже, сучасне викладання історії має бути спрямоване не лише на передачу знань, а й на формування зрілої історичної свідомості, що ґрунтується на цінностях демократії, прав людини та культури пам'яті. Саме ці принципи становлять основу сучасних підходів Ради Європи до історичної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні міждисциплінарного підходу до формування історичної пам'яті шляхом інтеграції історичної освіти з літературою, громадянською освітою та медіаграмотністю. Особливий інтерес становить дослідження можливостей використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту для розвитку історичного мислення, емпатії та культури пам'яті в умовах сучасних суспільних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Артюх В. Що таке історична пам'ять? Сумський історичний портал. URL: <https://history.sumy.ua/theoryofhistory/8847-shchotakeistorychnapamiat.html>
2. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. 384 с.
3. Березівська Л. Історія освіти як засіб збереження історичної пам'яті та утвердження української національної ідентичності у майбутніх педагогів. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2025. Т. 7. № 1. С. 1–4.
4. Вербицька П.В. Проблеми історичної пам'яті у проекції на завдання сучасної історичної освіти. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Держава та армія. 2012. № 724. С. 251–254.
5. Дзігора К. Історична пам'ять у дзеркалі постмодерної методології. *Humanities studies*. 2024. Т. 96. № 19. С. 40–48.
6. Драч О. Колективна пам'ять і національна історія у середній освіті України доби незалежності. *Kyiv Historical Studies*. 2019. № 2. С. 43–51.
7. Європейська культурна конвенція від 19 грудня 1954 р. (Україна приєдналася 16 грудня 1991 р.). Рада Європи. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text
8. Киридон А.М. Концепт «історична пам'ять»: варіативність, дефініювання. Україна – Європа – Світ : серія «Історія». Тернопіль, 2009. Вип. 3. С. 112–116.
9. Коник А. «Історична пам'ять» та «політика пам'яті» в епоху медіакультури. *Вісник Львівського університету*. 2009. № 32. С. 153–163.
10. Масненко В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості. *Український історичний журнал*. 2002. № 5. С. 49–62.
11. Нагорна Л. Історична пам'ять: теорії, дискурси, рефлексії. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2012. 324 с.

12. Несенюк Н., Чудаєва Н., Мурашкевич О. Травматичні події: психологічна підтримка та самодопомога. Київ : Рада Європи, 2022. 91 с.
13. Основна інформація про Голокост. Енциклопедія Голокосту (Holocaust Encyclopedia): електронний ресурс. URL: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/introduction-to-the-holocaust>
14. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов та ін. 2-ге вид. Київ : ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.
15. Підтримка ментального здоров'я в часи війни. Національний інститут стратегічних досліджень: електронний ресурс. URL: <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/pidtrymka-mentalnoho-zdorovya-v-chasy-viyny>
16. Подольський А. Уроки минулого: Історія Голокосту в Україні. 5-те вид. Київ : ТОВ «Спринт-Сервіс», 2018. 104 с.
17. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
18. Посібник з навчального курсу з молодіжної роботи, інформованої про травму : проєкт / Н. Боярський та ін. Київ : Рада Європи, 2022. 175 с.
19. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
20. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 13.08.2025 № 1/16828-25. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi>
21. Селищева І.А. Історична пам'ять у контексті історичної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи. 2017. Т. 50. С. 222–230.

22. Удод О. Історична пам'ять. Енциклопедія історії України. Електронна бібліотека Інститут історії України НАН України : електронний ресурс. URL: <http://resource.history.org.ua>
23. Фабрічева М. Методики роботи з травматичним досвідом. Електронний ресурс. URL: <https://www.fabricheva.com.ua/news/articles/metodiki-roboti-z-travmaticallym-dosvidom#behavioral-model>
24. Хорошунова І. Як прийшли німці. *Історична правда : електрон. версія*. 2018. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2018/09/21/152970/>
25. Чупрій Л. Історична освіта в Україні як складова державної політики пам'яті. *Політичний менеджмент*. 2011. № 4. С. 18–26.
26. Що таке травма-інформоване навчання: принципи та поради. Освіторія Медіа : електронний ресурс. URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-travma-informovane-navchannya-pryntsypu-ta-porady/>
27. Abbey D., Wansink B. G. J. Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *Journal of Peace Education*. 2022. P. 1–24.
28. Adriaansen R.-J. Moments that matter: critical incidents and history teachers' historical consciousness. *Observatory on History Teaching in Europe*. Council of Europe : electronic resource. URL: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/moments-that-matter-critical-incidents-and-history-teachers-historical-consciousness>
29. Alvéen F. Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 2024. Vol. 56, No. 5. P. 1–17.
30. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 319 p.
31. Berg W., Graeffe L., Holden C. Teaching controversial issues: a European perspective. London : London Metropolitan University, 2003. 17 p.
32. Council of Europe. Crossroads of European histories: Multiple outlooks on five key moments in the history of Europe. Strasbourg : Council of Europe

Publishing, 2014. URL:
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168065457a>

33. Council of Europe. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights. Strasbourg : Council of Europe, 2020. 75 p. URL:
<https://rm.coe.int/22122020-teaching-controversial-issues-final-web/1680a12735>

34. Europe in Ruins. *House of European History*. URL:
<https://historia.europa.eu/en/exhibitions-events/permanent-exhibition/europe-ruins>

35. Kaarlõp H.-L., Poom-Valickis K., Oja M. Teaching issues perceived to be controversial in history: Estonian teachers' epistemic cognition. *Journal of Social Science Education*. 2022. Vol. 21, No. 1. P. 99–126.

36. Martin B. Integrating Multiperspectivity in the History Classroom. *Observatory on History Teaching in Europe* : electronic resource. URL:
<https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/integrating-multiperspectivity-in-the-history-classroom>

37. Muminova S., Asaturov S. Pedagogical approaches to working with collective memory in wartime. *Humanitarian studios : pedagogics, psychology, philosophy*. 2025. No. 4. P. 9-20.

38. Nicolici N. Implementation of “Letters to Anne Frank” (SoI-HR-518). *Teaching with EUROPEANA*. URL: <https://teachwitheuropeana.eun.org/stories-of-implementation/implementation-of-letters-to-anne-frank-soi-hr-518/>.

39. Nora P. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*. 1989. No. 26. P. 7-24.

40. Observatory on History Teaching in Europe. Resolution 2364 (2021) / Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe, 2021. URL: <https://rm.coe.int/pace-adopted-texts-ohte-gbr/1680a5cc0a>

41. Phillips I. Teaching sensitive and controversial history. *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*. 2009. P. 117–126. URL:

<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/09/Multicultural-Europe-EN.-Chapter-8.pdf>

42. Quality history education in the 21st century: Principles and guidelines. Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 104 p.

43. Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of history education for democratic culture in Europe / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe, 2022. 12 p. URL: [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec\(2022\)1E.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1E.pdf)

44. Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Context, concepts and model. Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 82 p.

45. Rethink: teachers' guide & handbook. Remembrance education for thinking critically about history. 2021. 84 p. URL: <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf>

46. Romantsov V., Romantsova N. Methods of shaping the historical memory among higher education students. *Skhid*. 2022. Vol. 3, No. 1. P. 41–46.

47. Stradling R. Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Germany : Council of Europe, 2003. 64 p.

48. Survey on teaching sensitive and controversial topics – Results. European Commission : electronic resource. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/surveys/survey-sensitive-controversial-topics>

49. Teaching sensitive topics: Training history teachers in collaboration with the museum / A. Logtenberg et al. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*. 2024. Vol. 11, No. 1. P. 43–59.

50. Verdini G. Dealing with Trauma: Processing Memories, Connecting to History through Graphic Novels. *EuroClio – Inspiring History and Citizenship Educators* : electronic resource. URL: <https://euroclio.eu/2021/10/20/dealing-with-trauma-processing-memories-connecting-to-history-through-graphic-novels/>

51. Verdini G. Retelling the Holocaust: Time and the Comic Strip Form in “Maus” by Art Spiegelman. *EuroClio* : electronic resource. URL: <https://euroclio.eu/2021/11/26/retelling-the-holocaust-time-and-the-comic-strip-form-in-maus-by-art-spiegelmann/>

52. Wieser L., Gaede D. Dehumanisation and self-assertion. *Historiana* : electronic resource. URL: <https://historiana.eu/learning-activity/dehumanisation-and-self-assertion>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Візуальні матеріали до уроку

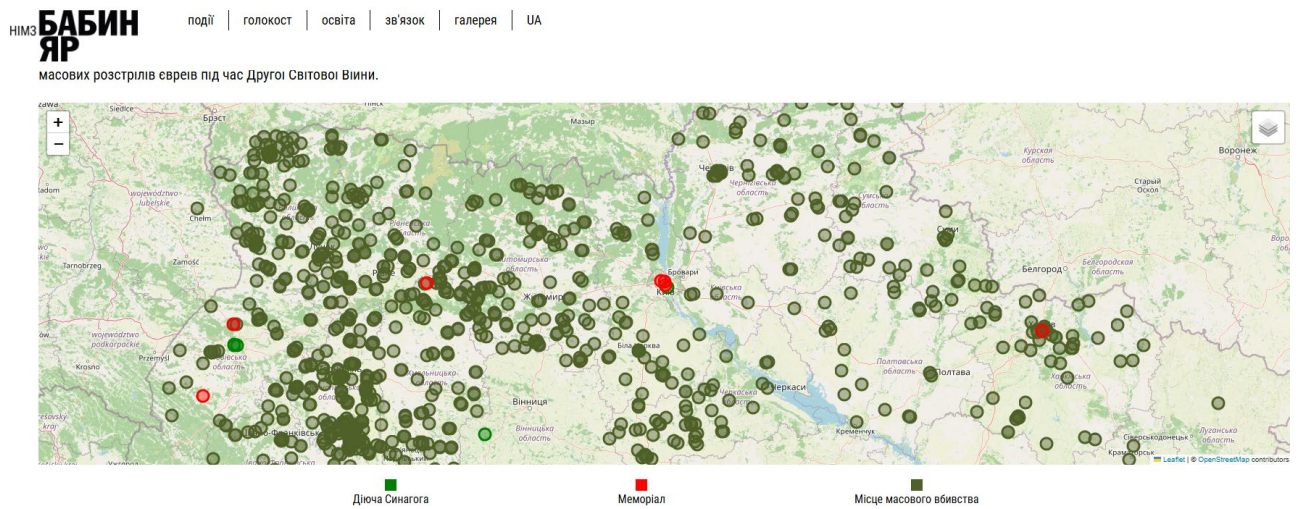
«Українське суспільство і Голокост: між колаборацією, порятунком і моральним вибором»

Рисунок А.1. Меморіал «Менора» у Бабиному Яру (Київ)



Джерело: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2020/10/13/158253/>

Рисунок А.2. Карта Голокосту на території України



Мапа буде оновлюватися, відповідно до нових знахідок місць пам'яті. Першу версію мапи Голокосту України було створено на основі інформації з ресурсів:

Джерело: https://babynyar.gov.ua/en/education/map/?utm_source=chatgpt.com

Рисунок А.3. Нацистський антисемітський пропагандистський плакат «Der ewige Jude» («Вічний єврей»)



Джерело: https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/der-ewige-jude?utm_source=chatgpt.com

Рисунок А.4. Меморіальні комплекси та знаки на території Бабиного Яру



Джерело: https://babynyar.gov.ua/en/gallery/?utm_source=chatgpt.com

Рисунок А.5. Праведники народів світу.

Людвіга (Ніна) Пукас. Україна



Джерело: <https://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/righteous-women/pukas.asp>

Вручення відзнаки за порятунок євреїв



Джерело: <https://www.istpravda.com.ua/short/2020/02/7/157001/>

ДОДАТОК Б

Цифрові освітні ресурси для формування історичної пам'яті під час вивчення травматичних подій

№	Ресурс	Призначення	Посилання
1	Historiana	Інтерактивні вправи, історичні джерела, матеріали для мультиперспективного аналізу історичних подій	https://historiana.eu
2	Europeana	Цифровий архів фотографій, документів, листів та усних свідчень	https://www.europeana.eu
3	House of European History	Віртуальні виставки та освітні матеріали з історії Європи	https://historia-europa.ep.eu
4	Меморіальний центр Голокосту «Бабин Яр»	Освітні проекти, цифрові архіви, мультимедійні матеріали	https://babynyar.org
5	Яд Вашем (Yad Vashem)	Архівні документи, свідчення очевидців, база даних Праведників народів світу	https://www.yadvashem.org
6	Mentimeter	Проведення опитувань, створення хмар слів та організація рефлексії учнів	https://www.mentimeter.com
7	Padlet	Онлайн-дошка для спільної роботи, збору ідей та результатів навчальної діяльності	https://padlet.com
8	StoryMapJS	Створення інтерактивних історичних карт та маршрутів пам'яті	https://storymap.knightlab.com
9	Google Earth	Просторовий аналіз історичних подій та візуалізація місць пам'яті	https://earth.google.com
10	Canva	Створення інфографіки, презентацій та цифрових історичних проєктів	https://www.canva.com