

Петраков Микита Олександрович

Виклики та перспективи історичної освіти в розділених і постконфліктних суспільствах

УДК 323.13

DOI <https://doi.org/10.24195/2414-9616.2024-1.13>

Петраков Микита Олександрович
кандидат політичних наук,
кафедра політичних наук та права
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса,
Україна
ORCID: 0009-0006-9373-5111

У тексті статті розглядаються актуальні виклики та перспективи історичної освіти у розділених та постконфліктних суспільствах. Зазначається, що робота з історичними наративами важлива для виховання взаємної поваги та миру. Освітній процес має враховувати культурне розмаїття історичних оповідань і розвивати критичне мислення учнів. Автори наголошують на уникненні політизації історії та важливості об'єктивного викладання для зміцнення стабільності суспільства. Підкреслюється також ініціатива ООН з підтримки консультацій з культурних прав у розділених і постконфліктних суспільствах. Дослідження ставить за мету вивчення впливу історичної освіти на формування культури мовчання про насильницьке минуле та враховує рекомендації ООН щодо збереження історичної пам'яті без спотворень. Здійснюється аналіз ролі міжнародних організацій у підтримці історичної освіти в постконфліктних суспільствах та встановлення ключових дилем навколо цього питання. Дослідження базується на внеску вчених, які досліджують особливості розвитку історичної освіти та її вплив на політичні процеси. Автор зосереджується на історичній пам'яті та її реформуванні після громадянських війн та масового насильства. Основний акцент робиться на репрезентації війни та миру у навчальних програмах та підручниках, зокрема, на аналізі конфлікту «критичної» та «монументальної» історії. Важливу роль в роботі відіграє аналіз чотирьох основних дилем, які пов'язані з викладанням історії в умовах постконфліктного відновлення, які розглядаються в контексті суперечностей між минулим та майбутнім, пам'яттю та забуттям, ефективністю пам'яті для примирення та інвестуванням у пам'ять порівняно з іншими соціальними проектами в умовах економічних труднощів. Автор аналізує механізми «монументалістського» підходу до викладання історії та вплив цієї концепції на проблемність реалізації цілей соціально-політичного примирення. Автор наголошує на важливості критичного підходу до вивчення історії та інвестуванні у історичну освіту для побудови мирного та стабільного суспільства.

Ключові слова: історична освіта, постконфліктні суспільства, меморіальна політика, політичний процес, наративи, політизація історії, культурні права, міжнародні організації, пам'ять, примирення.

Актуальність. У 1994 році історик Ерік Гобсбаум описав двадцяте століття як «без сумніву, найкривавіше століття з усіх, які ми знаємо, ... за масштабом, частотою і тривалістю воєн, що заповнили його» [14, р. 13]. Війни, жорстокі повстання, етнічні чистки та геноциди були одними з домінуючих ознак епохи, жорстокість якої не вщухає і сьогодні в 2024 році. У 2014 році – 110 років від початку Першої світової війни та 30 років геноциду в Руанді. У 2025 році ми будемо свідками 110-річчя геноциду вірмен; 80-річчя атомних бомбардувань Хіросіми і Нагасакі, закінчення Другої світової війни і звільнення Освенцима; 50-річчя початку «полів смерті» червоних кхмерів у Камбоджі; 30-річчя різанини в Сребрениці під час Боснійської війни. У XXI столітті масове насильство залишається реальністю, незліченна кількість життів продовжує руйнуватися внаслідок насильницьких конфліктів [4, р. 15].

Демократичні політичні системи передбачають постійну роботу щодо інклюзії, забезпечення рівності та визнання права бути іншим та зберігати «іншу», можливо альтернативну, версію історичної пам'яті. Така робота відповідає стратегії підтримки та стабілізації миру в суспільстві. Як підкреслив Генеральний секретар ООН Пан Гі Мун з нагоди Міжнародного дня миру в 2013 році: «Недостатньо

навчити дітей читати, писати і рахувати. Освіта повинна виховувати взаємну повагу до інших та світу, в якому ми живемо, і допомагати людям будувати більш справедливий, інклюзивний та мирний суспільства» [1].

Історичні наративи є важливими елементами культурної спадщини. Вони відіграють вирішальну роль у колективній ідентичності: люди прагнуть відновити, підтвердити, зробити відомою та визнати свою власну історію, з одного боку, та заперечувати інтерпретації – з іншого. У своїй доповіді Генеральній Асамблеї за 2013 рік Спеціальний доповідач у галузі культурних прав Фаріда Шахід розглядає питання написання та викладання історії, приділяючи особливу увагу підручникам історії. У своєму дослідженні Спеціальний доповідач намагається виявити обставини, за яких офіційна історична версія, що пропагується державою у школах, стає проблематичною з погляду прав людини та світу. Вона також пропонує низку рекомендацій для забезпечення багатоаспектного підходу у викладанні історії [23]. Цей звіт фактично став першим щодо визначення того, за яких обставин історичний наратив, який пропагує держава в школах, стає проблематичним з точки зору прав людини. У резюме доповідачки вказується, що історія завжди припускає різні інтерпретації.

У багатьох місцях по всьому світу викладання історії не враховує культурне розмаїття і множинність історичних оповідань серед спільнот і всередині них, що не сприяє стабілізації суспільств. Доповідач ООН вказує, що державам слід розробити політику викладання історії як академічної дисципліни, враховуючи складність історії та утримуватись від маніпулювання нею в політичних цілях. Викладання історії має бути спрямоване на розвиток критичного мислення, аналітичного навчання та дискусій [21].

Політичний процес, організований на рівні ООН забезпечив: 1) Консультації з культурних прав у розділених і постконфліктних суспільствах, організовані Комісією з прав людини Північної Ірландії (NIHRC) спільно з Ольстерським університетом та у співпраці зі Спеціальним доповідачем у сфері культурних прав, Деррі Лондондеррі, Північна Ірландія, 1-3 липня 2013 р; 2) В 2014 р. – нараду Ради з прав людини з історії та пам'яті в результаті якої прийнято Резолюцію 25/19 від 28 березня 2014 року та ухвалу провести 9 вересня 2014 року під час своєї 27 сесії групове обговорення питань викладання історії та процесів увічнення пам'яті («Війна, її уроки та пошук постійного миру», 29 січня 2014 р.), з метою, серед іншого, сприяти обміну передовим досвідом у цій галузі (звіт групової дискусії з питань викладання історії та процесів увічнення пам'яті – A/HRC/28/36); 3) В 2014 р. було опубліковано доповідь Управління Верховного комісара Організації Об'єднаних Націй з прав людини (УВКПЛ) «Правосуддя перехідного періоду та економічні, соціальні та культурні права», присвячене політичному діалогу та викладанню історії [22]; 4) В жовтні 2015 р. на рівні ООН було організовано «Політичний діалог на високому рівні «Гарантія неповторення: від прагнення до політики», організований Пабло де Гріффом, Спеціальним доповідачем з питань встановлення істини, справедливості, відшкодування шкоди та гарантій неповторення при Раді з прав людини (A/HRC/30/42), і Генеральній Асамблеї (A/70/438), у співпраці з Міністерством закордонних справ Швеції. В березні 2015 р. ЮНЕСКО організувало проведення спеціальних семінарів з написання та викладання історії, організованих при Університеті Країни Басків в Більбао.

22 червня 2020 р. Рада з прав людини при ООН, керуючись Статутом ООН, Загальною декларацією прав людини та Конвенцією про запобігання злочину геноциду та покарання за нього, а також іншими відповідними міжнародними документами, посилаючись на свої резолюції 7/25 від 28 березня 2008 року, 22/22 від 22 березня 2013 року, 28/34 від 27 березня 2015 року, 37/26 від 23 березня 2018 року – прийняла Резолюцію 43/29 «Про запобігання геноциду», в якій зазначено, що «пам'ятаючи про те, що масові, серйозні та систе-

матичні порушення прав людини та міжнародного гуманітарного права можуть призводити до геноциду» Рада з прав людини рекомендує «державам сприяти встановленню істини..., забезпеченню загального примирення, визнаючи важливе значення збереження історичної пам'яті, без жодних спотворень, щодо грубих порушень прав людини, утисків і серйозних порушень міжнародного гуманітарного права за допомогою збереження архівів, усних свідчень і доказів іншого роду, що стосуються цих порушень» [15].

Метою даного дослідження є визначення особливостей розвитку історичної освіти в розділених і постконфліктних суспільствах та її впливу на формування «культури мовчання» як відмови від безглузвих уроків насильницького минулого. **Завданням дослідження** є аналіз сучасних теоретичних та методологічних підходів щодо історичної освіти; визначення міжнародних організацій, які ставлять за мету підтримку розвитку історичної освіти в постконфліктних суспільствах; а також встановлення основних дилем, навколо яких будеться публічний політичний дискурс щодо розвитку історичної освіти.

Науково-теоретична та методологічна основа дослідження. Значний вклад у дослідження особливостей розвитку історичної освіти в розділених і постконфліктних суспільствах та її впливу на політичні процеси внесли дослідження Ф. Анкерсмита, А. Ассман, Я. Ассмана, Н. Батіашвілі, Дж. В. Вертча, Б. Вейфен, Дж. Вінтера, А.Х. Гатчесс та М. Сігел, Е. Гобсбаума, Е.А. Коул та Дж. Барсалу, П. Коннертона, Е. Франсуа, К. Концаль, Р. Траба та С. Трьобста, П. Нора, П. Рікера, М. Хальбвакса, Л. Февра, А. Шварц, Л. Шортт тощо. Методологічну основу дослідження складає дескриптивний метод, який дозволяє репрезентувати науковий дискурс, що формується навколо «меморіальної індустрії», яку Чарльз Мейер в 1993 р. пов'язав із формуванням національної історії як конструкту, що знаходиться на службі у держави, діяльність якої через впровадження меморіального законодавства часто переходить межі підтримки сприяння «відновленню істини» встановлюючи механізми «відбору фактів», «комеморації», «забуття» та інші, які мають на меті формування «загальнонаціонального бачення історії», що порушує сам принцип історії як «персоніфікованого оповідання (нарративу)», «пригадування», що передбачає дискурс із дотриманням принципу визнання іншого на збереження особистої пам'яті.

Саме такої методології дотримуються співавтори праці «Історія може кусатися. Історична освіта у розділених та повоєнних суспільствах», а саме: Юлія Лерч в праці «Прийняття різноманітності: нарратив підручників у країнах з історією внутрішніх збройних конфліктів, 1950–2011 рр.» [12, р. 31–45]; Кім Фолдс в праці «Сомалійське

питання: зтяжний конфлікт, національні наративи та навчальна політика в Кенії» [12, р. 45–61]; Клемент Сефа-Нярко в праці «Конкуруючі наративи насильства після здобуття незалежності в ганських підручниках з суспільствознавства, 1987–2010 рр» [12, р. 61–85]; Деа Маріч в праці «Вітчизняна війна в хорватській історичній освіті: між «справжньою правдою» та інноваційним викладанням історії» [12, р. 85–111]; Петро Тодоров в праці «Викладання історії в Македонії після 2001 року: репрезентації збройного конфлікту між етнічними македонцями та етнічними албанцями» [12, р. 111–125]; Дхананджай Тріпаті в праці «Сталий мир між Індією та Пакистаном: Випадок реструктуризації системи шкільної освіти» [1, р. 125–141]; Мніше Геллман в праці «Тільки дивлячись уперед: відсутність військової історії в Сьєррі» [12, р. 141–157]; Мішель Савард в праці «Використання освіти як політичного інструменту для просування маргіналізації в Північній Уганді» [12, р. 157–177]; Мішель Дж. Белліно в праці «Навчання через мовчання у «повоєнній» Гватемалі» [12, р. 177–191]; Кірстен Дік в праці «Протистояння запереченню геноциду в підручниках з історії США» [12, р. 191–221]; Денізи Бентровато в праці «Чиє минуле, яке майбутнє? Викладання суперечливих історій у Руанді та Бурунді» [12, р. 221–247].

Історична освіта та її реформування після громадянської війни і масового насильства є предметом наукового аналізу багатьох дослідників, в центрі уваги яких – репрезентація війни і миру в навчальних програмах, підручниках та інших освітніх матеріалах, уроках.

Інститут міжнародних досліджень підручників імені Георга Еккерта (GEI, Georg-Eckert-Institute, Брауншвейг, Німеччина) є науковим центром критичного осмислення ключових дослідницьких питань, методів, наслідків історичної освіти. Еккерт був співзасновником Інституту міжнародних досліджень підручників, який поєднує науку, освітню політику та практику викладання; очолював інститут з 1951 року та співпрацював з багатьма установами по всьому світу, такими як ЮНЕСКО та Рада Європи. Еккерт також був почесним головою Інституту соціальної історії в Брауншвейзі і зробив особливий, новаторський внесок у розвиток соціальної історії. Еккерт використовував чотири інституційні зв'язки – як керівник Інституту підручників у Брауншвейгу, в рамках Фонду ім. Фрідріха Еберта (FES) в Німеччині, з Німецькою асоціацією вчителів (AGDL)/GEW щодо обміну з вчителями та в контексті німецької місії ЮНЕСКО і, таким чином, прямий доступ до паризької штаб-квартири – для реалізації своєї діяльності або для ініціювання заходів. За цей час ISBI зарекомендував себе не лише як надійний партнер Ради Європи, але й ЮНЕСКО і, таким чином, став центральною установою для реалізації проекту Схід-Захід у галузі підручників.

За визначенням Герхарда Гіммельмана, головним вкладом Георга Еккерта стали зусилля у сфері міжнародних конференцій вчителів історії та міжнародних досліджень підручників, які переросли у спеціальний флагманський проєкт «історичного примирення». Перша німецько-англійська конференція вчителів історії відбулася в Брауншвейгу в перші тижні липня 1949 року. За нею слідувала низка інших подібних заходів та міжнародних конференцій з тими самими цілями. Місія Інституту Еккерта щодо перегляду підручників, з одного боку, в тому, щоб порівнювати та вдосконалювати підручники, а з іншого – пробуджувати розуміння інших культур у Німеччині [11]. Інститут став місцем для міжнародної роботи над підручниками, його відвідували численні науковці, студенти та політики в галузі освіти з Японії, Індії, Індонезії, Кореї, Сінгапуру, Філіппін та інших азійських країн. Зміцнилася його репутація в Європі. До кінця 1950-х років перша фаза перегляду підручників у Європі, яка ґрунтувалася переважно на двосторонніх відносинах, була завершена. Еккерт підсумував це в 1958 році: «За останні 10 років у співпраці майже з усіма вільними європейськими країнами нам вдалося обговорити і вирішити суперечливі історичні проблеми XIX–XX століть, принаймні в основних питаннях. Ця робота, як загально визнано, вже залишила помітні сліди в підручниках різних європейських країн, але передусім у Федеративній Республіці Німеччина» [20, р. 290].

Сьогодні, сайт Інституту Еккерта містить бібліотеку з текстами досліджень в сфері історичної, культурної та меморіальної політики та досліджень проблем репрезентації історичної освіти. Серед недавніх резонансних праць – праці Йоганни Бегге «За межами підручників: американська робота з підручниками в Німеччині 1944–1952 рр.» [5]; Яніни Беккер, Марена Трібукайта та Андреаса Вайха «Трансформації продуктивності у школі та освітніх медіа» щодо результативності самоописів сучасних суспільств, які потребують широкого спектру теорій та методів, щоб проілюструвати амбівалентність, суперечності, пов'язані з темами меморіальної та історичної політики [2]; Екхардта Фукса та Маркуса Отто «В освіті, якій ми довіряємо? Довіра до освіти та освітніх медіа» щодо ресурсу соціальної довіри державним шкільним підручникам в умовах формування соціальної історії [10]; Клаудії Ліхнофські, Енрікета Панделеймоні та Дарко Стоянова «Міфи та міфічні простори. Умови та виклики для підручників з історії в Албанії та Південно-Східній Європі» [17]; Тіни Ван дер Вліс «Відлуння подій. Увічнення національних нарративів в англійських та голландських підручниках з історії, 1920–2010», в якій ставиться під сумнів увічнення, актуалізація та канонізація національних нарративів в англійських та нідерландських під-

ручниках з історії, які є потужними засобами масової інформації, що, як правило, надихають почуття сенсу, пам'яті, а отже, й ідентичності. Лонгітудне дослідження починається з 1920-х років, коли Ліга Націй започаткувала кілька ініціатив, спрямованих на зменшення сильного націоналістичного бачення в підручниках, і закінчується в новому тисячолітті відродженням національних наративів в обох країнах. Аналіз показує, як і чому автори підручників розповідають різні історії – які відрізняються за контекстом, епохою та місцем – як «події, що переживаються», використовуючи повторювані сюжети та однакові комбінації історичних аналогій [24] та ін. Таким чином, Інститут Еккерта сприяє розвитку інноваційних та оригінальних досліджень, які під новим кутом зору досліджують становлення національних наративів, їх зміни, їх впливи на міжнародну політику.

Крім Інституту міжнародних досліджень підручників імені Георга Еккерта місію сприяння «встановленню істини..., забезпеченню загального примирення, визнаючи важливе значення збереження історичної пам'яті, без жодних спотворень» здійснює також *Африканський центр досліджень работоргівлі та рабства в Дакарі, Сенегал* (CARTE – African Centre for Research on Slave Trade and Slavery in Dakar, Senegal); *Європейський проєкт «Діалог між Європою та Африкою»* – SLAFNET; *Центр демократії та примирення в Південно-Східній Європі* (Centre for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe CDRSEE); *Європейська асоціація викладачів історії EUROCLIO*, що презентує себе як європейська платформа для діалогу в питаннях викладання історії і яка в липні 2015 року видала «Посібник з ухвалення рішень ЄС у сфері освіти та навчання» з метою покращення діалогу між громадянами та установами в галузі освіти та навчання; *Інститут моніторингу миру та культурної толерантності в шкільній освіті* (IMPACT-SE, The Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education) – це міжнародна дослідницька та політична організація, яка здійснює моніторинг та аналіз освіти в усьому світі щодо дотримання стандартів миру, толерантності та ненасильства, що впливають з декларацій та резолюцій ЮНЕСКО, для визначення відповідності та адвокації змін, коли це необхідно; *Міжнародна організація «Спостереження за безкарністю»* (Impunity Watch), яка працює з жертвами насильства, щоб викоринити глибоко вкорінені структури безкарності, забезпечити відшкодування за серйозні порушення прав людини та сприяти справедливості і миру; *Міжнародна коаліція місць сумління* (ICOM, The International Coalition of Sites of Conscience), що є всесвітньою мережею «місць сумління» – історичних місць, музеїв та ініціатив пам'яті, які активізують силу місць пам'яті для

залучення громадськості до глибокого розуміння минулого та надихають на дії, спрямовані на формування справедливого майбутнього. Коаліція налічує понад 200 членів у 55 країнах світу; *Фонд історії Північно-Східної Азії* (Northeast Asian History Foundation).

Історична освіта, за визначенням Елізабет Коул та Джуді Барсалоу, Карен Мерфі та Тоні Галлахера, в умовах постконфліктного відновлення має єдину мету: збереження миру, роботу з пам'яттю про власне насильницьке минуле, викладання та вивчення якого може прямо чи опосередковано вплинути на молоді покоління [7; 8; 18]. Після насильства протистояння історії вважається одним із ключових і водночас найбільшим викликом для подолання розбіжностей і сприяння взаєморозумінню та мирному співіснуванню. Процеси перегляду навчальних програм і підручників з історії у післявоєнній Європі, особливо в Німеччині, були визнані успішними прикладами міждержавного примирення через освіту. Тут було започатковано різні двосторонні та багатосторонні ініціативи для спільного аналізу та перегляду підручників з метою вилучення неприйнятних матеріалів та включення «більш-менш гармонійної версії спільної історії» заради мирного майбутнього [19, р. 182; 13]. Такі процеси, як правило, є більш складними у суспільствах, які нещодавно пережили внутрішньодержавні конфлікти та масове насильство. Як зазначають Е. Коул і К. Мерфі: «У країнах, де рани від конфлікту на ґрунті ідентичності ще свіжі, постають питання про те, чи варто, як і в якому віці дітям вивчати складні і глибоко протилежні погляди на минуле країни – зазвичай недавнє минуле» [8, р. 1]. Докази з усього світу свідчать про те, що в таких контекстах необхідність інтегрувати теми війни і миру в навчальні програми та освітні медіа часто не супроводжувалася адекватними зусиллями з реформування історичної освіти, щоб вона включала критичні дискусії про минуле країни. Після міжособного насильства навчальні програми з історії у багатьох випадках залишалися без уваги через суперечливий і складний характер процесу їх перегляду. На тлі невирішених історичних суперечностей і запеклих суперечок щодо належного висвітлення минулого, розділені і перехідні суспільства часто вирішували взагалі виключити вивчення своєї недавньої насильницької історії з навчальної програми. В інших випадках, всупереч закликам до критичного і демократичного підходу до викладання історії, нав'язувався офіційний наратив. Таким чином, системи освіти не змогли відреагувати на нагальну потребу допомогти молодим поколінням осмислити минуле, а отже, і сьогодення, що потенційно може призвести до вкорінення небезпечних непорозумінь і хибних уявлень. Елізабет Коул – старша програмна директорка Інституту миру США (USIP) у Вашингтоні та редак-

торка новаторського видання «Викладання насильницького минулого» вказує: «Ліберальний світовий порядок, на якому ґрунтувалися наші спільні уявлення про толерантність, контакт, громадянське суспільство, спільні наративи та можливість визнання деяких спільних історичних істин, ... [спирався] на важливість поваги держав до державних кордонів, а також ненасильницького занепаду державного суверенітету та піднесення інших важливих інститутів, включаючи громадянське суспільство та транснаціональні. Мало того, що все це здається під загрозою...так ще й виникають нові, жорстокі і регіонально деструктивні конфлікти... Насправді, нашою метою є приборкання історії, але виявляється, що історія має зуби і може кусатися» [4, р. 17].

Зокрема, автори відстоюють критичну методологію, яка спирається на різноманітні першоджерела та безліч досвіду й інтерпретацій, і прагне надати учням можливість брати участь у житті суспільства як поінформовані та активні громадяни, що володіють необхідними навичками та компетенціями для розуміння та відповідальної відповіді на виклики сьогодення. Для того, щоб викладання історії могло сприяти процесу примирення, воно повинно чітко встановлювати зв'язок із сучасними культурними та політичними питаннями. Викладачі-практики повинні ознайомитися з концепціями історичної свідомості та колективної пам'яті і бути готовими працювати з молоддю, щоб краще зрозуміти, чому минуле пам'ятають і вшановують (по-різному) в сьогоденні. Крім того, важливо критично ставитися до спадщини недавнього конфліктного минулого.

Каріна Коростеліна в праці «Історична освіта в умовах постконфліктного відновлення: вивчені уроки» вказує [16], що в суспільствах, які мають давню історію насильства, «минуле» надає сенсу сучасним подіям і політиці, впливає на те, як сприймаються поняття справедливості та рівності, формує міжгрупові відносини, визначає те, як люди бачать майбутнє своєї нації. Минуле постає у різних формах: від спогадів людей, які пережили насильство, історій і травм, що передаються від покоління до покоління, до репрезентацій у ЗМІ та офіційних наративах і історична освіта – це лише один із механізмів роботи з минулим, який надає найбільш системний звіт про минуле нації та формує переконання про відносини між групами в межах певного суспільства. Історична освіта стає частиною процесу зміни систем влади та переосмислення національної ідентичності. Як інструмент націєтворення та формування громадянськості, історична освіта залежить від поглядів політичних еліт на природу самої нації та роль різних груп у новому суспільному устрої, таким чином – залежить як від значень, що приписуються минулому, так і від владних структур та конотацій

ідентичності, що просуваються існуючими політичними режимами. Зіткнувшись з питанням, як викладати учням недавню насильницьку історію, суспільства, що одужують, стикаються з чотирма дилемами:

1) *між критичною історією, яка допомагає вдосконалювати суспільство, та «монументальною» історією, яка посилює лояльність до нації та підпорядкування правлячій еліті.* Тут монументалістська концепція минулого виконує міфічну і поетичну функції, функцію легітимізації правлячого режиму та формування лояльності серед молодого покоління. Міф забезпечує асимволічну основу соціального порядку, зміцнює соціальну згуртованість і виправдовує існуючу структуру суспільства. Коли пам'ять перетинається політичними міфами, люди «замикаються в отупляючому і потенційно деструктивному зв'язку з минулим» [6, р. 8]. Монументальна історія не має на меті дати розуміння того, що відбувалося насправді, і сприяє процесу вибіркового запам'ятовування певних подій та їхньої специфічної інтерпретації, створюючи певні модуси історії. Суб'єктивність історика втручається тут в оригінальний спосіб як сукупність інтерпретаційних схем. Тому якість допитувача стає важливою для самого відбору допитуваних документів. Важливими є п'ять механізмів виправдання міфічного наративу, відтворення особливої конотації національної ідентичності та легітимізації влади інгрупи (включеної, домінуючої групи): 1) механізм перешкоджання наголошує на конфлікті між двома групами, виходячи з того, що інгрупа втілює і відстоює позитивні цінності нації, а аутгрупа – сприяє конфлікту, підтримуючи хибну ідеологію, пригнічуючи і дискримінуючи членів інгрупи. Дуалізм між «хорошою» і «поганою» групою виправдовується через протиставлення правильної діяльності інгрупи і неправильної діяльності аутгрупи. Цей механізм постулює право інгрупи одноосібно визначати значення національної ідентичності та виключає аутгрупу як нелегітимного агента націєтворення; 2) механізм нав'язування реалізується через твердження, що інгрупа є інклюзивною і втілює інтереси всіх груп нації, тоді як аутгрупа просуває виключно власні специфічні цінності, політику та ідеологію, засновані на традиціях своєї етнічної чи регіональної культури та мови; 3) механізм виправдання зображує інгрупу як таку, що має більше здібностей і компетенцій, ніж аутгрупа, як результат історії; 4) механізм обґрунтування прав – визначає інгрупу як таку, що володіє правом на розвиток нації, що ґрунтується на власній автентичній культурі, зв'язку з батьківщиною, праві за народженням, а аутгрупу визначає як чужинців; 5) механізм виправдання – просвітництво – підкреслює готовність усіх людей в нації до досягнення певної мети, наприклад, розбудови громадянського суспільства, просування

лібералізму чи етнічної держави, і водночас просуває ідею, що інгрупа краще здатна розрізнити спільні ідеали та просвітлювати інших для успішного досягнення цих цілей. Ця дилема пов'язана з поняттям колективної аксіології, спільної системи цінностей, через яку група простежує свій розвиток від священного минулого. Вона складається з конструктів, які використовуються для підтвердження, виправдання, раціоналізації чи легітимізації дій, рішень і політик. Ці конструкти є інструментами осмислення епізодів конфлікту і служать для консолідації груп.

2) Друга дилема – між історією як «річчю минулого» та історією як сигналом майбутніх подій. Це суперечність між визначенням історії як чогось минулого або як попередження про події, що можуть повторитися в майбутньому. Ця дилема відображає розуміння історії як основи наших цінностей і переконань. Спрощене розуміння історії як «минулого», яке вже відбулося, породжує хибне переконання, що краще забути попередні насильницькі події і рухатися до більш мирного суспільства. Це переконання передбачає, що уникнення розповідей про насильство між соціальними групами сприяє формуванню толерантного ставлення серед молодих поколінь. Насправді, аналіз минулого – генеалогія – може допомогти людям запобігти циклам насильства. Генеалогія викриває способи, якими нам бракувало такої влади – способи, якими нас контролювали і використовували сили поза нами, соціальні сили, в інтересах яких були сформовані наші звички і цінності. Критичне викладання минулого може допомогти учням виносити судження про усталені міжгрупові уявлення, дати їм свободу приймати власні рішення щодо їхніх цінностей і поглядів, а також надати їм можливість здійснювати позитивні соціальні зміни. Таким чином, пам'ять або «віднайдення... того, що можливо» не пов'язане з поверненням минулого або прив'язкою минулого до сьогодення. Викладання історії насильства може допомогти зменшити ймовірність того, що подібні події відбудуться в майбутньому.

3) Третя дилема – між пам'ятанням і забуттям: яка кількість пам'яті є найбільш ефективною для примирення? Вибіркова історія призводить до хибних уявлень, зменшує будь-яку можливість глибокого примирення, сприяє спрощеному, некритичному погляду на історію і покірності владі.

4) остання дилема – між інвестуванням у пам'ять та підтримкою інших важливих соціальних проєктів [16, р. 290]. Зіткнувшись зі складною економічною ситуацією в країнах, що відновлюються, уряди змушені приймати складні рішення щодо фінансування соціальних проєктів. І навіть коли деякі уряди розуміють важливість історичної освіти, вона часто має меншу вагу, ніж питання бідності, громадського здоров'я та злочинності. Таким чином, інвестиції в історичну освіту залишаються

недостатньо пріоритетними і можуть відкладатися на десятиліття після насильства.

Отже, чотири дилеми, впливають на стан історичної освіти в суспільствах, що пережили насильство, і призводять до різних моделей у різних країнах. Фактори, що впливають на їх вирішення, включають тип режиму, мультикультурну чи етнічну концепцію національної ідентичності, а також владу однієї групи чи спільну владу.

Висновки. Розвиток демократії, політичної і соціальної стабільності та національного діалогу в постконфліктних суспільствах сприяє переходу від монументальної до критичної історії в історичній освіті. Ця критична історія зосереджується на соціальних, економічних і політичних причинах конфлікту, функціях соціальних інститутів і державних структур. Вона описує конфлікти як багатогранні історичні епізоди, що виникають під впливом мультисоціальних і політичних чинників. Вона стирає соціальні кордони між релігійними та етнічними групами, описуючи страждання і звірства всіх сторін у конфлікті та їхню спільну відповідальність за насильство. Вона підкреслює вплив війни на життя звичайних людей, описуючи соціальні процеси, спричинені війнами і насильством, які включають вимушену міграцію і спустошення цивільного населення. Критична історія сприяє формуванню активної громадянської позиції, критичного мислення та здатності до самоаналізу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ban Ki-moon. Secretary-General's 100-day Countdown Message. New York, June 13, 2013 URL: http://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage_countdown.shtml (дата звернення: 24.02.2024).
2. Becker J., Tribukait M., Weich A. (eds): Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien Göttingen: V&R unipress, 2023, 397 p.
3. Bellino M. J. Learning through Silence in "Postwar" Guatemala / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies/ Red. S. Grindel, R. Henry und R. Kasper. Göttingen: V&R, GmbH, 2016. P. 177–191.
4. Bentrovato D., Schulze M. Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies/ Red. S. Grindel, R. Henry und R. Kasper. Göttingen: V&R, GmbH, 2016. P. 15–31.
5. Bethge J. Beyond Textbooks : Amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland 1944-1952. München Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 2021. 253 p.
6. Blustein, J. Moral Demands of Memory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 324 p.
7. Cole E. A., Barsalou J. Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict / United States Institute of Peace. Special Report № 163. June, 2006. 16 p. URL: <https://www.usip.org/sites/default/files/sr163-Unite-or-Divide.pdf> (дата звернення: 24.02.2024).

8. Cole E. A., Murphy K. History Education Reform, Transitional Justice and the Transformation of Identities / ICTJ-Identities-HistoryEducation-Research Brief. 06/01/2009. URL:<https://www.ictj.org/publication/history-education-reform-transitional-justice-and-transformation-identities> (дата звернення: 24.02.2024).

9. Francois E., Konczal K., Traba R., Troebst S. Geschichtspolitik in Europa seit 1989: Deutschland, Frankreich und Polen im internationalen Vergleich. Wallstein Verlag, 2013. 560 p.

10. Fuchs E., Otto M. In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien. Göttingen: V&R unipress, 2022, 270 p.

11. Himmelmann G. Georg Eckert, Heinrich Rodenstein und die Braunschweiger Lehrerbildung. Georg Eckert. Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Politik / Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung. Band 146: Herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Ralf Kasper und Wibke Westermeyer unter Mitarbeit von Victoria Schnitker. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2017. P. 67–85.

12. History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies. Red. Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Ralf Kasper. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. 315 p.

13. History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects (Routledge Studies in Peace and Conflict Resolution) / Ed. by Karina Korostelina and Simone Lässig. Routledge, 2013. 256 p.

14. Hobsbawm E. The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991 Vintage, February 13, 1996. 627 p.

15. Human Rights Council. Resolution 49/29 «Prevention of genocide»ю Forty-ninth session. 28 February–1 April 2022. A/HRC/49/L.11. GE.22-04316(E) URL:<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g20/156/82/pdf/g2015682.pdf?token=XqveBM9BTB5DJ2asrf&fe=true> (дата звернення: 24.02.2024).

16. Korostelina K. V. History Education in the Midst of Post-conflict Recovery: Lessons Learned / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies. Red. Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Ralf Kasper. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. 315 p. P. 288–311.

17. Lichnofsky C., Pandelejmoni E., Stojanov D. Myths and Mythical Spaces. Vol. 147. Göttingen: V&R unipress, 2017. 375 p.

18. Murphy K., Gallagher T. Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Perspectives in Education*. June, 2009. Vol. 27(2). P. 158–168.

19. Pingel F. Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 617: The Politics of History in Comparative Perspective, May, 2008. P. 181–198.

20. Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung Band 146. Herausgegeben von E. Fuchs, R. Kasper und W. Westermeyer unter Mitarbeit von V. Schnitker. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2017. 331 p.

21. Shaheed F. Cultural rights in divided and post-conflict societies / Consultation organized by the Northern Ireland Human Rights Commission (NIHRC) in association with the University of Ulster and in cooperation with the United Nations Special Rapporteur in the field of cultural rights, 1 July 2013. Public Symposium Keynote Speech by Ms. Farida Shaheed, Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights. URL: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a68296-report-writing-and-teaching-history> (дата звернення: 24.02.2024).

22. Transitional Justice and Economic, Social and Cultural Rights/ UN Human Rights. Hr/Pub/13/5 United Nations Publication. NY and Geneva, 2014. 66 p. URL:<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HR-PUB-13-05.pdf> (дата звернення: 24.02.2024).

23. UN. Report on the writing and teaching of history. A/68/296. 09 August 2013. URL:<https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a68296-report-writing-and-teaching-history> (дата звернення: 24.02.2024).

24. Van der Vlies T. Echoing Events. The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920–2010. Vol. 152. Göttingen: V&R unipress, 2022, 358 p.

REFERENCES:

1. Ban Ki-moon. (June 13, 2013) Secretary-General's 100-day Countdown Message. New York, URL: http://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage_countdown.shtml [in English].

2. Becker J., Tribukait M., Weich A. (eds): Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien Göttingen: V&R unipress, 2023, 397 p. [in English].

3. Bellino M. J. Learning through Silence in “Postwar” Guatemala / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies/ Red. S. Grindel, R. Henrÿ und R. Kasper. Göttingen: V&R, GmbH, 2016. P. 177–191 [in English].

4. Bentrovato D., Schulze M. Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies/ Red. S. Grindel, R. Henrÿ und R. Kasper. Göttingen: V&R, GmbH, 2016. P. 15–31 [in English].

5. Bethge J. Beyond Textbooks : Amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland 1944-1952. München Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, 2021. 253 p. [in English].

6. Blustein, J. Moral Demands of Memory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 324 p. [in English].

7. Cole E. A., Barsalou J. Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict / United States Institute of Peace. Special Report № 163. June, 2006. 16 p. URL: <https://www.usip.org/sites/default/files/sr163-Unite-or-Divide.PDF> [in English].

8. Cole E. A., Murphy K. History Education Reform, Transitional Justice and the Transformation of Identities / ICTJ-Identities-HistoryEducation-Research Brief. 06/01/2009. URL:<https://www.ictj.org/publication/history-education-reform-transitional-justice-and-transformation-identities> [in English].

9. Francois E., Konczal K., Traba R., Troebst S. *Geschichtspolitik in Europa seit 1989: Deutschland, Frankreich und Polen im internationalen Vergleich*. Wallstein Verlag, 2013. 560 p. [in English].
10. Fuchs E., Otto M. *In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien*. Göttingen: V&R unipress, 2022, 270 p. [in English]
11. Himmelmann G. Georg Eckert, Heinrich Rodenstein und die Braunschweiger Lehrerbildung. Georg Eckert. *Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Politik / Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung*. Band 146: Herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Ralf Kasper und Wibke Westermeyer unter Mitarbeit von Victoria Schnitker. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2017. P. 67–85 [in English].
12. *History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Red. Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Ralf Kasper. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. 315 p. [in English].
13. *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects (Routledge Studies in Peace and Conflict Resolution) / Ed. by Karina Korostelina and Simone Lässig*. Routledge, 2013. 256 p. [in English].
14. Hobsbawm E. *The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991* Vintage, February 13, 1996. 627 p. [in English].
15. Human Rights Council. Resolution 49/29 «Prevention of genocide»ю Forty-ninth session. 28 February–1 April 2022. A/HRC/49/L.11. GE.22-04316(E) URL:<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g20/156/82/pdf/g2015682.pdf?token=XqveB M9BTB5DJ2asrf&fe=true> [in English].
16. Korostelina K. V. *History Education in the Midst of Post-conflict Recovery: Lessons Learned / History can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Red. Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Ralf Kasper. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. 315 p. P. 288–311 [in English].
17. Lichnofsky C., Pandelejmoni E., Stojanov D. *Myths and Mythical Spaces*. Vol. 147. Göttingen: V&R unipress, 2017. 375 p. [in English].
18. Murphy K., Gallagher T. *Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. Perspectives in Education*. June, 2009. Vol.27(2). P. 158–168 [in English].
19. Pingel F. *Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 617: The Politics of History in Comparative Perspective, May, 2008. P. 181–198 [in English].
20. *Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung* Band 146. Herausgegeben von E. Fuchs, R. Kasper und W. Westermeyer unter Mitarbeit von V. Schnitker. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2017. 331 p. [in English].
21. Shaheed F. *Cultural rights in divided and post-conflict societies / Consultation organized by the Northern Ireland Human Rights Commission (NIHRC) in association with the University of Ulster and in cooperation with the United Nations Special Rapporteur in the field of cultural rights*, 1 July 2013. Public Symposium Keynote Speech by Ms. Farida Shaheed, Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights. URL: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a68296-report-writing-and-teaching-history> [in English].
22. *Transitional Justice and Economic, Social and Cultural Rights/ UN Human Rights*. Hr/Pub/13/5 United Nations Publication. NY and Geneva, 2014. 66 p. URL:<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HR-PUB-13-05.pdf> [in English].
23. UN. *Report on the writing and teaching of history*. A/68/296. 09 August 2013. URL: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a68296-report-writing-and-teaching-history> [in English].
24. Van der Vlies T. *Echoing Events. The Perpetuation of National Narratives in English and Dutch History Textbooks, 1920–2010*. Vol. 152. Göttingen: V&R unipress, 2022, 358 p. [in English].

Challenges and prospects of history education in divided and post-conflict societies

Petrakov Mykyta Oleksandrovych

PhD in Political Science,
Department of Political Science and Law
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
Staroportofrankivska str., 26, Odesa,
Ukraine
ORCID: 0009-0006-9373-5111

The article discusses the current challenges and prospects of historical education in divided and post-conflict societies. It is noted that working with historical narratives is important for fostering mutual respect and peace. The educational process should take into account the cultural diversity of historical narratives and develop students' critical thinking. The authors emphasise the avoidance of politicisation of history and the importance of objective teaching to strengthen the stability of society. They also highlight the UN initiative to support cultural rights consultations in divided and post-conflict societies. The study aims to examine the impact of historical education on the formation of a culture of silence about the violent past and takes into account the UN recommendations on preserving historical memory without distortion. It analyses the role of international organisations in supporting historical education in post-conflict societies and identifies key dilemmas around this issue. The study is based on the contributions of scholars who study the peculiarities of the development of historical education and its impact on political processes. The author focuses on history education and its reform after civil wars and mass violence. The main emphasis is placed on the representation of war and peace in curricula and textbooks, in particular, on the analysis of the conflict between «critical» and «monumental» history. An important role in the work is played by the analysis of four main dilemmas related to the teaching of history in post-conflict reconstruction, which are considered in the context of contradictions between the past and the future, memory and forgetting, the effectiveness of memory for reconciliation, and investing in memory in comparison with other social projects in the context of economic difficulties. The author analyses the mechanisms of the «monumentalist» approach to teaching history and the impact of this concept on the problematic nature of achieving the goals of socio-political reconciliation. The author emphasises the importance of a critical approach to the study of history and investment in historical education for building a peaceful and stable society.

Key words: historical education, post-conflict societies, memorial policy, political process, narratives, politicisation of history, cultural rights, international organisations, memory, reconciliation.