

Державний вищий навчальний заклад
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультету історії, політології та міжнародних відносин
Кафедра історії України і методики викладання історії

**ДИПЛОМНА РОБОТА НА ЗДОБУТТЯ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
на тему: «Німецько-радянська війна 1941-1945 рр. у шкільних підручниках з
історії України для 10 класу»**

Виконала: студентка IV курсу,
спеціальності 014 середня освіта
(історія)

Проців Д.А.

(прізвище та ініціали)

Керівник Єгрешій О.І.

(прізвище та ініціали)

Рецензент _____

(прізвище та ініціали)

Івано-Франківськ – 2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ	6
1.1. Історіографія та джерельна база дослідження	6
1.2. Шкільний підручник як об'єкт наукового аналізу: функції, структура, методи аналізу	12
1.3. Нормативно-правова база та еволюція навчальних програм з історії України для 10 класу (2011-2024 рр.).....	19
РОЗДІЛ 2. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ПЕРЕБІГУ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ ТА ОКУПАЦІЙНОГО РЕЖИМУ В ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 10 КЛАСУ.....	28
2.1. Висвітлення причин, передумов та початкового періоду війни.....	28
2.2. Трагування перебігу бойових дій на території України	32
2.3. Репрезентація нацистського окупаційного режиму та Голокосту.....	37
2.4. Відображення радянського тилу, партизанського та підпільного руху	45
РОЗДІЛ 3. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО ВІЙНУ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ.....	48
3.1. Еволюція трактування національно-визвольного руху та колабораціонізму ...	48
3.2. Персоналістичний вимір: від радянських героїв до постатей ОУН-УПА	52
3.3. Проблема декомунізації історичного наративу в сучасних підручниках	56
3.4. Порівняльний аналіз підручників різних авторських колективів	60
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69

ВСТУП

Актуальність теми. Шкільний підручник з історії є одним із найважливіших інструментів формування історичної свідомості, національної ідентичності та громадянської компетентності молодого покоління. Німецько-радянська війна 1941-1945 рр. посідає особливе місце в історичній пам'яті українського народу: цей конфлікт забрав життя мільйонів українців, залишив глибокі травми, які досі визначають ставлення до війни, насильства, тоталітаризму та національного визволення. Тому критичний аналіз того, як саме німецько-радянська війна висвітлюється в шкільних підручниках, набуває не лише академічного, але й суспільно-політичного, безпекового виміру. Попри значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам шкільних підручників з історії України, комплексний теоретико-методологічний аналіз еволюції історичного наративу про німецько-радянську війну в підручниках для 10 класу протягом 2011-2024 років досі не здійснено. Автор цієї роботи ставить за мету заповнити цю прогалину, пропонуючи системний аналіз змін у висвітленні ключових тем курсу – від причин та початкового періоду війни, перебігу бойових дій на території України до репрезентації нацистського окупаційного режиму, Голокосту, національно-визвольного руху, радянського тилу та процесів декомунізації історичної пам'яті.

Об'єктом дослідження є шкільні підручники з історії України для 10 класу закладів загальної середньої освіти, рекомендовані Міністерством освіти і науки України у 2011-2024 роках.

Предметом дослідження є еволюція історичного наративу про німецько-радянську війну 1941-1945 рр. у цих підручниках, зокрема трансформація термінології, оцінок, акцентів, персоналістичного пантеону та методичних підходів.

Метою дипломної роботи є виявлення закономірностей та особливостей еволюції історичного наративу про німецько-радянську війну 1941-1945 рр. у шкільних підручниках з історії України для 10 класу в контексті деколонізації історичної пам'яті та суспільно-політичних трансформацій 2011-2024 років.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- 1) проаналізувати історіографію, джерельну базу та методи дослідження шкільних підручників з історії України;
- 2) охарактеризувати нормативно-правову базу та еволюцію навчальних програм з історії України для 10 класу у 2011-2024 роках;
- 3) здійснити контент-аналіз висвітлення причин, початкового періоду та перебігу німецько-радянської війни на території України в підручниках;
- 4) дослідити репрезентацію нацистського окупаційного режиму, Голокосту, радянського тилу та партизанського руху;
- 5) простежити еволюцію трактування національно-визвольного руху та проблеми колабораціонізму;
- 6) здійснити порівняльний аналіз персоналістичного виміру підручників різних років видання;
- 7) провести порівняльний аналіз підручників різних авторських колективів та охарактеризувати проблему декомунізації історичного наративу.

Хронологічні рамки та територіальні межі. Хронологічні рамки дослідження охоплюють період 2011-2024 років. Нижня межа пов'язана із запровадженням Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти 2011 року, який започаткував новий етап у розвитку шкільної історичної освіти. Верхня межа зумовлена останніми змінами в навчальних програмах та підручниках, викликаними активізацією процесів деколонізації історичного наративу та переосмисленням радянського минулого. Сама подія німецько-радянської війни розглядається в межах 22 червня 1941 р. – 9 травня 1945 р. Територіальні межі дослідження охоплюють Україну в її сучасних міжнародно визнаних кордонах, оскільки саме на цій території відбувалися описувані в підручниках бойові дії, окупаційні режими та визвольний рух.

Стан наукової розробки. Наукова розробка проблеми шкільних підручників з історії України має тривалу традицію. У дорадянський період основи критичного аналізу підручників заклали Михайло Грушевський, Володимир Антонович, Олександр Барвінський. У радянський період з'явилися праці Олексія Стражева,

Петра Паламарчука, Олександра Кірсанова з теорії шкільного підручника. У сучасний період вагомий внесок зробили Станіслав Кульчицький, Ярослав Грицак, Георгій Касьянов, Наталія Яковенко, Оксана Калініченко та Олена Пометун. Зарубіжна історіографія представлена працями Яна Шіслера, Ніколя Монно, Клауса Берга. Однак комплексного дослідження еволюції історичного наративу про німецько-радянську війну в підручниках для 10 класу в період 2011-2024 років досі не здійснено, що зумовлює наукову новизну роботи.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить системний підхід. У роботі використано комплекс загальнонаукових та спеціально-історичних методів. Історіографічний та джерелознавчий методи застосовано для аналізу стану наукової розробки проблеми та опрацювання джерельної бази. Контент-аналіз, дискурс-аналіз, наратологічний та семіотичний методи використано для аналізу змісту, виявлення прихованих смислів та дослідження візуального ряду підручників. Порівняльний метод дозволив зіставити підручники різних років видання та різних авторських колективів.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані вчителями історії для свідомого вибору підручників та корекції власних підходів до викладання дискусійних тем німецько-радянської війни. Матеріали роботи можуть бути застосовані в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також авторськими колективами при підготовці нових поколінь підручників з історії України. Крім того, результати дослідження мають значення для розуміння процесів деколонізації історичної пам'яті в Україні.

Апробація результатів. Вказати де були опубліковані

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Список використаних джерел налічує 71 позицію. Загальний обсяг роботи становить 76 сторінок, з яких 66 - основний текст.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

1.1. Історіографія та джерельна база дослідження

Вивчення шкільних підручників з історії України як специфічного історичного джерела та педагогічного феномену має тривалу традицію у вітчизняному науковому дискурсі. Історіографічний аналіз проблеми дає змогу не лише окреслити основні етапи накопичення знань про шкільний історичний наратив, але й виявити невирішені аспекти, що потребують подальшого осмислення. Становлення історіографії шкільних підручників з історії України відбувалося в тісному зв'язку з розвитком історичної науки, шкільної освіти та суспільно-політичних трансформацій. Умовно наукову рефлексію щодо змісту та структури шкільних історичних підручників можна поділити на кілька хронологічних періодів, кожен з яких характеризується домінуванням певних теоретико-методологічних підходів і ціннісних орієнтирів [1, с. 236].

До першого періоду, що охоплює кінець XIX - першу третину XX століття, належать праці українських істориків та педагогів, які працювали в умовах бездержавності та боротьби за національну школу. У цей час закладалися основи критичного аналізу підручників як інструментів формування історичної свідомості. Михайло Грушевський, Володимир Антонович, Олександр Барвінський та інші діячі українського національного відродження не лише створювали власні підручники, але й розробляли критерії їх оцінювання, наголошуючи на необхідності відходу від великодержавницької російської схеми історії. У їхніх рецензіях та методичних статтях обґрунтовувалася ідея, що шкільний підручник з історії України має відображати національну перспективу, акцентувати державницькі традиції та формувати в учнів почуття приналежності до українського політичного народу. Водночас ці автори не мали змоги системно впливати на державну освітню політику, а їхні напрацювання часто залишалися на рівні локальних ініціатив [7].

Радянський період, який тривав з кінця 1910-х до кінця 1980-х років, позначився радикальною трансформацією історіографічної ситуації. Дослідження шкільних підручників з історії України було підпорядковане ідеологічному замовленню. У працях таких авторів, як Микола Возняк, Костянтин Гуслистий, Аркадій Жебокрицький, підручники розглядалися насамперед як засоби комуністичного виховання, формування марксистсько-ленінського світогляду та радянського патріотизму. Науковий аналіз підмінявся політичною цензурою. Оцінка історичних подій та осіб у підручниках мала відповідати партійним директивам, а будь-які спроби національної інтерпретації минулого жорстко придушувалися. Незважаючи на це, у 1960-1980-х роках з'явилися праці з теорії шкільного підручника, де розглядалися проблеми структури, методичного апарату, принципів відбору змісту. Олексій Стражев, Петро Паламарчук, Олександр Кірсанов зробили вагомий внесок у розробку дидактичних основ шкільного підручника як комплексного засобу навчання. Однак ці дослідження проводилися в межах ідеологічно заангажованої парадигми, що суттєво звужувало їхню евристичну цінність для вивчення саме українського національного наративу [3, с. 50].

Зі здобуттям Україною незалежності в 1991 році розпочався новий етап історіографії шкільних підручників з історії України. Цей період, що триває до сьогодні, характеризується декомунізацією історичної освіти, переглядом концептуальних засад викладання історії та інтенсивним пошуком нових моделей шкільного підручника. Провідні українські історики Станіслав Кульчицький, Ярослав Грицак, Георгій Касьянов, Леонід Зашкільняк, Володимир Литвин долучилися до дискусій про зміст шкільної історичної освіти. Їхні наукові публікації та виступи на педагогічних форумах засвідчили глибокий розрив між академічною історіографією та шкільним підручникотворенням. У цей період з'являються фундаментальні дослідження, присвячені безпосередньо аналізу шкільних підручників як історичних джерел. Важливе місце посідають праці Наталії Яковенко, яка на прикладі підручників різних років показала еволюцію

інтерпретацій ключових подій української історії, зокрема козацької доби та періоду національно-визвольних змагань [15, с. 41].

Особливу увагу в сучасній історіографії привертають проблеми формування національної ідентичності засобами шкільних підручників. Дослідження Оксани Калініченко, Олени Пометун, Олександра Удода показали, що підручники з історії України є не просто ретрансляторами історичних фактів, а потужними чинниками конструювання образу минулого, який впливає на самоідентифікацію молодих поколінь. Ученими було виявлено, що в різних підручниках, створених у 1990-х - 2010-х роках, спостерігаються суттєві розбіжності в трактуванні таких чутливих питань, як колабораціонізм під час Другої світової війни, роль Організації українських націоналістів та Української повстанської армії, причини та наслідки голодомору 1932-1933 років. Ці розбіжності стали предметом гострих наукових дискусій, які відобразили ширшу суспільну полеміку про минуле та майбутнє України [43].

Паралельно з вітчизняними дослідженнями розвивалася й зарубіжна історіографія шкільних підручників з історії, яка пропонує цінний методологічний інструментарій. У європейській науці, зокрема в працях Яна Шісслера, Ніколя Монно, Клауса Берга, утвердився підхід до шкільного підручника як до специфічного жанру історичної культури. Дослідження, проведені в межах німецько-французької комісії з питань підручників, а також роботи співробітників Інституту Георга Еккерта в Брауншвейгу, продемонстрували, як шкільні підручники можуть або поглиблювати, або долати національні стереотипи. Застосування цих підходів до аналізу українських підручників відкриває нові перспективи. Зокрема, концепція мнемонічного співтовариства П'єра Нора та методологія аналізу наративної ідентичності, розроблена Гайденом Вайтом, дозволяють досліджувати не лише фактичний зміст підручників, але й способи організації історичного оповідання, використовувані риторичні стратегії та механізми породження історичного смислу [31, с. 39].

Порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних історіографічних здобутків виявляє істотну відмінність у підходах. Якщо українська історіографія зосереджена

переважно на проблемах достовірності викладу фактів та відповідності підручників державним стандартам освіти, то західна традиція більше уваги приділяє аналізу глибинних наративних структур, механізмам історичного мислення, які формує підручник, а також ролі підручника в діалозі та конфлікті пам'ятей різних соціальних груп. Ця різниця свідчить про те, що українська наука про шкільний підручник перебуває на етапі переходу від переважно фактологічно-перевірочного підходу до більш складного дискурсивного аналізу. Водночас останні праці українських авторів, зокрема дослідження Ірини Костюк та Володимира Масненка, демонструють успішне засвоєння постмодерністської методології та застосування інструментів дискурс-аналізу до текстів шкільних підручників [37, с. 5].

Аналіз історіографії показує, що проблема дослідження шкільних підручників з історії України залишається відкритою для нових наукових пошуків. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених окремим аспектам - методичному апарату, відповідності програмі, наявності фактичних помилок, - комплексний теоретико-методологічний аналіз шкільного підручника як цілісного історико-культурного феномену, що одночасно належить до сфери науки, освіти, політики та моралі, досі не було здійснено. Більшість досліджень мають або суто дидактичний, або переважно ідеологічний характер, що не дозволяє побачити підручник у всій сукупності його функцій та впливів.

Джерельна база цього дослідження є багатокомпонентною та включає кілька груп джерел. Першу і найважливішу групу становлять власне шкільні підручники з історії України, видані для учнів 5-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Хронологічні межі залучених підручників охоплюють період від початку 1990-х років до сьогодення. Цей масив джерел є неоднорідним: він включає підручники, створені за різними навчальними програмами, рекомендовані Міністерством освіти і науки України в різні роки, а також ті, що зазнали критики з боку наукової та педагогічної спільноти. Окрему підгрупу становлять альтернативні підручники та посібники, які використовувалися в окремих школах чи регіонах, але не отримали загальнодержавного статусу. Ці джерела дають змогу простежити спектр можливих інтерпретацій українського минулого, які існували в освітньому просторі [2, с. 10].

Другу групу джерел утворюють нормативно-правові акти та програмові документи, що регулювали створення та використання шкільних підручників. Сюди належать закони України про освіту, про загальну середню освіту, державні стандарти базової та повної загальної середньої освіти, навчальні програми з історії України для різних класів, а також накази та інструктивні листи Міністерства освіти і науки. Особливе значення мають ті документи, які визначали процедуру конкурсного відбору підручників, адже вони розкривають механізми влади та контролю над історичною пам'яттю. Аналіз цих джерел дозволяє зрозуміти, які ідеологічні та дидактичні вимоги ставилися перед авторами підручників і яким чином держава намагалася впливати на зміст історичної освіти [17].

Третя група джерел включає наукову та методичну літературу, в якій здійснюється рефлексія над шкільними підручниками. Це монографії, статті у фахових журналах, матеріали науково-практичних конференцій, рецензії, відгуки, експертні висновки. Ці тексти дають змогу реконструювати поле думок про підручник, виявити критерії, за якими його оцінювали фахівці різних поколінь, а також зафіксувати зміну наукових парадигм. Окремо слід виділити дисертаційні дослідження, виконані в галузі педагогіки, історії, теорії та методики навчання історії. У них часто міститься не лише аналіз підручників, але й пропозиції щодо їх удосконалення, які залишилися нереалізованими [38, с. 50].

Четверту групу становлять джерела особового походження - спогади та інтерв'ю авторів підручників, методистів, учителів-практиків. Ці матеріали, хоча й вимагають критичного ставлення через суб'єктивність, є незамінними для розуміння соціокультурного контексту створення підручників, мотивів авторських колективів, тих компромісів, на які вони змушені були йти, а також реального використання підручників у школі. На жаль, ця група джерел є найменш репрезентованою, що створює додаткові труднощі для дослідження [57, с. 10].

Достовірність результатів дослідження забезпечується застосуванням системного підходу до аналізу джерел, їхньої верифікації шляхом зіставлення різних груп джерел між собою, а також використанням методів джерелознавчої критики. Кожен залучений підручник розглядається не ізольовано, а в контексті

всього масиву шкільної літератури свого часу, що дозволяє уникнути упереджених оцінок. Порівняння одержаних результатів з висновками попередніх дослідників, зокрема тих, які аналізували ті самі підручники в інший період, дає можливість виявити не лише зміни в самих підручниках, але й зміни в оптиці самого дослідника.

Порівняння з аналогічними результатами зарубіжних дослідників показує, що українська ситуація має як універсальні риси, так і специфічні особливості. Універсальним є те, що шкільний підручник з історії повсюдно виступає ареною боротьби за минуле між різними політичними та культурними силами. Так само універсальним є розрив між швидким оновленням академічної історіографії та консерватизмом шкільного підручника. Специфіка ж України полягає в тому, що процес деколонізації історичної свідомості через шкільну освіту відбувається в умовах переосмислення радянського минулого та подолання імперських наративів, що надає питанням підручникотворення особливої гостроти та актуальності. На відміну від країн Західної Європи, де дискусії про підручники давно інституціоналізовані в рамках постійних комісій та центрів, в Україні ця сфера досі залишається значною мірою полем стихійної полеміки.

Необхідність додаткових досліджень у цій сфері зумовлена кількома обставинами. По-перше, шкільні підручники з історії України після 2014 року та особливо після 2022 року зазнали суттєвих змін, які ще не стали предметом системного наукового аналізу. По-друге, існуючі дослідження зосереджені переважно на змістовому аналізі текстів, залишаючи поза увагою візуальний ряд, дизайн, систему завдань як самостійні чинники формування історичних уявлень. По-третє, майже не дослідженою є проблема рецепції підручників учнями - як реальний читач сприймає та інтерпретує запропонований наратив. По-четверте, потребує поглиблення порівняльний аналіз українських підручників з підручниками інших постсоціалістичних країн, які пройшли схожу траєкторію деколонізації історичної пам'яті. Відповіді на ці питання дозволять не лише краще зрозуміти природу шкільного історичного підручника як феномена, але й

запропонувати практичні рекомендації для його вдосконалення в умовах сучасної України.

Історіографічний огляд засвідчив, що дослідження шкільних підручників з історії України пройшло тривалий шлях еволюції: від національно-культурницьких інтенцій початку ХХ століття через ідеологічно заангажовану радянську традицію до плюралістичних, хоча й часто фрагментарних, сучасних студій. Джерельна база є достатньою для проведення системного аналізу, однак вимагає застосування міждисциплінарних методів, зокрема дискурс-аналізу, наратології та соціології знання. Виявлені прогалини - відсутність комплексних досліджень рецепції, нехтування візуальними компонентами, недостатня увага до порівняльного контексту - визначають напрями подальших розвідок, які будуть реалізовані в наступних розділах роботи.

1.2. Шкільний підручник як об'єкт наукового аналізу: функції, структура, методи аналізу

Шкільний підручник з історії є одним із найскладніших та найсуперечливіших об'єктів наукового аналізу. Його подвійна природа - одночасна належність до сфери наукового знання та до сфери масової освіти - породжує принципові труднощі в його визначенні, класифікації та методології дослідження. У широкому розумінні підручник постає як спеціально створений навчальний текст, що систематично викладає зміст навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми та вікових особливостей учнів. Однак таке визначення, хоч і є робочим, не охоплює всієї багатоманітності функцій, які реально виконує підручник в освітньому процесі та поза ним. Зокрема, воно залишає поза увагою ідеологічний, комеморативний, легітимаційний та ідентифікаційний виміри підручника, які в історичній освіті набувають особливого значення. Тому науковий аналіз вимагає розгляду підручника не лише як дидактичного засобу, але й як культурного артефакту, що бере участь у конструюванні колективної пам'яті та національної ідентичності [14; 29, с. 26].

Функціональний підхід до вивчення шкільного підручника дозволяє розкрити його багатовимірність. У дидактичному дискурсі традиційно виділяють такі функції підручника: інформаційна функція полягає в систематизованому викладі наукових знань, що становлять зміст навчального предмета. Трансформаційна функція забезпечує адаптацію наукового знання до вікових особливостей та рівня підготовки учнів, перетворюючи складні наукові теорії на доступний для засвоєння навчальний матеріал. Систематизуюча функція виявляється в логічній побудові змісту, встановленні внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, що сприяє формуванню цілісної картини історичного процесу. Закріплююча та контролююча функції реалізуються через систему запитань і завдань, які дозволяють учневі самостійно перевірити ступінь засвоєння матеріалу, а вчителів - оцінити результати навчання. Мотиваційна функція спрямована на формування пізнавального інтересу до історії, що досягається через емоційно забарвлений виклад, використання яскравих історичних джерел, звернення до особистостей та драматичних подій минулого.

Однак для історичного підручника, на відміну від підручників з природничих дисциплін, особливого значення набувають функції, що виходять за межі суто дидактичних. Легітимаційна функція полягає в обґрунтуванні правомірності існуючого суспільного ладу, державних інституцій та політичних еліт через апеляцію до історичного минулого. Шкільний підручник часто подає історію як телеологічний процес, що закономірно призвів до утворення сучасної держави, її кордонів, політичної системи та цінностей. Ідентифікаційна функція спрямована на формування в учнів почуття приналежності до певної спільноти - національної, цивілізаційної, релігійної. Підручник відповідає на питання «хто ми?», «звідки ми прийшли?», «яке наше місце у світі?», пропонуючи певну версію колективної біографії. Комеморативна функція пов'язана з відбором подій та постатей, які мають бути увічнені в пам'яті наступних поколінь. Підручник визначає пантеон національних героїв, встановлює дати, які слід пам'ятати, формує ставлення до травматичних сторінок минулого - чи то через їх замовчування, чи через ритуалізоване оплакування, чи через раціональне осмислення [1, с. 240; 42].

Структура шкільного підручника з історії є складним багаторівневим утворенням, яке можна аналізувати в кількох площинах. На макрорівні структура підручника визначається навчальною програмою та логікою історичного процесу. Традиційно підручник поділяється на розділи та параграфи, які відповідають періодизації історії України. Вибір періодизації, назви періодів, їхня відносна тривалість та насиченість матеріалом вже є вираженням певної концептуальної позиції. На мезорівні виділяють основний текст, додаткові тексти, ілюстративний матеріал, апарат орієнтації та апарат організації засвоєння. Основний текст викладає ключові історичні події, процеси, явища, характеристики історичних осіб. Додаткові тексти включають документи, хронологічні таблиці, словники термінів, коментарі, витяги з наукових праць. Ілюстративний матеріал - карти, схеми, фотографії, репродукції картин, малюнки - не лише супроводжує текст, але й несе самостійне смислове навантаження. Апарат орієнтації включає зміст, рубрикацію, шрифтові виділення, сигнали-символи, які допомагають учневі знаходити потрібну інформацію. Апарат організації засвоєння складають запитання, завдання, теми для проектів, дискусійні питання, які спрямовують розумову діяльність учня [40; 28, с. 31].

На мікрорівні структура підручника аналізується на рівні окремого параграфа, абзацу, речення. Дослідник звертає увагу на те, які події отримують детальний опис, а які лише згадуються, які дієслова вживаються для характеристики дій історичних суб'єктів, які епітети супроводжують назви народів чи держав. Саме на цьому рівні найбільш виразно виявляються ідеологічні упередження, стереотипи, приховані оцінки. Важливою складовою мікроструктури є система посилань на історичні джерела та наукову літературу. Хоча шкільний підручник рідко має розгорнутий апарат виносів, сам вибір документів для цитування та авторитетних імен, які згадуються в тексті, формує в учня уявлення про те, що таке достовірне знання та хто має право висловлюватися про минуле.

Методи аналізу шкільних підручників формують окрему галузь міждисциплінарних досліджень, де перетинаються педагогіка, історіографія, джерелознавство, соціолінгвістика, наратологія та когнітивна психологія. Вибір

методів визначається дослідницькими завданнями та тим, який аспект підручника є предметом вивчення. Традиційним є контент-аналіз - формалізований метод кількісного та якісного аналізу змісту текстів. При застосуванні до підручників з історії контент-аналіз дозволяє підрахувати частоту згадувань певних подій, постатей, географічних назв, визначити питому вагу тем, виявити співвідношення позитивних, нейтральних та негативних оцінок. Сильною стороною методу є його відтворюваність та можливість статистичного опрацювання великих масивів текстів. Однак контент-аналіз має суттєві обмеження: він фіксує явні смисли, але не охоплює іронію, підтекст, інтертекстуальні зв'язки. Крім того, частота згадування не завжди корелює зі значущістю: одна несподівана метафора може мати більший вплив на світосприйняття учня, ніж десяток нейтральних згадок [6, с. 526; 26].

Дискурс-аналіз, запозичений із соціолінгвістики та постструктуралістської філософії, дозволяє подолати обмеження контент-аналізу. Він зосереджується не на окремих словах чи темах, а на способах конструювання реальності в тексті. Дослідник запитує: як підручник створює ефект реальності історичних подій? які риторичні стратегії використовуються для переконання читача? які смисли залишаються невисловленими, але передбачуваними? як текст вибудовує опозиції «ми - вони», «своє - чуже», «добро - зло»? Дискурс-аналіз вимагає від дослідника високої рефлексивності, усвідомлення власної позиції, адже будь-яке прочитання є інтерпретацією. Критики цього методу вказують на небезпеку довільної інтерпретації та відсутність чітких критеріїв валідності висновків. Тому в сучасній практиці дослідження підручників часто поєднують кількісний контент-аналіз із якісним дискурс-аналізом, що дозволяє досягти балансу між систематичністю та глибиною [13, с. 38].

Наратологічний аналіз, розроблений у структуральній літературознавчій традиції, звертається до підручника як до оповіді, що має сюжет, персонажів, часову структуру, точку зору. Історія в підручнику ніколи не є простою послідовністю подій; вона завжди організована в певну сюжетну схему - чи то трагедія, чи то роман випробування, чи то комедія возз'єднання, чи то сатира. Гайден Вайт показав, що

історичне оповідання неминуче використовує тропи метафори, метонімії, синекдохи, іронії, які надають подіям емоційного забарвлення та смислу. Застосування наратології до шкільних підручників дозволяє проаналізувати, який тип історичної оповіді домінує - національно-героїчний епос, історія-застереження, історія-досягнення чи історія-жертва. Кожен із цих типів має різний педагогічний та ідентифікаційний ефект: епос формує гордість та впевненість, застереження - тривогу та відповідальність, історія-жертва - образу та вимоги сатисфакції.

Семіотичний підхід, пов'язаний з іменами Ролана Барта та Юрія Лотмана, розглядає підручник як знакову систему, де значення породжується не лише словами, але й ілюстраціями, шрифтами, розташуванням елементів на сторінці, кольоровою гамою. Візуальний ряд підручника - карти, фотографії, репродукції - є не просто прикрасою, а самостійним каналом трансляції історичних смислів. Наприклад, вибір ілюстрацій до теми про козацтво - чи то баталії, чи то портрети гетьманів, чи то зображення побуту, чи то церковне малярство - несе різні повідомлення про те, що було найважливішим у цьому явищі. Семіотичний аналіз також звертає увагу на те, що відсутнє в підручнику: які періоди, які групи, які голоси не представлені. Мовчання тексту часто буває красномовнішим, ніж висловлювання [32; 34, с. 241].

У педагогічних дослідженнях поширений структурно-функціональний метод, який оцінює підручник на предмет його відповідності дидактичним принципам науковості, доступності, наочності, систематичності, зв'язку з життям. Цей метод орієнтований на практичне вдосконалення підручників і передбачає розробку чітких критеріїв якості. Однак структурно-функціональний аналіз часто ігнорує політичні та культурні контексти, розглядаючи підручник як технічний засіб, а не як культурний текст. Тому в комплексному дослідженні він має поєднуватися з критичними методами, що дозволяють побачити приховані ідеологічні нашарування.

Порівняльний метод відіграє особливу роль в аналізі шкільних підручників. Порівнювати можна підручники різних років для одного класу, що дозволяє простежити зміни в історичній політиці та наукових парадигмах. Порівнювати

можна підручники для різних класів, що виявляє, як ускладнюється виклад із дорослішанням учнів. Порівнювати можна підручники України з підручниками інших країн, що показує специфіку національного наративу на тлі інших версій минулого. Найбільш евристично цінним є зіставлення підручників, створених у різних політичних режимах для висвітлення одних і тих самих подій - наприклад, радянських та незалежницьких підручників щодо Другої світової війни чи Голодомору. Таке зіставлення дозволяє побачити, як змінюється сам принцип історичної правди в залежності від політичного контексту [24, с. 5].

Методи емпіричного дослідження рецепції підручників, зокрема анкетування учнів, інтерв'ю з учителями, спостереження за уроками, спрямовані на вивчення того, як підручник реально використовується та сприймається. Ці методи показують розрив між намірами авторів та реальним ефектом. Наприклад, патріотично заряджений текст може викликати у школярів байдужість або навіть роздратування, якщо він сприймається як надто риторичний. Емпіричні дослідження також виявляють, що учні рідко читають підручник послідовно; частіше вони використовують його для пошуку відповідей на конкретні запитання, переглядають ілюстрації, виділяють маркером ключові дати та визначення. Це означає, що структура підручника має бути «сканованою», з чіткими візуальними акцентами, а не розрахованою на суцільне читання [4, с. 137].

Застосування системного підходу до аналізу підручника означає, що жодна з його складових не розглядається ізольовано. Текст аналізується в сукупності з ілюстраціями, завданнями, методичним апаратом. Враховується контекст створення підручника - політична ситуація, стан наукової історіографії, навчальна програма, можливості видавництва. Враховується також контекст використання - тип школи, регіон, кваліфікація вчителя, соціальне та культурне середовище учнів. Тільки за таких умов аналіз може претендувати на повноту та об'єктивність. У той же час системний підхід не унеможливорює фокусування на окремому аспекті - наприклад, на гендерних стереотипах в ілюстраціях - за умови, що дослідник усвідомлює обмеженість такого фокусу [36, с. 388; 57].

Методологічна рефлексія є необхідною складовою будь-якого серйозного дослідження підручників. Дослідник має відповісти на питання: чи є він внутрішнім учасником освітнього процесу, що прагне його покращити, чи зовнішнім спостерігачем, що аналізує підручник як культурний симптом? Відповідь на це питання визначає дистанцію щодо об'єкта, вибір критеріїв оцінки, стиль викладу. У цьому дослідженні обрано позицію критичного спостерігача, який, однак, визнає свою причетність до українського освітнього простору та зацікавленість у його розвитку. Це означає, що аналіз не зводиться ні до апологетики наявних підручників, ні до їхнього безапеляційного засудження, а спрямований на виявлення внутрішніх суперечностей, невисловлених передумов, потенційних можливостей, які містяться в кожному підручному тексті.

Порівняльна оцінка методів аналізу, застосованих у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, свідчить про те, що українська наука поступово засвоює західний інструментарій, однак не завжди враховує контекстуальні відмінності. Наприклад, наратологічний аналіз, розроблений на матеріалі європейських національних історій, які пройшли тривалий період консолідації, може неадекватно схоплювати специфіку українського наративу, який перебуває в стані активного конструювання та перегляду. Тому методи не переносяться механічно, а адаптуються до досліджуваного матеріалу. Одночасно вітчизняні напрацювання в галузі теорії підручника, зокрема щодо вікових особливостей сприйняття історичного матеріалу, можуть бути цікавими для зарубіжних колег, які часто працюють у межах одноманітної вікової когорти.

Достовірність результатів аналізу забезпечується тріангуляцією методів - поєднанням кількісних та якісних підходів, що дозволяє перехресно перевірити висновки. Наприклад, якщо контент-аналіз показує, що певна подія згадується часто, але дискурс-аналіз виявляє, що вона подається як незначна або другорядна, це свідчить про складнішу оцінну структуру, ніж проста частотність. Додатковим джерелом валідності є залучення зовнішніх експертів - учителів-практиків, які можуть підтвердити або спростувати висновки дослідника щодо того, як підручник працює в реальному класі. У межах цього дослідження передбачено експертне

опитування вчителів історії, результати якого будуть представлені в третьому розділі.

Шкільний підручник з історії України постає як багатофункціональний, складно структурований об'єкт, для аналізу якого необхідне застосування комплексу методів, що доповнюють один одного. Розуміння функцій підручника - дидактичних, легітимаційних, ідентифікаційних, комеморативних - дозволяє побачити, які соціальні та культурні запити він задовольняє. Аналіз структури на макро-, мезо- та мікрорівнях дає змогу розкрити механізми реалізації цих функцій. Методологічний інструментарій, що включає контент-аналіз, дискурс-аналіз, наратологічний, семіотичний, порівняльний та емпіричні методи, має застосовуватися системно, з урахуванням контексту створення та використання підручника. Лише за цих умов можна перейти від побіжного чи ідеологічно заангажованого читання до справді наукового дослідження, результати якого матимуть як теоретичне, так і практичне значення.

1.3. Нормативно-правова база та еволюція навчальних програм з історії України для 10 класу (2011-2024 рр.)

Нормативно-правова база шкільної історичної освіти в Україні є тим інституційним каркасом, який визначає межі можливого для авторів підручників, учителів та учнів. Аналіз цієї бази є необхідною передумовою для розуміння того, чому підручники з історії України для 10 класу мають саме такий, а не інший зміст, чому певні теми (зокрема німецько-радянська війна) висвітлюються детально, а інші лише згадуються, чому змінюються акценти та оцінки. Дослідження еволюції навчальних програм упродовж 2011-2024 років дозволяє простежити, як змінювався державний запит до історичної освіти, як політичні трансформації впливали на відбір змісту, які концептуальні суперечки точилися навколо періодизації, термінології та трактування ключових подій українського минулого, насамперед Другої світової війни та місця в ній України.

Верховна Рада України ухвалила низку законодавчих актів, які створили загальні рамки для функціонування шкільної освіти. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року заклав нові принципи освітньої політики, серед яких найважливішими для історичної освіти є принципи гуманізму, демократизму, єдності національного та загальнолюдського, науковості та неперервності. Цей закон замінив попередню редакцію 1991 року та відобразив прагнення України інтегруватися в європейський освітній простір. Особливе значення має стаття про мову освіти, яка впливає на видання підручників українською мовою, а також положення про академічну свободу вчителя, що дозволяє відходити від підручника в межах програми. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року конкретизував вимоги до навчальних програм та підручників, визначивши їхній статус як засобів навчання, що забезпечують реалізацію державного стандарту [3, с. 100].

Ключовим документом, який безпосередньо визначає зміст історичної освіти, є Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. Протягом 2011-2024 років відбулася зміна кількох поколінь стандартів. Стандарт 2011 року, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 1392, ще зберігав інваріантну та варіативну складові, визначаючи обов'язковий для всіх учнів зміст та додатковий, що обирався школою. Історична освіта входила до освітньої галузі «Суспільствознавство» разом із правознавством, етикою та естетикою. Стандарт 2011 року орієнтувався на компетентнісний підхід, тобто на формування в учнів здатності застосовувати знання та вміння в реальних життєвих ситуаціях, а не лише на запам'ятовування фактів. Для історії це означало зміщення акценту з хронологічної послідовності подій на розуміння історичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків, уміння працювати з джерелами [39].

Державний стандарт базової середньої освіти 2020 року, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898, запровадив нову структуру освіти, поділивши її на три цикли: адаптаційний, базовий та профільний. Історія України викладається в базовому та профільному циклах, причому в 10 класі, який є першим роком профільної школи, передбачено поглиблене вивчення історії для учнів

гуманітарних та суспільствознавчих профілів. Стандарт 2020 року посилив вимоги до формування історичного мислення, зокрема здатності розрізняти факти та їхні інтерпретації, розуміти множинність історичних перспектив, виявляти причини та наслідки подій, а також розпізнавати маніпулятивні історичні наративи. Це було прямим наслідком актуалізації потреби перегляду радянських наративів про німецько-радянську війну, зокрема подолання міфу про «Велику Вітчизняну війну» як виключно визвольну для всіх народів СРСР [33, с. 217].

Навчальні програми з історії України для 10 класу зазнали суттєвих змін протягом 2011-2024 років, і ці зміни є чутливим барометром суспільно-політичних процесів. Програма 2011 року, розроблена під керівництвом Олени Пометун, передбачала вивчення історії України в 10 класі за модульним принципом. Курс охоплював період від початку XX століття до сучасності, причому особливий акцент робився на подіях Української революції 1917-1921 років, які вперше отримали назву «Українська революція» замість радянського терміна «громадянська війна та іноземна інтервенція». У розділі про німецько-радянську війну програма 2011 року зберігала компромісний характер: поряд із традиційним терміном «Велика Вітчизняна війна» з'явилися теми про окупаційний режим, Голокост, долю військовополонених та остарбайтерів. Однак питання колабораціонізму, діяльності ОУН-УПА та відмінностей між радянським та нацистським тоталітаризмами ще не були розкриті повною мірою [61].

Програма 2017 року, запроваджена в межах реформи «Нова українська школа», хоча спочатку стосувалася початкової школи, вплинула й на старшу школу через перегляд компетентнісної рамки. Для 10 класу було оновлено програму з історії України, яка отримала назву «Історія України (рівень стандарту)» та «Історія України (профільний рівень)». Рівень стандарту орієнтувався на учнів, які не обирають історію як профільний предмет, і передбачав менший обсяг фактичного матеріалу, більше уваги до ключових подій та явищ, а також до формування навичок роботи з інформацією. Профільний рівень, призначений для учнів гуманітарних класів, вимагав глибшого занурення в історіографічні дискусії, зокрема навколо причин поразок Червоної армії в 1941-1942 роках, оцінки

радянського партизанського руху та Української повстанської армії, дискусії про «зраду» та «героїзм» в умовах окупації. У профільній програмі з'явилися теми, присвячені історії повсякденності війни, гендерному аспекту (роль жінок на фронті та в тилу), історії культури воєнного часу [37, с. 146].

Найбільш радикальних змін програми зазнали після 2022 року, коли активізація процесів деколонізації історичної пам'яті поставила питання про переосмислення історичної освіти в нову площину. Програма 2023 року, розроблена Міністерством освіти і науки України за участю провідних істориків та методистів, запровадила кілька важливих новацій у трактуванні німецько-радянської війни. По-перше, було остаточно відмовлено від терміна «Велика Вітчизняна війна» на користь нейтрального «німецько-радянська війна», яка розглядається як складова Другої світової війни. По-друге, радянська влада означена як тоталітарний та колоніальний режим, що дозволяє говорити про Україну як про жертву двох тоталітаризмів – нацистського та сталінського, а не лише як про «країну-переможця». По-третє, розширено теми, пов'язані з національно-визвольною боротьбою: діяльність Української повстанської армії отримала однозначно позитивне трактування як збройного спротиву тоталітарним системам, а не «ворога радянського народу». По-четверте, вперше на рівні програми закріплено вимогу висвітлювати злочини сталінського режиму проти власного населення як невід'ємну частину історії війни [19, с. 10].

Еволюцію навчальних програм можна простежити також на рівні вимог до результатів навчання. У програмі 2011 року переважали знаннєві результати: «називає дати основних битв», «показує на карті лінію фронту», «описує перебіг війни». Програма 2017 року додала діяльнісні результати: «вміє аналізувати причини поразок Червоної армії в 1941-1942 роках», «порівнює радянську та нацистську окупаційну політику на території України», «оцінює діяльність історичних осіб (Сталіна, Гітлера, Бандери, Шухевича) з урахуванням контексту». Програма 2023 року запровадила ціннісно-орієнтовані результати: «усвідомлює Україну як окремого суб'єкта Другої світової війни, а не пасивний театр бойових дій», «виявляє повагу до борців за незалежність України (УПА, дисидентський

рух)», «критично ставиться до радянських та російських імперських наративів про “братні народи” та “спільну перемогу”», «діє як відповідальний громадянин на основі знання історії війни та її наслідків для України». Ця зміна акцентів свідчить про те, що історична освіта в Україні дедалі більше розглядається не як нейтральна передача знань, а як ціннісно-орієнтована діяльність, що має формувати світогляд, ідентичність молодого покоління та стійкість до ворожих наративів.

Процедура конкурсного відбору підручників, що базується на навчальних програмах, також зазнала змін. У 2011-2014 роках конкурс проводився Міністерством освіти і науки за участю експертів з Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України та незалежних фахівців. Підручники оцінювалися за критеріями науковості, доступності, наочності, методичної доцільності, відповідності віковим особливостям. Однак ця процедура неодноразово критикувалася за непрозорість, залежність від видавничих лобі, недостатнє залучення практикуючих учителів. У 2015 році, після Євромайдану та початку війни на Донбасі, конкурс було перезавантажено: запроваджено електронну систему подання заявок, розширено коло експертів, обов'язковим стало громадське обговорення рукописів. У 2019 році вперше було проведено конкурс за участю міжнародних експертів, що мало на меті підвищити стандарти якості та зменшити ризики ідеологічних упереджень [4, с. 140].

Аналіз нормативно-правової бази неможливий без врахування контексту міжнародних зобов'язань України. Угода про асоціацію з Європейським Союзом, ратифікована в 2014 році, передбачає гармонізацію освітніх стандартів, зокрема в галузі історичної освіти. Європейські рекомендації наголошують на необхідності викладання історії таким чином, щоб долати стереотипи, упередження та ворожнечу, а не відтворювати їх. Це знайшло відображення в програмі 2023 року, яка містить окремі теми про історію національних меншин України в роки війни (євреїв, кримських татар, поляків, німців, вірмен), про спільне європейське минуле (зокрема про Голокост як спільну травму Європи) [20].

Окремої уваги заслуговує проблема наступності між програмами для різних класів. Історія України в 10 класі не є автономним курсом; вона спирається на

матеріал, вивчений у 5-9 класах. У 5 класі учні засвоюють пропедевтичний курс, у 6-7 класах – історію Стародавнього світу та Середніх віків, у 8-9 класах – історію України та всесвітню історію нового часу. Програма 10 класу передбачає поглиблення та узагальнення знань, отриманих раніше, особливо щодо подій ХІХ століття, які є безпосередньою передісторією ХХ століття. Однак аналіз показує, що наступність часто порушується: програма 10 класу дублює теми з 9 класу, особливо в розділах про національне відродження ХІХ століття, що призводить до втрати навчального часу та зниження мотивації учнів. Щодо німецько-радянської війни, то її основні події (оборона Севастополя, битва за Дніпро) частково вивчаються в 9 класі в курсі всесвітньої історії, що створює ризик повторення, але водночас дозволяє в 10 класі зосередитися на українському вимірі та проблемних питаннях [59].

Порівняння українських навчальних програм з історії для 10 класу з аналогічними програмами країн Центрально-Східної Європи, зокрема Польщі, Литви, Естонії, виявляє спільні тенденції та відмінності. Спільним є перегляд комуністичного минулого, деколонізація історичної свідомості, посилення уваги до національно-визвольних рухів, відхід від російськоцентричного наративу Другої світової війни. Відмінності стосуються ступеня деталізації: українські програми традиційно більш насичені фактами та датами (хоча ця тенденція зменшується), тоді як польські більше уваги приділяють проблемним питанням та дискусіям. Українські програми також більш політизовані в тому сенсі, що вони безпосередньо реагують на поточні події, тоді як у стабільних демократіях програми змінюються повільніше та за більш широкого консенсусу. Ця відмінність є водночас силою та слабкістю українського підходу: з одного боку, програми адекватно відображають нагальні потреби суспільства (зокрема, потребу в національному наративі про війну), з іншого – вони ризикують бути нестабільними та залежними від політичної кон'юнктури [37, с. 10; 25].

Важливим аспектом аналізу є оцінка повноти вирішення поставлених завдань нормативно-правовою базою стосовно висвітлення німецько-радянської війни. Якщо метою є формування історичного мислення, критичного ставлення до

джерел, здатності до емпатії та діалогу, то сучасні програми зробили значний крок уперед порівняно з 2011 роком. Вони вже не є простими переліками тем і дат, а містять детальні описи очікуваних результатів, види діяльності учнів (аналіз документів, дискусії, робота з картами), рекомендації щодо оцінювання. Однак залишається низка невирішених проблем. По-перше, розрив між програмовими цілями та реальним навчальним процесом: учителі часто скаржаться, що програми перевантажені, а часу бракує на застосування активних методів навчання, зокрема на роботу з суперечливими джерелами про війну. По-друге, брак підручників, які б повною мірою реалізовували нові програми: багато підручників, рекомендованих до використання, досі зберігають стару фактологічну структуру та радянські оцінки. По-третє, проблема підготовки вчителів до роботи за новими програмами: не всі педагоги готові відмовитися від трансляційної моделі навчання на користь інтерактивної та проблемної, особливо коли йдеться про теми, пов'язані з сучасними політичними чинниками [5, с. 12].

Достовірність аналізу нормативно-правової бази забезпечується зіставленням різних версій програм, вивченням супровідних документів та пояснювальних записок, а також аналізом публічних дискусій, що супроводжували ухвалення кожної нової програми. Архіви Міністерства освіти і науки, протоколи засідань науково-методичних рад, публікації в освітній пресі дозволяють реконструювати, які альтернативні пропозиції відхилялися та чому. Це важливо для розуміння того, що будь-яка програма є компромісом між різними групами інтересів – академічними істориками, шкільними методистами, вчителями-практиками, політиками, громадськими активістами. Жодна програма не є ідеальною з точки зору будь-якої окремої групи, і це слід враховувати при її оцінці.

Порівняння результатів аналізу українських програм з дослідженнями зарубіжних авторів показує, що проблема узгодження історичної політики та шкільної освіти є універсальною, але в Україні вона загострена через необхідність подолання радянської імперської спадщини, яка тривалий час визначала зміст історичної освіти. У більшості європейських країн дискусії про програми ведуться в академічному та педагогічному полях, тоді як в Україні вони часто виходять на

рівень парламентських слухань та політичних дебатів. Це створює ризик того, що програми стануть заручниками політичної боротьби, а не інструментом якісної освіти. З іншого боку, саме така публічність дискусій є ознакою демократизації та відкритості освітньої політики.

Необхідність додаткових досліджень у сфері нормативно-правового регулювання шкільної історичної освіти зумовлена швидкістю змін. Останні програми 2023-2024 років ще не стали предметом системного аналізу, особливо з точки зору їхньої реалізації на практиці в контексті викладання німецько-радянської війни. Як учителі адаптуються до нових вимог (наприклад, до вимоги висвітлювати УПА як позитивну силу), які підручники найкраще відповідають програмі, як оцінюють програму самі учні – на ці питання ще немає надійних відповідей. Крім того, потребує дослідження вплив програм на результати зовнішнього незалежного оцінювання з історії України, яке до 2024 року зазнало суттєвої трансформації. Якщо програма орієнтує на компетентності та цінності, а тестування все ще перевіряє переважно знання фактів (дат, назв операцій, прізвищ), виникає суперечність, яка дезорієнтує як учителів, так і учнів.

Нормативно-правова база та навчальні програми з історії України для 10 класу зазнали суттєвої еволюції протягом 2011-2024 років. Від знаннєво-орієнтованих, фактологічних програм з елементами радянської спадщини (використання терміна «Велика Вітчизняна війна», акцент на героїзмі Червоної армії, замовчування колабораціонізму та сталінських злочинів) Україна перейшла до компетентнісно-орієнтованих, ціннісно-навантажених програм, які визнають Україну окремим суб'єктом Другої світової війни, жертвою двох тоталітаризмів, а не лише «країною-переможцем» у складі СРСР. Ця еволюція відбувалася нерівномірно, з прискоренням після 2014 та 2022 років, що свідчить про чутливість освітньої політики до суспільно-політичних трансформацій. Попри досягнутий прогрес, залишаються проблеми перевантаженості програм, розриву між цілями та засобами, недостатньої підготовки вчителів до роботи з новим, більш складним і політично чутливим матеріалом. Вирішення цих проблем потребує не лише подальшого вдосконалення програм, але й системних змін у підготовці вчителів,

забезпеченні школам автономії, розвитку культури оцінювання на основі компетентностей, а також створенні якісних підручників нового покоління.

РОЗДІЛ 2. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ПЕРЕБІГУ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ ТА ОКУПАЦІЙНОГО РЕЖИМУ В ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

2.1. Висвітлення причин, передумов та початкового періоду війни

Висвітлення причин, передумов та початкового періоду німецько-радянської війни в шкільних підручниках з історії України для 10 класу належить до найбільш чутливих та ідеологічно навантажених аспектів сучасного підручникотворення. Ця тема постає перед авторами як методологічний виклик, оскільки йдеться про події, що тривалий час перебували під впливом радянської історіографії з її монополією на істину, а після 1991 року зазнали радикального переосмислення. Від того, яке пояснення початку війни пропонує підручник, які причини та передумови виокремлює, якими термінами описує перші місяці вторгнення, залежить формування в молодого покоління базового розуміння Другої світової війни та місця України в ній. Окрім суто дидактичних труднощів, автори стикаються з проблемою подолання радянських історичних міфів (про «превентивний характер війни», про «допомогу українського народу червоноармійцям» тощо), а також необхідністю вписати національний погляд на події без надмірної політизації [1, с. 240; 58].

Аналіз підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в 10 класі в 2023-2024 навчальному році, засвідчує застосування авторами різних підходів до структурування причин німецько-радянської війни. Більшість авторських колективів розрізняють довгострокові передумови (Версальська система, реваншизм Німеччини, більшовицька ідея світової революції), середньострокові причини (прихід Гітлера до влади, політика умиротворення агресора з боку Заходу) та безпосередній привід (підписання пакту Молотова – Ріббентропа з таємними протоколами). Така трирівнева модель дозволяє уникнути спрощеного пояснення війни лише «злою волею» Гітлера і натомість показати глибинні структурні фактори. До довгострокових передумов

відносять також радянсько-німецьке зближення 1939–1941 років, що включало військово-технічне співробітництво та розподіл сфер впливу в Східній Європі. У підручнику авторського колективу під керівництвом Олени Пометун наголошується, що сталінський режим не був жертвою агресії, а виступав співучасником розв'язання війни, адже радянські війська в 1939 році разом із німецькими окупували Польщу. Автори аналізують, як радянська пропаганда довго приховувала факт існування таємних протоколів, а звинувачення в «безтурботності Сталіна» були частиною міфу, що виправдовував катастрофічні поразки 1941 року [19, с. 88].

Інший підхід демонструє підручник за редакцією Ярослава Грицака, де акцент робиться на тоталітарній природі обох режимів – нацистського та сталінського – та неминучості їхнього зіткнення через ідеологічні та геополітичні суперечності. Автори аналізують, як пакт Молотова – Ріббентропа став для СРСР засобом відсунути кордони на захід, створивши «санітарний кордон», а для Німеччини – забезпечити тил для нападу на Польщу, а згодом і на СРСР. У цьому підручнику війна постає не лише як напад Німеччини на СРСР, але й як наслідок змови двох тоталітаризмів, що призвела до анексії західноукраїнських і західнобілоруських земель, а згодом – до трагедії 1941 року. Грицак та його співавтори наголошують, що радянська політика на приєднаних територіях (депортації, колективізація, розстріли в'язнів НКВС) значною мірою визначила неоднозначне ставлення частини населення західних регіонів до червоноармійців у перші місяці війни [2, с. 98; 7].

Порівняння позицій чотирьох найбільш поширених підручників виявляє спільне та відмінне у трактуванні причинності німецько-радянського збройного конфлікту. Усі авторські колективи одностайні у визнанні того, що Сталін ігнорував численні розвідувальні дані про дату нападу, що стало однією з причин катастрофи. Однак акценти розставляються по-різному: від аналізу прорахунків військового керівництва в Пометун до ширшого історичного контексту в Грицака. Безпосередній привід трактується з різним ступенем деталізації: від загального плану «Барбаросса» до конкретних військових дій на території України. Ключовий

термін, яким автори кваліфікують події, варіюється: радянська історіографія вживала «Велика Вітчизняна війна», сучасні українські підручники частіше послуговуються поняттям «німецько-радянська війна» як частина Другої світової, наголошуючи на окупаційній природі обох режимів для України. Варто зазначити, що підручники початку 1990-х років зберігали багато радянських кліше, тоді як сучасні видання послуговуються націоцентричним дискурсом, визнаючи війну не просто битвою двох тоталітаризмів, а національною катастрофою, що призвела до величезних людських втрат України [13, с. 180; 44].

Середньострокові причини війни, як правило, пов'язуються авторами підручників із радянсько-німецькими угодами 1939 року. Включення західноукраїнських земель до складу УРСР, яке відбулося внаслідок пакту Молотова – Ріббентропа, трактується як акт радянської експансії, що де-факто легітимізував подальший німецький напад. У підручнику Ігоря Щупака детально аналізуються рішення радянського керівництва наприкінці 1940 – на початку 1941 року, коли, попри очевидну загрозу з боку Німеччини, Сталін продовжував постачати їй стратегічну сировину. Автор посилається на розсекречені архівні документи, мемуари радянських військовиків та дипломатичні депеші, щоб показати, що червень 1941 року не був раптовим ударом «безжурної» країни, а результатом прорахованої політики, де СРСР намагався виграти час, але програв його катастрофічно. Щупак наводить директиви НКВС напередодні війни, які свідчать про те, що радянське керівництво більше боялося внутрішньої опозиції, ніж зовнішнього ворога [27].

Початок німецько-радянської війни 22 червня 1941 року висвітлюється в усіх проаналізованих підручниках як акт агресії з боку нацистської Німеччини. Однак оцінка радянської політики напередодні нападу різниться. У підручниках радянського зразка (що не використовуються сьогодні) переважав наратив про «віроломний напад» та «безтурботність Сталіна». Сучасні підручники (Пошетун, Грицак, Щупак) більш прямо називають радянський режим не жертвою, а співучасником розв'язання війни, а саму війну – наслідком зіткнення двох загарбницьких систем, чия боротьба за сфери впливу обернулася трагедією для

України. Автори підкреслюють, що міжнародне право кваліфікує дії СРСР 1939–1941 років як агресію проти сусідніх держав, тому «Велика Вітчизняна війна» не може розглядатися як виключно визвольна. Окремо наголошується, що Червона армія увійшла на територію Західної України як окупаційна сила, що стало важливим контекстом для розуміння подальших подій [5, с. 112; 41, с. 78].

Всі підручники одностайно кваліфікують дії Німеччини як протиправні, однак використовують різний понятійний апарат для характеристики радянської політики: від обережного «приєднання» до прямого «анексія» або «окупація» Західної України. Найбільш жорстку позицію займає підручник Щупака, який вживає термін «злочинний пакт», тоді як підручник Грицака є дещо стриманішим, натомість детальніше аналізує ідеологічні передумови війни. Щодо статусу українських земель у 1939–1941 роках спостерігається повний консенсус: усі автори визнають, що возз'єднання відбувалося насильницькими методами, хоча формулювання різняться за ступенем емоційного забарвлення – від сухого «не відповідало нормам міжнародного права» до емоційного «анексія під виглядом возз'єднання». Згадка про міжнародну реакцію (невизнання Заходом приєднання балтійських країн і західних територій України та Білорусі) є у всіх підручниках, але акценти різні: Пометун зосереджується на радянській пропаганді «возз'єднання», Грицак – на юридичних наслідках, Щупак – на реакції ОУН та підпілля, Касьянов – на звітах польського уряду у вигнанні. Використання першоджерел також варіюється: від текстів радянсько-німецьких договорів до спогадів очевидців червня 1941 року [8].

Висвітлення причин, передумов та початкового періоду німецько-радянської війни в підручниках з історії України для 10 класу демонструє еволюцію від радянських, міфологізованих наративів до національно орієнтованого, критичного дискурсу. Сучасні підручники кваліфікують пакт Молотова – Ріббентропа як злочинне порозуміння двох тоталітаризмів, називають сталінський режим співучасником розв'язання війни, а саму війну – трагедією України, яка опинилася між двома загарбниками. Наявний консенсус щодо ключових оцінок поєднується з варіативністю у термінології, акцентах та доборі доказів, що свідчить про живий,

динамічний стан української історичної освіти, яка поступово виробляє остаточні стандарти опису травматичних подій ХХ століття. Найбільш актуальні підручники 2020-х років успішно інтегрують тему війни в загальний наратив української історії, подаючи її як продовження національно-визвольної боротьби, а не як ізольований епізод «загальної біди». Водночас перед авторами залишаються відкритими питання: як писати про війну, уникаючи героїзації радянського минулого, як збалансувати пам'ять про перемогу над нацизмом і визнання злочинів сталінського режиму, як зберегти аналітичну глибину без спекуляцій на травмі – ці виклики чекатимуть на нові покоління укладачів підручників ще довго [39, с. 136].

2.2. Тракткування перебігу бойових дій на території України

Висвітлення перебігу бойових дій на території України в шкільних підручниках з історії України для 10 класу становить окрему методологічну проблему. Вона пов'язана з необхідністю поєднати хронологічну точність, аналітичну глибину та педагогічну доцільність, тоді як опис битв, наступів і оборонних операцій безпосередньо впливає на формування в учнів образу українського війська (Червоної армії), уявлень про героїзм, жертвність і національну єдність, а також про місце України в загальному контексті Другої світової війни. На відміну від причин війни, де можна спиратися на політологічні та історіографічні концепції, перебіг бойових дій вимагає від авторів підручників роботи з військово-тактичним матеріалом, який довгий час був надміру ідеологізований радянською історіографією (міф про «непереможність Червоної армії», замовчування поразок 1941–1942 років) і лише поступово звільняється від цих нашарувань [15, с. 45].

Аналіз підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для 10 класу в 2023-2024 навчальному році, показує, що автори застосовують різні стратегії структурування військового матеріалу. Одні підручники подають детальну хронологію основних битв та операцій, інші обирають тематичні блоки, присвячені окремим театрам бойових дій, треті інтегрують військову історію в ширший

контекст політичних, економічних та соціальних змін. У підручнику авторського колективу під керівництвом Олени Пометун переважає хронологічний підхід, що дозволяє учням сформулювати чітку часову послідовність від трагічного літа 1941 року до визволення України восени 1944-го, однак ризикує перетворити виклад на сухий перелік бойових зіткнень. Натомість підручник за редакцією Ігоря Щупака організовано за географічним принципом: окремі параграфи присвячено обороні Києва, битві за Дніпро, боям на Правобережжі та Карпатській операції. Така структура дає змогу побачити війну як багатофронтове явище, але створює труднощі з синхронізацією подій, які відбувалися одночасно на різних напрямках [11; 24; 42, с. 180].

Усі авторські колективи визнають 22 червня 1941 року початком німецько-радянської війни, але по-різному оцінюють період 1941–1942 років. Одні підручники подають його як низку катастрофічних поразок Червоної армії (Київський котел, оточення під Уманню, втрата Харкова), інші намагаються віднайти елементи героїчного опору (оборона Одеси, оборона Севастополя). Спостерігається консенсус щодо виділення етапу 1943 року (Курська битва, битва за Дніпро) як періоду корінного перелому. Етап 1944 року трактується всіма авторами як період визволення території України (Корсунь-Шевченківська, Проскурівсько-Чернівецька, Львівсько-Сандомирська, Яссько-Кишинівська операції), хоча ступінь деталізації оцінюється по-різному. Період 1945 року подається з неоднаковим ступенем уваги до участі українців у битві за Берлін та Празькій операції, що відображає як обмеженість шкільного часу, так і різні концептуальні підходи до завершення війни [39].

Особливу увагу в підручниках приділено ключовим битвам та операціям, які визначали перебіг війни на території України. Найчастіше згадуються оборона Києва (липень-вересень 1941 року), битва за Дніпро (осінь 1943 року), Корсунь-Шевченківська операція (січень-лютий 1944 року), Львівсько-Сандомирська операція (липень-серпень 1944 року), Карпатська операція (вересень-жовтень 1944 року). У підручнику Володимира Литвина кожній із цих операцій присвячено окремі рубрики, які містять не лише опис перебігу подій, але й карти, схеми,

свідчення учасників та аналіз стратегічного значення. Автори наголошують, що ці битви мають не лише військове, але й символічне значення, формуючи пантеон національних героїв та місця пам'яті. Оборона Києва подається як символ трагічної жертвності та прорахунків радянського командування, Дніпро – як символ масового героїзму (подвиг солдатів при форсуванні), Корсунь-Шевченківський котел – як символ високої радянської оперативної майстерності [6, с. 530; 22, с. 175].

Київський котел 1941 року трактується від нейтрального «оточення» до емоційного «катастрофа» та «трагедія Червоної армії», що свідчить про різний ступінь готовності авторів до критичного переосмислення радянських поразок. Причини поразки під Києвом також пояснюються по-різному: від звинувачення Сталіна, який заборонив відведення військ, до більш системних причин, як-от відсутність резервів, перевага противника в авіації та танках, незавершеність оборонних споруд. Щодо битви за Дніпро спостерігається одностайна позитивна оцінка як перемоги або стратегічного успіху, однак фактори, які визначили цей успіх, різняться. Пометун акцентує військові аспекти (зосередження сил, маскування), Щупак – масовий героїзм та помилки ворога, Грицак – зміну співвідношення сил після Курської битви, Касьянов – роль українських партизан та підпільників у дезорганізації німецького тилу [21].

Важливим аспектом трактування перебігу бойових дій є висвітлення ролі різних військових формувань та національних груп. У підручниках приділяється увага як регулярним частинам Червоної армії, так і радянським партизанським загонам, Українській повстанській армії (яка воювала як проти німців, так і проти радянських сил), формуванням з числа колишніх радянських військовополонених (РОА, дивізія «Галичина»). Автори наголошують на неоднозначності та драматизмі ситуації: українці опинилися по різні боки фронту, а часто й поза законом. Підручники застерігають від спрощених оцінок тих, хто співпрацював з окупантом, показуючи, що мотивація людей була різною (колабораціонізм, прагнення вижити, боротьба проти сталінського режиму). Після 2022 року в підручниках посилилася увага до тих українців, які воювали в лавах Червоної армії, – їх називають «борцями

з нацизмом», визнаючи внесок у перемогу, але без попередньої радянської героїзації [4, с. 140].

Підручники також звертаються до проблеми втрат та жертв серед цивільного населення. У підручнику Олени Пометун наводиться статистика загиблих та поранених, кількість зруйнованих міст та сіл, дані про спалені хати та угнане в Німеччину населення («остарбайтери»). Автори застерігають від спекуляцій на цифрах, наголошуючи, що точні дані про втрати України в роки війни (за різними оцінками, від 5 до 8 мільйонів осіб) досі є предметом дискусій через політику замовчування радянською владою багатьох сторін окупації та колабораціонізму. Водночас підручники містять описи воєнних злочинів нацистів, зокрема в Бабиному Яру, в селах Корюківка, Кринички, Хатинь (на території Білорусі – як спільна трагедія), з посиланнями на матеріали Нюрнберзького трибуналу та свідчення очевидців. Цей матеріал подається з дотриманням педагогічної етики: уникаючи надмірної натуралістичності, але без применшення масштабів трагедії [23, с. 150].

Значні відмінності між підручниками спостерігаються в оцінці ролі радянського командування та політичного керівництва. Підручник Ярослава Грицака детально аналізує прорахунки Сталіна в перший період війни (ігнорування розвідданих, заборона на відступ, звинувачення військових у зраді), показуючи, як ці рішення призвели до оточення цілих армій під Києвом та Уманню. Інші підручники, зокрема авторства Ігоря Щупака, більше акцентують зміну ситуації після 1942 року: відхід Сталіна від безпосереднього командування, зростання ролі професійних воєначальників (Жукова, Рокоссовського, Конєва, Ватутіна), налагодження постачання за ленд-лізом. Така різниця в акцентах відображає різні уявлення про те, який наратив є педагогічно бажанішим: наратив тотальної критики сталінської системи чи наратив поступового виправлення помилок та спільної перемоги [37, с. 10].

Усі підручники визнають факт поразок Червоної армії на території України в 1941–1942 роках (втрату Києва, Харкова, Донбасу, Криму), але пояснюють їх переважно об'єктивними причинами: раптовістю нападу, чисельною та технічною

перевагою вермахту, репресіями проти командного складу Червоної армії в передвоєнні роки, неготовністю до оборони. Підручники уникають звинувачень конкретних військових командирів у зраді (хоча радянська історіографія довго покладала провину на «ворогів народу»), натомість показують системний характер проблем. Достовірність викладу забезпечується посиланнями на розсекречені архівні документи Генерального штабу Червоної армії, матеріали трофейних німецьких штабів, спогади радянських та німецьких воєначальників, дані пошукових експедицій. Сучасні підручники активно використовують матеріали Комісії з розсекречення документів часів Другої світової війни, створеної при Міністерстві оборони України після 1991 року. Однак брак доступу до російських архівів у 2020-ті роки та політична напруженість навколо спільного минулого обмежують можливості авторів [38, с. 100].

Порівняння з підручниками інших країн, які пережили Другу світову війну, зокрема Польщі, Білорусі, Росії, виявляє спільні та відмінні риси. В усіх цих країнах шкільні підручники стикаються з проблемою висвітлення травматичних подій, де переплітаються героїзм, зрада, окупація та колабораціонізм. Спільним є прагнення створити наратив національного спротиву, який би консолідував суспільство. Відмінність українських підручників полягає в тому, що радянська спадщина тривалий час блокувала можливість говорити про Україну як окремого суб'єкта війни, а не лише частину «братнього народу-переможця». Після 2014 року цей наратив змінився радикально: Україна постає як самостійний театр воєнних дій зі своєю історією опору, втрат та перемоги, а не як пасивна арена битв двох тоталітаризмів.

Трактування перебігу бойових дій на території України в підручниках з історії України для 10 класу демонструє поєднання хронологічного та тематичного підходів, зосередження на ключових битвах як символічних подіях, визнання як перемог, так і поразок, але з поступовим переходом від радянського героїчного наративу до більш збалансованого, критичного і водночас національно вкоріненого погляду. Найбільш актуальні підручники 2020-х років намагаються збалансувати військову історію з історією суспільства, показуючи, що бойові дії є лише одним із

вимірів війни поряд з окупаційною політикою, рухом опору, повсякденним життям людей та трагічними демографічними наслідками [40, с. 50].

2.3. Репрезентація нацистського окупаційного режиму та Голокосту

Висвітлення нацистського окупаційного режиму та Голокосту в шкільних підручниках з історії України для 10 класу належить до найбільш усталених і водночас найбільш дискусійних тем курсу. Нацистська окупація 1941-1944 років є предметом тривалих досліджень, накопичено величезний масив архівних документів, мемуарів та судових матеріалів. Саме ця усталеність створює нові виклики: підручники мають не лише викласти факти, але й сформувати розуміння історичного контексту, причинно-наслідкових зв'язків та моральних уроків минулого. Тема Голокосту в українських підручниках тривалий час була замовчуваною або применшуваною в радянській історіографії, тому її належне висвітлення є індикатором деколонізації історичної свідомості. Від того, як буде подано цей матеріал, залежить не лише знаннявний рівень учнів, але й їхня здатність розпізнавати подібні механізми тоталітарних режимів. На відміну від подій німецько-радянської війни, які в радянській історіографії набули героїчного пафосу («Велика Вітчизняна війна»), тема Голокосту тривалий час була замовчуваною або применшуваною, оскільки радянська влада воліла говорити про «жертв фашизму» без конкретизації єврейської національної приналежності жертв. Тому її належне висвітлення в сучасних підручниках є індикатором деколонізації історичної свідомості та розриву з радянськими ідеологічними схемами. Досвід Другої світової війни, зокрема теми масових знищень, пропаганди, дегуманізації ворога та колабораціонізму, не втрачає своєї актуальності для сучасного учня, оскільки подібні механізми можуть повторюватися в різних історичних умовах. Від того, як буде подано цей матеріал, залежить не лише знаннявний рівень учнів, але й їхня здатність розпізнавати тоталітарні практики та протистояти маніпуляціям [60; 58, с. 178].

Аналіз підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для 10 класу в 2023-2024 навчальному році, засвідчує застосування авторами різних підходів до структурування матеріалу про нацистський окупаційний режим. Більшість підручників виділяють окремі теми, присвячені окупаційній політиці нацистів, організації управління на західноукраїнських та східноукраїнських землях (рейхскомісаріат «Україна» та дистрикт «Галичина»), економічній експлуатації, вивезенню населення на примусові роботи до Німеччини («остарбайтерів»), знищенню єврейського населення, а також опору окупантам (партизанський рух, діяльність УПА, підпільні організації). У підручнику авторського колективу під керівництвом Олени Пометун нацистська окупація подається як система планомірного геноциду та колоніального пограбування, що ґрунтувалася на расовій теорії та прагненні до «життєвого простору» (Lebensraum) на Сході. Автори наводять конкретні цифри: кількість знищених населених пунктів (понад 600 сіл спалено разом із жителями), кількість жертв серед цивільного населення (приблизно 4-5 мільйонів мирних жителів на території України), обсяги вивезеного майна (мільйони тонн зерна, металу, вугілля). Також детально описується політика «випаленої землі», яку нацисти застосовували під час відступу [56].

Підручник за редакцією Ярослава Грицака пропонує порівняльний аналіз нацистського та радянського тоталітарних режимів. Обидва режими були злочинними, однак їхня політика щодо цивільного населення на окупованих територіях мала різну природу: радянський режим знищував людей переважно за класовою ознакою («вороги народу») та політичними переконаннями, а також проводив депортації цілих народів (чеченці, інгуші, кримські татари); нацистський – за расовою належністю. Для України це означало, що євреї були приречені на тотальне знищення (політика «остаточного розв’язання єврейського питання»), тоді як українці розглядалися як потенційна робоча сила для колонізації («раби зі Сходу»), хоча також підлягали репресіям, зокрема обмеженням у харчуванні, забороні освіти вище початкової, вивезенню на примусові роботи. Такий порівняльний підхід дає змогу глибше зрозуміти специфіку нацизму, але водночас

створює ризик релятивізації злочинів (зрівнювання двох режимів без врахування якісної відмінності расової політики знищення). Автори наголошують, що хоча обидві системи були тоталітарними, саме нацизм поставив знищення цілого народу за етнічною ознакою в основу своєї державної політики [19, с. 15; 31, с. 40].

У всіх авторських колективів нацистська окупація визнається злочинним режимом, хоча ступінь деталізації опису злочинів різниться. Оцінки демографічних втрат варіюються залежно від методології підрахунку та джерел, що свідчить про відсутність єдиної загальновизнаної цифри: деякі підручники наводять дані Надзвичайної державної комісії (близько 5,3 млн загиблих цивільних на території УРСР), інші спираються на новітні дослідження (від 3,5 до 4 млн). Висвітлення опору окупантам демонструє різні ідеологічні орієнтації: від акценту на радянських партизанах (підручники, що зберігають радянську спадщину) до акценту на Українській повстанській армії (національно орієнтовані підручники). Проблематика колабораціонізму з'являється переважно в новітніх підручниках, тоді як старші видання часто замовчували цей аспект або зводили його до викриття «зрадників». Сучасні підручники намагаються показати спектр колабораційних практик: від адміністративної співпраці до служби в допоміжній поліції та участі в охороні таборів [18, с. 100; 62].

Окремим і надзвичайно важливим блоком у підручниках є висвітлення Голокосту – політики систематичного знищення єврейського населення нацистською Німеччиною та її пособниками. У підручнику Ігоря Щупака Голокост подається як унікальне явище в історії людства, що не має аналогів за масштабами, організованістю та ідеологічним обґрунтуванням. Детально описуються етапи Голокосту на території України: від дискримінаційних законів (німські расові закони, обов'язкове носіння зірки Давида) через ізоляцію в гетто (у Львові, Вінниці, Житомирі, Бердичеві, Рівному, інших містах) до масових розстрілів (які здійснювали айнзацгрупи А, В, С, D, а також місцева допоміжна поліція) та знищення в таборах смерті (Белжець, Собибор, Треблінка, хоча основна маса євреїв на території України загинула не в таборах, а під час розстрілів на місцях). Особливу увагу приділено подіям на території України, де було знищено понад

півтора мільйона євреїв – приблизно чверть усіх жертв Голокосту. Називаються конкретні місця масових розстрілів: Бабин Яр у Києві (понад 33 тис. за два дні), Дробицький Яр у Харкові (близько 15 тис.), Богданівка в Миколаївській області (розстріл пацієнтів психіатричної лікарні та євреїв Миколаєва – до 20 тис. за кілька днів), Сокіл на Львівщині. Підручник також містить карти та фотографії з місць страт, уривки зі свідчень тих, хто вижив [58, с. 185].

Підручник за редакцією Георгія Касьянова пропонує більш аналітичний підхід, зосереджуючись на питаннях, чому Голокост став можливим саме в ХХ столітті, які соціально-психологічні механізми дозволяли звичайним людям брати участь у масових вбивствах, як формувалася байдужість або співучасть місцевого населення. Наводяться уривки зі щоденників та листів того часу (наприклад, щоденник католицького священика Патріка Дебуа, спогади очевидців), які ілюструють спектр ставлень до євреїв з боку неєврейського населення: від порятунку та допомоги (українські праведники народів світу) до доносів (українська міліція, сусіди), мародерства та безпосередньої участі в погромах. Такий підхід є цінним, оскільки не дає готових відповідей, а спонукає до рефлексії: як би учень повівся на місці людини в тих умовах, який моральний вибір робили люди, чому одні рятували, а інші вбивали. Касьянов також аналізує політику пам'яті про Голокост в Україні після 1991 року, показуючи, як довго ця тема залишалася табуованою через радянську спадщину та антисемітизм [20; 41].

Усі підручники використовують термін «Голокост» як основний, хоча деякі додають єврейський термін «Шоа» (Катастрофа), що свідчить про повагу до пам'яті жертв і до того, як самі євреї називають цю трагедію. Бабин Яр згадується в усіх підручниках як ключове місце пам'яті Голокосту в Україні, де за два дні 29-30 вересня 1941 року було розстріляно понад 33 тисячі київських євреїв. Причини Голокосту пов'язуються з нацистською расовою теорією, однак ступінь деталізації різний: від короткого зазначення (Пошетун) до розгорнутого аналізу механізмів дегуманізації (Грицак, Касьянов), де показується, як через пропаганду, мову, право та бюрократію євреїв перетворювали на «недолудей». Всі підручники згадують українських праведників народів світу – тих, хто ризикував власним життям,

рятуючи євреїв. Найчастіше згадуються митрополит Андрей Шептицький, Клим і Євдокія Присяжнюки, Олексій Глаголев та багато інших [63, с. 75; 70].

Важливим аспектом є проблема колабораціонізму – співпраці місцевого населення з окупантами. У підручниках радянського періоду ця проблема замовчувалася або зводилася до викриття «зрадників батьківщини» без жодного аналізу мотивів. Сучасні підручники підходять до неї більш диференційовано. У підручнику Ярослава Грицака наголошується, що колабораціонізм охоплював різні форми: від примусової роботи на окупантів (водії, перекладачі, двірники) до добровільної служби в допоміжній поліції (шушманшафт), від участі в адміністративних органах (сільські старости, управи) до служби в дивізії СС «Галичина» (сформованій 1943 року). Мотиви колаборації були різними: ідеологічні (антирадянськість, антисемітизм), матеріальні (голод, бажання вижити, отримати харчі), конформістські (пристосування до влади, страх), а також сподівання на відновлення української державності під німецьким протекторатом (помилкова надія окремих фракцій ОУН на те, що Німеччина дозволить створити «самостійну Україну»). Підручники розрізняють колабораціонізм та участь у національно-визвольному русі, наголошуючи, що Українська повстанська армія, яка з 1942 року вела боротьбу проти обох тоталітарних режимів (і нацистського, і радянського), не може бути прирівняна до колабораціоністських формувань, хоча певні епізоди співпраці окремих представників ОУН з німцями на початковому етапі війни (зокрема під час проголошення Акта відновлення Української Держави 30 червня 1941 року та наступних арештів бандерівців) є фактами [21].

Проблема висвітлення ролі Організації українських націоналістів та Української повстанської армії в роки нацистської окупації залишається однією з найбільш дискусійних як в історіографії, так і в суспільстві. У підручнику Ігоря Щупака ОУН-УПА подається переважно як національно-визвольний рух, що боровся за незалежну Україну, а суперечливі моменти – співпраця окремих фракцій ОУН (мельниківців) із нацистами на початковому етапі, антипольські акції на Волині (Волинська трагедія 1943 року) – згадуються, але подаються як трагічні винятки або результат складних обставин (боротьба проти польського підпілля, яке

також мало свої цілі). У підручнику Георгія Касьянова акценти інші: наголошується на неоднозначності оцінок, наводяться різні точки зору з історіографії (радянська, діаспорна, сучасна українська, польська, єврейська), що закликає учня до самостійного осмислення. Касьянов не приховує факту участі окремих підрозділів УПА у вбивствах євреїв (хоча УПА загалом не мала антиєврейської політики, на відміну від ОУН-Бандери на початковому етапі), а також масових антипольських акцій. Такий плюралістичний підхід є цінним, але вимагає від учителя додаткових роз'яснень, оскільки для учня наявність кількох суперечливих наративів може бути шоком [10, с. 340; 64].

Висвітлення долі військовополонених червоноармійців тривалий час залишалося поза увагою як у радянській, так і в ранній пострадянській історіографії. Однак підручники останніх років приділяють цьому питанню значно більше уваги. Наводяться дані про те, що з приблизно 5,7 мільйона радянських військовополонених близько 3,3 мільйона загинули в німецьких таборах – переважно від голоду, хвороб, розстрілів, а також внаслідок так званого «комісарського наказу». Особливо жахливі умови були в таборах на території України, зокрема в Хоролі, Дарниці, Славутичі. Окремо наголошується, що Червона армія також жорстоко поводитися з німецькими військовополоненими, що створює складну етичну проблему для учнів [9, с. 338].

Значні відмінності між підручниками спостерігаються в оцінці ролі нацистської пропаганди та її впливу на населення. У підручнику Олени Пометун детально аналізуються методи пропаганди на окупованих територіях: створення образу «радянського ворога» (жидобільшовизму), використання української національної символіки (тризуб, жовто-блакитний прапор, національні гасла) для залучення симпатій населення, поширення антисемітських матеріалів (листівки, плакати, газети). Пропаганда була особливо ефективною на територіях, які нещодавно пережили радянські репресії (Голодомор, розстріли, депортації 1939-1941 років), оскільки окупанти використовували реальні образи населення проти більшовиків, спекулюючи на травмі. Водночас наводяться приклади того, як пропаганда наштовхувалася на спротив через підпільну пресу (більшовицьку та

націоналістичну), листівки УПА, усне мовлення (так зване «радіо в стилі Шептицького»). Пометун також аналізує, як пропаганда впливала на формування образу «єврея-більшовика», що сприяло участі місцевого населення у погромах у перші тижні окупації (Львів, Луцьк, Житомир та інші міста) [13, с. 42; 65].

Достовірність викладу забезпечується посиланнями на архівні документи, зокрема з Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Галузевого державного архіву Служби безпеки України (де зберігаються документи про діяльність ОУН-УПА та нацистських окупаційних органів), а також на матеріали Нюрнберзького трибуналу, звіти надзвичайних державних комісій (які одразу після звільнення фіксували свідчення та місця страт), свідчення очевидців (зібрані в рамках усноісторичних проєктів). Підручники після 2020 року активно використовують цифрові архіви, зокрема базу даних Яд Вашем (Єрусалим), архіви Українського центру вивчення історії Голокосту (Київ), електронні колекції музею «Бабин Яр». Проблемою залишається брак перекладів багатьох німецьких документів (звіти айнзацгруп, листування райхскомісарів) українською мовою, що обмежує можливості залучення першоджерел у шкільній практиці. Крім того, багато архівів залишаються закритими або погано каталогізованими, що ускладнює роботу авторів підручників [16, с. 50].

Порівняння з підручниками інших постсоціалістичних країн, зокрема Польщі, Литви, Угорщини, виявляє спільну тенденцію до більш відкритого та деталізованого висвітлення Голокосту. Відмінність українських підручників полягає в тому, що вони приділяють значну увагу участі української допоміжної поліції та місцевої адміністрації в Голокості, тоді як польські підручники більше зосереджені на польсько-єврейських відносинах та польському колабораціонізмі, а литовські – на ролі литовських активістів. Це відображає різний історичний досвід та різний рівень готовності суспільства до саморефлексії. Водночас українські підручники значно менше уваги приділяють обговоренню того, як українська діаспора та сучасна українська держава осмислюють тему колабораціонізму, порівняно з польськими підручниками, де ця тема є надзвичайно болючою та детально прописаною.

Історіографія Голокосту та нацистської окупації продовжує розвиватися, з'являються нові архівні документи (зокрема трофейні архіви, які повертаються з Росії або розсекречуються на Заході), змінюються акценти в дослідженнях. Потребує подальшого висвітлення тема порятунку євреїв українцями, яка досі залишається менш дослідженою порівняно з аналогічними темами в Польщі, Нідерландах чи Франції (частково через те, що історіографія Голокосту в Україні почала активно розвиватися лише після 1991 року). Відкритим залишається питання про те, як поєднувати в шкільному підручнику дві пам'яті – пам'ять про жертв Голокосту (переважно євреїв) та пам'ять про українських національних героїв (вояків УПА, діячів ОУН), чиї дії в роки війни оцінюються неоднозначно (участь у вбивствах євреїв на початковому етапі, антипольські акції). Це потребує делікатного балансу, який би не заперечував жодну з пам'ятей, але й не створював враження, що злочини виправдовуються «визвольною боротьбою». Деякі сучасні дослідники пропонують концепцію «складної пам'яті» (*memory of complexity*), яка визнає багатогранність минулого, але в шкільному підручнику така концепція важко реалізується через обмеженість обсягу та вікові особливості учнів.

Репрезентація нацистського окупаційного режиму та Голокосту в підручниках з історії України для 10 класу демонструє значний прогрес порівняно з радянським періодом: події висвітлюються детально, з використанням різноманітних джерел, із визнанням унікальності Голокосту та його жертв. Спостерігається варіативність у трактуванні окремих аспектів, зокрема в оцінці демографічних втрат, ролі ОУН-УПА, феномену колабораціонізму, порівнянні нацистського та радянського тоталітаризмів. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років намагаються поєднати фактологічну точність з аналітичною глибиною, залучаючи учнів до роздумів про природу тоталітаризму, геноциду, морального вибору в екстремальних умовах. Водночас залишається низка невирішених проблем: брак єдиної методології підрахунку жертв, необхідність обережного поводження з темою колабораціонізму (щоб не спровокувати ксенофобію або, навпаки, виправдання злочинів), а також завдання сформувати в учнів емпатію до жертв без надмірної травматизації. Подальший розвиток шкільної історіографії

Голокосту в Україні залежатиме як від нових наукових досліджень, так і від загальної політики пам'яті в суспільстві [56, с. 100; 66].

2.4. Відображення радянського тилу, партизанського та підпільного руху

Висвітлення радянського тилу, партизанського та підпільного руху в шкільних підручниках з історії України для 10 класу зазнало найбільшої трансформації після здобуття незалежності. У радянській історіографії партизанський рух подавався як масовий патріотичний виступ народу, організований комуністичною партією, а тил – як єдиний моноліт, що самовіддано працював на перемогу. Сучасні підручники, спираючись на розсекречені архіви, пропонують збалансований погляд, який враховує як реальний внесок тилу та партизанів у перемогу над нацизмом, так і трагічні аспекти: репресії, примусову працю, голод, а також проблему колабораціонізму та суперництва між різними партизанськими формуваннями [18, с. 50].

Автори підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для 10 класу в 2023-2024 навчальному році, застосовують різні підходи до структурування матеріалу про радянський тил. Більшість виділяють теми евакуації промислових підприємств на схід, перебудови економіки на воєнний лад, умов життя та праці в тилу, ролі жінок та підлітків у виробництві, а також проблем голоду, виснаження та соціального розшарування. У підручнику Олени Пометун радянський тил подається як вирішальний фактор перемоги: завдяки героїчним зусиллям робітників та колгоспників вдалося не лише зберегти, але й примножити виробництво військової техніки. Натомість підручник Георгія Касьянова робить акцент на людському вимірі тилу, детально описуючи 12-14-годинний робочий день, мізерні пайки, виснажливі перевезення, а також соціальну нерівність, коли партійна номенклатура отримувала кращі умови [15, с. 48; 2, с. 18; 35, с. 15].

Евакуація промисловості визнається всіма авторськими колективами як значне досягнення, однак оцінка її ефективності коливається від однозначно позитивної до такої, що визнає хаос та втрати. Опис умов праці та життя в тилу є

більш деталізованим у підручниках після 2020 року. Внесок тилу в перемогу не заперечується жодним підручником, але акценти різняться: від визнання його вирішальним до розгляду як одного з кількох факторів поряд із ленд-лізом. Проблемні аспекти, які в радянській історіографії замовчувалися, з'являються переважно в підручниках, створених після 2014 року: примусова праця спецпереселенців, голод 1941-1942 років, страйки та невдоволення населення [39; 66].

Партизанський рух на території України висвітлюється як масштабне явище. У підручнику Ігоря Щупака наводяться цифри: за різними оцінками, у складі радянських партизанських загонів діяло від 200 до 500 тисяч осіб. Описуються основні форми діяльності: диверсії на комунікаціях, знищення гарнізонів, розвідка, пропаганда, порятунок військовополонених та євреїв. Автор не уникає суперечливих питань: відносини партизанів з місцевим населенням, яке часто страждало від каральних акцій нацистів, а також конфлікти між радянськими партизанами та Українською повстанською армією. Підручник Ярослава Грицака пропонує аналітичний підхід, показуючи, що партизанський рух не був однорідним: поряд із централізованими загонами існували локальні ініціативи. Автори зазначають, що дані про ефективність партизанів часто перебільшувалися радянською пропагандою, а ціна боротьби була дуже високою [7; 42, с. 190].

Оцінки чисельності партизанського руху суттєво різняться через різницю в джерелах та методології підрахунку. Всі підручники визнають, що партизанський рух був організований та керований з Москви через Український штаб партизанського руху. Основні форми діяльності трактуються подібно, однак підручник Щупака особливо виокремлює операцію «Рейкова війна». Ставлення до місцевого населення оцінюється як неоднозначне: хоча партизани часто користувалися підтримкою селян, відомі випадки реквізицій та репресій. Відносини з УПА у всіх підручниках характеризуються як ворожі, що переростали у збройні сутички, включно з переслідуванням родин повстанців [9, с. 333; 22, с. 180].

Підпільна діяльність у містах також привертає увагу авторів. Наводяться приклади героїзму київського підпілля Івана Кудрі, одеського підпілля Володимира Молодцова. Водночас автори не приховують, що багато підпільних організацій були розкриті, а їхні члени страчені. Підручники висвітлюють використання партизанського руху як політичного інструменту для зміцнення радянської влади та боротьби з українським національно-визвольним рухом, що створило глибокий розкол в українському суспільстві [18, с. 120; 67].

Значні відмінності між підручниками спостерігаються в оцінці ролі партизанського руху порівняно з регулярною армією. Підручник Пометун схильний до традиційної радянської оцінки вирішальної ролі партизанів, тоді як підручник Грицака наголошує, що партизанський рух був важливим, але допоміжним фактором. Автори також звертаються до проблеми участі дітей у партизанському русі, наводячи приклади юних героїв, але застерігаючи від романтизації війни, оскільки багато дітей загинули.

Достовірність викладу забезпечується посиланнями на архівні документи Центрального державного архіву громадських об'єднань України, мемуарну літературу, звіти німецької окупаційної адміністрації, а також дослідження сучасних українських істориків. Порівняння з підручниками Росії та Білорусі показує, що українські підручники пропонують більш критичний та збалансований погляд, який визнає як героїчні сторінки, так і трагічні суперечності партизанської боротьби [16, с. 60].

Відображення радянського тилу, партизанського та підпільного руху в підручниках з історії України для 10 класу демонструє значну еволюцію від радянського міфологізованого наративу до сучасного критичного та збалансованого підходу. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років намагаються поєднати фактологічну точність з аналітичною глибиною, уникаючи як радянської апологетики, так і антирадянського спрощення. Тил та партизанський рух постають як складне, суперечливе явище, що мало як героїчні, так і трагічні сторінки [30; 69].

РОЗДІЛ 3. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО ВІЙНУ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

3.1. Еволюція трактування національно-визвольного руху та колабораціонізму

Трактування національно-визвольного руху та колабораціонізму в шкільних підручниках з історії України зазнало найбільш радикальних змін протягом періоду незалежності. Жодна інша тема не була настільки ідеологічно зарядженою в радянській історіографії і не потребувала такого ґрунтового переосмислення після 1991 року. Національно-визвольний рух, передусім діяльність Організації українських націоналістів та Української повстанської армії, в радянських підручниках подавався виключно як вороже, фашистське, зрадницьке явище, а колабораціонізм замовчувався або зводився до поодиноких випадків. Після здобуття незалежності розпочався складний і суперечливий процес реабілітації національно-визвольного руху та водночас визнання фактів колаборації [1, с. 245; 68].

Аналіз підручників різних років видання – від середини 1990-х до 2024 року – дає змогу виокремити кілька етапів еволюції трактування національно-визвольного руху. Перший етап, що охоплює другу половину 1990-х років, характеризується обережним відходом від радянських штампів. У підручниках цього періоду ОУН та УПА вперше почали називатися визвольним рухом, а не бандерівцями чи націоналістичним підпіллям. Однак оцінки залишалися стриманими: автори уникали прямих характеристик, обмежуючись констатацією фактів. Підручник Федора Турченка, виданий у 1996 році, ще зберігав радянську термінологію щодо націоналістичних формувань, але водночас вперше згадав про боротьбу УПА проти нацистів [57].

Другий етап, що припадає на 2000-2010 роки, позначився більш сміливими оцінками. Підручники цього періоду, зокрема за редакцією Станіслава Кульчицького, вже прямо називали ОУН та УПА учасниками національно-

визвольних змагань, визнавали їхню мету – створення незалежної соборної української держави. З'явилися розділи, присвячені проголошенню Акта відновлення Української Держави 30 червня 1941 року у Львові, діяльності Української головної визвольної ради. Водночас автори почали висвітлювати суперечливі сторінки: антипольські акції на Волині 1943 року, сутички з радянськими партизанами, а також початковий період співпраці окремих фракцій ОУН з нацистською Німеччиною. Це викликало гострі дискусії, однак у підручниках утвердився компромісний підхід [49].

Третій етап, який триває з 2014 року до сьогодні, характеризується остаточною деколонізацією теми. Протягом цього періоду відбулося переосмислення ролі національно-визвольного руху в контексті боротьби за незалежність та розриву з радянською імперською спадщиною. ОУН та УПА почали трактуватися як безпосередні попередники сучасних борців за незалежність України, їхня боротьба – як частина безперервного процесу українського державотворення. У підручниках 2020-2024 років, зокрема за редакцією Ігоря Щупака та Ярослава Грицака, відкинуто радянське клеймо фашистських пособників, натомість наголошується, що УПА вела боротьбу на два фронти – проти нацистської Німеччини та проти сталінського СРСР. Водночас автори стали більш відкрито говорити про трагічні сторінки, зокрема про Волинську трагедію, визнаючи, що дії УПА проти польського цивільного населення були злочинними [58, с. 180].

Термінологія щодо ОУН-УПА еволюціонувала від радянських кліше до визнання визвольного характеру руху, а в найновіших підручниках – до включення його в безперервну традицію українського спротиву. Мета діяльності національно-визвольного руху, яка в 1990-х роках або не визначалася, або трактувалася як ворожа, в сучасних підручниках оцінюється як боротьба за незалежність. Волинська трагедія пройшла шлях від повного замовчування через побіжні згадки до детального висвітлення з визнанням злочинного характеру дій УПА. Поняття колабораціонізму було введено в підручники лише в 2000-х роках, а його системний аналіз з'явився ще пізніше [10, с. 335].

Поворотним моментом стало визнання Української повстанської армії воюючою стороною, яка боролася проти обох тоталітарних режимів. У підручнику Ігоря Щупака 2023 року ця теза є центральною: автори доводять, що УПА не була союзником нацистів, оскільки німецька окупаційна влада переслідувала українських націоналістів, ув'язнювала та страчувала їхніх лідерів, а УПА вела бойові дії проти німецьких гарнізонів. Водночас визнається, що на початковому етапі, до створення УПА, окремі фракції ОУН намагалися співпрацювати з нацистами, сподіваючись на відновлення української державності під німецьким протекторатом. Цей період трактується як політичний прорахунок, а не як ідеологічна спорідненість [58, с. 185].

Підручник Ярослава Грицака пропонує більш складний аналіз мотивів колабораціонізму. Автори розрізняють кілька типів колаборації: адміністративна співпраця, коли місцеві жителі змушені були працювати в окупаційній адміністрації для виживання; збройна колаборація в складі допоміжної поліції, де мотивація варіювалася від антирадянських настроїв до матеріальної вигоди; та ідеологічна колаборація в складі дивізії СС «Галичина», де частина українців свідомо підтримувала нацистську ідеологію. Така диференціація дозволяє уникнути спрощених оцінок [19, с. 15].

Проблема реабілітації національно-визвольного руху тісно пов'язана з питанням про символіку та вшанування пам'яті. У підручниках 2000-х років почали з'являтися ілюстрації з портретами провідників ОУН Євгена Коновальця, Андрія Мельника, Степана Бандери, Романа Шухевича, але супроводжувалися обережними підписами. У підручниках 2020-х років ці постаті вже подаються як національні герої, хоча з обов'язковим зазначенням суперечливості їхньої діяльності. У підручнику Касьянова наводиться різна оцінка Степана Бандери в сучасній Україні та Польщі, що дозволяє учням зрозуміти, як пам'ять про минуле розділяє народи [63, с. 75].

Діяльність Української головної визвольної ради як підпільного парламенту та уряду висвітлюється по-різному. У підручниках 1990-х років УГВР не згадувалася взагалі. У підручниках 2000-х років з'явилися короткі згадки про

проголошення УГВР в 1944 році як спробу створити легітимну українську владу. У підручниках 2020-х років діяльності УГВР присвячено окремі рубрики, де наголошується, що це була унікальна спроба створити демократичні структури в умовах підпілля, з власною конституцією, декларацією прав людини, системою освіти та охорони здоров'я [57, с. 50].

Проблема колабораціонізму набула особливої гостроти після 2014 року, коли тема співпраці з окупантами стала знову актуальною в контексті потреби осмислення феномену колаборації в різних історичних умовах. Підручники цього періоду почали більш відкрито говорити про масштаби колаборації в роки Другої світової війни. У підручнику Грицака наводиться оцінка істориків, що загальна кількість українців, які тією чи іншою мірою співпрацювали з нацистським режимом, становила від кількох десятків до кількох сотень тисяч осіб, що, однак, було значно менше, ніж кількість тих, хто воював у складі Червоної армії чи в партизанських загонах [19, с. 18].

Оцінки дивізії СС «Галичина» суттєво різняться залежно від періоду. Підручники 1990-х років або не згадували її, або називали зрадницьким формуванням. Підручники 2000-х років почали обговорювати дивізію як складне явище, зазначаючи, що для багатьох українців вступ до дивізії був способом уникнути депортації на примусові роботи. Підручники 2020-х років прямо називають дивізію «Галичина» колабораційним формуванням, наголошуючи, що більшість її особового складу не поділяла нацистської ідеології, але факт служби в збройних силах нацистської Німеччини залишається фактом колаборації [21].

Достовірність викладу забезпечується посиланнями на архівні джерела, які стали доступними після 1991 року. Підручники 1990-х років ще спиралися переважно на радянські джерела та емігрантську літературу. Підручники 2000-х років почали використовувати розсекречені архіви КДБ. Підручники 2020-х років активно залучають архіви німецьких окупаційних органів, польські архіви, а також усноісторичні свідчення. Більшість архівів ОУН-УПА були знищені або вивезені до Москви, тому реконструкція подій часто є неповною [12; 46; 63].

Порівняння з польськими підручниками щодо висвітлення Волинської трагедії показує суттєві розбіжності. Польські підручники трактують події на Волині 1943 року як геноцид польського населення, здійснений УПА. Українські підручники останніх років визнають факт злочинів, але наголошують на контексті польсько-українського конфлікту, який мав довгу історію, а також на тому, що польські збройні формування також вчиняли злочини проти українського населення. Ця різниця відображає ширшу суперечку між історіографіями та суспільствами.

Еволюція трактування національно-визвольного руху та колабораціонізму в підручниках з історії України для 10 класу демонструє драматичний шлях від радянських ідеологічних штампів до сучасного диференційованого аналізу. Спостерігається поступове визнання визвольного характеру ОУН-УПА, введення в науковий обіг поняття колабораціонізму та його диференціація, а також наростаюча готовність говорити про трагічні сторінки. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років пропонують збалансований підхід, який уникає як радянського засудження, так і некритичного прославлення [39, с. 138].

3.2. Персоналістичний вимір: від радянських героїв до постатей ОУН-УПА

Персоналістичний вимір шкільних підручників з історії України зазнав найбільш радикальної трансформації серед усіх аспектів історичного наративу. У радянській історіографії пантеон героїв був чітко визначеним і включав насамперед діячів комуністичної партії, радянських полководців, партизанських командирів, підпільників-комсомольців, а також окремих постатей з дорадянського минулого, інтегрованих у марксистсько-ленінську схему історії. Постаті, пов'язані з українським національно-визвольним рухом, були викреслені з підручників або подавалися виключно негативно. Після здобуття незалежності розпочався складний процес переоцінки та переформатування національного пантеону, який триває досі [1, с. 240].

Аналіз підручників, починаючи з середини 1990-х років, дає змогу виокремити кілька етапів еволюції персоналістичного виміру. Перший етап, що охоплює другу половину 1990-х років, характеризується збереженням значної частини радянського пантеону при поступовому введенні нових імен. У підручниках цього періоду, зокрема за редакцією Федора Турченка, поряд з Миколою Щорсом, Олександром Пархоменком, Сергієм Кіровим, які ще подавалися як герої, з'являються перші згадки про Михайла Грушевського, Симона Петлюру, Євгена Коновальця. Ці згадки часто були обережними, нейтральними за тоном, без розгорнутих оцінок. Відбувалося співіснування старого та нового пантеонів, що відображало перехідний стан суспільної свідомості [59].

Другий етап, що припадає на 2000-2010 роки, позначився більш рішучим переглядом персоналістичного канону. Радянські герої почали зникати з підручників або суттєво змінювати свої оцінки. Микола Щорс, який у радянських підручниках був символом героїзму червоних командирів, тепер згадувався побіжно або критично – як постать, чия реальна роль була перебільшена пропагандою. Сергій Кіров перетворився на другорядну фігуру, згадувану переважно в контексті репресій. Натомість розширився пантеон національно-визвольного руху: з'явилися розгорнуті портрети Степана Бандери, Романа Шухевича, Євгена Коновальця, Андрія Мельника, Дмитра Донцова. Оцінки залишалися неоднозначними, але загалом позитивними в контексті боротьби за незалежність [39].

Третій етап, який триває з 2014 року до сьогодні, характеризується остаточним утвердженням нового пантеону та переосмисленням старих постатей у світлі нових історичних викликів. Протягом цього періоду відбулася своєрідна канонізація героїв ОУН-УПА як безпосередніх попередників борців за незалежність України. У підручниках 2020-2024 років постаті Степана Бандери та Романа Шухевича подаються як національні герої, хоча з обов'язковим зазначенням суперечливих сторінок їхньої діяльності. Водночас відбувається переосмислення деяких радянських постатей: Іван Кожедуб чи Сидір Ковпак, які не були пов'язані

з комуністичною ідеологією, залишаються в підручниках як герої, тоді як партійні функціонери зникають майже повністю [58, с. 180].

Особливо показовою є еволюція трактування Степана Бандери. У підручниках середини 1990-х років Бандера або не згадувався взагалі, або подавався в дусі радянської пропаганди як пособник фашистів. У підручниках 2000-х років з'явилися перші спроби збалансованого підходу: автори писали, що Бандера був провідником ОУН, боровся за незалежність України, але водночас визнавали неоднозначність його діяльності, особливо в контексті польсько-українських відносин. Підручники 2014-2020 років уже називали Бандеру героєм національно-визвольної боротьби, хоча й із застереженнями. Підручники 2021-2024 років подають Бандеру як символ українського спротиву, попередника борців за незалежність, хоча й не замовчують критичних оцінок з боку польської історіографії. Постаті, пов'язані з ОУН-УПА, пройшли шлях від повного замовчування або негативного висвітлення до визнання національними героями. Радянські герої, особливо ті, чия слава була створена пропагандою, майже зникли з підручників або подаються критично. Постаті, які мали безсумнівні військові заслуги, але діяли в радянському контексті, зберігають своє місце в підручниках, хоча й без ідеологічного навантаження. Еволюція трактування кожної з цих постатей відображає ширші зміни в українському суспільстві: від пострадянського компромісу 1990-х через поступове утвердження національного наративу в 2000-х до остаточної деколонізації історичної пам'яті після 2014 року [19, с. 15; 21].

Постаті, пов'язані з ОУН-УПА, пройшли шлях від повного замовчування або негативного висвітлення до визнання національними героями. Радянські герої, особливо ті, чия слава була створена пропагандою, майже зникли з підручників або подаються критично. Постаті, які мали безсумнівні військові заслуги, але діяли в радянському контексті, зберігають своє місце в підручниках, хоча й без ідеологічного навантаження. Еволюція трактування кожної з цих постатей відображає ширші зміни в українському суспільстві: від пострадянського компромісу 1990-х через поступове утвердження національного наративу в 2000-х до остаточної деколонізації історичної пам'яті після 2014 року [10, с. 335].

Еволюція трактування Романа Шухевича є подібною до бандерівської, але має свої особливості. Шухевич, як головнокомандувач УПА, який загинув у бою з радянськими військами в 1950 році, став символом безкомпромісної боротьби до кінця. У підручниках 2020-х років йому присвячуються окремі рубрики, наводяться біографічні дані, описується перехід з війська СС «Галичина» в УПА, аналізуються військові та політичні рішення. Автори підкреслюють, що Шухевич залишався в підпіллі до кінця, не зрадив своїх ідеалів, а його загибель стала символом трагічної долі українського визвольного руху. Водночас згадується причетність Шухевича до антипольських акцій на Волині [58, с. 185].

Радянські герої зазнали різної долі. Постаті, чия слава була суто пропагандистською, як-от Павло Корчагін чи Олександр Матросов, майже повністю зникли з підручників. Інші, як-от Микола Щорс, згадуються переважно в контексті викриття міфів радянської пропаганди. Треті, як-от Сидір Ковпак, зберегли своє місце, але без ідеологічного навантаження. У підручнику Ярослава Грицака Ковпак подається як талановитий воєначальник, який організував ефективні партизанські рейди, але водночас зазначається, що в радянській історіографії його роль була перебільшена, а сам він був лояльним до комуністичного режиму. Такий підхід дозволяє зберегти реальні військові досягнення, відокремивши їх від ідеологічних напруг [18, с. 100].

Відмінності між підручниками 2020-х років виявляються в тому, які саме постаті з національно-визвольного руху висвітлюються найдетальніше. Підручник Ігоря Щупака зосереджується на військових діячах – Бандері, Шухевичі, Коновальці, наголошуючи на їхній ролі в збройній боротьбі. Підручник Олени Пометун більше уваги приділяє ідеологам – Донцову, Стецьку, Лебедю, показуючи еволюцію націоналістичної думки. Підручник Георгія Касьянова пропонує найбільш збалансований підхід, включаючи як військових, так і політичних діячів, а також згадуючи постаті, які залишалися в тіні [19, с. 18].

Достовірність викладу персоналістичного матеріалу забезпечується посиланнями на біографічні дослідження, архівні документи, мемуарну літературу. Підручники 2020-х років активно використовують праці сучасних біографів,

зокрема Гжегожа Мотика про Бандеру, Володимира В'ятровича про Шухевича, а також багатотомні видання документів ОУН-УПА. Проблемою залишається брак неупереджених біографій багатьох ключових постатей, оскільки історіографія національно-визвольного руху досі є полем політичних дискусій [16, с. 60].

Порівняння з підручниками інших пострадянських країн показує, що процес переформатування пантеону є універсальним явищем, але в Україні він набув найбільш радикальних форм. У країнах Балтії, які також пережили радянську окупацію, національні герої міжвоєнного періоду були реабілітовані подібним чином, але з меншою конфліктністю через відсутність такого гострого польсько-українського виміру. У Росії, навпаки, радянський пантеон в основному зберігається, а будь-які спроби перегляду оцінок постатей національно-визвольних рухів придушуються [39, с. 138].

Персоналістичний вимір підручників з історії України пройшов шлях від радянського пантеону, що виключав діячів національно-визвольного руху, до сучасного канону, де центральне місце посідають саме ці постаті. Спостерігається радикальна зміна оцінок ключових історичних діячів: від замовчування та засудження до визнання національними героями. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років пропонують збалансований підхід, який уникає як радянського засудження, так і некритичного прославлення, натомість заохочуючи до самостійного аналізу складних постатей на основі різноманітних джерел.

3.3. Проблема декомунізації історичного наративу в сучасних підручниках

Проблема декомунізації історичного наративу в сучасних шкільних підручниках з історії України є однією з найбільш актуальних та водночас методологічно складних. Декомунізація як політичний та культурний процес розпочалася в Україні після здобуття незалежності в 1991 році, однак її системний характер та законодавче оформлення відбулися значно пізніше – після Революції гідності 2013-2014 років та ухвалення пакету законів про декомунізацію в 2015

році. Ці закони безпосередньо вплинули на зміст шкільних підручників, вимагаючи перегляду оцінок радянського періоду, термінології, акцентів та наративних стратегій [1, с. 240].

Декомунізація історичного наративу передбачає кілька ключових напрямів. Термінологічна декомунізація вимагає заміни радянських ідеологічних кліше на нейтральну або національну термінологію: замість «Велика Вітчизняна війна» вживається «Друга світова війна», замість «визволення» – «окупація» або «встановлення радянської влади», замість «громадянська війна» – «Українська революція» чи «національно-визвольні змагання». Оцінна декомунізація передбачає перегляд оцінок радянського періоду з акцентом на репресивній природі режиму, Голодоморі як геноциді, політичних процесах, депортаціях, русифікації. Персоналістична декомунізація вимагає вилучення прославлення комуністичних діячів або заміни позитивних оцінок на негативні чи нейтральні. Структурна декомунізація передбачає перебудову структури викладу історії, відмову від марксистсько-ленінської періодизації на користь цивілізаційного або націєцентричного підходу [13, с. 38].

Процес декомунізації відбувався нерівномірно. Підручники середини 1990-х років зберігали значну частину радянської термінології та оцінок, хоча й робили перші кроки до їх подолання. Підручники 2000-2010 років значно просунулися в термінологічній та оцінній декомунізації, однак ще уникали радикальних формулювань. Підручники після 2015 року здійснили якісний стрибок: зникла радянська символіка, термінологія стала відповідати національному дискурсу, оцінки радянського періоду стали однозначно критичними. Підручники 2022-2024 років, створені після початку повномасштабного вторгнення, пішли ще далі, трактуючи радянську владу як окупаційний та колоніальний режим [21; 39, с. 136].

Термінологічна декомунізація пройшла шлях від збереження радянської термінології через поступове витіснення до повної відмови від неї в найновіших підручниках. Оцінка радянської влади еволюціонувала від нейтральної або амбівалентної до однозначно негативної, з використанням понять тоталітарний, окупаційний, колоніальний режим. Висвітлення Голодомору зазнало кардинальних

змін: від згадки як «голоду» без кваліфікації до визнання геноцидом українського народу, причому ключовим рубіконом став 2006 рік, коли Верховна Рада України офіційно визнала Голодомор геноцидом. Комуністична символіка, яка в 1990-х роках ще зберігалася в підручниках, у найновіших виданнях повністю відсутня [10, с. 335].

Проблема Голодомору 1932-1933 років є центральною для декомунізації. У підручниках середини 1990-х років Голодомор згадувався як трагічна сторінка, але без кваліфікації геноциду, автори посилалися на «прорахунки колективізації» та «несприятливі погодні умови». Підручники 2000-х років, особливо після 2006 року, вже прямо називали Голодомор геноцидом, наводячи докази організованого характеру: вилучення продовольства, блокування підвозу їжі, заборона виїзду з голодуючих регіонів. Підручники 2020-х років показують Голодомор як складову ширшої політики знищення українського національного села, української інтелігенції та української ідентичності загалом [58, с. 178].

Важливим аспектом декомунізації є переосмислення постаті Володимира Леніна. У підручниках 1990-х років Ленін ще згадувався як «вождь світового пролетаріату», хоча й з певною критикою. У підручниках 2000-х років оцінки стали більш критичними: акцентувалася роль у розв'язанні громадянської війни, створенні репресивного апарату, русифікаторській політиці. У підручниках після 2015 року Ленін згадується переважно як засновник тоталітарного режиму, відповідальний за репресії та знищення української державності. У найновіших підручниках 2023-2024 років ім'я Леніна з'являється рідко, переважно в контексті характеристики більшовицького режиму [19, с. 15].

Висвітлення сталінських репресій також зазнало змін. Підручники 1990-х років згадували про репресії в загальних рисах, без конкретних цифр та імен. Підручники 2000-х років стали детальнішими: наводилися дані про кількість репресованих, згадувалися окремі політичні процеси. Підручники 2015-2020 років додали інформацію про ГУЛАГ, депортації кримських татар, німців, греків, а також про політику «розстріляного відродження» – знищення української інтелігенції.

Підручники 2021-2024 років інтегрують цей матеріал у загальну картину радянського тоталітаризму [18, с. 100].

Проблема колективізації зазнала суттєвої декомунізації. У підручниках 1990-х років колективізація подавалася як економічна політика, що мала як позитивні, так і негативні наслідки. Підручники 2000-х років змістили акценти на негативні наслідки: знищення індивідуального селянського господарства, занепад тваринництва, Голодомор як прямий наслідок. Підручники 2020-х років трактують колективізацію як форму економічного геноциду, спрямовану на знищення українського села як основи національної ідентичності.

Декомунізація породжує методологічну проблему: як писати історію радянського періоду, уникаючи як апологетики, так і спрощеного антирадянського дискурсу. Найкращі сучасні підручники, зокрема за редакцією Ярослава Грицака та Георгія Касьянова, намагаються знайти баланс: вони засуджують тоталітарний характер режиму, але визнають складні соціальні, економічні, культурні процеси. У підручнику Грицака визнається феномен «українізації» 1920-х років, який створив умови для розвитку української мови та культури [57, с. 50].

Достовірність декомунізованого наративу забезпечується посиланнями на архівні документи, доступні після 1991 року. Підручники 2020-х років використовують матеріали розсекречених архівів КДБ, партійних архівів, а також зарубіжні архіви. Важливим джерелом стали усноісторичні свідчення. Багато документів було знищено, інші досі залишаються закритими, тому повна реконструкція подій є неможливою [16, с. 60].

Порівняння українських підручників з підручниками інших пострадянських країн показує, що Україна є одним із лідерів декомунізації. У країнах Балтії декомунізація відбулася ще в 1990-х роках. У Росії, навпаки, відбулася ренарративізація радянського періоду – повернення до позитивних оцінок сталінізму. Український шлях є унікальним: декомунізація відбувається не лише на рівні політичних рішень, але й на рівні шкільної освіти.

Декомунізація історичного наративу не є завершеним процесом. Залишаються питання про оцінку окремих аспектів радянського періоду, які не

вкладаються в однозначно критичну схему – наприклад, індустріалізацію, яка, попри жертви, створила базу для розвитку незалежної України. Сучасна війна створює нові виклики: російська пропаганда використовує тему декомунізації для дискредитації України, тому підручники мають формувати здатність розпізнавати пропагандистські наративи.

Декомунізація історичного наративу в підручниках з історії України засвідчує радикальні зміни в термінології, оцінках, висвітленні ключових подій. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років трактують радянську владу як окупаційний та колоніальний режим, Голодомор – як геноцид, а Другу світову війну – без радянської термінології. Найкращі зразки уникають спрощеного антирадянського дискурсу, зберігаючи аналітичну глибину. Подальша декомунізація потребуватиме не лише змін у підручниках, але й ширшої суспільної дискусії [39, с. 138].

3.4. Порівняльний аналіз підручників різних авторських колективів

Порівняльний аналіз підручників з історії України для 10 класу, створених різними авторськими колективами в один період, виявляє не лише спільні риси, зумовлені державними стандартами, але й суттєві відмінності, пов'язані з науковими школами, ідеологічними орієнтаціями та методичними підходами. В умовах плюралізму, який утвердився в українській освіті після 1991 року, існування кількох рекомендованих підручників є нормою, однак це створює проблему вибору для вчителів та учнів. Аналіз охоплює чотири основні авторські колективи: під керівництвом Олени Пометун, Ярослава Грицака, Ігоря Щупака та Георгія Касьянова. Кожен із цих підручників має власну концептуальну рамку, стиль викладу та акценти у висвітленні ключових тем.

Підручник за редакцією Олени Пометун представляє лінію, яку можна назвати державницько-академічною. Автори є провідними співробітниками Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, що забезпечує тісний зв'язок із державною освітньою політикою. Підручник відзначається чіткою структурою, логічною послідовністю викладу, великою

кількістю ілюстративного матеріалу. Методичний апарат є найбільш розробленим: кожен параграф містить рубрики різних рівнів складності. Оцінки історичних подій є виваженими, з акцентом на формуванні громадянської компетентності та національної ідентичності, особлива увага приділяється євроінтеграції та правам людини [56].

Підручник за редакцією Ярослава Грицака репрезентує ліберально-аналітичну лінію. Він відзначається проблемним підходом до викладу: автори не просто переказують події, а ставлять питання, які не мають однозначних відповідей, заохочують до дискусії. Підручник є найбільш європейським за стилем: менше уваги приділяється детальній хронології, більше – аналізу структур, процесів, довготривалих тенденцій. Значне місце відводиться історії повсякденності, гендерній історії, культурі. Підручник містить багато витягів з оригінальних джерел – спогадів, щоденників, листів звичайних людей, що дозволяє побачити історію «знизу» [19].

Підручник Ігоря Щупака, який очолював Український інститут національної пам'яті в 2014-2020 роках, представляє національно-патріотичну лінію. Він відзначається найбільш емоційним, публіцистичним стилем, насиченим оцінними судженнями та зверненнями до читача. Автори послідовно проводять тезу про безперервність української національно-визвольної боротьби від княжих часів до сьогодення. Підручник є найбільш детальним у висвітленні тем, пов'язаних з ОУН-УПА, але менше уваги приділяє міжнародному контексту та історії національних меншин. Методичний апарат менш розроблений, однак підручник містить велику кількість додаткових матеріалів [21].

Підручник за редакцією Георгія Касьянова представляє критично-аналітичну лінію. Він відзначається найбільш рефлексивним підходом: автори не лише викладають матеріал, але й аналізують механізми його конструювання, різні історіографічні традиції, політику пам'яті. Підручник є найбільш складним для сприйняття через велику кількість теоретичних понять. Однак саме він найкраще готує до самостійного історичного дослідження, критичного аналізу джерел, розуміння множинності інтерпретацій. Значна увага приділяється проблемам

пам'яті, ідентичності, історіографії, що робить його унікальним серед українських шкільних підручників [35, с. 15].

Концептуальні рамки підручників суттєво різняться: від академічно-державницької до критично-аналітичної, що відображає різні уявлення авторів про мету шкільної історичної освіти. Стиль викладу варіюється від виважено-дидактичного до емоційно-публіцистичного, що впливає на сприйняття матеріалу учнями. Висвітлення ОУН-УПА є одним із найчутливіших індикаторів відмінностей: від збалансованого підходу до героїзуючого або критичного. Робота з джерелами та методичний апарат також суттєво різняться, що визначає різний рівень самостійності учнів.

Порівняння висвітлення німецько-радянської війни показує, що всі авторські колективи кваліфікують її як трагічну сторінку історії України, але з різним ступенем деталізації та різними акцентами. Підручник Пометун подає війну в контексті Другої світової війни, аналізуючи міжнародні відносини, дипломатичні зусилля та геополітичні наслідки. Підручник Грицака акцентує тоталітарну природу обох режимів, порівнюючи нацистську та радянську окупаційну політику. Підручник Щупака зосереджується на героїзмі українського народу, детально описуючи перебіг бойових дій та діяльність національно-визвольного руху. Підручник Касьянова пропонує аналіз війни як історичного явища, звертаючи увагу на зміну ідентичності, політику пам'яті та консолідацію суспільства в умовах війни.

Відмінності виявляються у висвітленні радянського періоду. Підручник Пометун є найбільш поміркованим, але послідовно засуджує тоталітарну природу режиму. Підручник Грицака пропонує порівняльний аналіз нацистського та радянського тоталітаризму. Підручник Щупака є найбільш критичним, трактуючи радянську владу виключно як окупаційний та колоніальний режим. Підручник Касьянова, визнаючи злочинний характер влади, намагається аналізувати складні соціальні процеси.

Методичний апарат визначає різні моделі навчальної діяльності. Підручник Пометун пропонує традиційну модель: читання тексту, відповіді на запитання, робота з картою. Підручник Грицака пропонує проблемну модель: учні самостійно

аналізують джерела та порівнюють точки зору. Підручник Щупака пропонує емоційно-залучальну модель: яскраві описи створюють ефект співпереживання. Підручник Касьянова пропонує дослідницьку модель: учні аналізують історіографічні концепції та політику пам'яті.

За даними опитувань, найбільш популярним серед учителів є підручник Пометун через зрозумілість та методичну забезпеченість. Найбільш популярним серед учнів є підручник Щупака через емоційність та цікаві факти. Найвищі оцінки від експертів-істориків отримує підручник Грицака за аналітичну глибину. Найбільш інноваційним визнається підручник Касьянова, хоча він і є найскладнішим для сприйняття.

Порівняння з підручниками інших країн показує, що українське підручникотворення рухається в тому ж напрямі, що й європейське – від уніфікованого, фактологічного підручника до плюралістичного, проблемно-орієнтованого. В Україні цей процес ускладнюється необхідністю подолання радянської імперської спадщини та деколонізації історичного наративу. Жоден із підручників не є ідеальним. Оптимальним варіантом є використання різних підручників як додаткових джерел, що дозволяє учням побачити множинність інтерпретацій.

Порівняльний аналіз демонструє значний плюралізм в українському підручникотворенні, що є ознакою демократизації освіти. Підручник Пометун є найбільш збалансованим та методично забезпеченим, Грицака – найбільш аналітичним та європейським, Щупака – найбільш патріотичним та емоційним, Касьянова – найбільш рефлексивним та інноваційним. Вибір залежить від рівня підготовки учнів, кваліфікації вчителя, профілю школи. Оптимальною стратегією є використання кількох підручників як додаткових джерел, що дозволяє сформулювати об'єктивніше та багатовимірніше уявлення про історичне минуле України.

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та проведено комплексний аналіз еволюції історичного наративу в шкільних підручниках з історії України для 10 класу в період 2011-2024 років. На основі вивчення історіографії, джерельної бази, нормативно-правових документів та безпосереднього контент-аналізу підручників різних років видання та різних авторських колективів вдалося виявити закономірності, напрями та ключові етапи трансформації історичного наративу в контексті деколонізації історичної пам'яті та суспільно-політичних трансформацій в Україні після 1991 року.

Історіографічний аналіз засвідчив, що дослідження шкільних підручників з історії України пройшло тривалу еволюцію: від національно-культурницьких інтенцій кінця XIX - початку XX століття через ідеологічно заангажовану радянську традицію до плюралістичних, хоча й часто фрагментарних, сучасних студій. Встановлено, що сучасна українська історіографія, незважаючи на значні здобутки в аналізі змісту підручників, залишає поза увагою комплексний аналіз підручника як культурного феномену, що поєднує наукові, освітні, політичні та моральні виміри. Порівняльний аналіз із зарубіжними дослідженнями показав, що українська наука може збагатитися методологічним інструментарієм дискурс-аналізу, наратології та соціології знання, який успішно застосовується європейськими дослідниками шкільних підручників.

Теоретичний аналіз дозволив визначити, що шкільний підручник з історії виконує не лише дидактичні функції, але й легітимаційну, ідентифікаційну та комеморативну, які набувають особливого значення в умовах формування національної свідомості під час війни. Структура підручника проаналізована на макро-, мезо- та мікрорівнях, що дозволило виявити механізми реалізації цих функцій через відбір змісту, рубрикацію, ілюстративний матеріал, апарат орієнтації та організації засвоєння. Обґрунтовано необхідність застосування комплексу методів аналізу - контент-аналізу, дискурс-аналізу, наратологічного, семіотичного,

порівняльного та емпіричних методів - із забезпеченням триангуляції для достовірності результатів.

Аналіз нормативно-правової бази та еволюції навчальних програм показав, що протягом 2011-2024 років відбувся перехід від знаннево-орієнтованих, фактологічних програм з елементами радянської спадщини до компетентнісно-орієнтованих, ціннісно-навантажених програм, які враховують виклики деколонізації історичної пам'яті та євроінтеграційні прагнення України. Найрадикальніших змін програми зазнали після 2014 року та після 2022 року внаслідок активізації процесів переосмислення радянського минулого. Встановлено, що розрив між програмовими цілями та реальним станом підручникотворення залишається суттєвою проблемою: багато підручників, рекомендованих до використання, досі зберігають застарілу фактологічну структуру, не відповідаючи компетентнісному підходу.

Контент-аналіз висвітлення причин, початкового періоду та перебігу німецько-радянської війни на території України засвідчив еволюцію підручників від радянського міфологізованого наративу «Великої Вітчизняної війни» до сучасного критичного аналізу, який визнає Україну окремим суб'єктом Другої світової війни, жертвою двох тоталітарних режимів. Встановлено, що підручники розрізняють різні аспекти війни (бойові дії, окупаційний режим, національно-визвольний рух, тил), однак існують розбіжності щодо оцінки ролі ОУН-УПА, ступеня висвітлення колабораціонізму та порівняння нацистського та радянського тоталітаризмів. Виявлено, що сучасні підручники формують в учнів не лише знання про фактичний перебіг подій, але й навички критичного аналізу пропаганди та розрізнення різних історіографічних версій.

Трактування перебігу бойових дій німецько-радянської війни на території України в підручниках демонструє поєднання хронологічного та тематичного підходів, зосередження на ключових битвах як символічних подіях, визнання як перемог, так і поразок Червоної армії, але з поступовим відходом від виключно героїчного наративу. Встановлено варіативність у періодизації, кваліфікації подій та поясненні причин успіхів і невдач. Найбільш актуальні підручники 2023-2024

років намагаються збалансувати військову історію з історією суспільства, показуючи, що бойові дії є лише одним із вимірів війни поряд з окупаційною політикою, економікою, повсякденним життям людей та національно-визвольною боротьбою.

Репрезентація нацистського окупаційного режиму та Голокосту в підручниках демонструє значний прогрес порівняно з радянським періодом: події висвітлюються детально, з використанням різноманітних джерел, із визнанням унікальності Голокосту. Водночас виявлено варіативність у трактуванні окремих аспектів, зокрема в оцінці демографічних втрат, ролі ОУН-УПА, феномену колабораціонізму. Найбільш актуальні підручники намагаються поєднати фактологічну точність з аналітичною глибиною, залучаючи учнів до роздумів про природу тоталітаризму, геноциду, морального вибору в екстремальних умовах.

Відображення радянського тилу, партизанського та підпільного руху засвідчило еволюцію від радянського міфологізованого наративу до сучасного критичного та збалансованого підходу. Встановлено варіативність у трактуванні ефективності евакуації, умов життя в тилу, чисельності та ролі партизанського руху, відносин між різними збройними формуваннями. Найбільш актуальні підручники уникають як радянської апологетики, так і антирадянського спрощення, показуючи тил та партизанський рух як складне, суперечливе явище, що мало як героїчні, так і трагічні сторінки.

Еволюція трактування національно-визвольного руху та колабораціонізму виявила драматичний шлях від радянських ідеологічних штампів через обережне переосмислення в 1990-х роках до сучасного диференційованого аналізу. Встановлено, що ключовим рубіконом стало визнання ОУН-УПА воюючою стороною, що боролася проти обох тоталітарних режимів, а також введення в науковий обіг поняття колабораціонізму та його диференціація за типами мотивації. Найбільш актуальні підручники пропонують збалансований підхід, який уникає як радянського засудження, так і некритичного прославлення, натомість заохочуючи учнів до самостійного аналізу складних історичних явищ.

Персоналістичний вимір підручників пройшов шлях від радянського пантеону, що виключав діячів національно-визвольного руху, до сучасного канону, де центральне місце посідають саме ці постаті. Радянські герої, особливо ті, чия слава була створена пропагандою, майже зникли з підручників або подаються критично, тоді як постаті з безсумнівними військовими заслугами зберігають своє місце без ідеологічного навантаження. Найбільш актуальні підручники пропонують збалансований підхід, який уникає як радянського засудження, так і некритичного прославлення, натомість заохочуючи учнів до самостійного аналізу складних постатей.

Декомунізація історичного наративу в сучасних підручниках виявилася складним, багатоаспектним і досі незавершеним процесом. Встановлено радикальні зміни в термінології, оцінках, висвітленні ключових подій та ставленні до комуністичної символіки. Найбільш актуальні підручники 2023-2024 років трактують радянську владу як окупаційний та колоніальний режим, Голодомор – як геноцид українського народу, а німецько-радянську війну висвітлюють без використання радянської термінології «Велика Вітчизняна війна». Водночас найкращі зразки уникають спрощеного антирадянського дискурсу, намагаючись зберегти аналітичну глибину та історичну об'єктивність.

Порівняльний аналіз підручників різних авторських колективів засвідчив значний плюралізм в українському підручникотворенні, що є ознакою демократизації освіти. Кожен підручник має власну концептуальну рамку, стиль викладу, особливості висвітлення ключових тем та методичний апарат. Підручник Пометун є найбільш збалансованим та методично забезпеченим, підручник Грицака – найбільш аналітичним та європейським, підручник Щупака – найбільш патріотичним та емоційним, підручник Касьянова – найбільш рефлексивним та інноваційним. Оптимальною стратегією є використання кількох підручників як додаткових джерел, що дозволяє учням сформувати об'єктивніше та багатовимірніше уявлення про історичне минуле України.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері пов'язані з необхідністю вивчення рецесії підручників учнями та вчителями, аналізу візуального ряду та

дизайну як самостійних чинників формування історичних уявлень, а також поглиблення порівняльного аналізу українських підручників з підручниками інших постсоціалістичних країн, які пройшли схожу траєкторію деколонізації історичної пам'яті. Крім того, оскільки історіографія німецько-радянської війни продовжує розвиватися, з'являються нові архівні документи та дослідження, подальшого осмислення потребуватиме питання про те, як оновлювати підручники відповідно до нових наукових здобутків та сучасних методологічних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Монографії, статті

1. Баханова С.С. Шкільний підручник з історії як історіографічне джерело та інструмент політики пам'яті. Історичні джерела в українському інформаційному й освітньому просторі: верифікація та інтерпретація: монографія. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. С. 236-250.
2. Баханова С.С. Шкільний підручник з історії як об'єкт історіографічного дослідження. Історія і суспільствознавство в школах України. 2014. № 4. С. 10-16.
3. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 354 с.
4. Безена І. Шкільний підручник з історії: від ідеї до готового продукту. Наукові записки Центральноукр. держ. пед. ун-ту. ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 209. С. 137-143. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1524> (дата звернення: 02.04.2026).
5. Власов В. Про шкільні підручники і не тільки... Міркування з приводу листа з пропозиціями освітян Дніпропетровщини. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2014. № 12. С. 12-15.
6. Власов В.С. Засади мультиперспективності в роботі з писемними джерелами в сучасному підручнику історії. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ, 2009. Вип. 9. С. 526-536.
7. Гирич І. Пристрасті навколо підручників з історії. Історія України. 2007. № 9. URL: <https://www.i-hyrych.name/Vyklad/Strasti.html> (дата звернення: 02.04.2026).
8. Гирич І. Творення після 1991 р. перших українських підручників з історії на засадах упровадження серед широкого загалу національної історичної пам'яті. URL: <https://www.i-hyrych.name/Vyklad/HistMemory/Independence.html> (дата звернення: 02.04.2026).

9. Глушко А. Партизанський рух часів Другої світової війни як складова історичної пам'яті: українсько-словенські паралелі. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. Київ, 2011. Вип. 5. С. 333-342. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzipiend_2011_5_26 (дата звернення: 02.04.2026).
10. Гриневич Т. Історія, яка об'єднує та ділить. Scriptorium nostrum. 2016. № 3. С. 330-348. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/scno_2016_3_18 (дата звернення: 02.04.2026).
11. Гупан Н.М., Пометун О.І. Розвиток змісту вітчизняного підручника з історії за часів Незалежної України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713431/1/Gupan,Pometun.pdf> (дата звернення: 02.04.2026).
12. Гупан Н., Пометун О., Фрейман Г. За нашу і вашу перемогу! (Вивчення Великої Вітчизняної війни в курсі історії України в 11 класі). Історія в школах України. 2004. № 9-10. С. 4-13.
13. Данилевська О. Елементи тоталітарної мови в українських підручниках з історії періоду незалежності. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2014. № 12. С. 38-46.
14. Дисциплінарні виміри української історіографії: колективна монографія / відп. ред. та керівник авт. колективу О.А. Удод. Київ: НАН України. Ін-т історії України, 2015. 462 с.
15. Жосан О.Е. Теорія і практика підручникотворення: історія та сучасний стан. Вісник післядипломної освіти. 2009. Вип. 12. С. 41-51. URL: <https://library.kr.ua/wp-content/elib/zhosan/article35.pdf> (дата звернення: 02.04.2026).
16. Зякун А.І. Навчальна література з історії кінця 80-90-их рр. XX ст.: історіографічний аналіз. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2011. 156 с. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/50117/5/Ziakun_Navchalna_literatura.pdf (дата звернення: 02.04.2026).

17. Зякун А.І. Формування національної концепції шкільної історичної освіти в перше десятиліття незалежності України. Сумська старовина. 2005. № XVI-XVII. С. 133-144. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/55065/5/Ziakun_Formuvannia_natsionalnoi_kontseptsii.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
18. Капась І.А. Радянський рух Опору в Україні: організація, легітимація, меморіалізація (1941-1945 рр.): монографія. Київ: К.І.С., 2016. 208 с.
19. Касьянов Г.В. Національні історії та сучасна історіографія: виклики й небезпеки при написанні нової історії України. Український історичний журнал. 2012. № 6. С. 4-24.
20. Касьянов Г. Підручники з історії України у світлі критеріїв Міжнародної мережі дослідження підручників. Громадянська Освіта. 2008. № 27. Історія та права людини. URL: <https://osvita.khpg.org/index.php?id=1224504439> (дата звернення: 02.04.2026).
21. Ковальов Д. Тематика ОУН-УПА в підручниках з історії України. 2013. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kovalov_Denys/Tematyka_OUN-UPA_v_pidruchnykakh_z_istorii_Ukrainy.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
22. Лисенко О.Є. Дослідження історії Другої світової війни у сучасній Україні: основні тенденції та перспективи. Український історичний журнал. 2011. № 4. С. 165-194. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/105660> (дата звернення: 02.04.2026).
23. Лисенко О.Є. Український вимір Другої світової війни крізь призму історичної пам'яті. Національна та історична пам'ять. 2013. Вип. 9. С. 140-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ntip_2013_9_14 (дата звернення: 02.04.2026).
24. Лоха Л. Новий підручник з історії України як інструмент організації навчальної діяльності учнів на уроці (підручник «Історія України. 11 клас» О. Пометун, Н. Гупан). Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2011. № 10. С. 22-23.
25. Луняк Є., Касьянов Г. Історія України XX століття у шкільних підручниках Франції. Український інститут. 2021-2022. 29 с.

URL: https://ui.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/france_20th-century-history-of-ukraine-in-school-textbooks_ua.pdf (дата звернення: 02.04.2026).

26. Магочій П.Р. Конструювання чи деконструкція: як повинна виглядати «майбутня історія України»? Український історичний журнал. 2013. № 4. С. 4-7.

27. Мартинчук І. Концепція шкільного підручника з історії: пошуки і досягнення. Історичні і політологічні дослідження. 2018. Спец. вип. С. 286-290.
URL: <https://jhpr.donnu.edu.ua/article/view/5148> (дата звернення: 02.04.2026).

28. Могорита В.М. Роль та місце ілюстрації у змісті сучасного шкільного підручника з історії. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. 2018. Вип. LXXXI. Том 1. С. 31-35.
URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_81/part_1/7.pdf (дата звернення: 02.04.2026).

29. Могорита В.М. Трансформація функцій шкільного підручника історії як навчального засобу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 60, т. 2. С. 26-29.
URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23736> (дата звернення: 02.04.2026).

30. Муценко Я.М. До проблеми створення сучасного шкільного підручника з історії в Україні. Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Київ, 2003. Вип. LII(52): педагогічні, історичні та фізико-математичні науки. С. 204-209.
URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17063/Mutsenko.pdf> (дата звернення: 02.04.2026).

31. Муценко Я. Шкільний підручник з історії: європейське бачення. Історія в школах України. 2003. № 6. С. 39-43.

32. Пометун О.І. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії: запрошення до дискусії. Історія в школах України. 2002. № 6. С. 13-17.

33. Пометун О.І. Вимоги до конструювання компетентнісно орієнтованого підручника з історії. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні

проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. Київ, 2017. С. 217-223.

34. Пометун О., Гупан Н. Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. Проблеми сучасного підручника. 2020. Вип. 24. С. 241-255.

35. Пометун О.І. Елементи сучасного підручника з історії: традиції та новації. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2014. № 1-2. С. 14-17.

36. Пометун О.І. Принципи конструювання підручника з історії з позиції системного підходу. Проблеми сучасного підручника. 2016. № 17. С. 388-402. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/381> (дата звернення: 02.04.2026).

37. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. Український педагогічний журнал. 2015. № 2. С. 146-157.

38. Рамазанов Ш.Ш., Левітас Ф.Л. До питання початку другої світової війни: дискусійні проблеми сучасної історіографії. Сторінки історії: зб. наук. праць. Київ, 2019. С. 162-179. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32005/2/F_Levitas_Sh_Ramazanov_SI_49_IPPO_KUBG%20%281%29.pdf (дата звернення: 02.04.2026).

39. Томаченко О.В. Українські шкільні підручники 1990-2009 рр. з історії: здобутки і проблеми написання. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2012. Вип. XXXIV. С. 134-139. URL: <https://old.istznu.org/page/issues/34/tomachenko.pdf> (дата звернення: 02.04.2026).

40. Турченко Ф. Україна - повернення історії. Генеза сучасного підручника. Київ: Генеза, 2016. 104 с.

41. Удод О. Шкільний підручник з української історії як історіографічне явище. Історія України. 2010. № 45. С. 3-7.

42. Щупак І.Я. Уроки Голокосту в українській історичній науці та освіті: від наративу до осмислення й постановки суспільного питання про покаяння. Український історичний журнал. 2016. № 5. С. 176-201.
43. Яковенко Н. Академічний підручник: канон і новація. Критика. 2007. № 7-8.
44. Яковенко Н. Концепція нового підручника української історії. Громадянська освіта. 2010. URL: <https://archive.khpg.org/osvita/index.php?id=1270036428> (дата звернення: 02.04.2026).
45. Яковенко Н. Нова доба - нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. Доба. Науково-методичний часопис з історичної та громадянської освіти. 2005. № 2. С. 23-25.
46. Яковенко Н. Образ сусіда в українських підручниках з історії. Історія та правознавство (спецвипуск) «Проблеми змісту шкільного курсу нової історії». 2005. № 34-36. С. 73-82.
Навчальні підручники, посібники, методична література
47. Батуріна С., Касьянов Г. Історія України XX століття у шкільних підручниках Польщі. Український інститут. 2022. 23 с. URL: https://ui.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/poland_20th-century-history-of-ukraine-in-school-textbooks_ua.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
48. Калакура Я.С. Методологія історіографічного дослідження: наук.-метод. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2016. 319 с.
49. Коваль М.В. та ін. Історія України. Матеріали до підручника для 10-11 кл. середн. шк. Київ: Райдуга, 1992. 512 с.
50. Костюк І., Касьянов Г. Історія України XX століття у шкільних підручниках Великої Британії. Український інститут. 2022. 27 с. URL: https://ui.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/uk_20th-century-history-of-ukraine-in-school-textbooks_ua.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
51. Кульчицький С.В. Історія України: підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень. Київ: Генеза, 2011. 304 с.

52. Кульчицький С.В., Коваль М.В., Лебедева Ю.Г. Історія України. Підручник для 10 класу середньої школи. Київ, 1998.
53. Кульчицький С., Курносів Ю., Коваль М. Історія України. Пробний підручник для 10-11 класу середньої школи. Київ: Освіта, 1993. 239 с.
54. Кульчицький С.В., Шаповал Ю.І. Новітня історія України (1939-2001): підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2005. 320 с.
55. Підручник з історії: проблеми толерантності: метод. посіб. для авторів та редакторів видавництв / Г.В. Касьянов, П.Б. Полянський, І.Б. Гирич та ін. Чернівці: Букрек, 2012. 128 с.
56. Пометун О.І., Гупан Н.М. Історія України: підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень. Харків: Сиція, 2012. 336 с.
57. Світло й тіні українського радянського історіописання: матеріали міжн. наук. конф. (Київ, Україна, 22-23 травня 2013 р.). Київ: Ін-т історії України НАН України, 2015. 212 с.
URL: https://shron2.chtyvo.org.ua/Zbirnyk_statei/Svitlo_i_tini_ukrainskoho_radiansko_ho_istoriopysannia_Materialy_mizhnarodnoi_naukovo_i_konferentsii_K.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
58. Смолій В.А., Верстюк В.Ф., Гарань О.В. та ін. Історія України: навч. посіб. / за ред. В.А. Смолія. Київ: Альтернативи, 1997. 422 с.
59. Турченко Ф.Г. Новейшая история Украины. Часть первая (1917-1945 гг.): учеб. для 10-го кл. средн. шк. Киев: Генеза, 1995. 344 с.
60. Удод О., Касьянов Г. Історія України XX ст. в шкільних підручниках Німеччини. Український інститут. 2022. 22 с. URL: https://ui.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/germany_20th-century-history-of-ukraine-in-school-textbooks_ua.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
61. Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. / за ред. М. Телус, Ю. Шаповал. Київ: Генеза, 2000. 368 с.

62. Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. Київ: Вид-во ім. О. Теліги, 2008. 128 с.
63. Яковенко Н. Ведмідь Л. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти). Київ: ВД «Стилос», 2009. 87 с.
URL: [https://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_\(1\).pdf](https://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_(1).pdf) (дата звернення: 02.04.2026).
64. Яремчук В. Українська історіографія: суспільно-політична історія: посібник. Острогоз: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. 288 с.
65. Ciechanowski S., Lasociński D. Historia. 7. Podręcznik dla klasy 8 szkoły podstawowej. 2021.
66. Kochanowski J. Człowiek i historia. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Warszawa, 2004.
67. Kozłowska Z., Zajac S., Unger I., Unger P. Historia. Poznajemy przeszłość. Od 1939 do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Toruń: SOP Oświatowiec, 2007.
68. Małkowski T. Historia 8. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2020.
69. Radziwiłł A., Roszkowski W. Historia 1939-1956. Podręcznik dla szkół średnich. Warszawa: PWN, 2002.
70. Roszak S., Kłaczek J. Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. 2015.
71. Zielińska A., Śniegocki R. Wczoraj i dziś. Klasa 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Warszawa: Nowa era, 2018.