

Історія

УДК 37.035.6: 37.014.5: 93/94

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20337821>

**Роль освіти у формуванні історичної свідомості та національної
ідентичності: аналіз досвіду країн**

Гламазда Петро Володимирович,

кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри теорії та історії держави і
права та порівняльного права, Волинський національний університет ім. Лесі
Українки, м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0003-1133-9205>

Прийнято: 06.05.2026 | Опубліковано: 22.05.2026

Анотація: *Стаття присвячена актуальній проблемі взаємозв'язку між освітою і формуванням національної ідентичності та історичної свідомості в умовах сучасних геополітичних викликів. Обґрунтовано ідею про те, що освітні системи є не нейтральними інститутами передачі знань, а активними суб'єктами конструювання колективної ідентичності. Особливу увагу приділено суспільствам, що переживають або пережили збройний конфлікт. Метою дослідження визначено здійснення порівняльного аналізу моделей формування історичної свідомості та національної ідентичності в освітніх системах України, Польщі, країн Балтії і Німеччини з урахуванням спільного пострадянського або постколоніального контексту. Методологічну основу роботи складає порівняльно-педагогічний підхід у поєднанні з аналізом нормативно-правових документів і наукових публікацій за 2021–2025 рр. Акцентовано на трьох темпоральних контекстах аналізу: збройний конфлікт, постконфліктний період і мирний розвиток. Результати засвідчили існування*

чотирьох відмінних педагогічних моделей: мобілізаційно-деколоніальної (Україна), реконструктивно-етнічної (Польща), консолідаційно-уніфікаційної (країни Балтії) і рефлексивно-самокритичної (Німеччина). На підставі аналізу компаративного матеріалу встановлено, що демократичний розвиток суспільства не гарантує критичності в осмисленні історії. Зафіксовано, що суспільні кризи прискорюють реформування освітнього змісту, проте не гарантують його змістовної якості. **Висновки** підтверджують, що жодна з аналізованих систем не розв'язала фундаментального протиріччя між пізнавальною та соціалізаційною функціями дисципліни «Історія». Обґрунтовано, що здатність освітньої системи до критичного осмислення минулого визначається не тривалістю часу, що минув від конфлікту, а наявністю інституційно закріплених рефлексивних практик. Щодо України констатовано суперечність між нормативно оформленим деколоніальним курсом та відсутністю розробленого дидактичного інструментарію для опрацювання складних і дискусійних тем.

Ключові слова: деколонізація, культура пам'яті, порівняльна педагогіка, критичне мислення, постколоніальний наратив.

The role of education in shaping historical consciousness and national identity: An analysis of international experiences

Petro Hlamazda,

Candidate in Law, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law and Comparative Law, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0003-1133-9205>

Abstract: *This article addresses the pressing issue of the relationship between education and the formation of national identity and historical consciousness in the*

*context of contemporary geopolitical challenges. It argues that educational systems are not neutral institutions for the transmission of knowledge, but rather active agents in the construction of collective identity. Particular attention is paid to societies experiencing or having experienced armed conflict. **The purpose** of the study is to conduct a comparative analysis of models for the formation of historical consciousness and national identity in the educational systems of Ukraine, Poland, the Baltic states, and Germany, taking into account their shared post-Soviet or post-colonial context. **The methodological basis** of the work comprises a comparative-pedagogical approach, combined with an analysis of regulatory and legal documents and scientific publications from 2021 to 2025. In the work, the author focuses on three temporal contexts of analysis: armed conflict, the post-conflict period, and peaceful development. **The results** revealed four distinct pedagogical models: the mobilization-decolonial model (Ukraine), the reconstructive-ethnic model (Poland), the consolidation-unification model (the Baltic states), and the reflective-self-critical model (Germany). Based on an analysis of comparative material, it was established that the democratic development of society does not guarantee critical thinking in the interpretation of history. It was noted that social crises accelerate the reform of educational content but do not guarantee its substantive quality. **The conclusions** confirm that none of the analyzed systems has resolved the fundamental contradiction between the cognitive and socialization functions of the “History” discipline. It is argued that an educational system’s capacity for critical reflection on the past is determined not by the length of time that has elapsed since a conflict, but by the presence of institutionally embedded reflective practices. Regarding Ukraine, a contradiction is noted between the normatively established decolonial course and the lack of developed didactic tools for addressing complex and controversial topics.*

Keywords: decolonization, culture of memory, comparative pedagogy, critical thinking, postcolonial narrative.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, посилення міграційних процесів та інформаційної турбулентності питання збереження національної ідентичності набуває принципово нового значення. Освіта традиційно залишається ключовим інститутом трансляції колективної пам'яті та громадянської свідомості, проте її роль у формуванні історичної свідомості залишається предметом гострих дискусій. Особливої гостроти проблема набуває в державах, що переживають постколоніальне переосмислення ідентичності або збройні конфлікти, де освітній наратив стає не тільки педагогічним, але і політичним інструментом.

Ключова наукова проблема полягає в існуванні суперечності між двома функціями освіти: консолідуючою, спрямованою на формування спільного ціннісного простору, та критично-рефлексивною, що передбачає здатність громадянина до незалежного осмислення складності і суперечливості минулого. Недостатнє опрацювання цього протиріччя є однією з суттєвих прогалин у сучасній педагогічній науці.

Актуальність дослідження підсилюється трьома чинниками: поширенням цифрових медіа, що підривають монополію формальної освіти на історичний наратив; збройною агресією проти України, яка загострює питання відтворення ідентичності в умовах екзистенційних загроз; зростанням ревізіоністських інтерпретацій минулого в глобальному масштабі. Саме компаративний аналіз досвіду різних країн дозволяє заповнити наявні теоретичні прогалини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя для аналізу взаємозв'язку між освітою та ідентичністю закладають праці, присвячені концептуальним засадам цього феномену. Так, В. Цзі та Д. Чжан обґрунтовують національну ідентичність як психологічний фундамент державної стабільності, а громадянську освіту – як основний інструмент її конструювання та легітимізації влади. Важливо, що громадянство розглядається як концепт, який поєднує особисті права з відданістю національній спільноті та

загальним цінностям. Таке теоретичне положення є базовим для розуміння освітніх стратегій у компаративному вимірі [1]. Розвиваючи цей підхід, В. Бондарчук акцентує на ролі культурної та історичної пам'яті як підґрунтя української ідентичності, що формується в умовах екзистенційних загроз і вимагає подолання колоніальних травм [2]. Зазначені два дослідження в сукупності формують концептуальну рамку, в межах якої освіта постає не нейтральним інститутом, а активним суб'єктом творення ідентичності.

Компаративний вимір проблеми розкривається в низці порівняльних досліджень, що є особливо важливими для методологічного підходу цієї статті. У дослідженні С. Авгічева та Е. Адеме було здійснено масштабний аналіз ролі історичної освіти в національному будівництві на прикладі шести країн: Ефіопії, Німеччини, Руанди, Південної Африки, Швейцарії та США. Науковці виявили ключове розходження між централізованими системами з єдиним національним наративом (Раунда, Ефіопія) та децентралізованими (США, Німеччина, Швейцарія), де регіони самостійно визначають зміст освіти. Встановлене розрізнення є концептуально визначальним для пропонованого дослідження [3]. Не менш важливою є стаття А. Сотеро та Д. Фаас, в якій наведені результати порівняння французької та ірландської моделі, демонструючи, що зміст шкільних програм з історії, географії і громадянської освіти безпосередньо відображає макрополітичні цілі держави щодо типу громадянина, якого вона прагне виховати [4]. Водночас Р. Коуен і Т. Кім досліджують історичну та інтелектуальну розбіжність між порівняльною педагогікою і міжкультурною освітою, закликаючи до їхнього необхідного зближення. Автори стверджують, що після 1950-х рр. порівняльні дослідження надмірно зосередилися на ефективності національних освітніх систем і запозиченні політик, тим самим випустивши з уваги живий досвід діаспор та меншин. У тексті критикується академічна схильність ділити світ на ізольовані зони експертизи, що призводить до ігнорування транснаціональних просторів і збереження епістемологічної

гегемонії західних моделей. Зрештою, вчені наполягають на створенні більш інклюзивного наукового порядку денного, який визнає плинність культурних кордонів і різноманіття світоглядів у сучасному глобалізованому суспільстві [5]. Таке застереження було враховано при формуванні методологічного підходу нашої статті.

Окремий і надзвичайно важливий напрям утворюють дослідження, в яких проводиться аналіз освіти в контексті війни та протидії зовнішнім загрозам. Так, О. Пометун обґрунтовує дидактичну модель формування ідентичності в умовах повномасштабної агресії, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти та реалізується через активні методи навчання. При цьому автором підкреслюється необхідність очищення навчальних програм від імперських наративів, адже свідомий вибір школярами своєї приналежності до української нації є фундаментом для післявоєнного відновлення країни [6]. Близьким за проблематикою є дослідження О. І. Тимошенко, О. А. Корнієвського та Л. В. Чупрій, яке розглядає історичну пам'ять як інструмент державної безпеки та соціальної згуртованості, обґрунтовуючи перехід від регіональних наративів до єдиної україноцентричної стратегії пам'яті [7]. Зазначені роботи особливо значущі, оскільки окреслюють практичний контекст, в якому теоретичні дискусії набувають безпосередньої суспільної ваги.

Важливий історичний вимір досліджуваної теми представлений М. Галів та Н. Коваль, які простежують трансформацію українського національного самосвідомлення в педагогічній думці на межі XIX–XX ст. від «малоросійської» до модерної національної ідентичності. Дослідження висвітлює історичний шлях утвердження українського національного «Я» крізь призму академічних текстів і біографій видатних діячів освіти [8]. Це дослідження демонструє, що зв'язок між освітою та національною

ідентичністю має глибоке історичне коріння та не є явищем виключно сучасності.

Нарешті, ще два дослідження суттєво розширюють методологічну та ціннісну основу аналізу. С. Едлінг та ін. провели критичний огляд 512 наукових робіт за 1980–2020 рр., систематизувавши поняття третього порядку: космополітизм, демократія, еманципація, формування характеру та екзистенційна боротьба, які педагоги використовують для формування в учнів здатності до етичних суджень у контексті історичного досвіду. Автори наголошують, що наше розуміння минулого неминуче фільтрується крізь призму мови, тому усвідомлений вибір слів допомагає педагогам та учням глибше осмислювати категорії добра і зла в контексті історичного досвіду [9]. У свою чергу, Н. Р. Ящик, О. М. Царик та У. Мауріч провели порівняльний аналіз поглядів здобувачів вищої освіти з України й Австрії, висвітливши, як саме майбутні вчителі сприймають поняття батьківщини, європейської інтеграції і міжкультурної комунікації. Обґрунтовано, що якісна освіта має розвивати у здобувачів здатність гармонійно поєднувати локальну культурну приналежність із усвідомленням себе частиною світової спільноти [10].

Узагальнюючи наведений огляд літератури, можна констатувати, що попередні дослідження сформували потужну теоретичну й емпіричну бази.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Першою суттєвою прогалиною є відсутність системних порівняльних досліджень, присвячених формуванню історичної свідомості саме в умовах триваючого збройного конфлікту. Зазначене теоретичне упущення має прямі практичні наслідки, адже освітні системи держав, що перебувають у стані війни, позбавлені науково обґрунтованих орієнтирів для прийняття управлінських рішень.

Другою важливою прогалиною є брак порівняльного аналізу освітніх практик України та країн ЄС у контексті формування історичної свідомості.

Третій невирішений аспект стосується методологічних обмежень наявних досліджень. Більшість компаративних робіт обмежуються аналізом нормативно-правової бази та змісту підручників, залишаючи поза увагою реальні педагогічні практики і те, як саме вчителі інтерпретують і транслують офіційні наративи в умовах інформаційної війни та психологічного тиску. Відтак існує розрив між задекларованими освітніми цілями та їх реальним втіленням у навчальному процесі.

Четвертим відкритим питанням залишається ефективність освітніх реформ у довгостроковій перспективі. Деколонізація навчальних програм в Україні після 2022 р. набула масштабного і швидкого процесу, однак досі невідомо, як це впливає на реальні показники громадянської ідентичності та суспільної згуртованості. Лонгітюдних досліджень такого процесу не існує, а отже об'єктивно оцінити результати реформ наразі неможливо.

Наше дослідження спрямоване на подолання першої і другої прогалин. Воно пропонує аналітичну рамку, яка дозволяє порівнювати освітні стратегії країн у трьох станах: під час конфлікту, в постконфліктний період і в умовах мирного розвитку, що дає змогу виявити специфіку кожного з них. При цьому, компаративний аналіз досвіду України й обраних країн ЄС здійснюється з урахуванням спільного пострадянського або постколоніального контексту, що підвищує методологічну коректність зіставлення. Третій і четвертий проблемні аспекти потребують окремих подальших досліджень.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Здійснити порівняльний аналіз моделей формування історичної свідомості та національної ідентичності в освітніх системах України і країн ЄС із спільним пострадянським або постколоніальним контекстом, зокрема: Польщі, країн Балтії та Німеччини з урахуванням специфіки суспільств, що переживають або пережили збройний конфлікт.

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості об'єктів порівняльного аналізу обрано чотири системи: Україна (суспільство в умовах збройного конфлікту), Польща та країни Балтії (постсоціалістичний простір, члени ЄС), Німеччина (постконфліктне суспільство з інституціоналізованою культурою пам'яті). Аналіз охоплює три темпоральних контексти: збройний конфлікт, постконфліктний і мирний розвиток. Жодна з аналізованих систем не є однорідною, і саме ця внутрішня суперечливість кожного випадку робить порівняння аналітично продуктивним. Методологічною основою дослідження став порівняльно-педагогічний підхід у поєднанні з аналізом нормативних документів і літератури за 2021–2025 рр.

Реформа «Нова українська школа» (далі – НУШ), що розпочалася ще у 2016 р., закладала принципово нову дидактичну парадигму: компетентнісну, україноцентричну та децентралізовану. Проте саме після 24 лютого 2022 р. питання реформування змісту освіти, зокрема шкільної дисципліни «Історія», стало частиною ширшого безпекового та ідентичнісного дискурсу.

Наказом МОН від 3 серпня 2022 р. № 698 затверджено оновлену навчальну програму з інтегрованого курсу «Історія України. Всесвітня історія» для 6–11 класів [11]. У 2023/2024 навчальному році серед модельних програм для 5–6 класів, що мали гриф «Рекомендовано МОН», помітне місце посіла модельна програма інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство», яку розробили О. Пометун, Т. Ремех, Ю. Малієнко та Н. Мороз. Програма стала одним із провідних дидактичних зразків інтегрованого навчання суспільствознавчої галузі [12]. Також О. І. Пометун та Н. М. Гупан у доповіді «Конструювання змісту історії як обов'язкового предмета профільної освіти» наголошують на суперечності між обсягом навчального матеріалу та реально досяжними результатами навчання [13]. В умовах скорочення навчального часу через бойові дії проблема набуває особливого практичного виміру.

Найважливішим нормативним документом стали «Концептуальні засади реформування історичної освіти», затверджені наказом МОН № 1072 від 30 липня 2024 р. Документ прямо фіксує: «24 лютого 2022 року... розпочався вирішальний етап російсько-української війни, а водночас новий етап глобальної історії...» [14]. Ключовою ідеологемою стала «україноцентричність», тому був запропонований об'єднаний курс «Історія», де українська перспектива є організуючою рамкою. На нашу думку, такий підхід є виправданим в умовах інформаційної і когнітивної війни, але він несе в собі ризик перетворення навчального предмета з інструменту критичного мислення на інструмент мобілізаційного патріотизму, якщо не буде збережено достатнє місце для аналітичної роботи з джерелами.

Паралельно розгортається процес деколонізації символічного простору. Закон «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні та деколонізацію топонімів» переніс деколоніальну риторику з академічного дискурсу в правову площину [15]. Як зазначає О. Терентьева: «формалізація деколонізації як нової політичної практики в Україні розпочалася з повномасштабним вторгненням у лютому 2022 року». Водночас, слід погодитися з критичним зауваженням авторки, що декомунізаційні заходи «здійснювалися поспіхом і без глибокого аналізу» [16]. Констатація цього факту є важливою, оскільки реактивна деколонізація без педагогічного осмислення ризикує залишитись переважно символічним жестом.

Як наголошує Е. Вілсон, українська ідентичність змінювалася поступово – через Помаранчеву революцію (2004), Революцію Гідності (2013–2014) та нинішню війну, причому кожен із цих етапів прискорював як громадянське, так і соціальне самовизначення українців [17]. Показово, що основні зміни відбувалися переважно поза школою: у волонтерському русі, соціальних мережах і безпосередньо на фронті. Освітня система нині наздоганяє

суспільство, а не випереджає його. За таких обставин особливо показовим є досвід інших європейських країн, де школа, навпаки, виступає одним із ключових інструментів формування національної свідомості та історичної пам'яті.

Польська освітня система пропонує складніший сценарій, ніж той, що зазвичай постає в публічному дискурсі. Хоча для неї характерні плюралізм, критична дидактика та відкрита дискусія, вона залишається стійкою структурою, результати аналізу якої представлені у статті К. Яскуловського та ін. Дослідження було проведене серед вчителів історії і довело, що незважаючи на різноманіття педагогічних підходів, освіту розглядається крізь призму одного і того самого базового припущення: *«я викладаю історію, щоб виховати свідомих поляків»*. Автори констатують, що *«школи не навчають про націоналізм, а нав'язують його як незапитуваний фрейм для інтерпретації минулого»* [18]. Запропонований підхід є обмеженим, оскільки відтворює саме те, чому мала б протистояти критична педагогіка.

Натомість О. Шмідтке уточнює, що *«наратив свободи і демократії у Польщі формулюється передусім через призму національного страждання та протистояння зовнішнім агресорам»*, тоді як у Німеччині він будується навколо категорії власної провини [19]. Польща поступово переходить від поміркованого до войовничого націоналізму в освіті, що паралельно відбувається і в Україні, де «україноцентрична» модель на практиці також посилює національний наратив попри декларований плюралізм. Обидва процеси не є випадковим збігом, оскільки зовнішня загроза робить їх суспільно виправданими, а будь-яке критичне осмислення того, як школа формує ідентичність, відкладається на невизначений час.

Країни Балтії виробили, мабуть, найбільш послідовну та ідеологічно цілісну модель формування історичної свідомості серед усіх аналізованих випадків. Її осердя – наратив подвійної окупації. Як влучно зазначила

Б. Галіцька, *«основна мета всіх трьох національних музеїв (Естонії, Латвії і Литви) – забезпечити визнання окупації спочатку Радянським Союзом, потім нацистською Німеччиною, а потім знову Радянським Союзом як несправедливих і таких, що не є визволенням»*. Цей наратив, уперше артикульований американсько-латвійським істориком П. І. Лазда у 1993 р., став стрижневою матрицею шкільного курсу [20, с. 6].

На відміну від польської школи, де історична свідомість формується через розмите протиставлення «своїх» і «чужих», балтійська модель будує ідентичність навколо конкретного історичного досвіду, коли радянська та нацистська окупації стали визнаною несправедливістю, а вступ до ЄС – відновленням історичної належності до Європи. Такий наратив дає учням чітку історичну рамку, однак для російськомовних меншин вона стає виключальною, адже їхня власна історична пам'ять у ній не представлена. Таку тезу підтверджує Й. Екман: *«російськомовне населення Естонії, Латвії та Литви демонструє значно більшу ностальгію за радянським минулим і меншу задоволеність сучасним порядком речей»* [21].

Після 2022 р. балтійська ідентичність набула нового геополітичного виміру. Через ідентифікацію з Україною країни Балтії підвищили свій міжнародний статус. Як відзначено Д. Будрите, *«вперше ЄС почав ставитися до них як до повноправних і поважних членів, прислухаючись до їхнього голосу»* [22]. Цей факт є не лише дипломатичним, але і педагогічним ресурсом, коли власна травматична пам'ять стала аргументом у глобальній дискусії.

Переведення шкіл на державну мову навчання саме по собі не усуває розрив у тому, як різні групи населення сприймають власну ідентичність та історію. Без паралельної роботи з включення меншин у спільний історичний наратив проблема не зникає, вона лише стає менш помітною, залишаючись потенційно вибуховою в довгостроковій перспективі. Наприклад, К. Касцян та ін. підтверджують, що навіть у мирний час балтійська ідентичність

залишається нерозривно пов'язаною з безпековою логікою, тому що ставлення до ЄС і власне місце в ньому країни Балтії досі осмислюють крізь призму радянської окупації [23].

Попри те, що Німеччина не належить до пострадянського простору, її включення є методологічно виправданим, оскільки саме вона найбільш послідовно розробила модель постконфліктної культури пам'яті, засновану на принципі *Vergangenheitsbewältigung* («подолання минулого»). Такий концепт, що поступово трансформувався на поняття *Erinnerungskultur* (культура пам'яті), тривалий час вважався «золотим стандартом» для постконфліктних суспільств.

Однак дослідження МЕМО-2023 виявило суттєву проблему, що попри десятиліття цілеспрямованої освіти, більшість молодих німців (16–25 років) або не знають, або уникають відповіді на питання про те, чи були їхні родини причетні до злочинів нацизму [24]. Офіційний публічний наратив і реальна сімейна пам'ять існують паралельно не перетинаючись, і це є важливим уроком для суспільств, які лише починають подібну роботу.

Після лютого 2022 р. німецькі вчителі опинилися перед складним питанням без готової відповіді, чому пам'ять про нацизм у Німеччині призводить до підтримки України зброєю, а не до повного пацифізму. Так, Х. Тоскано констатує, що німецька культура пам'яті зайшла в глухий кут. Надмірно зосередившись на Голокості, вона залишила поза увагою інші історії насилля, пов'язані з тим самим минулим [25].

Таблиця 1, де наведені результати порівняння чотирьох моделей, відображає не «якість» кожної системи, а логіку її функціонування, а саме через яку організуючу категорію та яким механізмом відбувається формування ідентичності.

Таблиця 1

Порівняльні характеристики моделей формування історичної свідомості

Україна (2022 – теперішній час)	Польща	Країни Балтії (Естонія, Латвія, Литва)	Німеччина
Загальний контекст			
Суспільство в умовах повномасштабної війни; прискорена переробка освітнього змісту	Постсоціалістична держава – член ЄС; відносна стабільність із наростаючою внутрішньою поляризацією	Постсоціалістичні держави – члени ЄС; тривале постокупаційне напруження з активною безпековою рамкою	Постконфліктна західна демократія з десятиліттями інституційної роботи з пам'яттю
Організуєчий наратив історичної свідомості			
Деколонізація радянського та російського спадку; україноцентричність як організуюча рамка курсу з історії	Польськість як моральна місія; національна ідентичність через досвід страждання й опору зовнішнім агресорам	Подвійна окупація (радянська та нацистська) як визначальна травма; «Повернення в Європу» як цільовий стан	Визнання відповідальності за Голокост як основа національної ідентичності (<i>Vergangenheitsbewältigung</i> «подолання минулого»)
Механізм формування ідентичності			
Громадянсько-етнічний синтез: поєднання громадянської належності з культурно-мовною українськістю	Переважно етнічний: ідентичність визначається через польськість, інші групи – на периферії наративу	Громадянський із виключенням: офіційно інклюзивна модель, однак російськомовні меншини фактично виведені за межі «правильної» ідентичності	Культурно-критичний на публічному рівні; на рівні сімейної пам'яті переважно нерелексивний
Остання освітня реформа			
Наказ МОН № 1072 від 30.07.2024; запровадження інтегрованого курсу «Історія» з	Запровадження шкільного курсу «Historia i Tężejność» у 2022 р. за ініціативи	Поетапний перехід на державну мову навчання у всіх школах: Латвія з	У Німеччині освіта регулюється не на федеральному рівні, а окремими землями, тому єдиної загальнонаціональної

україноцентричною перспективою	міністра П. Чарнека, що передбачав критику через політичну упередженість і відображення ідеології тодішньої влади у змісті навчання	2018 р., Естонія до 2026 р.	вимоги немає. У багатьох землях відвідування меморіалів і місць пам'яті (Gedenkstätten) справді інтегроване в навчальні плани, особливо в темах про нацизм, Голокост і диктатуру Німецької державної Республіки
Реакція освітньої системи на 2022 рік			
Деколоніальна переорієнтація змісту; законодавче закріплення деколонізації топонімії і символічного простору	Посилення антиросійського наративу в навчальних матеріалах; збереження загальної логіки «жертвенного» патріотизму	Підтвердження та зміцнення окупаційного наративу; зростання міжнародного авторитету завдяки ідентифікації із досвідом України	Переосмислення культури пам'яті: конфлікт між двома підходами – «ніколи більше геноциду» і «ніколи більше війни», що спричинив розгубленість у педагогічному середовищі
Ключова внутрішня напруга			
Між розвитком критичного мислення та потребою в мобілізаційному патріотизмі в умовах війни	Між декларованою відкритою дидактикою та прихованим націоналізмом, що відтворюється через практики вчителів	Між консолідацією титульної нації та інтеграцією російськомовних меншин у спільний історичний наратив	Між розвиненим публічним консенсусом щодо відповідальності за нацизм і нерефлексивною сімейною пам'яттю
Темпоральний контекст			
Активний збройний конфлікт	Мирний час із прихованою суспільною поляризацією	Постокупаційний, що переходить у мирний, але зі стійкою безпековою рамкою	Постконфліктний зрілий: тривала стабільність як передумова глибокої роботи з минулим
Домінантна педагогічна логіка			
Мобілізаційна + деколоніальна	Реконструктивна / етнічно роздібнена	Консолідаційна / уніфікаційна	Рефлексивна / самокритична
Основний ризик			

Редукція критичності, заміна аналізу патріотизмом	«Пастка етнократії»: відтворення конфлікту через освіту	Символічне виключення меншин через адміністративну уніфікацію	Відрив публічного консенсусу від сімейної / приватної пам'яті
Темпоральна логіка реформ			
Негайна реакція на виклик	Паралельні / конкуруючі реформи без спільної рамки	Поетапна нормалізація під тиском безпеки	Дистанційна рефлексія, довгострокове інституційне будівництво
Провідний механізм ідентифікації			
Консолідація через спільну загрозу	Фрагментація колективної ідентичності через паралельні історичні наративи	Ідентифікація через «Повернення в Європу»	Негативна ідентифікація через власну провину

Джерело: власна розробка автора.

Попри відмінні історичні контексти, усі чотири моделі об'єднує спільна закономірність, оскільки кожна з них будує історичну свідомість навколо певної травми: окупації, страждання, провини або колоніального пригнічення. Різниця полягає в тому, як саме ця травма використовується педагогічно. Україна та Польща демонструють централізовану логіку. В обох випадках реформа ініційована «зверху», наказом МОН № 1072 [14] та курсом «Historia i Terażniejszość» міністра П. Чарнека відповідно, передбачає єдиний обов'язковий наратив для всіх шкіл. Натомість Німеччина функціонує за децентралізованою моделлю, де федеральні землі самостійно визначають зміст освіти, що породжує помітні регіональні відмінності в глибині опрацювання травматичного минулого. Натомість країни Балтії займають проміжну позицію, де наратив подвійної окупації є фактично загальнонаціональним, однак його педагогічна реалізація варіюється залежно від регіону та мовного складу школи.

Принципово важливо, що централізація не гарантує ані якості змісту, ані його критичності, вона лише підвищує швидкість та однорідність

упровадження наративу. Саме тому розрізнення по типу «централізована / децентралізована» є в нашому дослідженні не класифікаційним, а пояснювальним інструментом, адже воно допомагає зрозуміти, чому одні системи швидше реагують на зовнішні виклики, тоді як інші є стійкішими до ідеологічної інструменталізації освіти. Однак, жодна з моделей не розв'язала головного протиріччя історії між завданням формувати ідентичність і завданням розвивати критичне мислення.

Висновки. Порівняльний аналіз чотирьох освітніх систем дозволяє сформулювати кілька закономірностей. По-перше, рівень демократичного розвитку країни не визначає критичності курсу з історії. Так євроінтегрована Польща відтворює націоналістичний наратив не через нормативний припис, а через усталені педагогічні практики та колективні професійні установки вчителів. По-друге, суспільні кризи прискорюють освітні реформи, однак не гарантують їхньої змістовної якості. В українському випадку деколоніальна риторика подекуди підміняє аналітичну роботу з минулим, а не забезпечує її. По-третє, балтійська модель є найбільш ефективною в площині зовнішньополітичної легітимізації, проте водночас найвразливішою щодо внутрішньої інтеграції, оскільки мовна уніфікація без інклюзивної педагогіки не усуває ідентичнісну напругу, а лише переміщає її. По-четверте, і це концептуально ключове, жодна з аналізованих систем не розв'язала фундаментального протиріччя між пізнавальною та соціалізаційною функціями історії. Відмінність між системами полягає лише в тому, яку пропорцію між цими функціями обирає кожна з них і наскільки свідомо це відбувається.

Глибина критичного осмислення минулого не визначається ані часовою дистанцією від конфлікту, ані формальним рівнем демократії. Вона залежить від того, чи інституціоналізована рефлексія як системний і відтворюваний педагогічний процес, а не як ситуативна реакція на зовнішній тиск. Україна перебуває у стані структурної невизначеності, коли реформу історичної освіти

розпочато, деколоніальний наратив нормативно закріплено, однак педагогічний інструментарій для роботи з контроверсійними темами залишається нерозробленим. Від того, чи буде цей інструментарій створений і впроваджений у реальну освітню практику, залежить принципова відповідь – чи стане реформа якісним зрушенням в освіті, чи лише зміною ідеологічного знаку в межах незмінної педагогічної структури.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з кількома напрямками. Передусім необхідні лонгitudні дослідження, що дозволять відстежити вплив деколонізації навчальних програм на реальні показники громадянської ідентичності та суспільної згуртованості в Україні. Окремого вивчення потребує питання про те, яким чином педагогічні практики вчителів співвідносяться з офіційними нормативними документами. Перспективним є також розширення компаративної рамки за рахунок включення досвіду меншин як самостійних суб'єктів освітнього процесу, а не лише об'єктів державної політики.

Список використаних джерел

1. Ji W., Zhang D. The interactive relationship between national identity and citizenship education. *SHS Web of Conferences*. 2023. Vol. 168. Article 03016. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803016>
2. Бондарчук В. Культурна й історична пам'ять в осмисленні феномену ідентичності України. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. 2025. № 3 (68). С. 7–20. DOI: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.3\(68\).2025.343244](https://doi.org/10.31318/2414-052X.3(68).2025.343244)
3. Awgichew S., Ademe E. History education for nation building in Ethiopia, Germany, Rwanda, South Africa, Switzerland, and USA: A comparative analysis. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9, No. 1. Article 2113210. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2113210>
4. Sautereau A., Faas D. Comparing national identity discourses in history, geography and civic education curricula: The case of France and Ireland. *European*

Educational Research Journal. 2023. Vol. 22. No. 4. P. 555–571. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041221086378>

5. Cowen R., Kim T. Comparative education and intercultural education: Relations and revisions. *Comparative Education*. 2023. Vol. 59, No. 3. P. 379–397. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2234690>

6. Пометун О. О. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72>

7. Тимошенко О. І., Корнієвський О. А., Чупрій Л. В. Історична пам'ять як чинник формування національної ідентичності. *Політичне життя*. 2026. № 1. С. 49–56. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2026.1.8>

8. Галів М., Коваль Н. Від Русі до України: утвердження української національної ідентичності в історико-педагогічних працях вітчизняних учених (друга половина XIX – початок XX ст.). *Молодь і ринок*. 2024. № 3/223. С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301646>

9. Edling S., Löfström J., Sharp H., Ammert N. Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education: A summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*. 2021. Vol. 54, No. 2. P. 282–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>

10. Yashchuk N., Tsaryk O., Mauric U. National identity in the context of pedagogical education (using the example of Ukrainian and Austrian teacher universities). *Medical Education*. 2025. No. 1. P. 108–114. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.1.15383>

11. Про надання грифа оновленим навчальним програмам : наказ Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-nadannya-grifa-onovlenim-navchalnim-programam>

12. Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи / О. І. Прометун та ін. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83124/?utm> (дата звернення: 05.03.2026).
13. Пометун О. І., Гупан Н. М. Конструювання змісту історії як обов'язкового предмета профільної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6. № 1. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6116>
14. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.07.2024 № 1072. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text> (дата звернення: 05.03.2026).
15. Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії: Закон України від 21.03.2023 № 3005-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3005-20#Text> (дата звернення: 05.03.2026).
16. Terentyeva O. The right to freedom: state-driven institutionalization of decolonization through memory politics in Ukraine (2022–2024). *Global Studies Quarterly*. 2025. Vol. 5. No. 4. Article ksaf107. DOI: <https://doi.org/10.1093/isagsq/ksaf107>
17. Wilson A. Ukraine at war: Baseline identity and social construction. *Nations and Nationalism*. 2024. Vol. 30. No. 1. P. 8–17. DOI: <https://doi.org/10.1111/nana.12986>
18. Jaskulowski K., Majewski G., Surmiak A. Teaching history, celebrating nationalism: School history education in Poland. London : Routledge, 2022. 106 p. URL: <https://www.routledge.com/Teaching-History-Celebrating-Nationalism-School-History-Education-in-Poland/Jaskulowski-Majewski-Surmiak/p/book/9781032113166> (дата звернення: 05.03.2026).

19. Schmidtke O. Competing historical narratives: memory politics, identity, and democracy in Germany and Poland. *Social Sciences*. 2023. Vol. 12. No. 7. Article 391. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12070391>
20. Halicka B. National or multicultural? A common narrative about history in the Baltic States after 1991. *Social Sciences*. 2023. Vol. 12. No. 8. Article 439. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12080439>
21. Ekman J. In the shadow of war: Public opinion in the Baltic States, 2014 and 2021. *Journal of Eurasian Studies*. 2024. Vol. 15. No. 2. P. 106–117. DOI: <https://doi.org/10.1177/18793665241270812>
22. Budrytė D. ‘A decolonising moment of sorts’: The Baltic States’ vicarious identification with Ukraine and related domestic and foreign policy developments. *Central European Journal of International and Security Studies*. 2023. Vol. 17. No. 4. P. 82–105. DOI: <https://doi.org/10.51870/YPIJ8030>
23. Kascian K., Denisenko V., Matonytė I. Baltic States’ EU membership: Discursive search for (and failure to obtain) farewell from Russia. *Journal of Contemporary European Studies*. 2025. Vol. 33. No. 2. P. 359–374. DOI: <https://doi.org/10.1080/14782804.2024.2349250>
24. MEMO Youth Study 2023: Multidimensional remembrance monitor 2023. URL: https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinner_n/MEMO_Studie/2023_MEMO_Jugend/MEMO_Youth_Study_2023.pdf (дата звернення: 05.03.2026).
25. Toscano J. Beyond Erinnerungsmania and white blindness: A radical entanglement approach to Germany’s Erinnerungskultur. *Memory Studies*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/17506980251397849>