

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Юридичний факультет

Кафедра Історії та археології

**ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

до кваліфікаційної випускної роботи

освітній ступінь магістр

спеціальності 014.03 – «Середня освіта. Історія»

на тему: **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ  
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Виконала: студентка групи СОІ-22зм

Лагодіч Євгенія Михайлівна .....

(підпис)

Керівник: Сапицька О.М.

.....

(підпис)

Т.в.о. завідувача кафедри:

Сапицька О.М.

.....

(підпис)

Рецензент: Рашидова С.С.

(прізвище та ініціали)

Київ-2023

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет \_\_\_\_\_ Юридичний \_\_\_\_\_

Кафедра \_\_\_\_\_ Історії та археології \_\_\_\_\_

Освітній ступінь \_\_\_\_\_ магістр \_\_\_\_\_  
(бакалавр, магістр)

Спеціальність \_\_\_\_\_ 014.03 «Середня освіта. Історія» \_\_\_\_\_  
(шифр і назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Т.в.о. завідувача  
кафедри

Сапицька О.М. \_\_\_\_\_

“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2023  
року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ВИПУСКНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Лагодіч Євгенії Михайлівни \_\_\_\_\_  
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: «Особливості викладання історії в закладах середньої освіти Європейського Союзу»

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Сапицька Олена Михайлівна, к.і.н., доцент \_\_\_\_\_,  
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджений наказом університету від “30” жовтня 2023 року № 48/14.06

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_ 11 листопада 2023 р. \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи: на основі аналізу широкої джерельної бази та існуючих досліджень з окремих аспектів розроблюваної тематики визначити особливості викладання історії у закладах шкільної освіти Європейського Союзу, а також встановити зв'язок національних програм шкільної історичної освіти країн-членів ЄС з фокусуванням на загальноєвропейській історії в рамках шкільної програми для визначення практичної цінності окремих компонент цих програм для сучасних освітянських потреб українських закладів середньої освіти.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) – Джерела та історіографія проблеми (Джерельна база, Історіографічний огляд), Формування нормативної бази вивчення історії в рамках Європейського Союзу (Історичне підґрунтя створення Євросоюзу, Нормативне закріплення необхідності, форм та методів історичного знання в євроспільноті), Шкільна історична освіта у країнах Євросоюзу (Історичні

ініціативи, асоціації, освітні програми, платформи ЄС, Суб'єкти педагогічної діяльності, Національні вимоги до знань з історії в рамках шкільної програми), Висновки, Список використаних джерел та літератури.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

#### 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Сапицька О.М.		
2	Сапицька О.М.		
3	Сапицька О.М.		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_ 31 жовтня 2023 р. \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної випускної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Аналіз джерел та літератури за темою	31.10.2023-05.11.2023	
2	Робота над вступом та першим розділом	06.11.2023-11.11.2023	
3	Робота над другим розділом	12.11.2023-15.11.2023	
4	Робота над третім розділом	16.11.2023-20.11.2023	
5	Робота над висновками	21.11.2023-24.11.2023	
6	Оформлення списку використаної літератури	25.11.2023-26.11.2023	
7	Технічне оформлення роботи	27.11.2023-30.11.2023	
8	Здача роботи на кафедрі для перевірки науковим керівником	01.12.2023	
9	Завантаження роботи для перевірки на плагіат	11.12.2023	
10	Захист кваліфікаційної випускної роботи магістра	14.12.2023	

Студент \_\_\_\_\_ **Лагодіч Є.М.** \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали і прізвище)

Керівник роботи \_\_\_\_\_ **О.М.Сапицька** \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали і прізвище)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ДЖЕРЕЛА ТА ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ</b> .....	11
1.1. Джерельна база дослідження.....	11
1.2. Історіографічний огляд.....	15
Висновки до Розділу 1.....	19
<b>РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЇ В РАМКАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ</b> .....	21
2.1. Історичне підґрунтя створення Євросоюзу.....	21
2.2. Нормативне закріплення необхідності, форм та методів історичного знання в євроспільноті.....	26
Висновки до Розділу 2.....	33
<b>РОЗДІЛ 3. ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ</b> .....	37
3.1. Історичні ініціативи, асоціації, освітні програми, платформи ЄС.....	37
3.2. Суб'єкти освітньої та педагогічної діяльності .....	40
3.3. Національні вимоги до знань з історії в рамках шкільної програми.....	66
Висновки до розділу 3.....	81
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	83
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	89

## ВСТУП

Європейський Союз – це міжнародна формація, що об'єднує 27 країн Європи (Австрія, Бельгія, Болгарія, Хорватія, Кіпр, Чехія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Греція, Іспанія, Нідерланди, Ірландія, Литва, Люксембург, Латвія, Мальта, Німеччина, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Швеція, Угорщина, Італія), де люди розмовляють на 24 мовах. Ідея ЄС полягає в тому, щоб країни працювали разом, долаючи історичні розбіжності та прагнучі спільного добра і процвітання всього регіону.

В рамках Європейського Союзу не існує обов'язкових правил для освітніх систем держав-членів, не існує загальних європейських стандартів для викладання такого предмету, як «Історія», але це однаково актуально і для тих європейських країн, які не є членами Європейського Союзу, наприклад Норвегії, Швейцарії, Туреччини та України тощо, бо освітні стандарти цих країн також залежать від національних структур.

Національні програми викладання історії в середній освіті різних країн Європейського Союзу можуть значно відрізнитися. Кожна країна має свої унікальні особливості, коли йдеться про підходи до вивчення історії в школах. У багатьох програмах велика увага приділяється вихованню критичного мислення, допомагаючи учням аналізувати історичні події з різних точок зору та розуміти їх в контексті сучасності.

Одним із визначальних аспектів історичної освіти в країнах ЄС є її різноманітність. Кожна держава-член розробляє власну національну програму, адаптуючи навчальні плани відповідно до унікальних історичних контекстів, культурної спадщини та освітніх пріоритетів, і вивченню національних наративів приділяється особлива увага. Національна історія займає важливе місце в цих програмах. Від ключових історичних подій до впливових особистостей і суспільних змін, ці навчальні програми мають на меті прищепити глибоке розуміння історико-культурної спадщини країни.

Втім, хоча специфіка європейської шкільної історичної освіти відрізняється, ці програми все ж пов'язують спільні теми, наприклад, історія формування європейських цінностей. Сприяння підходу до європейського виміру в історичній середній освіті включає в себе також інструктування вчителів щодо того, як включити європейський вимір у дисципліни історичного спрямування.

Як зазначав Паскаль Фонтен: «Відчуття належності до єдиної спільноти та наділеності спільною долею не можна виробити штучно. Воно може постати лише з культурної свідомості, яка є спільним надбанням, і саме тому Європа повинна приділяти увагу не тільки економіці, але й освіті, громадянству та культурі. ЄС не визначає, як мають бути організовані школи та система освіти, або що має бути включено до навчальних програм: це визначається на національному або місцевому рівнях. Але ЄС запроваджує програми сприяння освітнім обмінам...[67, с.55]». Для шкільної освіти така європейська програма називається «Коменіус» [3] на честь видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського. Українські школи також приймають участь у цій програмі.

**Актуальність.** Наразі Україна перебуває на шляху євроінтеграції. 1 вересня 2017 року після тривалого процесу ратифікації усіма державами-членами Угода про асоціацію між Україною та ЄС набула чинності у повному обсязі [65], а під час 23 Саміту ЄС-Україна [63] у 2021 р. Україна була приєднана до ініціативи «Креативна Європа» (Creative Europe) [62] – програми ЄС з підтримки культурного та креативного секторів на період 2021-2027 років.

Російська агресія 24 лютого 2022 року та реалії триваючої російсько-української війни вже наочно продемонстрували інтенсивні маніпуляції країни-агресора історичною фактологією та швидкого введення історичних фейків у освітній простір окупованих територій України, починаючи з молодших класів загальноосвітніх шкіл для викривлення історичної

реальності з метою кардинальної трансформації світогляду місцевого населення, починаючи з молодшого віку.

Ми вважаємо, що для успішного та сталого протистояння російській пропаганді та її маніпуляціям історичною фактологією потрібно удосконалювати українські програми шкільної історичної освіти, в тому числі використовуючи позитивний досвід деяких країн Європейського Союзу з їх інтеграційністю в інші предмети для більш комплексного розуміння учнями причинно-наслідкових зв'язків різних історичних подій та ролі видатних історичних діячів у становленні сучасної Європи.

Отже, з огляду на вищевикладене, тема магістерського дослідження «Особливості викладання історії в закладах середньої освіти Європейського Союзу» є актуальною.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Магістерська робота виконана в межах підготовки до реалізації проєкту напряму ім. Жана Моне програми Еразмус+ в рамках REBUILD («Відбудова потенціалу Європейських студій на українських територіях, що постраждали від конфлікту: осмислюючи виклики та генеруючи рішення»), а також відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри історії та археології юридичного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Мета** - на основі аналізу широкої джерельної бази та існуючих досліджень з окремих аспектів розроблюваної тематики визначити особливості викладання історії у закладах шкільної освіти Європейського Союзу, а також встановити зв'язок національних програм шкільної історичної освіти країн-членів ЄС з фокусуванням на загальноєвропейській історії в рамках шкільної програми для визначення практичної цінності окремих компонент цих програм для сучасних освітянських потреб українських закладів середньої освіти.

Задля реалізації визначеної мети в роботі поставлені наступні **дослідницькі завдання:**

- дослідити та визначити джерельну базу та історіографію дослідження з точки зору їх повноти, доступності, достовірності та інформативності для комплексного розкриття нашої тематики;
- висвітлити історико-правовий аспект створення Євросоюзу;
- дослідити нормативний супровід історичної середньої освіти на рівні Євросоюзу взагалі;
- визначити ієрархічність керування розробленням національних освітніх програм ЄС та країн-членів ЄС ;
- підібрати фактологічну базу висвітлення особливостей викладання історії у закладах середньої освіти у деяких країнах ЄС;
- дослідити історичні ініціативи, асоціації, освітні програми, тематичні освітні платформи ЄС;
- розробити рекомендації щодо доцільності запозичення освітніх компонент національних шкільних програм з історії з країн ЄС та адаптації української національної шкільної програми з історії до цих компонент.

**Об'єктом** даного дослідження є система шкільної освіти у країнах Європейського Союзу.

**Предмет дослідження** - особливості викладання історії в закладах середньої освіти Європейського Союзу.

**Територіальні рамки** охоплюють територію 27 країн, що входять до Європейського Союзу.

**Хронологічні рамки** – від проголошення «Декларації Шумана» у 1950 р., яка історично вважається початком об'єднання Європи на засадах миру, подолання минулих історичних розбіжностей та створення майбутнього Європейського союзу до сьогодення.

#### **Методи дослідження.**

Методологічною основою роботи виступає загальнонауковий діалектичний метод, який дає можливість проаналізувати процес виявлення



комплексу глобальних проблем у його розвитку, взаємодії та взаємозв'язку з іншими явищами.

Загальна методологія дослідження базується на принципах:

- єдності теорії і практики, що є взаємообумовленими;
- системності, на підставі чого встановлюється, що кожен досліджуваний об'єкт розглядається як єдине ціле і кожне явище оцінюється у взаємозв'язку з іншими з урахуванням комплексного підходу;
- розвитку, що полягає у формуванні нового наукового знання із відображенням суперечностей, кількісних та якісних змін об'єкта та предмета дослідження;
- об'єктивності, що потребує врахування всіх факторів, які характеризують досліджувані об'єкти, явища і процеси;
- декомпозиції, який ґрунтується на поділі системи на частини, виділенні окремих комплексів робіт для створення умов ефективного аналізу та проектування досліджуваних об'єктів, явищ і процесів,
- на аналітико-синтетичному рівні, який складається з конкретної сукупності методів і принципів дослідження, що застосовуються у галузях педагогіки середньої школи, історії та права.

Для досягнення наукової об'єктивності результатів магістерської роботи використовується широкий комплекс методів дослідження, а також принципи історизму, системності, всебічності.

Методи цього дослідження включають логічний метод, порівняльний метод, ідеальний типовий метод, розуміння як метод, причинний метод, аналіз дискурсу, педагогічний метод, кількісний метод. Ці методи можна умовно розділити на два типи: якісний підхід і кількісний підхід.

Якісний підхід включає, серед іншого, нарративні дослідження і метод вивчення конкретних випадків.

До того ж, оскільки тематика магістерського дослідження знаходиться на стику декількох наукових напрямів (історія, педагогіка, право), нами був

застосований міждисциплінарний підхід під час опрацювання фактологічного матеріалу.

Із спеціальних методів наукового дослідження застосовано:

- порівняльний, формально-логічний та формально-догматичний - під час аналізу наукових джерел, доповідей, нормативно-правових актів та практичної діяльності;

- системно-структурний та функціональний – для визначення характеру діяльності закладів середньої освіти як системи, висвітлення форм її прояву та аналізу функцій;

- соціологічний – при визначенні умов і чинників, що впливали на процес формування національних програм шкільної історичної освіти.

Також застосовувався проблемно–хронологічний метод дослідження, що дозволило розглянути педагогічну компоненту в цілому та її окремих складових. У процесі написання використовувалися також аналітичний, порівняльний і ретроспективний методи дослідження.

Магістерське дослідження проводилось у певній логічній послідовності, внаслідок чого були дотримані конкретність, поетапність та обґрунтованість. Обрана методологія дала змогу систематизувати увесь обсяг попереднього та отриманого в ході дослідження наукового знання й створити умови для розроблення подальших ефективних напрямів дослідження, впорядкувати отримані результати, оцінити практичну цінність отриманих результатів тощо.

Також використовувалися наступні теоретичні методи наукового дослідження:

- конкретизація – це рух від абстрактного до конкретного з метою виокремлення функціональних зв'язків між складовими частинами досліджуваного об'єкта, явища чи процесу;
- класифікації, що полягає в упорядкуванні досліджуваних об'єктів, явищ або процесів, а також їхніх складових на групи, типи, класи, види за певними ознаками.

Взагалі дослідний процес складається з чотирьох етапів:

- виявлення та визначення місцезнаходження відповідних джерел;
- оцінка характеру і цінності цих джерел;
- інтерпретація доказів, знайдених в джерелах;

- передача інтерпретації в письмовій формі. Чотири фази в основному відповідають життєвому циклу історичної інформації, який складається з створення, збагачення, редагування, пошуку, аналізу та подання.

**Наукова новизна** полягає у тому, що на основі компаративного аналізу та висновків магістерського дослідження були запропоновані можливі шляхи адаптації деяких ключових моментів викладення національної історії України в шкільних програмах до загальноєвропейських тенденцій викладення історії у закладах середньої освіти з метою аргументованого підтвердження багатовікового існування та розвитку України у загальноєвропейському культурно-історичному просторі. Особливістю дослідження є його векторність «ЄС-Україна», тобто висвітлення досвіду викладання історії у країнах Євросоюзу як на рівні самого цього наднаціонального утворення, так і на рівні окремих країн-членів ЄС з метою встановлення доцільності імплементації цього досвіду в освітній простір України.

**Апробація.** Основні положення й висновки магістерської роботи доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри історії та археології СНУ ім. Даля.

Результати дослідження апробовані на Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів, молодих вчених “Науковий погляд молоді: ключові питання сучасного етапу реформування системи вітчизняного законодавства”, 24-25 листопада 2023 р., Київ, тези «Національні програми викладання історії в закладах середньої освіти Європейського Союзу».

**Практичне значення одержаних результатів.** Результати, одержані під час написання магістерської роботи, можуть бути використані під час адаптації українського освітнього простору до певних вимог та рекомендацій Європейського Союзу щодо шкільної освіти взагалі та історичної зокрема.

Матеріалами цієї кваліфікаційної випускної роботи можна також користуватися під час підготовки доповідей на тематичні наукові конференції.

Висновки, зроблені у роботі можуть послугувати підґрунтям для написання інших педагогічно-наукових та історичних досліджень, з огляду на певний брак у вітчизняній історіографії спеціалізованих досліджень даної тематики.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів з підрозділами, висновків, списку використаних джерел та літератури (70 позицій на 6 сторінках). Загальний обсяг магістерського дослідження становить – 96 сторінок, з них основного тексту – 88 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. ДЖЕРЕЛА ТА ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

### 1.1. Джерельна база дослідження

Як відомо, джерело – це те, що містить інформацію про історичну тему, яка досліджується. Джерела поділяються можуть бути як письмовими (наприклад, книги чи веб-сайти), так і неписьмовими (наприклад, фотографії чи артефакти). У будь-якому випадку вони надають інформацію про минуле і вважаються джерелами інформації.

За іншою класифікацією є два види джерел: первинні та вторинні. Первинне джерело надає прямі знання або докази з «перших вуст» про особу, подію чи предмет. До першоджерел відносять передусім архіви та державні документи, статистичні дані, автобіографії чи мемуари, щоденники, листування (листи, електронна пошта, листи), інтерв'ю, фотографії, малюнки, плакати, опитування громадської думки та публічні виступи, усні історії, свідцтва про народження, організаційні записи, аудіо або відеозаписи, патенти, карти, креслення тощо.

При цьому газетні статті, рекламні оголошення, буклети чи журнали, створені під час події, можна вважати першоджерелом, бо автор чи репортер вважатиметься очевидцем, а не компіляцією історії від свідка після події.

Вторинне джерело не ґрунтується на прямих знаннях із перших вуст чи доказах про особу, подію чи об'єкт. Вторинні джерела покладаються на інші джерела інформації та інтерпретують, оцінюють і узагальнюють первинні джерела. Вторинні джерела написані після або заднім числом оригінальної події. До вторинних джерел відносять бібліографії, біографічні твори, словники, енциклопедії, атласи, огляди літератури, критика чи інтерпретаційні твори, підручники.

Статті з газет або журналів, рев'ю часто створюються після події та вважаються вторинними джерелами.

Процеси глобальної цифровізації останні десятиліття сформували ще один вид джерел, як первинних, так і вторинних - з архівних та публічних баз

даних, Web-джерела. Отже сучасні дослідники користуються електронними базами даних, архівами та бібліотеками, офіційними сайтами, інформаційними платформами для доступу до оцифрованих чи цифрових версій документів, що значно полегшує підготовчу роботу, бо зберігаються, передусім, час та інші ресурси.

На основі вищевикладеної класифікації кожен дослідник має змогу розробити власну логічну класифікацію обраних джерел.

Всю джерельну базу магістерської роботи ми розділили на наступні категорії відповідно до внутрішньої логіки нашого дослідження.

*Офіційні державні документи* - це документи, що видані органами влади чи державними установами з метою закріплення офіційних рішень, правил, політики або інших важливих питань для держави або її громадян. Ці документи мають офіційний статус і визнані як авторитетні та правомірні, а також мають велике значення для розуміння та аналізу політичного, правового, економічного та соціального, культурного життя держави і її громадян. Дана категорія становить найбільший джерельний кейс нашого дослідження.

Офіційні державні документи приймають різні форми в залежності від їх внутрішньої суті:

Міжнародні угоди та договори – документи, що укладаються між різними країнами чи міжнародними організаціями і містять умови співпраці в певній галузі: 1. Council of Europe (1954). European Cultural Convention [5]; 2. Council of Europe, Committee of Ministers (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. [6]; 3. Treaty establishing the European Coal and Steel Community (ECSC) (Treaty of Paris), 1951 [42]; 4. Treaty of Rome (EEC) (1957) [43]; 5. Treaty on European Union (TEU) / Maastricht Treaty (1992) [44]; 6. Декларація Глав держав і урядів держав-членів Ради Європи від 9 жовтня 1993 року (Vienna Declaration) [51]; 7. Декларація Шумана від 9 травня 1950 року [52]; 8. Європейська культурна конвенція [53]; 9. Європейська Соціальна Хартія (переглянута) [54]; 10. Resolution CM/Res(2020)34

establishing the Enlarged Partial Agreement on the Observatory on History Teaching in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 12 November 2020 at the 1388th meeting of the Ministers' Deputies) [31]; 11. Угода про асоціацію між Україною та ЄС [65].

Закони та постанови - це правові акти, які приймаються парламентом чи іншими законодавчими органами держави та регулюють різні сфери життя, встановлюючи правила та норми: 1. Закон України «Про освіту», редакція від 02.07.2023 [56]; 2. Закон України «Про повну загальну середню освіту», редакція від 05.06.2023 [57].

Урядові розпорядження та постанови - документи видані урядом або його представниками і можуть містити вказівки чи вирішення, які стосуються проведення певних заходів, виконання політики чи управління справами держави: 1. European Commission (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [15]; 2. Core Curriculum for Polish expatriate students attending schools outside the territory of the Republic of Poland (2020) [4].

Офіційні заяви, прес-релізи та комюніке - це інформація, яка публікується урядовими чи державними органами для роз'яснення певних подій, політики або позицій держави: 1. Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти (Проект) (2023) [60]; 2. Саміт ЄС-Україна: Прямуємо разом [63].

Статистичні звіти та документи органів статистики – документи, що містять дані та аналітику з різних сфер, які є важливими для урядових рішень та оцінки ситуації у державі: 1. Education and Training Monitor 2022. Comparative report [13]; 2. Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brussels: EACEA [17]; 3. The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams [41].

#### *Первинні Web-джерела.*

Офіційні сайти - це веб-сайти, які належать або управляються офіційними органами чи установами, такими як міжнародні організації, урядові установи,

міністерства, агентства, муніципалітети тощо. Ці сайти мають офіційний статус і представляють авторитетне джерело інформації про різні аспекти діяльності відповідних установ чи організацій. Офіційні сайти є важливим засобом доступу до автентичної та офіційної інформації від урядових органів та державних установ, що сприяє прозорості, доступності інформації та взаємодії з громадянами та суспільством в цілому. У якості першоджерел ми обирали офіційні сайти загальноєвропейських освітніх та історичних організацій та установ: 1. EuroClio [14]; 2. European Education Area [16]; 3. Eurydice [18]; 4. Office of the Secretary-General of the European Schools [25]; 5. The European Schools [40].

Інформаційні офіційні платформи освітніх програм під егідою ЄС, що підтримують освітні ініціативи та надають доступ до різноманітної освітньої інформації: 1. Comenius, the EU programme for schools, helps foreign language learning and improves intercultural awareness [3]; 2. Програма «Креативна Європа» [62].

Всі вищезазначені джерела є першоджерелами.

Вторинні джерела нашого дослідження: 1. Зайченко І.В. Педагогіка. Підручник. – К.: Ліра-К, 2019. – 608 с. [55]; 2. Україна як цивілізаційний суб'єкт історії та сучасності: національна доповідь / ред. кол. С. І. Пирожков, В. А.Смолій, Г.В.Боряк, Я.В.Верменич, С.С. Дембіцький, О. М. Майборода, С.В.Стоєцький, Н.В.Хамітов, Л. Д. Якубова, О.В. Ясь. Інститут історії України НАН України. - Київ: Ніка-Центр, 2020. - 356 с. [66].

Отже, джерельна база, яка включає нормативні документи і інші первинні матеріали, є фундаментом для будь-якого історичного дослідження. Джерела не містять якого-небудь аналізу загального минулого: це джерела або матеріали, які максимально наближають нас до предмету дослідження. Відібрана нами джерельна база магістерського дослідження, на наш погляд, є достатньою та об'єктивною для повноцінного розкриття теми випускної кваліфікаційної роботи.



## 1.2. Історіографічний огляд

Історіографічний огляд - це аналіз історичних досліджень, літератури та джерел з певної теми або періоду. Це огляд, який розглядає різні підходи, тенденції та точки зору в історичних дослідженнях, що стосуються певної теми або періоду. Це важливий інструмент, оскільки він дозволяє оцінити стан історичної науки, визначити недоліки у вивченні певної теми та вказати на можливі напрямки подальших досліджень.

Проаналізувавши доступний нам історіографічний матеріал з тематики дослідження українською та англійською мовами ми дійшли висновку, що у вітчизняному науковому просторі є лише одна більш-менш фундаментальна праця, що відображає певні аспекти теми магістерської роботи – це навчальний посібник «Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. - 244 с.». У ньому узагальнено і систематизовано зарубіжний досвід навчання історії в школах деяких країн Європи, у тому числі Східної та Північної Америки. Але з огляду на мету та завдання нашої роботи ми обрали інший підхід до кола висвітлених в рамках нашого дослідження питань, тому даний навчальний посібник ми не включили до історіографію нашої магістерської, проте вважаємо за доцільне для підвищення об'єктивності вказати на цю роботу.

Отже, через брак спеціалізованих публікацій українською мовою ми зосередились на англійськомовних тематичних дослідженнях, що частково висвітлюють різні аспекти з поставлених нами у роботі завдань. Весь комплекс історіографії, що був використаний у магістерській роботі ми розділили за проблемним принципом на наступні категорії.

1. Роботи, присвячені історичним моментам становлення та створення Європейського Союзу: 1. Кацин М. (2014) Історико-правове значення європейського співтовариства вугілля та сталі в процесі інституціоналізації

європейської економічної інтеграції / М. Кацин // Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Право.-2014.-Вип. 7.-С. 210-217. [59]; 2. Овчаров І. А. (2016) Причини створення, правовий статус та значення європейського об'єднання вугілля і сталі / І. А. Овчаров // Європейська інтеграція в контексті сучасної геополітики: зб. наук. ст. за матеріалами наук. конф., м. Харків, 24 трав. 2016 р. – Харків, 2016. – С. 445–450. [61].

2. Роботи, присвячені загальним проблемним питанням історичної освіти. Основною метою аналізу матеріалів цієї групи історіографії магістерського дослідження було сформулювати загальне уявлення про особливості європейського підходу до викладання історії у школах та основні теми з історії, на яких акцентують увагу європейські дослідники, а які питання чи періоди історії залишаються по-за увагою і по можливості проаналізувати – чому?:

1. Debates in History Teaching (Debates in Subject Teaching) / Ian Davies (Editor), 2 edition. – NY-London: Routledge, 2017. -322 p. [8]; 2. Lukacs J. (2009). Historical Consciousness. The Remembered Past / With a New Introduction by the Author and a Foreword by Russel Kirk. - New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. [23]; 3. Rüsen J. (2005). History. Narration, Interpretation, Orientation. Oxford: Berghahn Books. [34]; 4. Seixas P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking // In: M. Carretero, St. Berger, & M. Grever (Eds.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp. 59-72). London: Palgrave Macmillan. [35]; 5. Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.) (2000). Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives. - New York, London: New York University Press. [36]; 6. Weiner R.G. (1995) History: Teaching and methods [47].

3. Дослідження, присвячені проблемам шкільної історичної освіти в загальних межах Європейського Союзу:

1. Ecker A. (2018) The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”. Creative Education, 9, 1565-1610. [10]; 2. Aktekin S. (2009) Teaching history and

social studies for multicultural Europe / S. Aktekin, P. Harnett, M. Ozturk, D. Smart. – Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı, 2009. – 185 p. [1]; 3. Gray S. L. (2018) Curriculum Reform in the European Schools / Sandra Leaton Gray, Peeter Mehisto, David Scott. – Springer International Publishing, 2018.-182 p. [19]; 4. Gray S. L. (2018) Becoming Europeans: A History of the European Schools [20]; 5. Nicaise J., Blondin Ch. (2003) The European Dimension in Secondary Education in Europe [24]; 6. Psychogiopoulou E. (2016). Cultural Governance and the European Union. Protecting and Promoting Cultural Diversity in Europe. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan. [30]; 7. Stradlin R. (1995) The European Content of the School History Curriculum [37]; 8. Trichet J.-C. (2009). Europe-Cultural Identity-Cultural Diversity. CFS Presidential Lecture of 16 March 2009, Frankfurt/M.: Center for Financial Studies. [45]; 9. Wutzlhofer E., Ecker A. (2008) The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe A Comparative Study [48]; 10. Фонтен П. (2013) Європа у 12 уроках [67]; 11. Rethinking history lessons (2021) [32]; 12. Що таке «Цілі сталого розвитку?» [70].

4. Роботи, що висвітлюють питання особливостей національних концепцій та підходів до викладання історії у школі в деяких країнах Європейського Союзу, а саме Польщі, Чехії, Румунії та Португалії.

Вибір саме цих країн для більш детального аналізу зумовлений тим, що Польща та Румунія – це країни, що межують з Україною та мають певну спільну історичну пам'ять з нашою країною. Чехія – це одна з країн «середньої частини» Європейського Союзу. Португалія – це одна з найбільш західних країн ЄС.

1. Capita L.E. (2010) Dealing with the past: A brief introduction to the Romanian history curriculum [2]; 2. Kierzkowski M. (2017) Oral history and historical education in Poland. Possibilities and application // Wrocławski Rocznik Historii Mówionej 6(2016):81 [22]; 3. Surmiak A. (2015) Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town [38]; 4. Surmiak A. (2017) Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education / Krzysztof Jaskulowski, Adrianna Surmiak, Piotr

Majewski // *British Journal of Sociology of Education* [39]; 5. Vlčková K. (2007) *Curriculum in the Czech Republic* [46].

5. Дослідження, присвячені суб'єктам навчальної та педагогічної діяльності, як основним носіям шкільної історичної освіти:

1. Ecker A. (1997). *Process-Oriented Didactics of History. New Avenues in the Initial Training of History Teachers at the University of Vienna*. [9]; 2. Ecker A. (2018) *The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study"*. [11]; 3. Ecker A. (Ed.) (2003). *The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 Member States of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing [12]; 4. Harris R. (2013) *The Guided Reader to Teaching and Learning History* / R. Harris, K. Burn, M. Woolley / 1 edition. – NY-London: Routledge, 2013. - 320 p. [21]; 5. Phillips I. *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher* / 1 edition. – SAGE Publications Ltd, 2008. – 288 p. [26]; 6. Чалий Ю.І. (2016) *Суб'єкти освітніх відносин* [68].

6. Дослідження вітчизняних науковців щодо реалізації освітньої політики в Україні та змісту сучасної національної концепції української історичної шкільної освіти з метою аналізу доречності імплементації усього комплексу історичних шкільних практик чи окремих його складових в шкільній освітній простір України:

1. Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. (2014) / авт. кол.: В.Г. Базілюк, Т.Є. Бойченко, Л.М. Забродська [та ін.]; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». - К.: Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. – 306 с. [49]; 2. Калініна Л. На шляху до взаєморозуміння: загальноєвропейський контекст шкільної історії / Л.Калініна, О.Пометун // *Історія в школах України*. 1998. №1. С.21-24. [58]; 3. Серова Г. Реалізація національної ідеї в змісті шкільної історичної освіти [64]; 4. Що не так з уроками історії в школі? Пояснюють історики (2022) [69].

Отже, у вітчизняній історіографії майже відсутні спеціалізовані доробки з тематики нашого дослідження, але відібраний комплекс історіографії питання, на наш погляд, є репрезентативним.

### **Висновки до Розділу 1.**

На початковому етапі нашого дослідження ми проробили два ключові компоненти будь-якого наукового дослідження: джерельну базу та історіографію. Обидва ці аспекти грають важливу роль у формуванні відбору матеріалів та фактології магістерської роботи, проте для досягнення максимальної об'єктивності дослідження, враховуючи специфіку тематики дослідження, ми у першу чергу спиралися на джерельну базу.

Джерельна база, яка включає нормативні документи і інші первинні та вторинні матеріали, є фундаментом для будь-якого історичного дослідження. Ці джерела надають можливість «відчувати пульс минулого» та провести дослідницьку роботу комплексно та у логічній послідовності. Проте, завжди важливо враховувати, що джерела можуть бути спотвореними або обмеженими світоглядом того чи іншого автора, тому серед усього комплексу джерел ми спиталися саме на офіційну законодавчу базу.

Історіографія, з іншого боку, представляє собою вивчення інтерпретацій історії, роботу інших істориків, та розуміння того, як змінювалася наукова думка з обраної тематики з часом. Це дозволяє розуміти та аналізувати різні точки зору, а також уникати суб'єктивного підходу до дослідження.

Для досягнення максимальної об'єктивності у дослідженні ми враховували обидва аспекти. Варто зазначити, що у вітчизняній історіографії майже відсутні доробки з тематики нашого дослідження. Здебільшого автори розглядають вузькоспрямовані аспекти шкільної освіти у країнах Європи у векторі «Україна-ЄС», а не «ЄС-Україна».

Щодо викладання історії у країнах Євросоюзу як на рівні самого цього наднаціонального утворення, так і на рівні окремих країн-членів ЄС, вітчизняна історіографічна база майже відсутня. Через брак спеціалізованих публікацій

українською мовою ми зосередились на англомовних тематичних дослідженнях, що частково висвітлюють різні аспекти з поставлених нами у роботі завдань.

Проте, відібрана нами джерельна база та зарубіжна й вітчизняна історіографія магістерського дослідження є достатньою та об'єктивною для повноцінного розкриття теми випускної кваліфікаційної роботи.

## **РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В РАМКАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

### **2.1. Історичне підґрунтя створення Євросоюзу**

Колективна пам'ять дає людям відчуття причетності. Історія допомагає пояснити світ. Спільне бачення історії може мотивувати людей вжити заходів, які змінять майбутнє. Історія суб'єктивна і відкрита для різних інтерпретацій. Багато політиків у світі використовували партійний погляд на історію для досягнення власних цілей. Кожна країна і кожне покоління мають справу зі своїм минулим, але це не слід робити шляхом популяризації міфів або використанням політично мотивованих інтерпретацій історії для нападу на опонентів. Так само, як і інші держави поза Європою, європейці успадкували колективну пам'ять та історію, яку залишили наші попередні покоління.

Європейський Союз розпочав своє становлення після Другої світової війни. Це була спроба шокованих соціальними, економічними та культурними втратами під час Другої Світової війни європейців забезпечити мир та економічну співпрацю між країнами, щоб запобігти новим конфліктам у регіоні.

Вважається, що першим історичним кроком у створенні Європейського Союзу була «Декларація Шумана» (1950) [52], що стала відправною точкою поступового юридичного оформлення бажання ряду європейських країн настільки тісно об'єднати всі сфери життєдіяльності населення цих країн, щоб не було жодних причин та мотивів починати нову війну на теренах Європи. Французький міністр закордонних справ Робер Шуман запропонував об'єднати виробництво вугілля і сталі Франції та Німеччини, щоб забезпечити спільний доступ до цих ресурсів та створити тісні економічні зв'язки між цими двома країнами, адже він вважав, що для того, щоб європейські держави дійсно почали зближуватися в усіх сферах, передусім, потрібно було покласти край багатовіковій ворожнечі та протистоянню цих двох країн та

переформатувати той регіон Європи, який дуже довгий час був спрямований на виробництво засобів ведення війн.

Цей документ був заснований на ідеях іншого політичного діяча – Жана Моне, який згодом отримав титули «батько Європи» та «архітектор європейської інтеграції», як визнання його зусиль по об'єднанню Європи.

Наразі, зараз його ім'я носить одна з освітніх програм ЄС, яка має на меті підвищення рівня поінформованості та знань учасників освітнього процесу та суспільства взагалі в усьому комплексі питань євроінтеграції, в тому числі і історичних.

Моральна легітимність Європейського Союзу відпочатку ґрунтувалася на примиренні колишніх ворогів та позбавленні їх від історичних травм багатовікових протистоянь та європейських війн. Ідея ЄС полягає в тому, щоб країни працювали разом, долаючи історичні розбіжності та прагнучі спільного добра і процвітання всього регіону.

Історію Європи до 1945 року можна охарактеризувати як періоди війни, які перемежовувалися коротшими періодами миру. Кожне покоління, яке народилося до кінця Другої світової війни, пережило якусь війну на європейському континенті, що ми можемо бачити на рис.2.1. «Таймлайн періодів миру та війни в Європі з 1500 року».

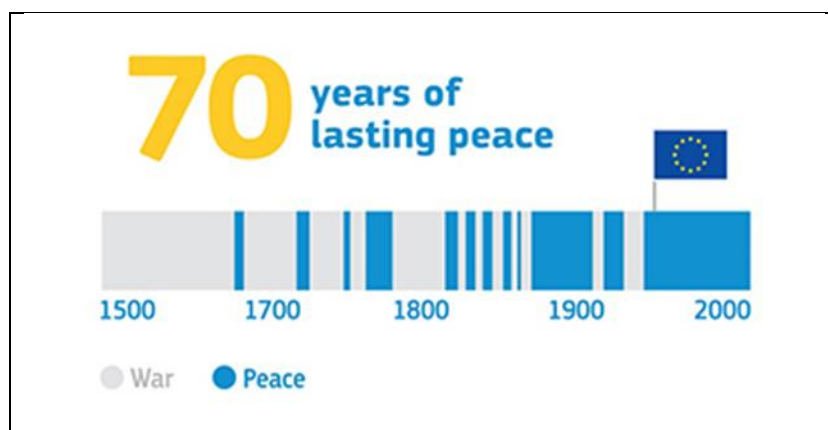


Рис.2.1. «Таймлайн періодів миру та війни в Європі з 1500 року» [32]



В результаті Декларації Шумана шість країн - Бельгія, Федеративна Республіка Німеччина, Люксембург, Франція, Італія та Нідерланди, заснували Європейське об'єднання вугілля та сталі (ЄОВС) у 1951 році. Підписаний договір набув чинності на 50-річний період.[42] Першим президентом Вищого органу Співтовариства був Жан Моне, який надихнув цю ідею Декларації Шумана [61,с.446]. Таким чином, вугілля та сталь, які були сировиною для війни, стали інструментами миру, і вперше в історії держави за власним бажанням передали частину свого суверенітету наднаціональним інституціям.

У 1957 році шість держав-членів вирішили створити економічне співтовариство, засноване на вільному русі працівників, товарів і послуг. Отже, у 1957 році, після підписання Римської угоди, Європейське економічне співтовариство (ЄЕС) було засновано з метою встановлення економічної єдності в інших секторах, окрім вугілля та сталі.[43] Головною метою ЄЕС було створити спільний ринок, де буде вільний рух товарів, працівників, послуг і капіталу, щоб нарешті досягти політичної інтеграції. Також тоді було засновано Європейське співтовариство з атомної енергії (Євратом). Об'єднання європейських економік призвело до кількох ключових змін у соціальному та економічному житті Європи.

Згодом до ЄЕС приєднувалися нові країни. Найбільш помітні етапи розширення включали Великобританію, Ірландію та Данію у 1973 році, а потім іспанський та португальський вступ у 1986 році.[67,с.21] Наступні хвили розширення призвели до збільшення числа країн-членів.

У відповідь на те, що розвиток ЄС здебільшого відбувався без згоди європейських громадян (так званий «дефіцит демократії»), ЄС отримав законодавчий орган із прямим голосуванням у 1979 році, коли були проведені перші вибори до Європейського парламенту.[32] Цей парламент діє як законодавець разом із Європейською радою. Він слабший за національні парламенти, оскільки не може безпосередньо пропонувати закони, але згодом його влада зростає.

Новим ключовим етапом інтеграції став Маастрихтський договір (1992) [44]. 11 грудня 1991 р. керівники держав та урядів дванадцяти країн-членів ЄЕС зібралися у місті Маастріхт (Нідерланди), де і було укладено Маастрихтську угоду, що відкрила нову фазу у поглибленні економічної та політичної інтеграції. Цей договір також значно збільшив владу наднаціональних європейських інституцій за рахунок окремих держав-членів.

Текст Маастрихтської угоди складається з двохсот сторінок чималого формату, до яких додано дев'яносто сторінок протоколу та Заключний акт з тридцяти декларацій. Відповідно до них, ЄЕС було трансформовано у Європейський Союз (ЄС), який мав являти собою єдиний економічний простір без внутрішніх кордонів, в якому будуть забезпечені свобода пересування капіталів, товарів та послуг, а потім і громадян, а також спільна політика в галузі промислового виробництва, сільського господарства й транспорту, охорони навколишнього середовища, у сфері освіти та досліджень, енергетики, соціальної політиці, у зовнішній політиці та в галузі безпеки, юстиції та внутрішніх справ. Основні напрями політики визначаються Європейською радою.

Після підписання Лісабонського договору 2009 року президент Комісії, нині Урсула фон дер Ляйен, обирається прямим голосуванням Європейського парламенту.

Навесні 2010 року Європейська Рада визнала, що після 10 років Лісабонського процесу окремих його цілей усе ще не досягнуто. Було вирішено, що для того, щоб зробити свою економіку продуктивнішою й підвищити соціальну згуртованість, Європа повинна більше інвестувати в дослідження та інновації, освіту й навчання. Тому за ініціативою тогочасного Президента Єврокомісії Жозе Мануела Баррозу Європейська Рада ухвалила розраховану на наступні 10 років стратегію – «Європа 2020».[67, с.50]

Наразі Європейський Союз підтримує Цілі сталого розвитку (ЦСР), також відомі як Глобальні цілі, що були ухвалені Організацією Об'єднаних Націй у

2015 році як універсальний заклик до дій щодо скорочення бідності, захисту планети та забезпечення того, щоб до 2030 року усі люди жили в мирі і достатку. 17 Цілей взаємодоповнюють одна одну: дії в одній сфері також впливають на результати в інших, тому в розвитку мають бути збалансовані соціальна, економічна та екологічна стійкість. З точки зору теми нашого дослідження важлива 4 Ціль – Якісна освіта [70].

На сьогодні чітко розмежовані сфери відповідальності органів управління Європейського Союзу та держав-членів ЄС. Області, в яких держави-члени продовжують нести відповідальність і в яких ЄС може грати допоміжну і координуючу роль – це захист і поліпшення здоров'я людини, промисловість, культура, туризм, освіта, професійна підготовка молоді та спорт, цивільний захист та адміністративне співробітництво [67, с.36].

Отже, Європейський Союз, як наднаціональна економічно-політична формація, була створена з метою примирення та сталого розвитку країн Європи, які мали складну і не завжди позитивну спільну історичну пам'ять, і впродовж історії були переможеними та переможцями у війнах на континенті.

Хоча ЄС починався як економічний союз, він швидко став також і політичним союзом. Вступаючи до ЄС, кожна країна погодилася відмовитися від деяких політичних та економічних повноважень. Ідея, якою керувалися уми-засновники ЄС, Роберт Шуман і Жан Моне, полягала в тому, що країни, чії економіки є взаємозалежними, мають менше шансів воювати одна з одною. Їхнє бачення значною мірою було підтверджено на практиці. За останні 70 років на європейському континенті панував мир, і європейські економіки розвивалися разом.

Європейський Союз побудований на низці договорів, які створили організації та інституції для подальшої європейської співпраці в усіх сферах, у тому числі і освітній. Європейське співтовариство вугілля та сталі стало першою з багатьох організацій, які зрештою стали частиною Європейського Союзу.

Позитивний досвід економічної та політичної співпраці вже в перші роки спільної взаємодії шістьох країн Європи створив стабільне підґрунтя для вирішення соціальних проблем населення Європи і зробив можливим розробку цілого ряду культурних та освітніх ініціатив, спрямованих на подальше об'єднання Європи на засадах мультикультуралізму та поваги до культури та історії кожної європейської країни-члена ЄС.

Понад сімдесят років історії становлення та розвитку сучасного Європейського Союзу зробило його унікальним органом управління та першою у світі наднаціональною організацією, що спрямовує свої зусилля на максимальну підтримку, захист та розвиток високих стандартів життя населення ЄС. Історія Європейського Союзу – це історія рішучості що виросла з руїн 1945 року – це історія «ніколи знову». Але, звісно, що кризи, передусім економічні, завжди суттєво впливають на відношення соціуму до політичних структур та лідерів. Ні уряди, ні держави, ні люди не можуть відійти від їх історії, а сьогоднішня політика ЄС – це курс, пов'язаний з подіями, що відбулися в минулому.

## **2.2 Нормативне закріплення необхідності, форм та методів історичного знання в євроспільноті**

«Ми не об'єднуємо разом держави, ми об'єднуємо людей [67,с.57]», – сказав Жан Моне ще у 1952 році.

З моменту проголошення Європейської культурної конвенції у 1954 р. [53], яку Україна ратифікувала 24.02.1994 р., викладання історії було важливою темою на порядку денному Ради Європи. Зокрема, у ст.1 цього документу зазначено, що кожна країна, яка ратифікувала цю Конвенцію, має вживати «відповідних заходів для збереження свого національного внеску до загальної культурної спадщини Європи і сприяння його збільшенню», а ст. 2 проголошує, що кожна країна, що приєдналася до Європейської культурної

конвенції по мірі можливості має «заохочувати вивчення своїми громадянами мов, історії і культури інших Договірних Сторін і надає цим Сторонам можливості для сприяння такому вивченню на її території, і докладає зусиль для сприяння вивченню своєї ... історії і культури на території інших Договірних Сторін і надає громадянам цих Сторін можливості для такого вивчення на її території».

Після падіння комуністичних режимів у Східній Європі наприкінці 1980-х років необхідність перегляду підручників з історії, проведення реформи навчальних програм з історії і формування нових підходів до освіти вчителів історії знову привернули увагу в рамках роботи Ради Європи щодо викладання історії. Восени 1993 р. відбулося перше в історії цієї організації засідання глав держав і урядів держав - членів Ради Європи, одним з результатів якого стало прийняття низки важливих документів, що регулювали зокрема питання подолання соціально-культурних бар'єрів на просторах мультикультурного за своїм характером нового політичного об'єднання – Європейського Союзу.

Постало питання чи «зможуть громадяни ЄС розвивати загальне почуття належності до Європи, залишаючись при цьому глибоко прив'язаними до своєї країни, свого регіону та своєї місцевої громади? [67, с.71]»

Віденська Декларація Глав держав і урядів держав-членів Ради Європи від 9 жовтня 1993 року проголошувала впевненість, що для створення «згуртованої, але все ж таки різноманітної Європи вкрай важлива співпраця в галузі культури, в налагодженні якої Рада Європи має відігравати найважливішу роль завдяки просвіті, засобам масової інформації, заходам у сфері культури, охороні та примноженню культурної спадщини та участі молоді. Наші уряди зобов'язуються у своїй двосторонній та багатосторонній співпраці керуватися пріоритетами та принципами Ради Європи... Зміцнювати взаєморозуміння та довіру між народами через здійснені Радою Європи програми співробітництва та сприяння. Робота в цій галузі буде сконцентрована, зокрема, на зміцненні програм, спрямованих на викорінення забобонів у процесі викладання історії шляхом підкреслення позитивного

взаємного впливу різних країн, релігій та ідей на історичний розвиток Європи [51]».

Так, одним з практичних інструментів, що направлений на втілення вищевказаної концепції стала програма Erasmus+, яка, зокрема, сприяє міжкультурному обміну та дозволяє студентам з різних країн Європи вивчати історію, культуру та мови один одного.

Втім, для об'єктивності нашого дослідження, варто зауважити, що приблизно десятиліття тому Європейський Союз почав переживати політичну кризу через внутрішні та, здебільшого, зовнішні фактори. Саме тоді все більше у публічній та офіційній риториці знову почали згадувати та наголошувати на загальноєвропейських цінностях.

Діяльність європейської громади у сфері культурної спадщини в 1970-х роках була однією з цілей показати інтерес ЄС до «некомерційних», мистецьких, культурних і освітніх цінностей. Межі об'єднання громадян до європейської інтеграції мало бути чимось більшим, ніж просто матеріалістичним явищем. Ця потреба стала ще більш очевидною із запровадженням європейського громадянства в Маастрихтському договорі 1992 р.[44]

Ще в 1980-х роках, враховуючи ширший простір для дій, деякі держави-члени прагнули надати дедалі пліднішим ініціативам більш міцну правову базу. Тим часом інші держави-члени, явно менш схильні до втручання з боку Європейського співтовариства у свої системи освіти прагнуло встановити сувору законодавчу рамку, що обмежувала сферу втручання ЄС.

Лише в 1992 році після ухвали Договору про Європейський Союз освіта була офіційно визнана законною зоною відповідальності та юрисдикції європейських інституцій. Маастрихтська Угода містить дві статті, які конкретно стосуються внеску та сфери дій ЄС в освіті (стаття 149 ЕС ex 126) та професійно-технічному навчанні (стаття 150 ЕС ex 127), щоб була створена справжня правова основа. Цього не було до тих пір, поки зовсім фактично із запізненням, а іноді й із значним небажанням, держави-члени погодилися

приймати закони безпосередньо в сфері, яка є центральною для їхньої національної ідентичності, але також у сфері, яка часом потрапила під юрисдикцію повністю децентралізованих внутрішньодержавних громад.

З тих пір, хоча кілька незначних поправок було внесено до чинного законодавства, ці дві статті все ще діють.

Хоча Маастрихтська угода пропонує законодавчу основу для низки дій, але не підриває принцип субсидіарності, згідно з яким кожна держава-член несе повну відповідальність за зміст і організацію власної системи або систем освіти.

Стаття 149 фактично стверджує, що Європейське Співтовариство повинно, поважаючи владу держав-членів, сприяти «розвитку якісної освіти». Таким чином, для сприяння співпраці з третіми країнами та міжнародними організаціями у сфері освіти, дії Спільноти повинні передусім спрямовуватись на шість цілей:

- розвиток європейського виміру в освіті, зокрема через викладання та поширення мов держав-членів;
- мобільність студентів і викладачів;
- співпраця між навчальними закладами;
- обмін інформацією та досвідом з питань, спільних для систем освіти держав-членів;
- молодіжні обміни та обміни соціально-педагогічними інструкторами;
- розвиток дистанційної освіти.

ЄС офіційно отримав повноваження у культурно-освітній сфері, почали розроблюватися програми, щоб ілюструвати та поширювати спільні європейські цінності, основу цього європейського громадянства. Нарешті, розширення 2004 року спричинило зростання культурного розмаїття європейців, що змусило європейські інституції приділити ще більше уваги спільним цінностям як спільному культурному ґрунту.

Коли мова заходить про роль європейських цінностей, наукова дискусія про інституційні комунікації ЄС фокусується на двох основних

взаємопов'язаних питаннях. Перше питання стосується природи європейського дискурсу, нормативного чи раціонального, а також виду мобілізації/лояльності, який він має на меті створити. Це стосується природи «цінностей», на які посилаються європейські інституції, від функціональних принципів (прозорість, діалог) до широких політичних парадигм (демократія).

Друге питання стосується цінностей по відношенню до конституції або відсутності європейського публічного простору як своєрідної матриці нормативної дискусії, що відображає певний брак політичної спільноти. Це друге питання привернуло найбільше інтелектуальної та політичної уваги в останні роки. Про цю можливість точаться тривалі наукові дебати про характер європейської публічної сфери, простору, де висвітлюються питання європейського простору. Така публічна сфера почала компенсувати демократичний дефіцит ЄС, на якому все більше починають акцентувати в останні роки незгодні з подальшою європеїзацією.

На політичному рівні ЄС все більше наголошує на важливість створення добре функціонуючої публічної сфери. Були запуснені різні європейські транснаціональні ЗМІ, щоб просувати та дати життя європейській публічній сфері, але багато спроб у цій сфері були короткочасними та/або обмежені нішевою, елітною аудиторією, якій станом на 2015 рік не вдалося набрати обертів.[30] За останнє десятиліття популярність ЄС серед його громадян впала. Лише за кілька років лідери ЄС стали свідками значного переходу від вседозволеності консенсусу до «обмежувального диссенсусу». У пошуках для наративів встановлення стабільності термін «європейські цінності» дедалі частіше виникає в інституційній комунікації ЄС. Сукупність внутрішніх ознак громадян Європейського Союзу у публічній та офіційній сферах називають різними способами, наприклад «європейські цінності», «цінності ЄС», «наші цінності», «загальні цінності» або «цінності Європи» [20].

У більшості випадків усі інституції ЄС представлені в корпусі офіційного керівництва посилаються в цих документах на ці «цінності». Європейська



Комісія здебільшого наполягає на цінностях як загальних, що лежать в основі певної європейської моделі чи ідентичності.

Європейські цінності часто натуралізуються, описуються як даність. Таким чином, вони є тісно пов'язані з визначенням ідентичності та концепцією членства у європейській спільноті. Тому цінності постають як вектори диференціації та ідентифікації. У зв'язку з цим, ідентичність, «цінності – як матеріальні, так і нематеріальні» також є конститутивними для європейської культурної спадщини поруч із «історією», «культурою» та «корінням», які також стосуються загальноєвропейської спадщини, і також є даністю.

Ми вважаємо, що саме через цю політичну кризу на рівні офіційного керівництва Євросоюзу почали все більше уваги приділяти вивченню історії на всіх рівнях суспільств та шукати в історії об'єднуючий громадян ЄС фундамент.

«Історичний інституціоналізм» - це вільний термін, що регулює ряд наукових досліджень, які намагалися об'єднати проблеми та методи соціальних наук із визнанням того, що соціальні процеси слід розуміти як історичні явища. Ця перспектива контрастує з більш поширеною точкою зору в соціальних науках, яка приймає поняття «історичної ефективності». Ця точка зору, як зауважують науковці, стверджує, що «інститути та поведінка ... розвивалися через певну форму ефективного історичного процесу. Ефективний історичний процес... це той, що рухається швидко до унікального рішення, яке залежить від поточних умов навколишнього середовища та не залежить від історії [30]».

У сфері викладання історії можна навести безліч прикладів таких форм культурної співпраці та поділу спільними цінностями: між європейськими країнами існує тривалий обмін інформацією на рівні міністрів освіти, а також на рівні політиків, викладачів та вчителів. У результаті було розроблено кілька рекомендацій для міністрів освіти, такі як «Рекомендація Rec (2001) 15 державам-членам щодо викладання історії в Європі XXI століття» (Council of Europe CM, 2001) [12] або «Хартія» Ради Європи про освіту для

демократичного громадянства та освіти з прав людини» (Council of Europe CM, 2010) [6] були розроблені та широко поширені серед 47 країн-членів Ради Європи.

Паралельно з цим процесом, у рамках Європейського Союзу, з початку 21-го століття, Європейська Комісія, Європейська Рада та Європейський Парламент наголошували на важливості освіти вчителів. Це призвело до низки відповідних повідомлень та настанов для педагогічної освіти в Європейському Союзі (Європейська комісія, 2007; Європейська комісія, 2009; Європейська комісія, 2017).

З урахуванням всебільшого зростання соціальної і політичної потреби підвищення обізнаності громадян Євросоюзу у спільній європейській та власних національних історій, для розуміння глибоких коренів появи та затвердження на рівні національної історичної пам'яті європейських цінностей, на Соціальному саміті 2017 року в Гетеборзі, Швеція, європейські лідери вперше схвалили ідею створення Європейського освітнього простору [16], а перші пакети заходів були ухвалені у 2018 та 2019 роках.

У вересні 2020 року Європейська Комісія окреслила своє оновлене бачення європейського освітнього простору та конкретні дії для його досягнення в Повідомленні Комісії. Рада ЄС відповіла резолюцією від лютого 2021 року про стратегічні рамки європейської співпраці в галузі освіти та навчання на період 2021-2030 років, які мають сприяти досягненню Європейського освітнього простору.

Втім, зміст і структура систем освіти та підготовки держав-членів все ще залишаються в компетенції відповідних національних та/або регіональних органів влади.

Отже, нормативна консолідація необхідності, форм і методів історичного знання в європейському співтоваристві передбачає встановлення стандартів, настанов або рамок щодо важливості, структур і підходів до історичного знання в Європейському Союзі чи ширшій європейській спільноті.

На рівні ЄС історичні знання є життєво важливими для сприяння почуттю спільної ідентичності, розуміння різноманітного культурного походження та сприяння взаєморозумінню між державами-членами. Однак, незважаючи на те, що може не існувати жодного уніфікованого набору нормативних актів чи директив, які б конкретно стосувалися історичних знань, кілька ініціатив ЄС підкреслюють його важливість.

По-перше, це, звісно, освітня політика, і ЄС сприяє історичній освіті через свою освітню політику, заохочуючи країни-члени включати в школи комплексні історичні програми, які охоплюють різні аспекти європейської історії.

По-друге, це програми культурної спадщини, наприклад, такі ініціативи, як Європейський рік культурної спадщини, спрямовані на підвищення обізнаності про різноманітну культурну спадщину Європи, включаючи історичні місця, традиції та колективну пам'ять. Дослідницькі програми ЄС часто фінансують історичні дослідницькі проекти, які досліджують різні аспекти європейської історії, сприяючи науковим починанням і поширенню історичних знань, а також ЄС підтримує ініціативи з вшанування історичних подій, таких як річниці визначних моментів європейської історії, сприяючи пам'яті та роздумам.

Хоча в мультикультурному наднаціональному політичному об'єднанні не може не існувати чітких зобов'язуючих положень, що диктують необхідність, форми та методи історичного знання, ЄС сприяє та заохочує його розуміння та поширення через різноманітні освітні, культурні та дослідницькі ініціативи в країнах-членах. Ці зусилля сприяють колективному розумінню історії та сприяють єдності між європейськими націями.

## **Висновки до розділу 2.**

Європейський Союз, як наднаціональна економічно-політична формація, була створена з метою примирення та сталого розвитку країн Європи, які мали

складну і не завжди позитивну спільну історичну пам'ять, і впродовж історії були переможеними та переможцями у війнах на континенті.

Хоча ЄС починався як економічний союз, він швидко став також і політичним союзом. Вступаючи до ЄС, кожна країна погодилася відмовитися від деяких політичних та економічних повноважень. Ідея, якою керувалися уми-засновники ЄС, Роберт Шуман і Жан Моне, полягала в тому, що країни, чий економіки є взаємозалежними, мають менше шансів воювати одна з одною. Їхнє бачення значною мірою було підтверджено на практиці. За останні 70 років на європейському континенті панував мир, і європейські економіки розвивалися разом.

Європейський Союз побудований на низці договорів, які створили організації та інституції для подальшої європейської співпраці в усіх сферах, у тому числі і освітній. Європейське співтовариство вугілля та сталі стало першою з багатьох організацій, які зрештою стали частиною Європейського Союзу.

Позитивний досвід економічної та політичної співпраці вже в перші роки спільної взаємодії шістьох країн Європи створив стабільне підґрунтя для вирішення соціальних проблем населення Європи і зробив можливим розробку цілого ряду культурних та освітніх ініціатив, спрямованих на подальше об'єднання Європи на засадах мультикультуралізму та поваги до культури та історії кожної європейської країни-члена ЄС.

Понад сімдесят років історії становлення та розвитку сучасного Європейського Союзу зробило його унікальним органом управління та першою у світі наднаціональною організацією, що спрямовує свої зусилля на максимальну підтримку, захист та розвиток високих стандартів життя населення ЄС.

У Європейському Союзі відсутня єдина нормативна база вивчення історії лише на рівні всього союзу. Однак існує низка ініціатив та рекомендацій щодо навчання історії в контексті ЄС. У сфері освіти держави-члени продовжують нести відповідальність, а ЄС може грати допоміжну і координуючу роль.

ЄС підтримує ідею ознайомлення зі своєю історією та культурою через освіту. Також існують ініціативи щодо розробки загальноєвропейського підходу до викладання історії, щоб учні отримували повніше уявлення про різні аспекти історії Європи, тобто Європейський Союз має інтерес до всебічного розвитку своїх громадян.

Нормативні акти, що регулюють зміст навчальних програм з історії, залишаються компетенцією окремих країн-членів. Європейський Союз може надавати рекомендації та підтримувати обмін найкращими практиками між країнами, але остаточні рішення щодо змісту навчальних програм з історії приймаються національними урядами.

Ці програми можуть відрізнятися залежно від національних освітніх стандартів. Наприклад, у багатьох країнах Євросоюзу історія вивчається у школах як обов'язковий предмет упродовж кількох років. Програми зазвичай охоплюють різні періоди та події історії країни, регіону чи Європи загалом. Тим не менш, конкретні програми з вивчення історії можуть відрізнятися від країни до країни, залежно від національних освітніх політик та потреб.

Нормативна консолідація необхідності, форм і методів історичного знання в європейському співтоваристві передбачає встановлення стандартів, настанов або рамок щодо важливості, структур і підходів до історичного знання в Європейському Союзі чи ширшій європейській спільноті.

На рівні ЄС історичні знання є життєво важливими для сприяння почуттю спільної ідентичності, розуміння різноманітного культурного походження та сприяння взаєморозумінню між державами-членами. Однак, незважаючи на те, що може не існувати жодного уніфікованого набору нормативних актів чи директив, які б конкретно стосувалися історичних знань, кілька ініціатив ЄС підкреслюють його важливість.

По-перше, це, звісно, освітня політика, і ЄС сприяє історичній освіті через свою освітню політику, заохочуючи країни-члени включати в школи комплексні історичні програми, які охоплюють різні аспекти європейської історії.

По-друге, це програми культурної спадщини, наприклад, такі ініціативи, як Європейський рік культурної спадщини, спрямовані на підвищення обізнаності про різноманітну культурну спадщину Європи, включаючи історичні місця, традиції та колективну пам'ять. Дослідницькі програми ЄС часто фінансують історичні дослідницькі проекти, які досліджують різні аспекти європейської історії, сприяючи науковим починанням і поширенню історичних знань, а також ЄС підтримує ініціативи з вшанування історичних подій, таких як річниці визначних моментів європейської історії, сприяючи пам'яті та роздумам.

Хоча в мультикультурному наднаціональному політичному об'єднанні не може не існувати чітких зобов'язуючих положень, що диктують необхідність, форми та методи історичного знання, ЄС сприяє та заохочує його розуміння та поширення через різноманітні освітні, культурні та дослідницькі ініціативи в країнах-членах. Ці зусилля сприяють колективному розумінню історії та сприяють єдності між європейськими націями.

## **РОЗДІЛ 3. ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ**

### **3.1. Історичні ініціативи, асоціації, освітні програми, платформи ЄС**

Освіта є основою для самореалізації, працевлаштування та активної, відповідальної громадянської позиції. Це вкрай важливо для життєздатності європейських суспільств і економік. Доступ до якісної та інклюзивної освіти, професійної підготовки та навчання протягом усього життя є правом усіх громадян, як це закріплено в Європейській основі соціальних прав [54].

В 1992 році за підтримки Ради Європи була заснована EuroClío – Європейська асоціація викладачів історії [14].

EuroClío починалася як організація, що об'єднувала 17 асоціацій-засновників із 14 країн, і з тих пір перетворилася на широкомасштабну мережу з 83 асоціацій повних та асоційованих членів, які представляють 47 країн у 2019 році.

Поступово їх проекти зосередилися на створенні транснаціональних освітніх матеріалів і заохоченні співпраці між країнами в рамках амбітних партнерських проектів. Ця робота об'єднала сотні істориків та викладачів історії для обміну досвідом, запровадження інноваційного вивчення минулого, обговорення також чутливих і суперечливих питань і, отже, створення нових та інклюзивних історичних наративів. Місія EuroClío полягає в тому, щоб надихнути та розширити можливості викладачів залучати учнів до інноваційної та відповідальної освіти з історії та громадянства. Бачення EuroClío полягає в тому, щоб усі учні стали більш відповідальними та сприяючими громадянами шляхом участі в історії та громадянській освіті для взаєморозуміння та миру. EuroClío підтримує розвиток відповідальної та інноваційної освіти з історії, громадянства та спадщини, сприяючи критичному мисленню, мультиперспективності, взаємній повазі та включенню суперечливих питань. Асоціація виступає за раціональне використання освіти історії та культурної спадщини для побудови та поглиблення демократичних суспільств, об'єднуючи професіоналів у різних

громадах, країнах, етнічних групах та релігіях. Вона прагне підвищити якість історичної та громадянської освіти через розбудову спроможності викладачів, а також створення та впровадження інноваційних засобів навчання.

EuroClio є демократичною асоціацією, яка об'єднує інші демократичні асоціації на своїй Генеральній Асамблеї. Цей орган ухвалює загальне планування, обирає та звільняє членів ради та дотримується процедур належного управління, які регулюються статутом і внутрішніми правилами EuroClio.

Підходи та взагалі погляд на історію в європейські парадигми мають відмінності від вітчизняних. Звісно, всі ці особливості склалися впродовж навіть не десятиліть, а століть. В основі проекту європейської інтеграції завжди була ідея запобігання війнам і насильницьким конфліктам на європейському континенті за допомогою економічної співпраці. Після падіння комунізму цей проект нарешті був поширений на всю Європу. Однак минуле все рівно виявилось досить неприємним. Євроінтеграція не одразу пішла легко, як деякі з європейців могли очікувати. Етнічні або національні конфлікти, громадянські війни колишніх днів, звинувачення різного роду, - це очевидний тягар, який мають нести всі поставторитарні суспільства.

Єдиний спосіб подолати повторне вторгнення минулого в сучасні політичні дебати на думку багатьох європейських політиків і, особливо, науковців - це зіткнутися з цим, обговорити це, пояснити, що свої власні історичні міфи розробила кожна нація в Європі і поставити суспільство перед історичною правдою.

Історична правда досить дієва зброя проти розповсюдження історичних фейків, що роз'єднують і суспільства, і держави. Але на відміну від категоричних істориків, представники європейського політикуму, на нашу думку, дещо стриманіші у висловлюваннях та діях, спрямованих на винесення потенційно конфліктних історичних подій у публічну площину.

Наприклад, у 2008 році Європарламент прийняв резолюцію про штучно створений голод -Голодомор в Україні в тридцятих роках минулого століття.



Ця страшна подія коштувала життя сотням тисяч українських хліборобів і було наслідком рішення сталінського режиму викорінити тих, хто виступає проти проведення її аграрної політики.

Соціалістична група в Європейському парламенті дуже вагалася підтримати депутатську ініціативу з цього питання, не бажаючи виступати в офіційні політичні інтерпретації історичних подій. Зрештою парламентарі проголосували за резолюцію через симпатії до народу України і тому, що такі формулювання, як «геноцид», були уникнуті в остаточному тексті. Українське посольство в Брюсселі дуже активно просувало парламентські дебати з аргументом, що жахливий епізод історії України був важливим у розрізі міжнародного визнання, а для багатьох українців це було елементом реконструкції історії країни після того, як вона стала незалежною.

Більшість заходів, ініційованих за останні роки Європейським Союзом щодо освіти, розробляються в рамках ст.149 Маастріхської угоди [44].

Наприклад, програма «Коменіус» для початкової та середньої школи, названа так на честь видатного педагога і гуманіста Яна Амоса Коменського.

Основна мета програми «Коменіус» розширювати багатосторонні партнерські зв'язки між навчальними закладами різних країн у рамках "європейських навчальних проектів" з мов, культурної спадщини та охорони навколишнього середовища. Програма «Коменіус» також має на меті сприяти обміну інформацією та досвідом для вдосконалення систем національної освіти.

У 2007 році Європейська комісія зазначила дослідження щодо оцінки впливу шкільного партнерства «Коменіус» на вчителів, учнів і шкільної спільноти в цілому. Результати були вражаюче позитивні: і учні, і вчителі покращили свої мовні знання, здобули більше міжкультурних компетенцій і відчули кращий шкільний клімат тощо. У дослідженні взяли участь близько 8 000 шкіл, які брали участь у програмі Comenius за останні шість років. Воно було проведено від імені Європейської комісії Товариства емпіричних досліджень у Касселі, Німеччина, у співпраці з Центром шкільних та освітніх

досліджень Університету Мартіна-Лютера в Галле Віттемберге, Німеччина. Опитування показало, що понад 80% учителів відзначили, що їх учні стали більше цікавитися іншими країнами та культурами. Вони значно покращили свої знання про життя в цілому та шкільному житті, зокрема в країнах-партнерах, а також проявили більшу толерантність до представників інших культур та іноземців. Вплив на вчителів також привертає увагу: 90% вчителів покращили свої знання та розуміння шкільної системи країн-партнерів, а 82% встановили сталі особисті контакти з вчителями шкіл-партнерів.[3]

Вважаємо дуже важливою ініціативою створення Комітетом міністрів Ради Європи у листопаді 2020 року «Обсерваторії з викладання історії в Європі [31]» для сприяння досягненню Цілі сталого розвитку 4 [70].

«Обсерваторія» збирає та ділиться фактичною інформацією про стан викладання історії в 17 країнах-учасницях, підтримує обмін передовим досвідом та взаємне навчання, а також виступає платформою для професійного розвитку і вважається цінним інструментом у боротьбі з небезпечним ревізіонізмом і спробами фальсифікації історичної правди.

### **3.2. Суб'єкти освітньої та педагогічної діяльності**

Суб'єкти освітньої діяльності – це навчальні заклади, суб'єкти педагогічної діяльності – це здебільшого вчителі, але у багатьох школах Європейського Союзу учні також стають суб'єктами, а не суто об'єктами педагогічної діяльності.

Насамперед, хочемо зупинитись на унікальних освітніх системах Європейського Союзу. Європейська шкільна система була створена в жовтні 1953 року в Люксембурзі за ініціативою членів Європейського об'єднання вугілля та сталі та уряду Люксембургу. Шість різних урядів Співтовариства та їхні відповідні міністерства освіти працювали разом, щоб створити систему, яка навчала б учнів різними рідними мовами та різними національностями. У квітні 1957 року підписання Протоколу зробило школу Люксембургу першою

офіційною європейською школою.[20] Успіх цього освітнього експерименту спонукав Європейське економічне співтовариство (та Європейську комісію з атомної енергії), які зрештою перейшли до виконавчих органів ЄЕС, переконати владу заснувати інші європейські школи в різних центрах управління.

Мережа європейських шкіл, як особливих унікальних закладів середньої освіти, має власні правила щодо зарахування, фінансування та управління, а також власну навчальну програму. Система вперше була створена як інструмент для задоволення освітніх потреб дітей державних службовців, які працювали в Люксембурзі в новоствореному Європейському Союзі. Різні зацікавлені сторони, тобто батьки, посадові особи закладів, державні службовці та політики, дійшли згоди щодо того, що ці діти повинні мати можливість навчатися рідною мовою, а також мати такий самий стандарт освіти, як і їхні однокласники в національній школі. рідні країни. Дві третини фінансування надходить від установ Європейського Союзу.

Система залишалася майже незмінною протягом майже шести десятиліть, зберігаючи політику зарахування, яка надає пріоритет дітям державних службовців Європейського Союзу. У 2009 році система провела свої найзначніші реформи на сьогоднішній день, хоча генезис цих реформ сягає давнішого походження.

«Відкриття» — це назва, яку Рада керуючих використовує в усіх офіційних документах, що стосуються першого елементу реформ європейських шкіл 2009 року. Йдеться про розробку процедури акредитації для створення додаткових європейських шкіл. Акредитовані національні школи класифікуються як європейські школи категорії II або III, тоді як традиційні європейські школи класифікуються як категорії I. Основна відмінність між цими трьома типами європейських шкіл полягає в тому, що школи категорій II і III не набирають виключно дітей державних службовців, а створені для поширення європейської освіти серед населення Європи. Система управління, а також система фінансування в школах II та III категорій

також відрізняються від традиційних європейських шкіл I категорії. Принципова відмінність між школами II та III категорій полягає в тому, що європейська школа II категорії отримує пропорційну субсидію від ЄС щодо кількості дітей державних службовців, які її відвідують. Учні категорії II приймаються за фінансовою угодою між школами та рядом акредитованих організацій і компаній. Навпаки, європейські школи Категорії III жодним чином не залежать від європейських інституцій, за винятком тих випадків, коли Рада керівників укладає угоду зі школою, щоб засвідчити, що заклад пропонує європейське навчання. Різниця між школами II та III категорій останнім часом стала менш важливою. Школи категорії III тепер називаються акредитованими школами.

Учні категорії I в основному є дітьми офіційних осіб і співробітників за контрактом (що перебувають на посаді принаймні один рік) установ ЄС і персоналу європейських шкіл, а також Європейського патентного відомства у випадку Мюнхенської школи. Відсоток учнів I категорії протягом останніх років неухильно зростає і зараз ця категорія становить 79,8% учнівської молоді (вересень 2016 р.). У школах Брюсселя та Люксембургу, де є велика кількість чиновників ЄС, а відсутність місць у школах вимагає застосування обмежувальної політики щодо зарахування учнів категорій II та III, мають високий відсоток учнів категорії I, понад 90% у чотирьох школах-Брюссельські школи (100% для Berkendael); тоді як школи, розташовані в місцях, де кількість чиновників ЄС невелика, мають набагато нижчий відсоток таких учнів. Нову школу в Брюсселі щойно ввели в експлуатацію. Учні II категорії становлять 4% учнів, а учні III категорії становлять 16,1% від загальної кількості. (Ці дані станом на вересень 2016 року.) [19]

Особливий характер шкіл полягає не виключно в їхній європейській ідентичності, а головним чином у тому факті, що вони пропонують освіту, засновану на елементах шкільної освіти, яких немає на національному рівні, таких як: раннє багатомовне навчання, уніфікована навчальна програма в усіх країнах, щоб сприяти таким особливостям, як заохочення почуття

європейської обізнаності, просування знань про інституції, їх історію та розвиток почуття громадянства на європейському рівні.

Зараз існує тринадцять шкіл у семи країнах, які обслуговують понад 29 000 учнів [25]. Вони мають особливий правовий статус у Європі та використовують особливу модель навчального плану та оцінювання, яка багато в чому є гібридом різних існуючих європейських освітніх моделей.

Досліджуючи педагогічну освіту в Європі взагалі, можна досить швидко виявити множинність концепцій і структур освітніх систем. З кінця 18 століття, як наслідок процесу будівництва нації в Європі, освітні системи загалом і законодавча база для педагогічної освіти зокрема базувалися на національних рішеннях і керівних принципах. Ця ситуація не змінилася протягом двох десятиліть 21-го століття: не існує послідовних, консолідованих стандартів педагогічної освіти для європейських країн загалом.

Ці висновки актуальні в рамках Європейського Союзу, де не існує обов'язкових правил для освітніх систем держав-членів, але вони однаково актуальні для тих європейських країн, які не є членами Європейського Союзу, бо освітні стандарти цих країн також залежать від національних структур та організації.

Безумовно, у більш загальній перспективі, наприклад, як девіз Європейського Союзу, існує широкий консенсус серед політиків, бізнесменів та освітян у Європі, які стверджують, що культурна ідентичність Європи формує «єдність, яка базується на її різноманітності [20]». Цей девіз Європейського Союзу можна інтерпретувати в сенсі множинності національних культур, переплетених транснаціональними стратегіями та мережами культурної співпраці та діалогу. Отже, хоча в Європі немає консолідованої спадщини в сенсі середньої шкільної освіти, і незважаючи на всі політичні та ідеологічні відмінності та традиції, існують спільні ідеї щодо цілей такої освіти: узгоджений культурний консенсус - побудова основи для всіх заходів культурної та освітньої роботи, що можна виявити в загальних

настановах шкільних навчальних планів та/або навчальних програм в закладах середньої освіти та університетах по всій Європі - посиляється на цінності демократії, прав людини, правління права, свободи, рівності, солідарності та толерантності.

На рівні вищої та середньої освіти вже більше двох десятиліть зростає інтерес до порівняння різних структур освітніх систем на європейському рівні. Провідну роль у цьому процесі можна віднести до «Виконавчого агентства з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (EACEA) Європейської комісії, включаючи європейську базу даних з освіти Eurydice (Eurydice, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a) [18], як одну з його програм.

Це вже є ключовою темою досліджень та рефлексії в рамках освітніх політик Європейського Союзу та Ради Європи. Протягом останніх двох десятиліть у рекомендаціях міжнародних освітніх установ наголошувалося на важливості компетентнісно орієнтованої освіти та підготовки вчителів-предметників. Компетентнісно-орієнтована освіта має дати змогу майбутнім учителям адекватно та ефективно працювати в умовах дедалі більшої різноманітності учнів та студентів, а також гнучко викладати та навчатися, щоб відповідати потребам соціально різноманітної та мультикультурної навчальної групи.

Очікується, що такі предмети, як історія та громадянська освіта, сьогодні відіграватимуть значну роль у формуванні соціально-політичної ідентичності майбутніх громадян Європи. На думку громадськості, очікується, що вчителі цих предметів розвиватимуть соціальні та комунікативні навички учнів для демократичного громадянства, міжкультурного діалогу, взаєморозуміння та толерантності. Таким чином, характер і якість освіти та підготовки, яку отримують вчителі цих предметів, мають вирішальне значення.

Майже в усіх країнах-членах Євросоюзу рівні середньої освіти приблизно однакові – початкова школа та безпосередньо середня школа. Знання з історії починають надавати вже з початкової школи.

Для розуміння людського потенціалу, спрямованого на завдання виховання нових громадян ЄС, наведемо деяку статистику по вчителям історії у країнах Європейського Союзу.

На рис. 3.1. показана гендерна структура вчителів історії в Європі станом на 2003 р. [48]

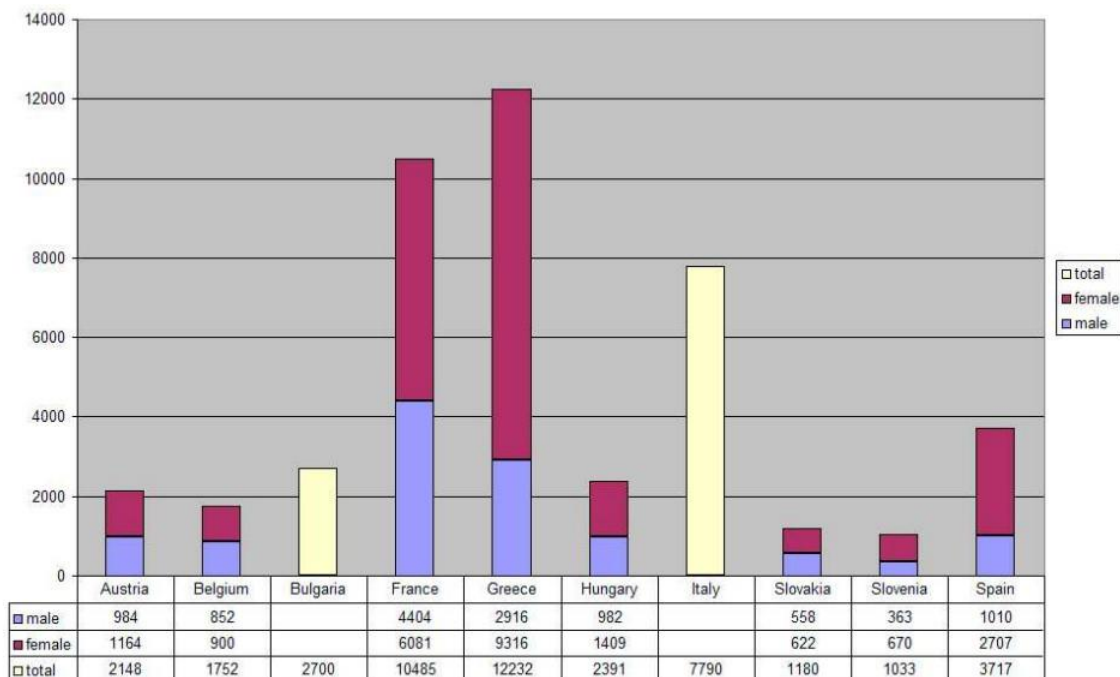


Рис. 3.1. Гендерна структура вчителів історії в школах Європі станом на 2003 р.

На рис. 3.2. наведена вікова диференціація вчителів історії у школах країн Євросоюзу станом на 2000-2002 рр. [48].

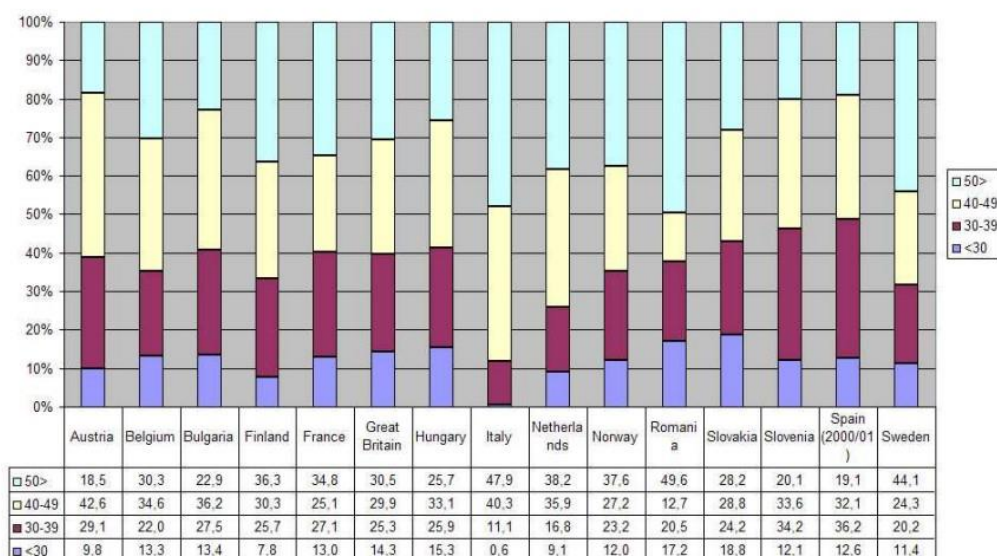


Рис. 3.2. Вікова диференціація вчителів історії у школах країн Євросоюзу станом на 2000-2002 рр.

У 2003 р. Європейський парламент замовив у Департаменті освітніх досліджень Університету Льежа в Бельгії «Порівняльне дослідження місця, яке займає Європейський Союз в програмі середньої освіти в державах-членах і в країнах-кандидатах» [24]. Дослідження повинно було основному допомогти сформувати картину місця, яке займає європейський вимір середньої освіти в Європі на початку нового тисячоліття, підкреслюючи як відповідні сильні, так і слабкі сторони в освітніх системах 15 держав-членів Європейського Союзу разом із країнами-кандидатами, з акцентом на тому, що можуть зробити європейські інституції, і зокрема Європейський парламент у майбутньому для розширення знань та обізнаності з цього предмету серед учнів середньої школи і молоді взагалі.

З цією метою дослідники зібрали та проаналізували інформацію з різноманітних джерел. Дослідження європейської нормативно-правової бази допомогло розкрити потенціал обмеження будь-яких ініціатив і вивчити концепцію «європейського виміру в освіті. Результати міжнародних опитувань дали зрозуміти зв'язок між молоддю та Європою, а також дати підказки щодо ролі, яку можуть відігравати школи в цьому контексті. Розділи про європейський вимір в освіті в Europebase - Європейській базі даних, адміністрованих Eurydice [18] - інформаційною мережею з питань освіти в Європі, також були вивчені.

Незважаючи на те, що національні підрозділи не були зобов'язані, щоб відповісти на запити авторів дослідження, навіть незважаючи на те, що ці запити додалися до їх існуючого великого робочого навантаження, національні підрозділи надали велику допомогу дослідникам. Однак, незважаючи на багатство отриманої інформації, обставини та часові обмеження, вичерпний опис поточної на 2003 р. ситуації та системи освіти в кожній з 27 країн було неможливо.

Однією з найбільших сильних сторін дослідження була демонстрація, що різні резолюції приймаються або були прийняті по всій Європі як частина



місцевих, національних та міжнародних ініціатив щодо розвитку концепції європейського виміру в освіті, і в середній освіті зокрема. З 1970-х років міністри освіти по всій Європейській спільноті обговорювали це питання, і сьогодні сотні шкіл обговорюють питання участі у програмах, що фінансуються Європейським Союзом. Держави-члени були активізовані до дій і Європейський вимір тепер займає важливе місце в національній навчальній програмі кожного з них.

Хоча через очевидні соціально-історичні причини країни-кандидати не наслідували цього прикладу, набагато пізніше вони також відвели належне місце європейському виміру освіти.

Більш ніж будь-коли раніше, школа є основним місцем навчання та викладання для європейців, і особливо для молодих поколінь. Таким чином, школа виявилася життєво важливим надбанням у відображенні Європейського Союзу та його коріння в минулому, теперішньому та майбутньому як найфундаментальнішої цінності, школа повинна постійно виражати інтерес до європейської справи.

Поряд з освітою, ЗМІ (не в останню чергу телебачення та нові інформаційні технології) зіграли роль у посиленні привабливості Європи для молодих поколінь, це може бути тільки вигідним для європейських інституцій.

У школах під егідою Європейського Союзу використовуються національні та місцеві схеми, а інформація про Європу, яка передається учням, дуже відрізняється від країни до країни, що пояснюється автономією цих країн і навіть субнаціональних одиниць.

У навчальних програмах середньої освіти всієї Європи європейський вимір з роками виріс. Це найбільш очевидно в таких предметах, як історія, географія, гуманітарні науки, економіка та іноземні мови. Проте в деяких країнах Європейський вимір охоплюється іншими дисциплінами та як частина спеціальних ініціатив: деякі підкреслюють міжпредметний характер концепції, тоді як інші присвячують їй спеціальні заняття або підкреслюють переваги двомовної освіти та навчання за кордоном.

При заповненні анкети дослідники наголосили на найпоширеніших ініціативах та перешкодах, що виникають у розвитку європейського виміру в освіті. Деякі зі згаданих плюсів включали спеціальні ініціативи, покликані посилити правову базу для здійснення заходів, різноманітні ресурси розгортання та продовження адаптації навчальної програми. Основні перешкоди включали явну неузгодженість ініціатив, неадекватну підготовку вчителів та певні інші бар'єри.

На рис. 3.3. [24] показані результати опитування молоді 15 країн-членів ЄС у віці від 15 до 24 р. в рамках концепту «Що для вас означає бути громадянином Євросоюзу?».

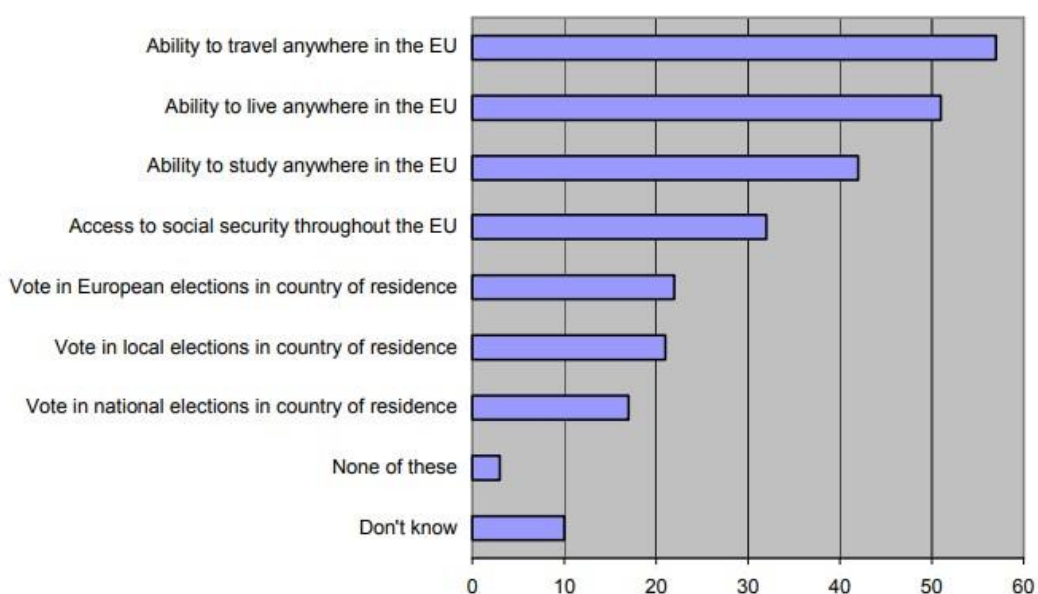


Рис. 3.3. Результати опитування молоді у віці від 15 до 24 р. в рамках концепту «Що для вас означає бути громадянином Євросоюзу»

Як ми можемо бачити з діаграми, майже 60% опитаних відповіли: «можливість подорожувати будь-де по Євросоюзу»; приблизно 51% відповіли: «можливість жити будь-де в Євросоюзі»; приблизно 43% відповіли «можливість навчатися будь-де в Євросоюзі». Але 10 % відповіли: «я не знаю».

На основі цієї інформації було рекомендовано низку заходів.

Акцентування європейського виміру в програмі середньої освіти:

- Поглиблення знань і навичок, необхідних учням, щоб бути активними та поінформованими європейськими громадянами.

- Охоплення широкого кола міжпредметних та транснаціональних предметів, щоб підкреслити багатогранність і глобальність Європейського Союзу.

- Активне залучення студентів до проектів і ситуацій, які вимагають від них відстеження і накопичення інформації та засвоєння основних понять, працюючи в команді з іншими учнями.

Сприяння підходу до європейського виміру в середній освіті:

- Інструктування вчителів щодо того, як включити європейський вимір у свої заняття на основі відповідної первинної та безперервної професійної підготовки. Хоча підготовка вчителів повинна зосереджуватися на фактичній інформації, вона також має покращувати фундаментальні цінності та ставлення, такі як повага до плюралізму та мультикультуралізму.

- Запровадження європейського грифу, на який могли претендувати автори навчальних посібників і які б гарантували, що самі допоміжні засоби відповідали б достатньому стандарту з точки зору термінів, як змісту, так і форми. Важливо, щоб вчителі отримували допомогу при виборі від великої кількості доступних навчальних посібників і при запровадженні якісних заходів у складне освітнє середовище, яке постійно змінюється.

- Орієнтація на конкретну читацьку чи аудиторію шляхом розмежування навчальних посібників і документів, призначених для учнів.

- Розробка та просування «загальноєвропейської бази знань» у консультаціях з експертами.

Розглядаючи школи як ключові інституції для розвитку історичної свідомості та історичної культури молодого покоління, і орієнтуючись на такі цінності, як демократична взаємодія, міжкультурний діалог і соціальна відповідальність як базові орієнтири такої освіти, важливо знати, який вид історичної культури підтримувався фактичними програмами підготовки вчителів у різних місцях та установах по всій Європі, і за якими концепціями

історичної свідомості та громадянської/громадянської освіти навчалися самі майбутні вчителі.

Останні дискусії щодо викладання та вивчення історії чітко показали, що демократичні суспільства гостро потребують нових форм історичного мислення та навчання. Таких, які б забезпечували техніку та стратегію для розвитку «історичного навчання», «історичної свідомості» та «історичного мислення», які робили б історичну інформацію порівнюваною, аналізованою та інтерпретованою в транснаціональних і глобальних перспективах, і, таким чином, переступали кордони національної історії та позитивістських підходів до минулого.

З цієї точки зору, шкільний предмет «історія» сьогодні розглядається не лише як предмет, який дає розуміння та орієнтацію щодо створення різноманітних історичних наративів, але більше того, як шкільний предмет, який дає розуміння та орієнтацію в сучасних суспільствах шляхом підтримки розвитку компетенцій для дій та рефлексії відповідно до процесу прискорених культурних змін [9]. У цьому сенсі дослідники історичної дидактики описують предмет «викладання історії» як внесок у «історичну свідомість» та до «історичного мислення» [36] на різних рівнях:

- 1) відображення особистості особистості та її власного саморозвитку;
- 2) комунікативні процеси та переговори щодо історичних наративів «тут і зараз» у класі історії;
- 3) рівень колективного відображення політичних, економічних, соціальних чи культурних подій у публічних історичних дебатах, виступах і публікаціях, тобто «історична культура(и)» суспільств.

Завдяки такому транснаціональному, соціологічно заснованому історичному аналізу та порівнянню, нові концепції викладання історії мають на меті сприяти розвитку історичної грамотності, яка взаємопов'язана з соціальною, економічною та політичною грамотністю, аналітичним і критичним мисленням, а також з міжкультурним розумінням і соціальною відповідальністю.

Усі міжнародні освітні організації погоджуються з цією новою концепцією історичної освіти та викладання, яка тісно пов'язана з ключовими аспектами громадянської освіти та освіти з прав людини, транснаціональної, міжкультурної та креативної освіти.

Що стосується моделей навчання, Європейський банк даних з освіти, Eurydice, розрізняє дві основні моделі початкової педагогічної освіти: послідовну модель і паралельну модель: «У послідовній моделі студенти, які здобули вищу освіту в певній галузі, потім перейти до професійної підготовки в окремій фазі. У паралельній моделі студенти беруть участь у спеціальній педагогічній освіті з самого початку свого навчання, тоді як у послідовній моделі це відбувається після отримання диплома» [17].

Порівнюючи ці моделі щодо ситуації з освітою вчителів історії, можна побачити, що одночасна модель зазвичай переважала в закладах, які готують слухачів до викладання в неповній середній школі, тоді як послідовна модель домінувала в закладах, які готують слухачів до викладання в початковій школі. нижчий і старший рівень середньої освіти. Короткий огляд регіонального розподілу двох типів навчання показав переважання послідовної моделі в країнах Західної та Південної Європи, тоді як паралельна модель була більш поширеною в країнах Центральної та Східної Європи [12, с. 33]. Однак протягом останнього десятиліття ми помітили множину двох моделей, які запроваджуються в різних навчальних закладах підготовки вчителів навіть в одній країні.

У той час як в ідеї послідовної та паралельної моделі навчальна програма має чіткий локальний фокус, все більше і більше навчальних програм сьогодні пропонуються в модульній формі з можливістю більшої мобільності, навчатися в різних університетах Європи, а також закінчити частину навчання викладачів, один, два, три модулі в одному місці, а інші модулі завершити в іншому університеті. Ці моделі педагогічної освіти були організовані в окремих країнах у великій різноманітності форм, і різні моделі могли бути

запропоновані всередині країни або навіть в межах установи, на різних факультетах.

Починаючи з кінця 1960-х років і набувши чинності в 1980-х і 1990-х роках, у деяких країнах Євросоюзу, наприклад, в Австрії, Угорщині, Нідерландах, «Історія» як шкільний предмет була трансформована в інтегративний предмет («Історія та суспільство науки», «Історія та громадянство», «Соціальні науки»), включаючи не лише «класичні» історичні наративи (національна історія, всесвітня історія), але й теми історичних соціальних наук (соціальна історія, економічна історія) та/або теми політичних наук (історія політичних систем, державних систем, систем права, юриспруденції) [12,с.54]. Концепція цих нових шкільних предметів у відповідних країнах була потім частково відображена в програмах підготовки вчителів у формі присвяти кількох курсів у рамках навчального плану «підготовка вчителів історії» темам «суспільствознавство» або «громадянська освіта».

В більшості європейських країн не було окремих повних навчальних програм громадянської освіти. Студенти повинні були вивчати «Історію» або «Викладання історії», щоб отримати сертифікат учителя «Історії» в (початковій та/або) середній школах. Як специфікацію для початкових шкіл, слід зазначити, що предмет «Історія» в більшості європейських країн викладається не як окремий предмет, а в зв'язку з темами географії, суспільствознавства та життєвих навичок. Отже, в європейських країнах немає повних навчальних програм для сертифікації вчителя історії для початкових шкіл.

У більшості випадків після атестації з предмета «Історія» випускники також отримували дозвіл викладати шкільні предмети, пов'язані з «Історією», такі як «Громадянська освіта», «Суспільствознавство» чи «Політика». Звичайно, вже з початку 1990-х існували програми післядипломної освіти та аналогічні академічні курси для отримання додаткових сертифікатів з громадянської освіти, громадянської освіти та політичних досліджень. Але

базова підготовка для того, щоб стати вчителем предмету «історія» та предмета «Громадянська освіта», проходила через педагогічну освіту за спеціальністю «Історія (викладання)».

У 1998 році педагогічна освіта у багатьох випадках все ще була частиною звичайної програми вивчення історії та була рідко організовуються як повні навчальні програми, остання вже була тенденцією у 2003 році, приблизно з цього часу в тих закладах, де освіта вчителів організовувалась за паралельними моделями, вчителі-стажисти повинні були вирішити на початку свого навчання, чи хочуть вони стати «вчителями історії», чи хочуть вони почати навчання, щоб стати «істориком», дослідником, архівістом або подібним експертом у історіографії.

У більшості європейських країн увага все ще приділяється предмету «Історія» як основному предмету в педагогічній освіті.

Розглядаючи вибірку з інституційного рівня, ми бачимо, що всі заклади, залучені до нашого дослідження, пропонували «Історію» як основний предмет у своїх програмах підготовки вчителів. Предмет «Історія» частково пропонувався як один предмет, частково у фіксованій комбінації з другим або третім предметом (наприклад, географія та/або громадянська освіта, наприклад, у Франції, Португалії, Іспанії), частково в різноманітних комбінаціях з другим і третім предметом (наприклад, в Австрії, Бельгії, Естонії, Фінляндії, Німеччині, Угорщині, Словенії, Швеції, та багатьох інших країнах).

У педагогічній освіті з 1980-х років тривають дебати щодо того, як сприяти професіоналізації вчителів історії шляхом педагогічної освіти. [11] Одна група тренерів вчителів, здається, переконана, що педагогічна освіта має починатися з академічної предметної підготовки - очікується, що ця група буде ближче прив'язана до тих установ, які дотримуються послідовної моделі. Інша група наголошує на зростаючих відмінностях між професійними галузями історичних досліджень і викладання історії і тому виступає за більш орієнтовану на професію та інтегровану освіту вчителів, що стосується

змісту/знань і методології історії в навчальній програмі для вчителів. Це тенденція в установах, які працюють за паралельною та модульною моделлю.

Розробляючи навчальний план для педагогічної освіти, планувальники навчального плану в Європі сьогодні зазвичай починаються з ідеального професійного профілю [13], якого слід досягти студентами до кінця навчання. Протягом останнього десятиліття навчальні програми для педагогічної освіти з предмету «історія» були розроблені відповідно до компетентнісно-орієнтованої концепції: для цілей навчальної програми в цілому (і для окремих модулів і /або навчальні курси зокрема) компетентності, які мають набути студенти, були розроблені та описані в навчальних програмах.

Порівнюючи повну навчальну програму вчительської освіти для предмета «Історія» на європейському рівні та беручи різні набори передбачуваних студентських компетенцій як показники для різних концепцій ідеального вчителя історії, ми прийшли до чотирьох різних професійних профілів майбутнього вчителя історії в Європейському Союзі:

- 1) учитель історії як різновид загальної професії вчителя.
- 2) науково-орієнтований учитель історії.
- 3) вчитель історії, який сприяє розвитку історичної культури місцевого суспільства.
- 4) учитель історії як наставник для критичного дослідження та аналізу соціально-політичного середовища.

Ці чотири різні підходи до концептуалізації освіти майбутніх учителів історії можна знайти у варіаціях у більшості навчальних програм. Ми можемо взяти їх як прототипи для концепцій, що знаходяться в основі навчальних програм для вчителів у різних закладах по всій Європі (Європейська комісія/ЕАСЕА/Eurydice, 2018) [18]:

1. Учитель-предметник (історії) як різновид загальної професії вчителя.

Останні дискусії щодо профілю вчителя приділяють більшу увагу загальним компетенціям вчителя як рефлексивного практика [26,с.78], вчителя, який здатний керувати навчальним процесом, та/або вчителя, який діє



як професіонал також за межами в класі, в контактi з колегами, батьками та начальством. У такому профiлі спеціальний предметний профiль розглядається як відносно невеликий сегмент значно ширшого загального професійного профiлю, який необхідно розвинути під час навчання вчителя.

Приклад цього профiлю наведено в 10 загальних цілях для навчальної програми «Історія» VU Brussels (Бельгія-Нідерланди) [19,с.60]. Очікується, що вчитель буде виконувати наступні функції:

- а) фасилітатор навчання,
- б) вихователь,
- в) експерт з контенту,
- г) організатор,
- д) новатор і дослідник,
- є) партнер батьків або опікунів,
- ж) член шкільного колективу,
- з) партнер зовнішніх організацій,
- і) член освітньої спільноти, і
- к) учасник культури.

Усі аспекти цього профiлю, безумовно, актуальні для вчителя-предметника. Однак предметні компоненти отримують меншу диференціацію, ніж у трьох наступних профiлях. Тому предметна освіта та підготовка мають тенденцію бути підпорядкованими більш загальному профiлю вчителя як вихователя, як керівника класної діяльності та як соціального та культурного працівника.

## 2) Вчитель історії з науковою підготовкою (предметник).

Другий тип навчальних планів пропонує навчати вчителів-стажерів історії, дотримуючись загальноакадемічних, а також предметних принципів, щоб вести їх до науково обґрунтованої педагогічної компетентності. Наприклад, в університеті Тарту (Фінляндія) опис професійного профiлю починається з ключових компетенцій, таких як «навички спілкування та взаємодії», «навички використання ІКТ у робочому житті», «навички бути

експертом і розробником у трудовому житті» та пропонує виховувати ці ключові компетенції разом із більш специфічними академічними навичками (такими як «використання наукових знань і методологій»), але головним чином зосереджуватися на предметних навичках, які вважаються важливими для викладання історії. [11] Отже, наприкінці навчання вчителі історії повинні

а) вміти приймати та використовувати широкі та глибокі історичні знання,

б) мати широке розуміння історії як людської культури та мислення,

в) мати широке розуміння розвитку історичного мислення та історіографії,

г) мати широкі знання про важливі теорії історичної науки, характеристики історіографії, методи тощо,

д) мати глибше розуміння однієї чи кількох епох або спеціальних тем,

е) глибше розуміти деякі методологічні підходи, пов'язані з дослідницькими навичками (побудова дослідження, дослідницький процес, використання інформації, наукове мислення, впровадження, виробництво та передача інформації),

ж) мати можливість стежити за академічною дискусією, а також

з) розвивати навички письмового, усного та цифрового спілкування

Крім того, вчителі, які отримали освіту за цим профілем, повинні мати можливість розвивати те, що називається «світоглядом історика», тобто:

а) наголос на цінностях класичного гуманізму,

б) роздуми про соціальні та етичні виміри історії,

в) опис минулої та теперішньої реальності та її різноманітності таким чином, щоб підтримувати критичне дослідження,

г) критично ставитися до знань, переконань і цінностей.

Крім того, вимагається, щоб спеціальні предметні кваліфікації були пов'язані з педагогікою викладання в мультикультурному класі, розумінням розвитку та навчання учня, теоріями та педагогікою викладання, і, як головна

мета, створювали основу для вчителів-стажерів власного професійного розвитку як фахівця з викладання історії.

У цій другій концепції вчителю історії приписується завдання представити історичні наративи як узгоджені та інтеграційні фактори людських суспільств; історію предмета, здається, розуміють як програму, яка сприяє універсальній культурі людських суспільств.

### 3) Учитель історії як активний формувач історичної культури.

Навчальні програми в інших навчальних закладах Євросоюзу просувають цілі в навчальній програмі, які подібні до профілю 2, оскільки вони стосуються історичних знань і методичних навичок, але приділяють більше уваги продуктивності вчителя історії як активного учасника і як розробника історичної культури на різних рівнях суспільства:

а) діяльність у науковому співтоваристві, наприклад, організація наукових конференцій, написання та редагування наукових публікацій,

б) діяльність у системі освіти, наприклад, практичне використання та базові знання навчальної діяльності; аналіз та інтерпретація політичних, соціокультурних, економічних та цивілізаційних аспектів історичних процесів,

с) діяльність у школі та взаємодія зі шкільною адміністрацією, наприклад підготовка та обробка оцінок, робота з базами даних та інформаційними системами,

д) діяльність у місцевій громаді, наприклад, здійснення історико-культурних та краєзнавчих функцій у співпраці з місцевими установами культури, такими як архіви та музеї,

е) діяльність, спрямована на більш загальні виміри суспільства, наприклад, опрацювання історичних та суспільно-політичних аспектів у співпраці з аналітичними центрами, громадськими та урядовими організаціями та ЗМІ.

У цій третій концепції вчителю історії приписується активна роль у конкретному соціальному та культурному середовищі, де він буде працювати.

Вчитель історії розуміється як особа, яка розділяє обов'язки не лише зі шкільною системою, де він викладає, але й із громадою та/або суспільством, у якому він живе.

4) Учитель історії як наставник для отримання знань і методології соціально-політичного та історичного аналізу та інтерпретації.

Четвертий профіль об'єднує аспекти історичної грамотності, а також грамотності соціальних і політичних наук, спрямованих на навчання вчителів, здатних підтримувати розвиток саморефлексії та соціально відповідальної молоді. Це ставить вчителя історії в роль наставника, який підтримує учнів у здобутті знань і методології соціально-політичного та історичного аналізу та інтерпретації. Такий профіль сприяє інтегративному підходу до історичного навчання з сильним наголосом на аспектах громадянської освіти. Основними цілями початкової підготовки вчителів у цій навчальній програмі є:

а) висвітлити важливий зміст і теми регіональної, національної, європейської та позаєвропейської історії в різні епохи,

б) здобути історичні знання (політичні, економічні, соціальні, культурні, екологічні та гендерні аспекти),

с) навчитися знаходити та розкривати (важливі та відповідні) історичні джерела та матеріали, ініціювати дослідження контексту, інтерпретувати матеріал та джерела та визначати в них історичні виміри сьогодення,

д) здобути знання про різні етичні виміри предметної історії з різних точок зору, таких як політика, релігія та права людини,

е) визнавати та поважати різноманітність людського існування,

ж) навчитися використовувати основні стратегії участі в суспільстві.

Більше, ніж багато інших навчальних програм, цей четвертий тип прямо базується на соціологічних та освітніх теоріях і дає посилання на конкретні дидактичні моделі, щоб вчителі-стажери могли отримати надійну наукову основу та відображення своєї освіти.

За останні тридцять років розуміння шкільного предмету «історія» досить суттєво змінилося: сьогодні більшість теоретичних дискусій в історичній

дидактиці сходяться на думці, що головна мета шкільного предмета «історія» полягає у розвитку «історичної грамотності», «історичного мислення» та «історичної свідомості» [35,с.60] учнів.

У повсякденній практиці ця зміна парадигми у «викладанні історії» - від позитивістського підходу до минулого (хронологія, «факти і цифри») та його згорнутих форм у шкільному викладанні («навчання для перевірки») до соціологічного розуміння «викладання історії», включаючи якісні елементи саморефлексії та самоорганізації в концепції дидактики історії [9], ставлячи критичного та рефлексивного громадянина в центр освіти «історичної грамотності», - це все ще обговорюється.

Проте можна вже простежити відносно широке сприйняття академічної дискусії щодо «історичного мислення», «історичної свідомості» та «історичної культури». Вчителі історії Євросоюзу, згідно з опитуваннями [37], прагнуть виховувати історично добре поінформованих і підготовлених громадян для сьогоденних і завтрашніх суспільств. Серед інших навичок, розвиток аналітичних навичок може сприяти зменшенню упередженого історичного тлумачення. Учитель історії, який буде навчений якомога чіткіше розрізняти свідчення історичних джерел та ідеологічно впливові тлумачення чи інші вузькі, місіонерські та одновимірні позиції в історичних наративах, може сприяти вихованню критичного громадянина.

Очікується, що громадяни Євросоюзу під впливом вчителів історії вже зі школи будуть усвідомлювати свою особисту роль і позицію в політичному та соціальному житті, але, крім того, від них так само очікують контекстуалізації своєї індивідуальної ситуації з історичним розвитком суспільства та культури в різноманітних і мультикультурних вимірах.

Навчальна дисципліна «Історія», як особлива наукова «форма» звітності та рефлексії про минуле, розвивалася в XIX – на початку XX століття спочатку як національний наратив: Батьківщина була в центрі уваги таких історичних наративів. Різноманітні форми цієї історіографії все ще мають сильний вплив на те, як бачать, досліджують і викладають історію сьогодні. Наприклад, нові

національні держави у Східній та Південній Європі, такі як країни Балтії, Чехія, Угорщина, Польща, Словаччина, Хорватія, Словенія посилили зусилля з розбудови своєї індивідуальної національної історії, оскільки це здавалося першою та найважливішою роботою історіографії. [11]

Можна припустити, що передача та відтворення національних наративів досі розглядається як домінантне завдання викладання історії в середніх школах цих європейських країн. Національна історія та побудова національної ідентичності через історію залишаються домінуючими питаннями в усіх концепціях, незважаючи на всі відмінності та варіації.

Однак нещодавні результати СНЕ-Study 2012/13 [21,с.100] не повністю підтверджують цю картину щодо ситуації з освітою вчителів історії. Коли запитували про зв'язок між місцевою, регіональною, національною, європейською та всесвітньою історією, відсоток, приписуваний національній історії, був у середньому менше, ніж у попередньому дослідженні: у дослідженні ІТТ 2003/06 в середньому від 25% до 40% змісту предметних курсів історії приділялося національній історії. У дослідженні СНЕ 2010/13 в середньому від 25 до лише 30% змісту предметних курсів історії приділялося національній історії. Отже, у нових навчальних програмах для вчителів спостерігається певна тенденція приділяти менше уваги вітчизняній історії.

Розглядаючи просторовий вимір історії окремо від національної історії, порівняно з попереднім ІТТ-дослідженням, дослідження СНЕ показало більший відсоток історії Європи (в середньому від 25% до 40%) та світової історії ( в середньому від 5% до 40%) сьогодні: відсотки, надані всесвітній історії, показали більшу мінливість. Однак більшість країн вказали 20% або більше, що приділено всесвітній історії, і таким чином підтвердили зростаючу тенденцію до всесвітньої та/або глобальної історії, що можна побачити на рис.3.4.[11]

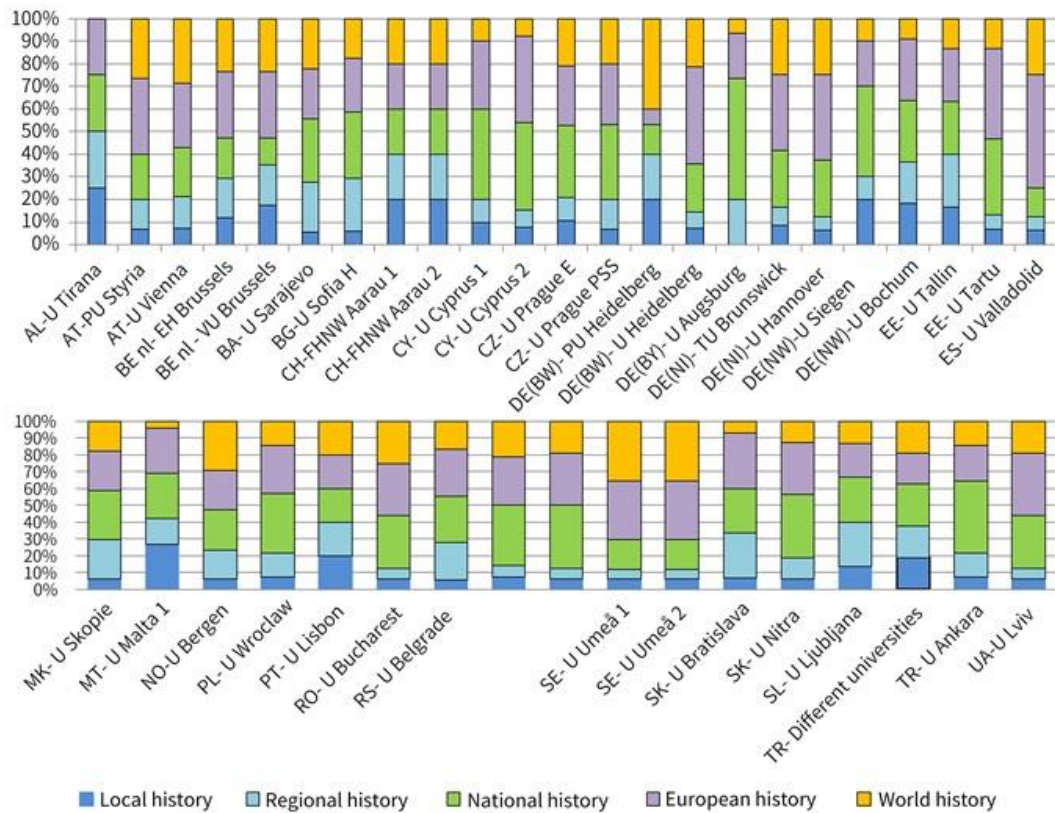


Рис.3.4. Співвідношення між локально-регіонально-національно-європейською та всесвітньою історією в предметних курсах історії, Європейське дослідження, навчальний рік 2009/10.

Як описано вище, у порівнянні з попереднім СНЕ-Study, сьогодні більше уваги було приділено всесвітній історії та глобальній історії в різних навчальних програмах. Дотепер навіть в історіографії немає різкого розмежування між поняттями «Всесвітня історія» та «Глобальна історія» [14]. Для нашого дослідження ми провели різницю між «всесвітньою історією» як першочерговим посиленням на просторовий вимір ненаціональної та неєвропейської історії (з наголосом на класичній політичній історії) та «глобальною історією» як посиленням на тематичні виміри глобальних історичних наративів, описуючи в системному, порівняльному підході, наприклад, глобальні аспекти політики (конфлікти та вирішення конфліктів), економіки (праця, транспорт, ресурси, енергія, продовольство), суспільства (населення, міграція; соціальні класи та конфлікти, стать, етнічна

приналежність), культури (релігія, міжкультурний діалог, аспекти глобального пам'яття) або навколишнє середовище.

Типовими темами всесвітньої історії, які рекомендовано опрацьовувати в курсах історії в більшості навчальних програм підготовки вчителів історії у закладах вищої освіти в країнах Європи та Євросоюзу, були:

- 1) Колоніалізм (європейська колоніальна політика після 1750 р.)
- 2) Процеси колонізації та здобуття незалежності в 19-20 ст.
- 3) Імперіалізм у глобальному вимірі
- 4) Перша світова війна
- 5) Світова економічна криза 1929 р.; Депресія
- 6) Фашизм у глобальному вимірі
- 7) Друга світова війна
- 8) «Новий світовий порядок» після 1945 року (політичні, економічні процеси)
- 9) Деколонізація після 1945 року
- 10) Холодна війна-глобальні аспекти
- 11) Міжнародні політичні конфлікти в новітній історії
- 12) Зміна ролі Америки та Азії в 20-му та 21-му століттях
- 13) Міжнародні організації та системи альянсів.

Крім того, у навчальних програмах є теми, які також розглядаються як всесвітня історія:

- 1) Античність: імперія Олександра від Греції до Індії
- 2) Азія (Індія, Китай) у давнину
- 3) Доколумбові американські цивілізації
- 4) «Відкриття» Америки та інших частин світу між 15 і 17 століттями
- 5) Колоніальні імперії; Колоніальні держави; Колоніальні війни
- 6) Колонізація Африки та Азії в 19 столітті (пор. імперіалізм)
- 7) Війна Америки за незалежність
- 8) Громадянська війна в США
- 9) Імперський Китай і піднесення сучасної Японії.



10) Друга світова війна на Тихому океані

11) Роль США як «Світової держави» (критичний погляд);

Американський інтервенціонізм

12) росія як імперська влада; Роль СРСР у світі

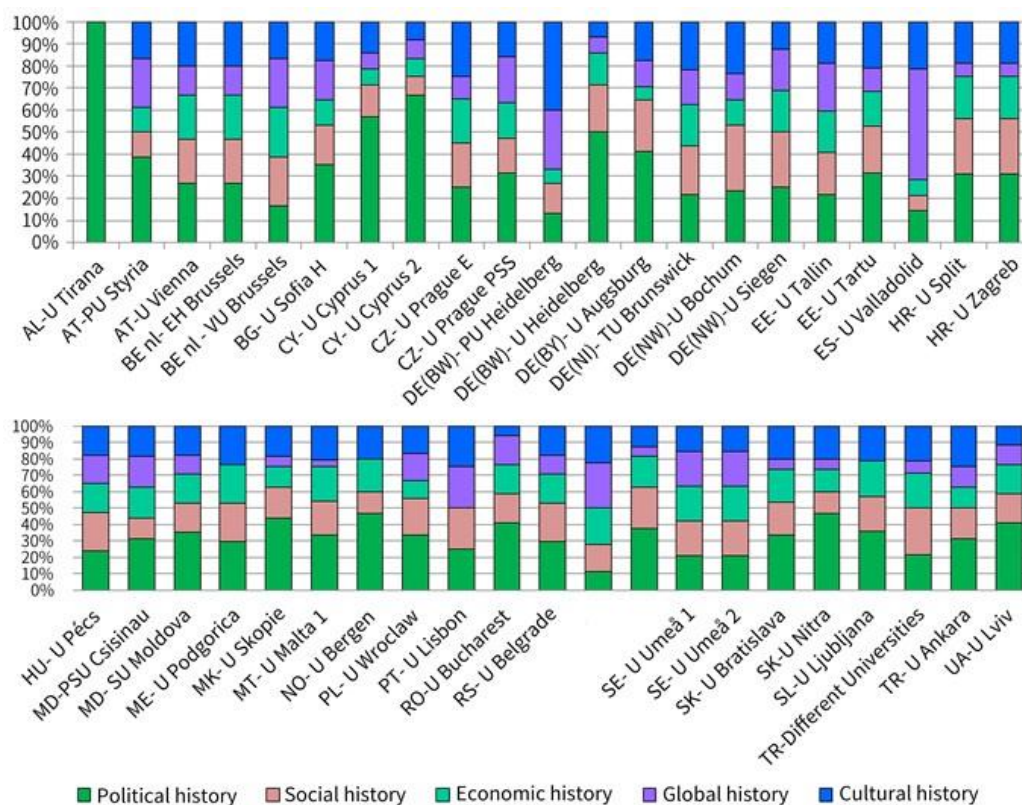
13) Проблеми «третього світу».

14) Деколонізація в Африці

15) Сучасна/новітня історія Азії та Африки

16) Сучасна/новітня історія Європи та Америки.

Зважаючи на глобальні процеси економічного, соціального та політичного розвитку, національні історичні наративи стають дедалі більш обмеженими. Отже, протягом останніх чотирьох-п'яти десятиліть з'явилися нові парадигми історіографії: наприклад, економічна та соціальна історія, історія повсякденного життя, гендерна історія, культурна історія та глобальна історія [47]. Ці тенденції також знайшли своє відображення в навчальних програмах підготовки вчителів, тому що більше уваги слід приділяти транснаціональним аспектам історіографії, таким як соціальна, економічна та культурна історія, що показано на рис.3.5 [11]



*Рис.3.5. Співвідношення між політичною, соціально-економічною, глобальною та культурною історією в предметних історичних курсах-Європейське дослідження, навчальний рік 2009/10.*

Типовими темами глобальної історії, які рекомендовано опрацювати в курсах історії в більшості навчальних програм, є

- 1) Розуміння часу та простору в різних часах і в різних культурах
- 2) Відносини між людиною та природою в різні часи та в різних культурах
- 3) Їжа та суспільство в доісторії, в класичній античності
- 4) Аграрні суспільства з найдавніших часів до наших днів
- 5) Феодальні системи
- 6) Розвиток від феодальних систем до індустріальних систем
- 7) Основні торговельні/морські шляхи та їхній вплив на економіку
- 8) Капіталізація економіки
- 9) Колоніалізм
- 10) Індустріалізація в Європі та інших частинах світу; процеси індустріалізації та модернізації
- 11) Різні форми поділу праці у зв'язку зі змінами в економіці
- 12) Громадські рухи в 19 ст.; робітничі рухи
- 13) Імперіалізм
- 14) Економічні залежності в глобальній перспективі; глобалізація економік
- 15) Демографічні зміни та їх можливі причини
- 16) Урбанізація як глобальне явище
- 17) Міграція; міграційні рухи
- 18) національні меншини у їх відношенні до меншин; етнічні права
- 19) Історія релігій (християнство, іслам, буддизм тощо)
- 20) Екологічна історія; глобалізація та екологія
- 21) Жіноча емансипація.

Крім того, у навчальних програмах є теми, які також розглядаються як глобальна історія

- 1) Розвиток політичних систем у порівнянні
- 2) Економічний і соціальний розвиток у вибраних регіонах світу в порівнянні
- 3) Аналіз конституцій різних держав у порівнянні
- 4) Взаємозалежність між економічними та політичними рішеннями
- 5) Зміни в економіці: теоретичні основи та статистичні дані
- 6) Зміни економічних систем/міжнародних економічних відносин у довгостроковій перспективі
- 7) Праця та підприємництво
- 8) Формування постіндустріальних суспільств у Західній Європі та США
- 9) Порівняння гендерних відносин у різних частинах світу
- 10) Процвітання для всіх? Споживча промисловість і культура в 20 і 21 століттях
- 11) Автомобіль: символ модернізму та постмодернізму?
- 12) Мир - термін і теорія, етика та політична практика: вступ до дослідження миру та конфлікту
- 13) Християнська місія (критичний погляд)
- 14) Історія світової культури 20 ст.

Вищевказані результати висвітлюють досить неоднорідну картину структур та організації освіти вчителів історичної освіти в Європі. Хоча предметно-орієнтовані знання та навички знаходяться в процесі адаптації та розвитку для розуміння викладання історії, пов'язаного з глобально обговорюваними концепціями «історичної свідомості», «історичного мислення» та «історичної культури», деякі ключові компетентності мають дати орієнтацію на політичні та соціальні виміри європейського суспільства, як-от вирішення гендерних питань, розмаїття, права людини, що часто не мають чіткої теоретичної основи, а також чіткого представлення в навчальних програмах педагогічної освіти.

Нові концепції освіти для демократичного громадянства були розроблені для XXI століття в рамках Європейської комісії та в рамках Ради Європи.

Європейський простір вищої освіти пропонує унікальну структуру для подальшого розвитку концепцій підготовки вчителів з історії у сенсі європейської ідентичності.

### **3.3 Національні вимоги до знань з історії в рамках шкільної програми**

Системи освіти змінюються з часом і зазнають змін у своїх внутрішніх і зовнішніх структурах і відносинах. Відбудуться зміни чи ні, залежить від можливостей системи, а також від стану каталізатора змін або набору реформ. А вони, у свою чергу, структуровані певним чином, що визначає їх здатність діяти як агенти змін. Деякі типи каталізаторів з більшою ймовірністю викликають зміни в системі, ніж інші; наприклад, зміни в персоналі (природно спричинені виходом на пенсію та смертю або людьми, які займають впливові посади в системі, які виконують свої повноваження), нова політика, події в природі, зовнішнє втручання, нові масиви ресурсів, новий розподіл ролей і функцій всередині система, нові фінансові розрахунки тощо. Деякі з цих каталізаторів змін потужніші за інші або, принаймні, мають потенціал бути потужнішими. Навіть тут здатність каталізатора здійснювати зміни в системі не може гарантувати чи визначити, чи зміни дійсно відбуваються. Будь-які реформи чи процеси змін не гарантують і не визначають ступінь змін у системі, тривалість реформи та будь-які несподівані наслідки, які виникають. Крім того, деякі типи каталізаторів змін з більшою ймовірністю будуть успішними в індукуванні змін у системі, ніж інші. Це відбувається не тільки тому, що деякі заходи в освітні системи є більш потужними, ніж інші, але й тому, що їх здатність спонукати до змін краще відповідає механізму змін у системі, що реформується.

Наприклад, у системі, яка має високий рівень командної структури між координаційним органом і його складовими частинами, політика змін на рівні класу, яка підкріплена сильною системою винагород і санкцій, швидше за все, буде успішною для стимулювання змін на цьому рівні. Це на відміну від

систем, які надають своїм вчителям більший ступінь автономії, і, отже, той самий механізм змін може мати менше шансів на успіх.

Однак це не означає, що відносини між центральною владою та школами, а також між системою та іншими зовнішніми по відношенню до неї органами залишаються незмінними з часом. Ці відносини можуть змінюватися через низку можливих причин, наприклад, винайдення нових ідей, природний розвиток, суперечності, як історично накопичувані структурні напруження між системами відкритої діяльності тощо.

Досить легко зрозуміти систему освіти як координаційний орган, який керує кількома підрозділами, так що якщо центральна влада вимагає дії певного типу, то ці допоміжні органи виконуватимуть її директиви. Проте національні школи держав-членів ЄС, на відміну від Європейських шкіл, наприклад, не підзвітні перед центральним органом - Комісією Європейського Союзу. Втім, у навчальних програмах національних шкіл все більше просувається загальноєвропейська освітня компонента.

У всіх державах-членах і країнах-кандидатах європейський вимір займає почесне місце в певних аспектах національної навчальної програми. Протягом кількох десятиліть і особливо після закінчення Другої світової війни та підписання договорів створення Європейського Союзу, ця тематика все більше інтегрується в освітній простір. Проте канали цього розвитку відрізняються від однієї країни до іншої, і часто лише за певних «обставин»[48] він завойовує повну підтримку національних урядів та адміністрацій.

Фактично, хоча концепція європейського виміру швидко розвивалася в навчальних програмах країн, які тоді були державами-членами Європейського Союзу, це явище стало новим в країнах-кандидатах і особливо в країнах колишнього Східного блоку. Очевидно, місце, яке посідає європейський вимір у навчальних програмах середньої школи в країнах-членах ЄС співвідноситься є функцією їх структури. Проте виявляється, що, виходячи з наявної

інформації, в усіх державах-членах три основні суб'єкти систематично надають значного статусу європейському виміру у середній освіті:

- географія: вивчення фізичної та політичної Європи, держав, регіонів і міст Європи, з акцентом на сусідні країни та держави-члени Європейського Союзу, географічне положення країн і «трансевропейські» поняття такі як кліматологія, захист навколишнього середовища, кругообіг води тощо;

- історія: вивчення побудови Європейського Союзу, історичне становище країн та «трансевропейські» концепції, такі як європейські інститути, конфлікти, альянси тощо;

- іноземні мови: вивчення однієї, двох або трьох іноземних мов.

Кількість часу, присвяченого цим урокам, як і іншим предметам, звичайно залежить від відповідної системи освіти. Проте в усіх державах-членах або країнах-кандидатах установлена мінімальна кількість годин в обов'язковій освіті, що відводиться гуманітарним наукам та іноземним мовам (за винятком Ірландії). Крім того, ці заняття, як правило, спираються на уроки, викладені на початковому рівні, навіть у випадку іноземних мов, які стали обов'язковими в початкових школах у більшості країн. Проте європейський вимір освіти присутній у багатьох інших уроках, окрім цих трьох.

Це конкретно згадується в наступних уроках:

- громадянська освіта та громадянство, зокрема у Франції, Італії, Литві, Люксембургу, Польщі, Чехії та Латвії,

- соціальні та політичні науки (переважно Іспанія, Фінляндія, Греція, Литва, Мальта, Чехія та Латвія),

- природничі та екологічні науки (Іспанія),

- музика (Іспанія),

- мистецтво (Чехія),

- економіка та маркетинг (переважно Бельгія, Іспанія, Греція, Португалія та Латвія),

- мова та література (переважно Португалія та Греція, зі спеціальним модулем про «Сучасну європейська література» в Греції),

- філософія (переважно Португалія).[24]

На рис. 3.6 та 3.7 [20] показана кількість уроків історії на тиждень у школах різних країн Євросоюзу, відповідно у західній і центральній та східній Європі.

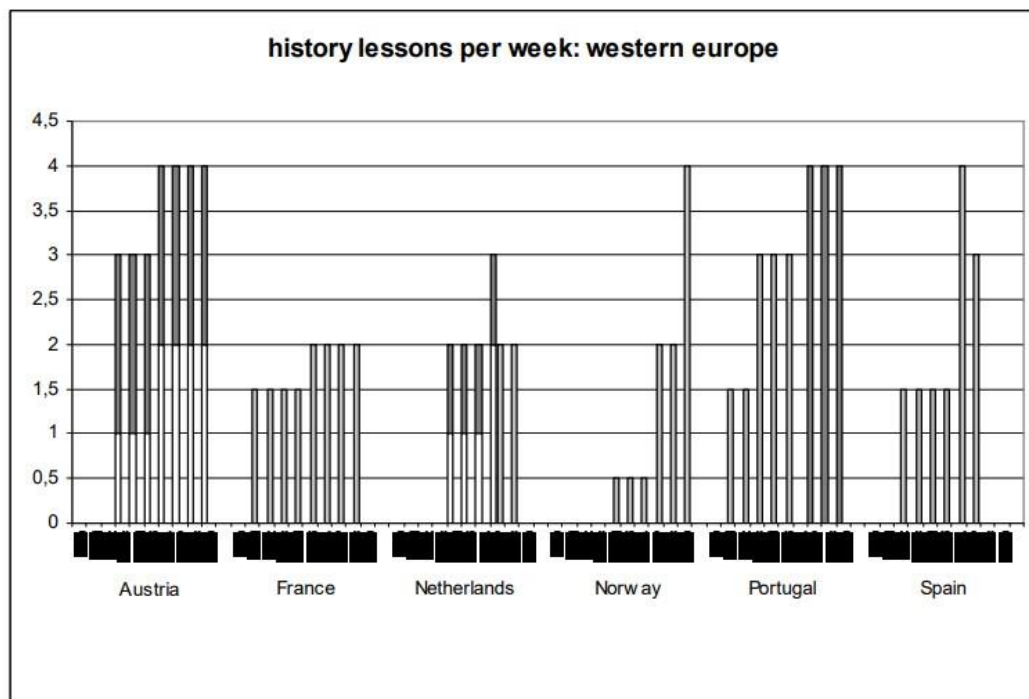


Рис.3.6. Кількість уроків історії на тиждень в школах Західної Європи станом на 2003 р.

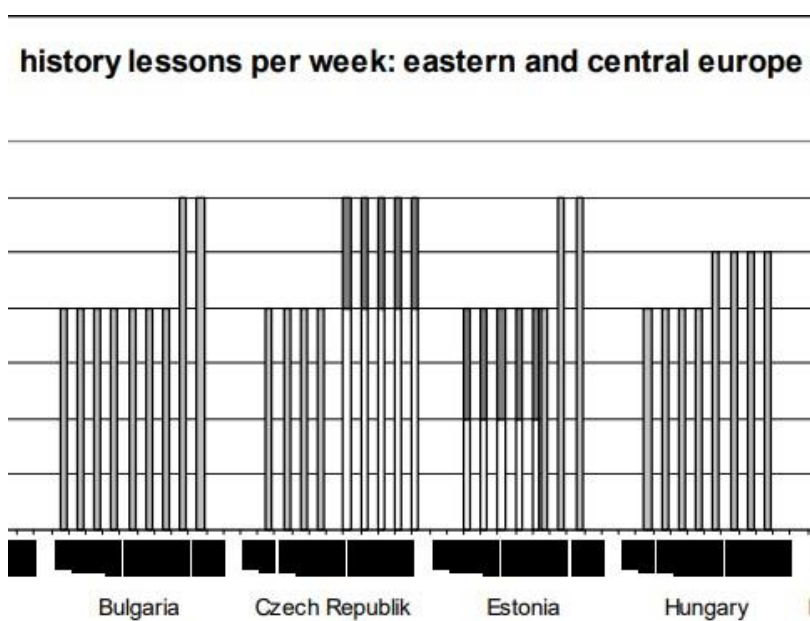
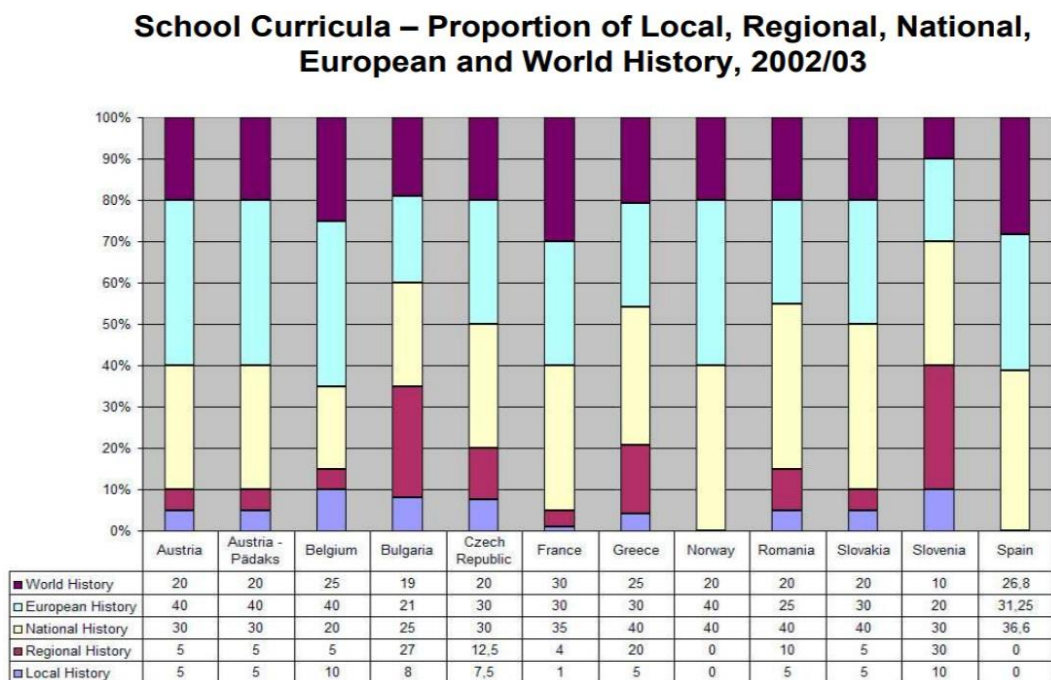


Рис.3.7. Кількість уроків історії на тиждень в школах Центральної та Східної Європи станом на 2003 р.

На рис.3.8 показане порівняння розподілу місцевої, регіональної, національної, європейської та всесвітньої історії в шкільних програмах країн Євросоюзу у 2002/03 рр., а на рис. 3.9. – розподіл тем політичної, соціальної, економічної історії та історії культури в шкільних програмах країн Євросоюзу за цей же період. [48]



*Рис.3.8. Частка місцевої, регіональної, національної, європейської та всесвітньої історії в шкільних програмах країн Євросоюзу у 2002/03 рр.*



### School curricula: proportion of political, social, economic, and cultural history, year 2002/03

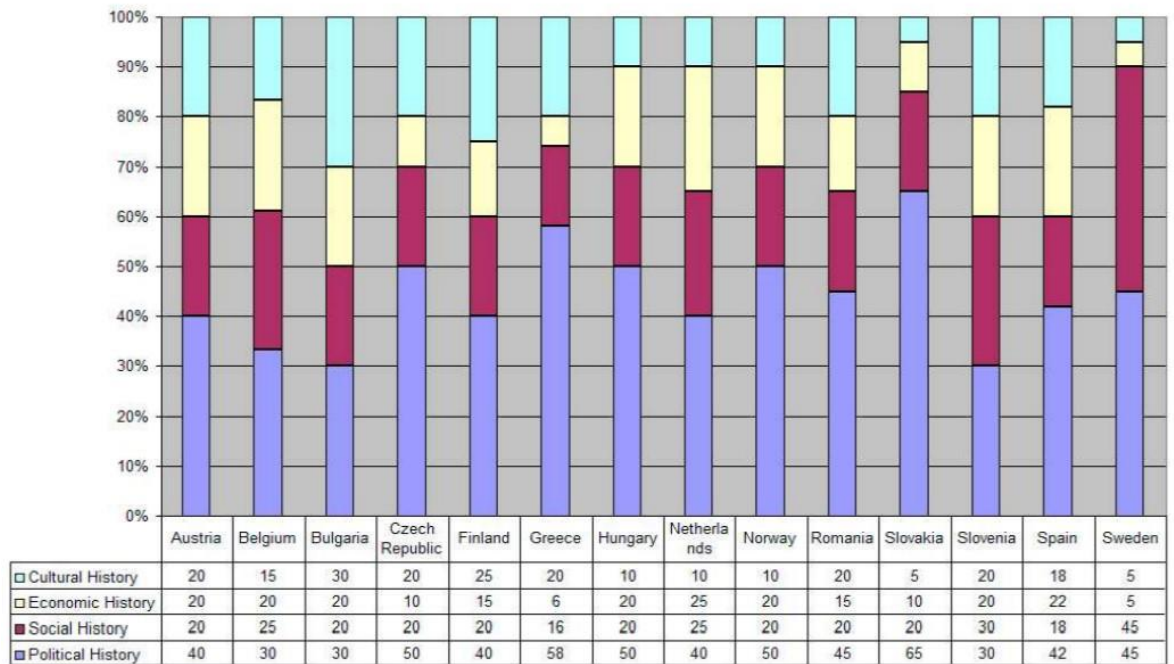
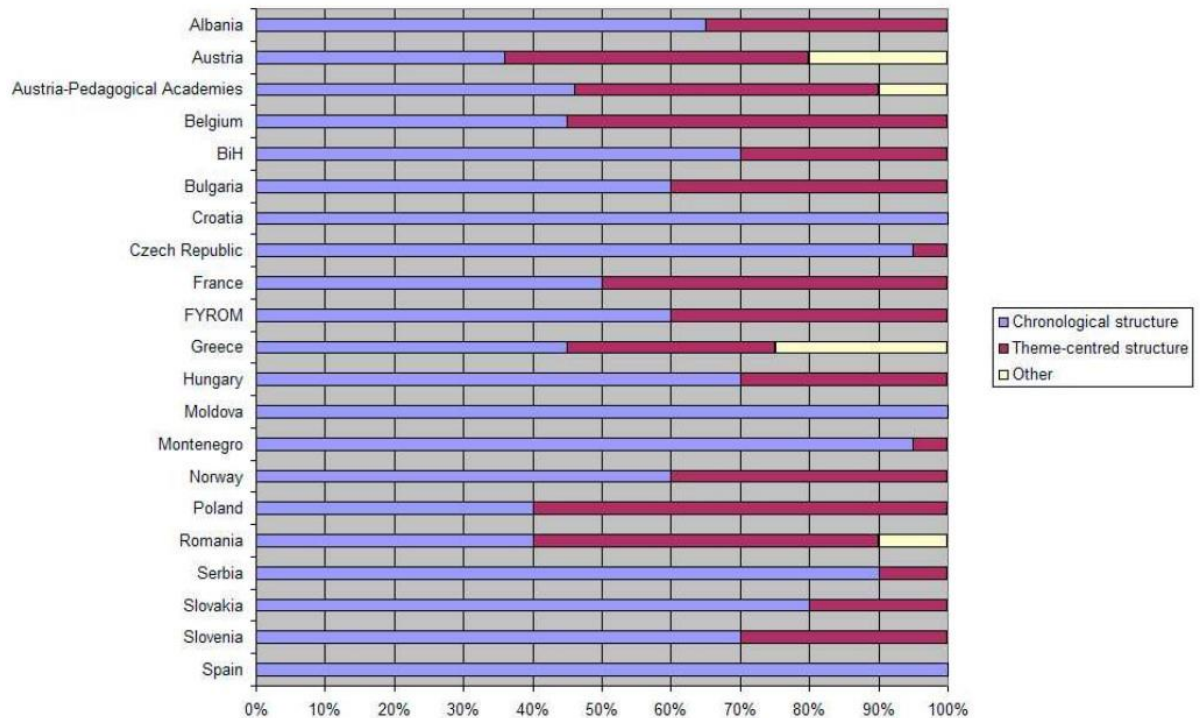


Рис.3.9. Частка тем політичної, соціальної, економічної історії та історії культури в шкільних програмах країн Євросоюзу у 2002/03 рр.

На рис. 3.10. [48] видно розподіл за структурою побудови шкільних курсів з історії у країнах Євросоюзу – за хронологічним принципом, за тематичним принципом та за іншими принципами.

## Chronological or theme-centered structure



*Рис.3.10. Розподіл за структурою побудови шкільних курсів з історії у країнах Євросоюзу*

Падіння комуністичних режимів у країнах Східної Європи наприкінці 80-х рр. XX ст. спричинило докорінні трансформації у національних системах освіти цих країн, було багато законодавчих змін, змін в адміністрації, у навчальних програмах, уніфікувалася та вводилася нова для цих країн освітня термінологія, що вже використовувалася у країнах-членах Євросоюзу – наприклад термін «курік'юлум (curriculum)», що перекладається як «навчальний план».

Вперше цей термін був використаний в офіційному документі у Великій Британії у вісімдесятих роках і сьогодні він використовується в багатьох країнах. Його основне значення сьогодні включає загальні цілі та цілі навчання, основну тематику, результати, яких необхідно досягти в різні періоди навчання та напрями реалізації в школі.

У сфері освіти найвідомішим виразом стала «національна навчальна програма», яка є загальною та гарантованою державою структурою, яка

визначає цілі (що повинні знати діти) і зміст (навчальний матеріал) для дітей у період їх обов'язкового навчання і відвідування школи.

Створювалися ієрархічні системи національних навчальних програм у тих країнах постсоціалістичного табору, що готувалися вступати до Європейського Союзу.

Так, наприклад, оксамитова революція 1989 року поклала початок хвилі змін в системі освіти Чехії. Донедавна в Чеській Республіці не існувало вертикальної ієрархічної системи документів про навчальні плани. До 1989 року існувала єдина державна система освіти. З 1990-х років багато шкіл розробили різноманітні навчальні програми та підготували багато нових документів. Сьогодні існує понад п'ять офіційних освітніх програм (Národní škola, Základní škola, Obecná škola, Daltonský plan, Waldorfská škola...) для обов'язкової освіти (6 – 15 років) [46]. Ці програми описані в новій і більш загальній «Рамковій освітній програмі для базової освіти». Вона існувала кілька років тому в експериментальній формі, коли основні школи використовували старіший документ, який називався «Стандарт базової освіти». Зараз ця загальна програма введена в школи.

Кожна чеська школа мала підготувати власну нову «Програму шкільної освіти» до вересня 2007 року. Ця шкільна програма мала визначати головні цілі школи, її цілі та характеристики відповідно до їхніх умов. Поступово став розроблюватися чеський національний навчальний план - «Національна освітня програма» (SPV), розрахований на дітей та молодь від 3 до 19 років. Ця програма представляла основні принципи політики щодо навчальних планів держави, визначає загальні освітні цілі та сфери освіти, умови впровадження у школах, правила підготовки шкільних освітніх програм, необхідне законодавство та умови для оцінювання результату. Національна чеська освітня програма охоплює всі Рамкові програми, тобто рамкові програми для дошкільної, початкової з неповною середньою, старшої середньої загальної та старшої середньої професійної освіти. з 2005 р. роль СПВ виконувала ще один важливий документ про національну освітню (і

навчальну) політику – «Біла книга» – Національна програма розвитку освіти (2001). Це документ про завдання держави у сфері освіти дітей і дорослих. Економічні, політичні та освітні проголошення Білої книги мали бути реалізовані до 2005-2010 років.[7] Цей документ схожий на інші в країнах ЄС. Біла книга запровадила нові напрями освітньої та навчальної політики та нову структуру навчальних документів, складених на двох рівнях, загальнонаціональному та шкільному, як зазначено вище.

Чеська національна рамкова освітня програма доступна для кожного рівня освіти – для 1) дошкільної освіти, 2) початкової та неповної середньої освіти і 3) старшої середньої освіти. РВП є основою для шкільних освітніх програм і містять загальні цілі дошкільної, початкової або середньої освіти; загальний зміст освіти за окремими напрямами, характеристику кожного окремого; специфічні для кожної окремої сфери освітні цілі; основні види діяльності (тобто можливості, які мають бути запропоновані та забезпечені у певній сфері); очікувані результати (тобто компетенції, які зазвичай отримує дитина в певній сфері); основні труднощі, які заважають навчальному процесу та можуть поставити під загрозу його результати, передумови дошкільної, початкової або середньої освіти є. г. фактичні, організаційні та професійні характеристики освітнього середовища, що впливають на якість освіти; можливість використання Рамкової програми навчання дітей з особливими освітніми потребами та особливо обдарованих дітей; вимоги до освітніх оцінок освіти; основні вимоги до роботи та професійної відповідальності вчителя; принципи та рекомендації щодо оформлення шкільної освітньої програми. Програма має впливати не лише на зміст освіти, а й на освітні пріоритети школи, реалізацію цілей, самооцінку школи та підготовку вчителів до нових методів роботи.

Загальні завдання основних шкіл (*základní škola*) в Чеській Республіці - забезпечити базову освіту, розумове, моральне, естетичне, трудове, оздоровче, фізичне та екологічне виховання; це дозволяє також релігійну освіту. Вона готує учнів до подальшого навчання та роботи. Освітні цілі *základní škola*

визначені в Стандарті базової освіти, опублікованому в 1995 році. У 1997 році документ було розширено у зв'язку з інтеграцією Чеської Республіки в міжнародні структури – європейський вимір тощо. Освітній стандарт визначає освітні цілі в семи визначених освітніх галузях (мови, математика, природничих науках, суспільних науках, естетичному вихованні, вихованні здоров'я та способу життя, ремесла та технології), які поділяються на освітні галузі. Основний предмет для базової освіти, який забезпечує послідовність і порівнянність освіти в усіх типах шкіл, потім визначається в межах окремих галузей. Основний предмет для 1-го етапу розглядається окремо, оскільки 1-й етап є відносно самостійним і через очікуване оцінювання результатів навчання після його завершення. Стандарт базової освіти є обов'язковою нормою при формуванні освітніх програм і служить критерієм оцінки результатів освітньої діяльності.

Чеська Рамкова освітня програма для базової освіти (RVP ZV) визначає 9 сфер обов'язкової освіти як загальні освітні цілі: 1) стратегії навчання та мотивація для навчання впродовж життя, 2) основа для творчого та логічного мислення та вирішення проблем, 3) основа всебічного спілкування, 4) співпраця та повага до праці та успіху інших, 5) розвиток незалежної та надійної особистості, 6) розвиток позитивних почуттів у поведінці та почуттях, 7) позитивне ставлення до здоров'я, 8) здатність жити з іншими людьми, 9) розпізнавання та використання об'єктивних можливостей.

RVP ZV визначає 4 групи ключових компетентностей, які слід культивувати: 1) навчання, 2) вирішення проблем, 3) спілкування, 4) трудова діяльність і співпраця.

RVP ZV визначає 9 широких освітніх сфер (деякі з них поділяються на галузі – предмети) з цілями та очікуваними компетенціями. Історія є обов'язковим предметом та входить в 5 з 9 кейсів широких освітніх сфер (5) людина і суспільство (виховання громадянськості, історія)

RVP ZV визначає 6 перехресних тем: 1) освіта демократичних громадян, 2) особистісна та соціальна освіта, 3) екологічна освіта, 4) медіа-освіта, 5)

освіта мислення в глобальному та європейському контексті, б) міжкультурна освіта. Нова Чеська Рамкова освітня програма ввела проблеми в інтеграції предметів навчання; вони дозволяють учителям працювати в проектах, підключати е. г. природничі науки або об'єднувати історію з географією тощо.

У польській системі освіти переважають державні школи. Є обов'язкова шестирічка - початкова школа для дітей від 7 до 13 років (з 2014 року обов'язкова початкова освіта починається в шість років). Наступним етапом обов'язкової освіти є неповна середня школа (LSS), який триває три роки, з наступним заочним обов'язковим освітнім етапом, в які учні повинні продовжувати навчання до 18 років у старших класах середньої школи (USS) або через професійне навчання, запропоноване роботодавцями (Polish Euridice Unit 2012) [28].

Польська шкільна система керується централізовано Міністерством освіти, яке встановлює загальний базовий навчальний план для шкіл. Важливо, що основна навчальна програма не лише визначає обсяг історичних знань, а й вимагає у вчителів розвивати прив'язаність учнів до місцевих, європейських і глобальних спільнот, розвивати їхню соціальну чутливість. Однак центральним напрямком основної навчальної програми є розвиток національної ідентичності учнів та лояльності до польської національної держави [39].

Основний навчальний план в Польщі встановлює лише загальні стандарти і залишає певну автономію для вчителів, які можуть вирішувати, в якому обсязі їх використовувати по навчальній програмі в класі; наприклад, вчителі можуть вирішити, які підручники вони хочуть використовувати у класі (із затвердженого Міністерством переліку) та в якому обсязі вони використовують підручник у класі взагалі. Багато вчителів підкреслюють, що ставляться до підручника лише як до навчального додатку.

Згідно опитуванням, польські вчителі уявляють минуле в національному плані; історія дорівнює історії націй, а нації таким чином є головною дійовою особою історичної повісті. Глибока інтерналізація національного польського

дискурсу в тому, як вчителі вживають займенники «ми», «нас» і «наш» або прислівник «тут». Вони використовують ці слова навіть у контексті далекого минулого, що означає, що вони розглядають існування націй як щось природне і сприймається як належне [38]. Вчителі не тільки відтворюють природність націй, але й не сумніваються, що метою навчання історії має бути розвиток польської національної ідентичності серед учнів, пропаганда моральних зобов'язань перед польською нацією, лояльності до польської національної держави та шанування національних символів [22].

У міністерстві освіти Польщі розглядається питання відокремлення польської історії від загальної історії та викладати як окремий клас у рамках нового курсу про патріотичне виховання. Хоча всі польські вчителі погоджуються, що історична освіта має сприяти, як вони це називають, «патріотизму», між ними також є значні відмінності. Розбіжності стосуються трьох питань. По-перше, видається, що вчителі по-різному розуміють поняття нації. З одного боку, є вчителі, які, очевидно, згадують гердерівську концепцію нації. Відповідно, вони часто говорять про націю, звертаючись до органічних метафор: «Я завжди починаю урок із того, що не всі повинні цікавитися історією, але всі повинні цікавитися усвідомлюючи, що дерево, яке не дбає про своє коріння, загине. Так само, якщо вони [студенти] не усвідомлюють свого коріння, чому певні речі стались у світі...тому без коріння немає майбутнього... кажучи дипломатично [39]».

Таким чином, деякі польські вчителі розуміють націю в органічних і однорідних термінах і вони роблять акцент на просуванні лише однієї однорідної ідентичності та прихильності, а саме національній прихильності. Такий спосіб говорити про націю ніби відображає традиційне праве розуміння польськості з його ідеєю колективістського, однорідного і імпліцитно білої католицької національної спільноти за винятком національних меншин. З іншого боку, є вчителі, які мають більш відкрите розуміння нації та приділяють більше уваги іншим суспільним цінностям, особливо мультикультуралізму і толерантності.

Польські вчителі визначають мету історичної освіти переважно як інструмент «націоналізації» учнів, тобто як інструмент розвитку прихильності учнів до польської нації. У зв'язку з цим вони відтворюють домінуючі структури колективної пам'яті, властиві шкільним підручникам і навчальній програмі, що говорить про центральне місце унікальної національної польської ідентичності. Польські вчителі не бачать протиріччя між історією, визначеною як об'єктивна наука та історією, що розуміється як інструмент «націоналізації».

Багато польських дітей підрастають і відвідують навчальні заклади за межами території Республіки Польща. Деякі з них та їхні родини, поважаючи культуру та традиції країни проживання, мають намір поширювати, розширювати та вдосконалювати свої знання польської мови та польської культури також. Досягненню цієї мети сприяють польські еміграційні школи, що працюють у багатьох країнах Європи. Для вчителів та учнів таких шкіл Міністерство освіти Республіки Польща, діючи у співпраці з польськими освітніми середовищами за кордоном, у 2010 році розробило Основну навчальну програму для польських учнів-емігрантів, які відвідують школи за межами території Республіки Польщі [4].

Основна навчальна програма структурована таким чином, щоб вказати, що учні повинні знати та який набір навичок учні повинні мати для завершення певного етапу освіти: рання шкільна освіта, початкова школа, старша школа. Знання мови є основною компетенцією на кожному етапі, оскільки вони необхідні для вивчення польської літератури, історії та культури. Ці вимоги визначено для трьох вікових груп: 5-9 років, 10-13 років і 14 років і старше, виходячи з можливостей сприйняття учнів та їх когнітивного розвитку. Усі етапи польської освіти (дошкільна освіта, початкова школа, старша школа) мають однакову структуру.

Наприклад, за вимогами до польської дошкільної освіти за кордоном (I-III класів початкової школи), з історії учні мають знати у підсумку:

III. Знання Польщі. Учень повинен:



- 1) знайти Польщу на карті Європи;
- 2) переказати вибрані легенди та оповідання, що ілюструють зародження Польської держави;
- 3) перелічувати державні символи, пояснювати їх значення, розпізнавати державний гімн;
- 4) перелічити вибрані постаті з історії Польщі (Мешко I, Болеслав I Хоробрий, Миколай Копернік, Тадеуш Костюшко, Адам Міцкевич, Фрідерік Шопен, Ян Матейко, Марія Склодовська-Кюрі, Януш Корчак, Ірена Сендлерова, Іван Павло II);
- 5) описувати сімейні традиції учня, малювати власне генеалогічне дерево, використовувати терміни, що описують спорідненість;
- 6) назвати край походження сім'ї учня, охарактеризувати місцевий ландшафт, перелічити його найважливіші пам'ятки;
- 7) визнавати різноманіття культурних традицій і поважати відмінності між ними нації;
- 8) охарактеризувати розташування Польщі, перелічити сучасну та колишню столиці Польщі; перелічувати найважливіші міста, відомі пам'ятки історії, гори, річки;
- 9) описувати найважливіші польські свята та пов'язані з ними традиції;
- 10) порівняти польські різдвяні традиції зі святами, які відзначаються в країні проживання;
- 11) пригадати декілька вибраних польських віршів, пісень, прислів'їв;
- 12) описувати польський ландшафт, враховуючи пори року та пов'язані з ними звичаї;
- 13) описувати ландшафти Польщі: узбережжя Балтійського моря, низовини, височини, гори.

У IV-VIII класах початкової школи та I-IV класах загальноосвітньої середньої школи є блок «ПІЗНАННЯ ПОЛЬЩІ» [4, с.25-35;47-59], що включає у себе це елементи історії, географії, культури.

Цілі навчання - загальні вимоги в галузі історії та культури: учень отримує базові знання про історію Польщі з 10-го по 21-е століття, необхідні для кращого пізнання країни походження учня та відзначення зв'язків між минулим і сьогоденням. Учень отримує базову інформацію про культуру та суспільство, а також про географію Польщі. Отримані знання дозволять польському учню за кордоном ідентифікувати себе з польською культурою та традиціями. Це пробудить інтерес учня до польської історії, допоможе підняти питання про причини та наслідки аналізованих історичних та сучасних подій; використання вивчених понять, виклад власної думки учня з обґрунтуванням.

Процес реформування системи освіти в Румунії також розпочався на початку 1990 року, і характеризувався заходами «очистки школи від ідеології» [2]. У Румунії освіта є національним пріоритетом. Національна освітня система включає уповноважені або сертифіковані державні, приватні та конфесійні навчальні заклади. Навчальними закладами керує місцева влада.

А от в Ірландії зовсім інший підхід до набуття історичних знань у школі.

В Ірландії учні йдуть до середньої школи (Junior Cycle ) як її називають, у 12 років. В ній вони повинні обов'язково вчитися три роки. Немає такого поняття, як молодша або середня школа, що фінансується державою. В Ірландії велика кількість «малих шкіл» (з 3250 початкових шкіл приблизно 200 є школами з двома вчителями, 200 є школами з трьома вчителями та 200 є школами з 4 вчителями) [18; Ірландія];

Усі діти в Ірландії мають право на безкоштовну початкову та післяшкільну освіту. Шкільна система в основному є приватною в тому сенсі, що всі початкові школи та більшість шкіл другого рівня не є державними школами, а належать місцевим організаціям або релігійним конфесіям. Є приблизно 27 платних початкових шкіл і 55 платних шкіл другого рівня. Освіта є обов'язковою для дітей в Ірландії у віці від шести до шістнадцяти років або до тих пір, поки учні не закінчать три роки навчання другого рівня. Освіта, що фінансується державою, доступна на всіх рівнях, якщо

батьки/опікуни не вирішать відправити свою дитину до приватного навчального закладу.

Протягом перших трьох років середньої школи викладають переважно європейську історію від кам'яного віку до наших днів у хронологічній послідовності. Програма побудована лінійно, так, перший тиждень першого семестру вчать про кам'яний вік, а потім - бронзовий вік і так далі. Перший рік навчання в середній школі Ірландії закінчується класичними цивілізаціями Греції та Риму. Потім на 2-му курсі було багато про Середньовіччя, а на 3-му курсі – ранньомодерна та сучасна історія до 20 століття включно.

Після третього обов'язкового року навчання в Ірландії є так званий «Перехідний рік», який має бути перехідним роком між навчальним планом Junior та Leaving Certificate. В цей час цілий семестр вивчають історію Австралії.

На п'ятому році навчання історія стає необов'язковим предметом для іспитів на атестат зрілості, але якщо учень обирає все ж вчити історії, то це 2-річна програма і основна увага в її рамках приділяється сучасній ірландській та європейській історії, а програма складається з есе. Тільки учні, які мають здатність писати довгі есе про вплив такої-то події чи політики, будуть складати історію з відзнакою. Глобальну історію також вивчають, але в контексті Європи, наприклад, про відкриття Америки, американську війну за незалежність і торгівлю тощо ірландські учні дізнаються лише через євроцентричний погляд на це оскільки все це також стосувалося Європи. Тому, наприклад, в Ірландії не вивчають у школах громадянську війну в США, оскільки це було після здобуття незалежності від Англії.

### **Висновки до розділу 3.**

Історична правда досить дієва зброя проти розповсюдження історичних фейків, що роз'єднують і суспільства, і держави. Але на відміну від категоричних істориків, представники європейського політикуму, на нашу

думку, дещо стриманіші у висловлюваннях та діях, спрямованих на винесення потенційно конфліктних історичних подій у публічну площину.

Більшість заходів, ініційованих за останні роки Європейським Союзом щодо освіти, розробляються в рамках ст.149 Маастріхської угоди.

У кінцевому підсумку від реалізації освітньої політики Євросоюзу очікується, що громадяни Євросоюзу під впливом вчителів історії вже зі школи будуть усвідомлювати свою особисту роль і позицію в політичному та соціальному житті, але, крім того, від них так само очікують контекстуалізації своєї індивідуальної ситуації з історичним розвитком суспільства та культури в різноманітних і мультикультурних вимірах.

Саме тому особливу увагу на рівні самого Євросоюзу керівні органи приділяють постійному вдосконаленню компетентностей вчителів історії та інших соціо-гуманітарних предметів, оскільки саме вони суттєво сприяють формуванню суспільно-політичної ідентичності нинішніх та майбутніх громадян Європи. Європейський простір вищої освіти пропонує унікальну структуру для подальшого розвитку концепцій підготовки вчителів з історії у сенсі європейської ідентичності.

Падіння комуністичних режимів у країнах Східної Європи наприкінці 80-х рр. ХХ ст. спричинило докорінні трансформації у національних системах освіти цих країн, було багато законодавчих змін, змін в адміністрації, у навчальних програмах, уніфікувалася та вводилася нова для цих країн освітня термінологія, що вже використовувалася у країнах-членах Євросоюзу.

У сфері освіти найвідомішим виразом стала «національна навчальна програма», яка є загальною та гарантованою державою структурою, яка визначає цілі (що повинні знати діти) і зміст (навчальний матеріал) для дітей у період їх обов'язкового навчання та відвідування школи.

Створювалися ієрархічні системи національних навчальних програм у тих країнах постсоціалістичного табору, що готувалися вступати до Європейського Союзу.

## ВИСНОВКИ

У ході нашого дослідження ми дійшли наступних висновків:

1. Джерельна база, яка включає нормативні документи і інші первинні матеріали, є фундаментом для будь-якого історичного дослідження. Ці джерела надали можливість «відчути пульс минулого» та провести дослідницьку роботу комплексно та у логічній послідовності. Проте, завжди важливо враховувати, що джерела можуть бути спотвореними або обмеженими світоглядом того чи іншого автора, тому серед усього комплексу джерел ми спиталися саме на офіційну законодавчу базу.

Історіографія, з іншого боку, представляє собою вивчення інтерпретацій історії, роботу інших істориків, та розуміння того, як змінювалася наукова думка з обраної тематики з часом. Це дозволяє розуміти та аналізувати різні точки зору, а також уникати суб'єктивного підходу до дослідження.

Для досягнення максимальної об'єктивності у дослідженні ми враховували обидва аспекти. Варто зазначити, що у вітчизняній історіографії майже відсутні доробки з тематики нашого дослідження. Здебільшого автори розглядають вузькоспрямовані аспекти шкільної освіти у країнах Європи у векторі «Україна-ЄС», а не «ЄС-Україна». Щодо викладання історії у країнах Євросоюзу як на рівні самого цього наднаціонального утворення, так і на рівні окремих країн-членів ЄС, вітчизняна історіографічна база майже відсутня.

Проте, відібрана нами джерельна база та зарубіжна й вітчизняна історіографія магістерського дослідження є достатньою та об'єктивною для повноцінного розкриття теми випускної кваліфікаційної роботи.

2. Європейський Союз, як наднаціональна економічно-політична формація, була створена з метою примирення та сталого розвитку країн Європи, які мали складну і не завжди позитивну спільну історичну пам'ять, і впродовж історії були переможеними та переможцями у війнах на континенті.

Хоча ЄС починався як економічний союз, він швидко став також і політичним союзом. Вступаючи до ЄС, кожна країна погодилася відмовитися

від деяких політичних та економічних повноважень. Ідея, якою керувалися уми-засновники ЄС, Роберт Шуман і Жан Моне, полягала в тому, що країни, чий економіки є взаємозалежними, мають менше шансів воювати одна з одною. Їхнє бачення значною мірою було підтверджено на практиці. За останні 70 років на європейському континенті панував мир, і європейські економіки розвивалися разом.

Європейський Союз побудований на низці договорів, які створили організації та інституції для подальшої європейської співпраці в усіх сферах, у тому числі і освітній. Європейське співтовариство вугілля та сталі стало першою з багатьох організацій, які зрештою стали частиною Європейського Союзу. Понад сімдесят років історії становлення та розвитку сучасного Європейського Союзу зробило його унікальним органом управління та першою у світі наднаціональною організацією, що спрямовує свої зусилля на максимальну підтримку, захист та розвиток високих стандартів життя населення ЄС.

Позитивний досвід економічної та політичної співпраці вже в перші роки спільної взаємодії шістьох країн Європи створив стабільне підґрунтя для вирішення соціальних проблем населення Європи і зробив можливим розробку цілого ряду культурних та освітніх ініціатив, спрямованих на подальше об'єднання Європи на засадах мультикультуралізму та поваги до культури та історії кожної європейської країни-члена ЄС.

3. У Європейському Союзі відсутня єдина нормативна база вивчення історії лише на рівні всього союзу. Однак існує низка ініціатив та рекомендацій щодо навчання історії в контексті ЄС. У сфері освіти держави-члени продовжують нести відповідальність, а ЄС може грати допоміжну і координуючу роль.

ЄС підтримує ідею освіти про свою історію та культуру через освіту. Також існують ініціативи щодо розробки загальноєвропейського підходу до викладання історії, щоб учні отримували повніше уявлення про різні аспекти історії Європи.

Нормативні акти, що регулюють зміст навчальних програм з історії, залишаються компетенцією окремих країн-членів. Європейський Союз може надавати рекомендації та підтримувати обмін найкращими практиками між країнами, але остаточні рішення щодо змісту навчальних програм з історії приймаються національними урядами.

Ці програми можуть відрізнятися залежно від національних освітніх стандартів. Наприклад, у багатьох країнах Євросоюзу історія вивчається у школах як обов'язковий предмет упродовж кількох років. Програми зазвичай охоплюють різні періоди та події історії країни, регіону чи Європи загалом. Тим не менш, конкретні програми з вивчення історії можуть відрізнятися від країни до країни, залежно від національних освітніх політик та потреб.

4. Нормативна консолідація необхідності, форм і методів історичного знання в європейському співтоваристві передбачає встановлення стандартів, настанов або рамок щодо важливості, структур і підходів до історичного знання в Європейському Союзі чи ширшій європейській спільноті.

На рівні ЄС історичні знання є життєво важливими для сприяння почуттю спільної ідентичності, розуміння різноманітного культурного походження та сприяння взаєморозумінню між державами-членами. Однак, незважаючи на те, що може не існувати жодного уніфікованого набору нормативних актів чи директив, які б конкретно стосувалися історичних знань, кілька ініціатив ЄС підкреслюють його важливість.

По-перше, це, звісно, освітня політика, і ЄС сприяє історичній освіті через свою освітню політику, заохочуючи країни-члени включати в школи комплексні історичні програми, які охоплюють різні аспекти європейської історії.

По-друге, це програми культурної спадщини, наприклад, такі ініціативи, як Європейський рік культурної спадщини, спрямовані на підвищення обізнаності про різноманітну культурну спадщину Європи, включаючи історичні місця, традиції та колективну пам'ять. Дослідницькі програми ЄС часто фінансують історичні дослідницькі проекти, які досліджують різні

аспекти європейської історії, сприяючи науковим починанням і поширенню історичних знань, а також ЄС підтримує ініціативи з вшанування історичних подій, таких як річниці визначних моментів європейської історії, сприяючи пам'яті та роздумам.

Хоча в мультикультурному наднаціональному політичному об'єднанні не може не існувати чітких зобов'язуючих положень, що диктують необхідність, форми та методи історичного знання, ЄС сприяє та заохочує його розуміння та поширення через різноманітні освітні, культурні та дослідницькі ініціативи в країнах-членах. Ці зусилля сприяють колективному розумінню історії та сприяють єдності між європейськими націями.

5. У кінцевому підсумку від реалізації освітньої політики Євросоюзу очікується, що громадяни Євросоюзу під впливом вчителів історії вже зі школи будуть усвідомлювати свою особисту роль і позицію в політичному та соціальному житті, але, крім того, від них так само очікують контекстуалізації своєї індивідуальної ситуації з історичним розвитком суспільства та культури в різноманітних і мультикультурних вимірах.

Саме тому особливу увагу на рівні самого Євросоюзу керівні органи приділяють постійному вдосконаленню компетентностей вчителів історії та інших соціо-гуманітарних предметів, оскільки саме вони суттєво сприяють формуванню суспільно-політичної ідентичності нинішніх та майбутніх громадян Європи.

Європейський простір вищої освіти пропонує унікальну структуру для подальшого розвитку концепцій підготовки вчителів з історії у сенсі європейської ідентичності. На наш погляд, Україна може частково запозичити цей досвід, при цьому не втрачаючи свої національні ідентичності.

6. Історична правда досить дієва зброя проти розповсюдження історичних фейків, що роз'єднують і суспільства, і держави. Але на відміну від категоричних істориків, представники європейського політикуму, на нашу думку, дещо стриманіші у висловлюваннях та діях, спрямованих на винесення потенційно конфліктних історичних подій у публічну площину.



Більшість заходів, ініційованих за останні роки Європейським Союзом щодо освіти, розробляються в рамках ст.149 Маастріхської угоди.

Падіння комуністичних режимів у країнах Східної Європи наприкінці 80-х рр. ХХ ст. спричинило докорінні трансформації у національних системах освіти цих країн, було багато законодавчих змін, змін в адміністрації, у навчальних програмах, уніфікувалася та вводилася нова для цих країн освітня термінологія, що вже використовувалася у країнах-членах Євросоюзу.

У сфері освіти найвідомішим виразом стала «національна навчальна програма», яка є загальною та гарантованою державою структурою, яка визначає цілі (що повинні знати діти) і зміст (навчальний матеріал) для дітей у період їх обов'язкового навчання й відвідування школи.

7. У підсумку нашого магістерського дослідження зазначимо, що українська система розподілу за рівнями шкільної освіти, так як і національні рамкові освітні програми та предметні національні програми для середньої школи вже практично повністю структурно та по змісту приведені до загальноєвропейських стандартів. Щодо доцільності запозичення освітніх компонент національних шкільних програм з історії з країн ЄС та адаптації української національної шкільної програми з історії до цих компонент – ми вбачаємо лише дві корисні для нашого сьогодення компетентності, які у нас ще не дуже втілені навіть з урахуванням поступового переходу до стандартів НУШ – це мовна компонента та розвиток комплексного мислення. Бо нерозуміння англійської мови становить складний бар'єр навіть при широких та привабливих умовах освітньої мобільності та можливості вже з молодшого шкільного віку приймати участь у міжнародних освітніх заходах та проєктах.

Недостатній розвиток комплексного мислення у українських школярів також, на нашу думку, потенційно також створює майбутні бар'єри для розвитку особистості, передусім, у сфері набуття професій. Тому, на наш погляд, на уроках історії в українських школах потрібно трансформувати існуючий суто позитивістський підхід до викладання та засвоєння матеріалу.

Ми всі є свідками безпрецедентного повернення історії. Незалежні демократичні держави, звичайно, повинні розвивати такий національний історичний наратив, щоб мати можливість перевизначити чи реконструювати минуле у світлі нових обставин. У разі великих змін люди завжди шукають культурного комфорту, шукаючи чогось позитивного і стабільного у минулому.

І тут треба розрізнити історичну пам'ять та історію. Перша заснована на ідентифікації з минулим, друга, навпаки, заснована на дистанції по відношенню до минулого, на зверненні його як до зовнішнього об'єкта, а не як частини себе. Пам'ять допомагає нам запам'ятати і те, що було неправильно, і що варто повторити. Політики є частиною цього процесу і повинні оцінювати правильно свою власну роль. Міські ради вирішують, чи відкривати новий музей, чи замовляти нову статую і кого слід пам'ятати, називаючи нові вулиці. Те саме для національних урядів і навіть європейських установ. Але політики мають бути дуже обережним, щоб ці рішення не стали частиною політичного розколу у суспільстві. Найкращий спосіб уникнути цього, на наш погляд, надавати комплексну історичну шкільну освіту, розказувати дітям чесно і без історичних фейків про минуле, заохочувати саме суспільство до відкритих дебатів про різні історичні інтерпретації.

Оскільки тематика випускної кваліфікаційної роботи магістра надає широке поле для досліджень у галузі досвіду викладання історії в школі, подальшими напрямками досліджень ми пропонуємо, наприклад, обрати більш детальне порівняння національних програм з історії у всіх країнах Євросоюзу з програмами інших європейських країн, що не входять до нього.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Aktekin S. (2009) Teaching history and social studies for multicultural Europe / S. Aktekin, P. Harnett, M. Ozturk, D. Smart. – Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı, 2009. – 185 p.
2. Capita L.E. (2010) Dealing with the past: A brief introduction to the Romanian history curriculum // Education 3-13 38(3):301-314 // URL: [https://www.researchgate.net/publication/233107761\\_Dealing\\_with\\_the\\_past\\_A\\_brief\\_introduction\\_to\\_the\\_Romanian\\_history\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/233107761_Dealing_with_the_past_A_brief_introduction_to_the_Romanian_history_curriculum)
3. Comenius, the EU programme for schools, helps foreign language learning and improves intercultural awareness // URL: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_08\\_82](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_08_82)
4. Core Curriculum for Polish expatriate students attending schools outside the territory of the Republic of Poland (2020) // URL: <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-angielskim.pdf>
5. Council of Europe (1954). European Cultural Convention // URL: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>
6. Council of Europe, Committee of Ministers (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. // URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>
7. Czechia // URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/overview>
8. Debates in History Teaching (Debates in Subject Teaching) / Ian Davies (Editor), 2 edition. – NY-London: Routledge, 2017. -322 p.
9. Ecker A. (1997). Process-Oriented Didactics of History. New Avenues in the Initial Training of History Teachers at the University of Vienna. // URL: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=150>
10. Ecker A. (2018) The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”. Creative Education, 9, 1565-1610. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115>
11. Ecker A. (2018) The Education of History Teachers in Europe-A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”// URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=87005>

12. Ecker A. (Ed.) (2003). The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 Member States of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
13. Education and Training Monitor 2022. Comparative report // URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>
14. EuroClio // URL: <https://euroclio.eu/association/>
15. European Commission (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament // URL: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
16. European Education Area // URL: <https://education.ec.europa.eu/>
17. Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012 . Brussels: EACEA.
18. Eurydice // URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
19. Gray S. L. (2018) Curriculum Reform in the European Schools / Sandra Leaton Gray, Peeter Mehisto, David Scott. – Springer International Publishing, 2018. -182 p.
20. Gray S. L. (2018) Becoming Europeans: A History of the European Schools // URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71464-6\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71464-6_1)
21. Harris R. (2013) The Guided Reader to Teaching and Learning History / R. Harris, K. Burn, M. Woolley / 1 edition. – NY -London: Routledge, 2013. - 320 p.
22. Kierzkowski M. (2017) Oral history and historical education in Poland. Possibilities and application // Wrocławski Rocznik Historii Mówionej 6(2016):81//URL: [https://www.researchgate.net/publication/322121125\\_Oral\\_history\\_and\\_historical\\_education\\_in\\_Poland\\_Possibilities\\_and\\_application](https://www.researchgate.net/publication/322121125_Oral_history_and_historical_education_in_Poland_Possibilities_and_application)
23. Lukacs J. (2009). Historical Consciousness. The Remembered Past. With a New Introduction by the Author and a Foreword by Russel Kirk. - New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
24. Nicaise J., Blondin Ch. (2003) The European Dimension in Secondary Education in Europe // URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2003/332201/DG-4-CULT\\_ET\(2003\)332201\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2003/332201/DG-4-CULT_ET(2003)332201_EN.pdf)
25. Office of the Secretary-General of the European Schools // URL: <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>
26. Phillips I. Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher / 1 edition. – SAGE Publications Ltd, 2008. – 288 p.

27. Poland // URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/other-dimensions-internationalisation-early-childhood-and-school>
28. Portugal // URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>
29. Portugal // URL: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/portugal>
30. Psychogiopoulou E. (2016). Cultural Governance and the European Union. Protecting and Promoting Cultural Diversity in Europe. - Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan // URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cultural-governance-and-the-European-Union-%3A-and-in-Psychogiopoulou/d6924d3a82e5fee8cb154d011d973ba83a74be45>
31. Resolution CM/Res(2020)34 establishing the Enlarged Partial Agreement on the Observatory on History Teaching in Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 12 November 2020 at the 1388th meeting of the Ministers' Deputies) // URL: [https://search.coe.int/cm/pages/result\\_details.aspx?objectid=0900001680a054e7](https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=0900001680a054e7)
32. Rethinking history lessons (2021) // URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/news/rethinking-history-lessons>
33. Romania // <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/overview>
34. Rüsen J. (2005). History. Narration, Interpretation, Orientation. Oxford: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
35. Seixas P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking // In: M. Carretero, St. Berger, & M. Grever (Eds.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp. 59-72). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3)
36. Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.) (2000). Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives. - New York, London: New York University Press.
37. Stradlin R.(1995) The European Content of the School History Curriculum // URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168049443a>
38. Surmiak A. (2015) Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town / Krzysztof Jaskulowski, Adrianna Surmiak // URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2015.1117006?src=recsys>

39. Surmiak A. (2017) Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education / Krzysztof Jaskulowski, Adrianna Surmiak, Piotr Majewski // British Journal of Sociology of Education// URL: [https://www.academia.edu/93580577/Teaching\\_the\\_nation\\_history\\_and\\_nationalism\\_in\\_Polish\\_school\\_history\\_education](https://www.academia.edu/93580577/Teaching_the_nation_history_and_nationalism_in_Polish_school_history_education)

40. The European Schools // URL: <https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-en.pdf>

41. The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams // URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20222023-schematic-diagrams>

42. Treaty establishing the European Coal and Steel Community (ECSC) (Treaty of Paris), 1951// URL: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/en/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-paris>

43. Treaty of Rome (EEC) (1957) // URL: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/en/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome>

44. Treaty on European Union (TEU) / Maastricht Treaty (1992) // URL: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/en/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty>

45. Trichet J.-C. (2009). Europe-Cultural Identity-Cultural Diversity. CFS Presidential Lecture of 16 March 2009, Frankfurt/M.: Center for Financial Studies.// URL:

[http://www.ecb.europa.eu/press/key/date/2009/html/sp090316\\_1.en.html](http://www.ecb.europa.eu/press/key/date/2009/html/sp090316_1.en.html)

46. Vlčková K. (2007) Curriculum in the Czech Republic // URL: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2007/PdZZ\\_CES/um/CDROM\\_Curriculum\\_EN.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2007/PdZZ_CES/um/CDROM_Curriculum_EN.pdf)

47. Weiner R.G. (1995) History: Teaching and methods // URL: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/1528>

48. Wutzlhofer E., Ecker A. (2008) The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe A Comparative Study // URL: [https://itt-history.eu/fileadmin/user\\_upload/p\\_che/PDF/ITT\\_resources/ITT\\_FinalResults\\_Presentation08.pdf](https://itt-history.eu/fileadmin/user_upload/p_che/PDF/ITT_resources/ITT_FinalResults_Presentation08.pdf)

49. Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. (2014) / авт. кол.: В.Г. Базілюк, Т.Є. Бойченко, Л.М. Забродська [та ін.]; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. – 306 с.

50. Відповідальність освітян за здобуття шкільної освіти у країнах ЄС та Великій Британії (2023) // URL: <https://eo.gov.ua/vidpovidalnist-osvitian-za-zdobuttia-shkilnoi-osvity-u-krainakh-yes-ta-velykiy-brytanii/2023/04/20/>

51. Декларація Глав держав і урядів держав-членів Ради Європи від 9 жовтня 1993 року (Vienna Declaration) // URL: <https://rm.coe.int/1680536c83>
52. Декларація Шумана від 9 травня 1950 року // URL: <https://europewb.org.ua/deklaratsiya-shumana/>
53. Європейська культурна конвенція (1954) // URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_213#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_213#Text)
54. Європейська Соціальна Хартія (переглянута) / Страсбург, 3 травня 1996 року // URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_062#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_062#Text)
55. Зайченко І.В. Педагогіка. Підручник. – К.:Ліра-К, 2019. – 608 с.
56. Закон України «Про освіту», редакція від 02.07.2023 // URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
57. Закон України «Про повну загальну середню освіту», редакція від 05.06.2023 // URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
58. Калініна Л. На шляху до взаєморозуміння: загальноєвропейський контекст шкільної історії / Л.Калініна, О.Пометун // Історія в школах України. 1998. №1. С.21-24.
59. Кацин М. (2014) Історико-правове значення європейського співтовариства вугілля та сталі в процесі інституціоналізації європейської економічної інтеграції / М. Кацин // Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Право.-2014.-Вип. 7.-С. 210-217. // URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmdu\\_pr\\_2014\\_7\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmdu_pr_2014_7_27).
60. Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти (Проект) (2023) //URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/06/07/НО-проект.Kontsept.zasad.reform.i>
61. Овчаров І. А. (2016) Причини створення, правовий статус та значення європейського об'єднання вугілля і сталі / І. А. Овчаров // Європейська інтеграція в контексті сучасної геополітики: зб. наук. ст. за матеріалами наук. конф., м. Харків, 24 трав. 2016 р. – Харків, 2016. – С. 445–450.
62. Програма «Креативна Європа» // URL: <https://culture.ec.europa.eu/creative-europe>
63. Саміт ЄС-Україна: Прямуємо разом // [https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/%D1%81%D0%B0%D0%BC%D1%96%D1%82-%D1%94%D1%81-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D1%83%D1%94%D0%BC%D0%BE-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%BC-0\\_uk](https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/%D1%81%D0%B0%D0%BC%D1%96%D1%82-%D1%94%D1%81-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D1%83%D1%94%D0%BC%D0%BE-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%BC-0_uk)
64. Серова Г. Реалізація національної ідеї в змісті шкільної історичної освіти // URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/732776/1/%D0%A1%D1%94%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%93.%20%D0%A1%D1%83%D0%B1%D1%94%D0%BA%D1%82.%20%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8.pdf>

65. Угода про асоціацію між Україною та ЄС // URL: <https://mfa.gov.ua/yevropejska-integraciya/ugoda-pro-asociaciyu-mizh-ukrayinoyu-ta-yes>

66. Україна як цивілізаційний суб'єкт історії та сучасності: національна доповідь / ред. кол. С. І. Пирожков, В. А.Смолій, Г.В.Боряк, Я.В.Верменич, С.С. Дембіцький, О. М. Майборода, С.В.Стоєцький, Н.В.Хамітов, Л. Д. Якубова, О.В. Ясь. Інститут історії України НАН України. - Київ: Ніка-Центр, 2020. - 356 с.

67. Фонтен П. (2013) Європа у 12 уроках // URL: [https://publications.europa.eu/resource/cellar/b9d2e9c8-c7fe-48bc-b79a-34679ce744bd.0001.02/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/b9d2e9c8-c7fe-48bc-b79a-34679ce744bd.0001.02/DOC_1)

68. Чалий Ю.І. (2016) Суб'єкти освітніх відносин // URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/312f5150-1543-469a-a1c2-c7a574388e7f/content>

69. Що не так з уроками історії в школі? Пояснюють історики. (2022) // URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkolipoiasniiut-istoriki/>

70. Що таке «Цілі сталого розвитку?» // URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku>