

PAGĀTNE NAV VĒSTURE!

PRETRUNĪGU VĒSTURES JAUTĀJUMU MĀCĪŠANA – RISKANTS IZAICINĀJUMS EIROPAS VĒSTURES SKOLOTĀJAM

Vēstures mācīšana kā nacionālā lepnuma un sāpju spogulis

EUROCLIO¹ ikgadējā konferencē 1995. gadā delegāti apsprieda tēmu “Kā mācīt par Potsdamas konferenci un tās sekām”. Izrādījās, ka Eiropā grūti atrast tādu 20. gadsimta vēstures programmu skolām vai mācību grāmatu, kurā Potsdamas konference nebūtu pieminēta. Tomēr tajā pašā laikā diskusijas dalībnieki apjauta, cik dažādi ir nacionālie akcenti šīs Eiropas un pat pasaules vēstures tēmas atspoguļojumā.

Lielbritānijā uzmanības centrā izvirzīts *Polijas jautājums*. Krievijā – uzvara karā un reparāciju nepieciešamība, lai likvidētu milzīgo kara atstāto postāžu, turpretī Vācijā Potsdama visupirms ir sākums sabiedroto spēku okupācijai, kas turpinājās līdz pat 1990. gadam. Francijā uzmanība tiek pievērsta faktam, ka tās līderus nezaicināja piedalīties apspriedē. Savukārt spāņu vēsturniekiem Potsdamas konference nenozīmē tikpat kā neko. Tikai pēdējā laikā Potsdamas konference vairs nav vienīgi mācību grāmatās pieminēts jēdziens.

Oficiālajās PSRS mācību grāmatās Potsdama tika aplūkota kā sabiedroto maksimālas sadarbības paraugs un Otrā pasaules kara beigas Eiropā. “Aukstā kara” sākums netika pat pieminēts, jo arvien pieaugošā spriedze bijušo sabiedroto attiecībās tika uzskatīta par nesavienojamu ar konferences pozitīvo būtību. Turpretim vairākumā Rietumeiropas mācību grāmatu Harija Trumena lēmums konferences laikā sākt atombumbas izmēģinājumus tiek minēts kā lielvalstu savstarpējo pretrunu pierādījums.²

Potsdamas konference ir tikai elementārs un salīdzinoši nevainīgs piemērs pretrunīgu un jutīgu jautājumu aplūkošanai mācību stundās. Eiropas vēsturē ir ne mazums šādu pretrunīgu un jutīgu tēmu un jautājumu: kari, apšaubāmi politiku lēmumi, depor-

tācijas, verdzība, valīgas morāles normas, nevainīgu cilvēku bombardēšana, imperiālisms, etniskās tīrīšanas, holokausti, kolaboracionisms, reliģiska neiecietība, bēgļi un kara noziegumi. Šiem jautājumiem, kurus dažādi cilvēki, nācijas un valstis mēdz interpretēt gluži pretēji, vēl aizvien ir svarīga loma daudz Eiropas iedzīvotāju ikdienas dzīvē. Šī vēsture nepieder tikai pagātnei, tā ir ikdienas realitāte.

Vēstures zināšanas jeb pagātnes karte, ko piedāvā skolu vēstures programmas, neizbēgami ir tikai selektīvs pagātnes attēlojums. Lielākā daļa skolā apgūstamās vēstures ir *nacionālā lepnuma un sāpju spoguļi*, kuri audzēkņiem, pirmkārt, liek apzināties tautas ciešanas un, otrkārt, nacionālā lepnuma nozīmi. Tajā pašā laikā kaitējums, kas nodarīts *citiem*, un vienkāršais fakts, ka šie *citi* bijuši tavas valsts upuri, ir temati, kas reti parādās Eiropas vēstures mācību plānos un programmās. Tas, kas noticis ar *citiem*, nepieder pie *mūsu pagātnes*, uz mums nemaz neattiecas un tāpēc nav iekļaujams valsts mācību programmā. Nacionālās vēstures izteiktais pārsvars Eiropas skolu vēstures mācību programmās nozīmē, ka skolēni Eiropā apgūst interesantu nacionālo vēstures jautājumu izlasi, nepievēršot uzmanību *citu* viedokļiem nacionālās sabiedrībās, kaimiņu, it īpaši mazo valstu vēsturei. Tā rezultātā daudzi Eiropas skolēni atstāj mācību iestādi ar visai nepilnīgu priekšstatu par pagātņi. Šo pagātnes atainojumu viņi paņem līdzī savā tālākajā dzīvē un nodod nākamajām paaudzēm. Vēsturiskie mīti un nepatiess pagātnes atspoguļojums ir ārkārtīgi dzīvotspējīgs.

Lai mēģinātu no tā izvairīties, 1989. gadā bagāts Eiropas bankieris Ferdinands Delušs (*Ferdinand Delouche*) sapulcināja 12 vēsturniekus no 12 dažādām Eiropas Savienības valstīm, lai sarakstītu un izdotu vienotu Eiropas vēsturi. Šī grāmata – “Eiropas vēsture” jeb “The Illustrated History of Eu-

rope” tās angļiskajā nosaukumā – tika izdota 1992. gadā un, no izdevēja viedokļa, ir guvusi ievērojamus panākumus. Oriģinālais un autorizētais franču teksts ir tulkots vismaz 15 valodās, arī krievu un poļu valodā; grāmata ir piedzīvojusi atkārtotus metienus un kabatformāta izdevumus.

Šeit būtu interesanti noskaidrot, vai grāmatā ir izdevies izvairīties no tradicionālā nacionālā lepnuma un sāpju spoguļa. Atbilde ir vienkārša – nē. Dažādie tulkojumi atkārtoti tradicionālo spoguļa elementus. Dažos gadījumos tā ir tikai lingvistiskas dabas problēma, taču bieži sarežģījumi sakņojas dziļāk. Dažādu valstu izdevēji nomaina vārdus un teikumus, lai demonstrētu vai uzsvērtu tradicionālos, nacionālos viedokļus.

Reiz es salīdzināju nodaļu par Otro pasaules karu franču, angļu, vācu un holandiešu izdevumā. Izrādījās, ka angļu versija diezgan precīzi atbilst franču tekstam; holandiešu tulkojums – mazliet mazāk. Vislielākās atkāpes vērojamas vācu izdevumā. Arī atkārtotajos franču izdevumos dažkārt mainīts sākotnēji apstiprinātais franču teksts.

Lai pamatotu teiktā būtību, piedāvāšu vienu piemēru, kas attiecināms uz jutīgu un pretrunīgu jautājumu Anglijas vēsturē. Piemērs ņemts no angļu izdevuma. Franču, vācu un holandiešu izdevumi mums vēsta, ka “Hitleram beidzot bija jāatsakās no plāniem iebrukt Britu salās”. Angļu tekstā šajā vietā atrodami vārdi “britu zeme”, nevis “Britu salas”. Vienīgi angļu tekstā minēta “vācu okupācija Normandijas salās”, citos izdevumos šis fakts nav atrodams. Vai to mēs varētu uzskatīt par sāpju piemēru, un vai *zeme* nav emocionāla atsauce, kas saistīta ar lepnumu? Tomēr, pētot jaunākās angļu vidusskolas mācību grāmatas, bija ārkārtīgi interesanti uzziņāt, ka šī okupācija vairs netiek pieminēta – skolēni vienkārši netiek informēti par Normandijas salu okupāciju. Ar šīs noklusēšanas palīdzību angļu vēstures mācībstundās var izvairīties no debatēm par Normandijas salu iedzīvotāju attieksmi okupācijas laikā. Tādējādi tiek apiets riskants un jutīgs jautājums, kas neiekļaujas tradicionālajā pieejā vēstures mācīšanai skolās.

EUROCLIO 1999. gada pētījumi liecina, ka vairākums varoņu un fakti, par kuriem māca skolā, ir saistīti ar nacionālo vēsturi. Tikai nedaudzi varoņi ir pazīstami ārpus vienas valsts robežām. Starptautiski pazīstami galvenokārt ir negatīvie varoņi, piemēram, Ļeņins, Staļins, Hitleris un Musolīni. Eiropas vēsturē nozīmīgākie fakti un notikumi lielākoties saistīti ar kariem. Eiropā nav nevienas mācību programmas,

kurā nebūtu iekļauts Otrais pasaules karš. No tā mēs varam secināt, ka Eiropas vēsture skolās tiek reducēta uz bēdām un ciešanām un tā daudzējādā ziņā saistīta ar jutīgām tēmām, kas vēl aizvien ir dzīvā atmiņā.

Vēstures izglītība ir politika

Angļu vēsturnieks Bobs Stredlings (*Bob Stradling*) savos pētījumos Eiropas Padomes uzdevumā konstatēja, ka 20. gadsimta 70. un 80. gados lielāka uzmanība pievērsta Eiropas un pasaules vēsturei. Tomēr 90. gados atkal vairāk uzsvērtā nacionālā vēsture, turklāt gandrīz visā Eiropā.³ Pieņēmušās spēkā nacionālistiskās tendences. Daudzos gadījumos nacionālās vērtības tiek uzsvērtas pagātnes rekonstrukcijas kontekstā. Gandrīz visur šī jaunā nacionālā vēsture tiek aplūkota pēc viena un tā paša parauga: tā sākas ar mītisku tautas izveidošanos, piemēram, Slovākijā – ar Morāvijas karaļiem, Rumānijā – ar trāķiešiem un dākiem, Ukrainā – ar kazakiem utt. Tad seko pagrimuma un asinsizliešanas periodi, lielvaru, piemēram, Hābsburgu, Osmaņu vai Krievijas, jūgs un visbeidzot *nācijas dzimšana*. Tāds ir dižais mīts par nāciju, kas mācību stundās tiek piedāvāts ar skaidru uzsvāru uz ciešanām un kariem, lai palīdzētu saglabāt tautas atmiņu.

Vēstures mācīšanās un mācīšana Eiropā – un ne tikai Eiropā – ir politika. Jaunu mācību programmu izstrādāšana ir sabiedrībā ārkārtīgi politizēts un jutīgs jautājums. 1999. gadā Krievijas Izglītības ministrija sastādīja projektu “nacionālās izglītības doktrīnai Krievijas Federācijā”, kurā formulēti Krievijas izglītības sistēmas mērķi laika posmam līdz 2025. gadam. Krievijā atslēgvārds ir *pēctecība*, nevis *pārmaiņas*, kā citviet Eiropā. Šis garais laika posms (līdz 2025. gadam!) ir izvēlēts, lai atsvērtu vēl aizvien haotisko situāciju izglītībā astoņus gadus pēc pārmaiņām. Izglītības (ne tikai vēstures izglītības) galvenais uzdevums ir šāds: “Izglītības sistēmai jānodrošina paaudžu vēsturiskā pēctecība, nacionālās kultūras saglabāšana, pārmantošana un attīstīšana un Krievijas patriotu, likumīgas Krievijas valsts pilsoņu audzināšana.”

Mārgareta Tečere savulaik vēlējās un arī šībrīža britu valdība vēlas izcelt Britu impērijas sasniegumus. Republikāņu, proti, konservatīvais, ASV Kongress 1995. gadā nobalsoja pret jauno Amerikas vēstures standartu, jo tas nepietiekami veicināja amerikāņu identitātes attīstību. Helmūts Kols 1997. gadā paziņoja, ka neviena tauta nespēj izdzīvot bez

vēsturiskas identitātes. Agrākais Nīderlandes liberāļu līderis un tagadējais Eiropas Komisijas komisārs Bolkensteins (*Bolkenstein*) pieprasīja ieviest skolās plašākas Nīderlandes nacionālās vēstures mācības, lai stiprinātu nīderlandiešu nacionālo identitāti. Vairākums Centrāleiropas un Austrumeiropas jauno līderu pilnībā piekrīt šiem uzskatiem. Šie politiķi neņem vērā nedz šādas pieejas negatīvo ietekmi ilgtermiņā, nedz jaunatnes vajadzības izglītības jomā. Šīs idejas kalpo vienīgi īstermiņa politiskajām un nacionālajām interesēm.

Vai vēstures skolotāji var izvairīties no pretrunīgu un jutīgu tematu pasniegšanas? Realitāte ir tāda, ka vēstures skolotāji to nevar. Praktiskais arguments ir tāds: daudzu Eiropas valstu pagātne gluži vienkārši nav vēsture. Bieži vien skolēni ģimenē, sarunās un sabiedrībā sastopas ar pretrunīgām un jutīgām pagātnes sekām. Viņi ienāk skolās ar priekšstatiem par šo pagātņi, taču tās ir drīzāk atmiņas nekā vēsture. Pagātne viņiem ir emocionāla pieredze, nevis akadēmiski apgūta disciplīna. Skolēniem bieži ir izveidojušies viedokļi par pagātnes notikumiem jau pirms vēstures apgūšanas skolā. Vēstures skolotāji bieži vien nevar izvairīties no jautājumiem, par kuriem asi turpina diskutēt akadēmiskie vēsturnieki. Daudzi temati vēl aizvien izraisa emocionālas un politiskas debates. Kā mācīt par igauņu, latviešu un lietuviešu lomu Otrā pasaules kara gados Baltijas valstu skolās, par Maķedonijas nostāju Bulgārijā un Grieķijā, par Staļinu Krievijas skolās, par Dienvidslāvijas kariem Horvātijā, par Rietumeiropas valstīm un to koloniālajām attiecībām, par lielas daļas okupēto valstu iedzīvotāju attieksmi pret ebrejiem Otrajā pasaules karā?

Skolotāji nevar izvairīties no pretrunīgu un jutīgu jautājumu mācīšanas tāpēc, ka jaunieši interesējas par mūsdienu vēsturi. Šo prasību pēc nesenās vēstures, arī pretrunīgu un jutīgu tēmu mācīšanas apliecina aptaujas "Jaunieši un vēsture" rezultāti. Pētnieki aptaujāja vairāk nekā 30 000 piecpadsmitgadīgu skolēnu 27 Eiropas valstīs, arī Turcijā, Izraēlā un Palestīnā, par *vēstures periodiem*, kuriem viņi dotu priekšroku. Atklājās, ka vairākums skolēnu izvēlētos mūsdienu vēsturi. Punktu sistēmā no 1 līdz 5 seno laiku vēsture saņēma 3,03 punktus, viduslaiki – 2,97 punktus, laika posms no 1500. līdz 1800. gadam – 2,89 punktus, 1800.-1945. gads – 3,23 punktus un vēsture no 1945. gada līdz mūsdienām – 3,65 punktus.⁴

Un visbeidzot – 20. gadsimta vēstures mācīšana Eiropā vienkārši nozīmē pretrunīgu un jutīgu jautājumu aplūkošanu. Vēl pavisam nesen lielākajā daļā

vēstures mācību programmu ietvertais laika posms beidzās vairākus gadus pirms nesenās pagātnes. Tas tika pamatots ar argumentu, ka vēsturnieki un vēstures skolotāji nav spējīgi palūkoties uz mūsdienu vēsturi no malas un nevar sasniegt tādu objektivitāti, kāda iespējama, mācot par agrākajiem gadsimtiem. Vairākums jaunāko mācību programmu un vēstures mācību grāmatu Eiropā ietver Padomju Savienības sabrukumu, tā sekas Centrālās un Austrumeiropas valstīs un plašākās atskaņas Eiropā un pasaules mērogā.⁵ Visi šie jautājumi ir pretrunīgi. Vēstures skolotāju uzdevums ir sekot šo jauno mācību programmu vadlīnijām, tāpēc izvairīties no Eiropas vēstures jutīgu tematu skaršanas nav iespējams.

Vēsture ir mācīšanās un mācīšana

Vēstures mācībspēku vidū Eiropā pieaug pārliecība, ka pagātnes mācīšana un mācīšanās ir kas vairāk nekā nacionālās vēstures neobjektīvs atstāstījums. Mūsdienās vēstures priekšmeta uzdevums ir palīdzēt jauniešiem izziņāt un saprast pasauli, kurā viņi dzīvo, kā arī spēkus, kustības un notikumus, kas šo pasauli ir veidojuši, jeb, citiem vārdiem, atbildēt uz jautājumu "Kā mēs esam nonākuši tur, kur esam pašlaik?". Daudzi skolotāji uzskata, ka jaunāko paaudžu nākotni ietekmēs arī veids, kādā tiks meklēta atbilde uz šo jautājumu. Aplūkojot pagātņi, viņi apsver arī citus jautājumus: *kas mānīem audzēkņiem jāzina par pagātņi, lai dzīvotu nākotnē, un kādas idejas būs nozīmīgas cilvēkam, kas dzīvo 21. gadsimtā?*

Šādas pieejas rezultātā notiek pāreja no programmām, kurās uzskaitīti notikumi, datumi un varoņi, uz programmām, kurās izvirzīti sasniedzamie mērķi un uzdevumi to īstenošanai, zināšanu elementi un svarīgākie jēdzieni, kā arī komponenti, kas vitāli svarīgi pagātnes izprašanā. Šī pieeja pamats ir ideja, ka dažādas pagātnes interpretācijas veicina tagadnes izpratni un iespaido dažādas nākotnes izvēles.

Eiropas Padome savā aktīvajā darbā vēstures izglītības jomā 20. gadsimta 90. gados ir veicinājusi multiperspektīvās pieejas izmantošanu vēstures pasniegšanā un apgūšanā. Daudzi vēstures skolotāji ir kļuvuši par multiperspektivitātes idejas kā pretrunīgu un jutīgu (nesenās) pagātnes notikumu aplūkošanas veida piekritējiem. Šī pieeja mudina skolēnus saprast, ka dažādi cilvēki vienus un tos pašus vēsturiskos faktus var izmantot dažādiem mērķiem vai arī lai pamatotu dažādas viena notiku-

ma vai procesa interpretācijas, kā arī to, ka parasti, aplūkojot vēsturisku notikumu vai pavērsienu, ir iespējama skatpunktu dažādība.

Tomēr sarunas par šīm novatoriskajām pieejām nenozīmē, ka pārmaiņas notiek arī darbā ar klasi. Skolotājiem vēstures stundās jāatbild uz jautājumiem, par kuriem viņi ne vienmēr ir bijuši un ir informēti. Liela daļa jauno zināšanu un pagātnes interpretāciju viņu studiju gados netika mācītas.

Skolotājiem jā māca skolēni, izmantojot jaunu pieeju vēstures mācīšanai un apgūšanai. Vairākumā Eiropas valstu šādas prasības ir iekļautas vēstures mācību programmā. Tomēr trūkst praktiskās pieredzes un līdzekļu plānu īstenošanai. Ja skolēniem jā mācās kritiski izturēties pret vēstures faktiem un liecībām un jāapgūst prasmes, kas vitāli svarīgas vēstures izpratnē un interpretēšanā, skolotājiem ir vajadzīgs atbalsts. Skolotājiem jāapgūst iemaņas, kas palīdzētu šīs idejas īstenot dzīvē, un jābūt nodrošinātiem ar materiāliem, kas ļautu jaunās idejas ieviest vēstures mācību stundās. Izvērtējot vēstures mācīšanu Eiropā, mēs varam secināt, ka pārāk maz tiek darīts, lai pārietu no teorijas uz praksi.

Praktisks piemērs

1995./1996. mācību gadā mani uzaicināja vadīt seminārus vairākās Krievijas pilsētās. Es meklēju piemērus tam, kā strādāt ar pretrunīgiem un jutīgiem jautājumiem, un atradu interesantus materiālus par nemilitāro objektu bombardēšanu Otrajā pasaules karā. Ar piemēriem no vācu un angļu mācību grāmatām es centos parādīt to, kā, izmantojot pat vienus un tos pašus avotus, iespējams dažādi strādāt ar šādām tēmām.⁶ Grāmatās, kas paredzētas 14–15 gadu veciem skolēniem, bija iekļauts autora stāstījums, rakstītie un vizuālie avoti. Abās mācību grāmatās pat bija izmantots viens un tas pats policijas ziņojums par aviācijas uzbrukumu Hamburgai 1943. gadā. Tomēr veids, kādā avoti tiek izmantoti, ir gluži atšķirīgs.

Vācu mācību grāmatā stāstījums sākas ar virsrakstu "*Bombenkrieg*" – "Bumbu karš". Tas paskaido, kāpēc Otrajā pasaules karā tika sāta nemilitāro objektu bombardēšana, un uzskaita, kāda vēl bombardēšana tika veikta. Avotu materiāli tiek izmantoti vienīgi, lai ilustrētu stāstījumu. Rakstītais avots – diezgan šausminošs teksts, kas kopā ar Drēzdenes drupu attēlu rada dramatisku priekšstatu par šāda veida karadarbību.

Jautājumi un uzdevumi autora teksta noslēgumā nav saistīti ar avotu materiāliem un pat īpaši nesasaucas ar tekstu: "Apspriediet, kāpēc sākās nemilitāro objektu bombardēšana, un izziniet, kā bumbu karš ietekmējis jūsu pilsētu un kā tika pieņemts lēmums to atjaunot!" Šādi uzdevumi nevedina skolēnus nopietni pārdomāt šādas karadarbības pretrunīgos vai "jutīgos" aspektus.

Angļu mācību grāmatā nodaļa sākas ar pamatjautājumu: "Kāpēc tika bombardēti mierīgie iedzīvotāji?" Autors teksts informē skolēnu par bombardēšanas pamatprincipiem un vietām, kur šāda bombardēšana notika. Pēdējā rindkopā tas pievēršas pretrunīgajam jautājumam par nemilitāro rajonu bombardēšanas nepieciešamību. Avotu materiāli pastiprināti vērš uzmanību uz tēmas pretrunīgumu un jutīgumu. Skolēni lasa argumentus par to, kāpēc Lielbritānija izlēma bombardēt nemilitārus objektus, viņi lasa un redz šausminošas sekas un apgūst dažādus kara laika un pēckara viedokļus par bombardēšanas rezultātiem. Tiek piedāvāti četri uzdevumi un jautājumi, kas sasaucas ar autora tekstu un avotu materiāliem. Vispirms skolēni tiek mudināti aplūkot visus piecus bombardējamo objektu veidus un atbildēt uz jautājumu "Kā katra veida objektu bombardēšana varēja palīdzēt gūt uzvaru karā?" Tad skolēni tiek aicināti pārdomāt šādas bombardēšanas humānos aspektus, pievēršot uzmanību tam, ka, piemēram, vienā no avotiem sers Artūrs Hariss (*Arthur Harris*⁷) izsaka viedokli, ka Hamburgas bombardēšana ir "salīdzinoši humāna metode". Pēdējā uzdevumā skolēniem jāuzraksta vēstule laikrakstam sera Artūra Harisa statujas uzstādīšanas pretinieku vai piekritēju vārdā, uzskaitot argumentus par vai pret statujas uzstādīšanu 1992. gadā.

Izmantojot šādu pieeju, skolēniem ir jādomā patstāvīgi, viņi labāk izprot pretrunīguma un jutīguma būtību. Turklāt šī temata angļu variants pievērš uzmanību arī tam, cik komplicēta ir lēmumu pieņemšana kara laikā. Šādi līdzsvaroti piemēri, kas attīstītu skolēnu izpratni par pretrunīgiem un jutīgiem jautājumiem un pagātnes komplicētību, Eiropas skolu mācību grāmatās ir rets izņēmums.

EUROCLIO loma, atbalstot Eiropas vēstures skolotājus pretrunīgu un jutīgu jautājumu mācīšanā

Tiklīdz EUROCLIO, Eiropas Vēstures skolutāju asociāciju pastāvīgā konference, 1993. gadā sāka savu darbību, tai bija jāsaskaras ar diezgan

sarežģītajām attiecībām, kādas valdīja starp cilvēkiem, kas lieliski pārzināja savas dzimtas valsts vēsturi – proti, Eiropas vēstures skolotājiem. Tādēļ tās politika ir pieņemt Eiropas pagātni ar visiem tās pretrunīgajiem un jutīgajiem jautājumiem, meklējot tālākus ceļus, kas ļautu vēstures skolotājiem palīdzēt jauniešiem izprast viņu kopīgo, sarežģīto pagātni.

EUROCLIO ir daudz darījusi, lai veicinātu Eiropas vēstures skolotāju *savstarpēju uzticēšanos*, saucot viņus vienkopus un aicinot dalīties pieredzē un idejās. Eiropā ir sākusies aktīva diskusija par to, kāda vēsture būtu jā māca, kā to darīt un kāpēc. Tiek debatēts par to, vai tādi notikumi kā kari, katastrofas un diktatoriskie režīmi būtu apgūstami sīkāk un pamatīgāk nekā parastu cilvēku ikdienas dzīve. Tā rezultātā temati, kuros labāk redzami pagātnes vienkāršie cilvēki, aculiecinieki, sievietes, minoritātes un citi “citi”, daudzās Eiropas valstīs tagad kļuvuši par vēstures skolotāju apspriežamiem mācību programmu elementiem.⁸

Nesens piemērs tam, kā EUROCLIO locekļi strādā ar pretrunīgiem un jutīgiem jautājumiem, ir projekts “Ceļā uz pagātnes izpratni”, kura rezultātā tapa un tika ieviesta praksē skolotāju rokasgrāmata vēstures mācīšanai un apgūšanai Igaunijā un Latvijā.⁹ Viens no diviem rokasgrāmatā aplūkotajiem vēstures tematiem ir “Padomju režīma ietekme uz Baltijas valstu sabiedrību 1945.–1991. gadā”. Šajā temātā autoriem bija jāaplūko Baltijas valstu iedzīvotāju sadarbības un kolaborācijas problēma.

Nākamajos gados EUROCLIO savā projektā apvienoja izglītības darbiniekus no Albānijas, Bulgārijas un Maķedonijas – vēl viena pretrunīgus un jutīgus notikumus pieredzējuša reģiona.¹⁰

Secinājumi

Kamēr vien vēstures mācīšana Eiropā būs cieši saistīta ar valsts politiku, tās mācību programmas balstīsies uz nacionālā lepnuma un nacionālo sāpju spoguļiem. Šādā pieejā ir visai maz vietas skatpunktu dažādībai, *citu* pārdzīvojumiem un dažādām pagātnes notikumu interpretācijām. Tātad šāda neobjektīva vēstures mācīšana un mācīšanās veicina drīzāk Eiropas šķelšanos, nevis tās apvienošanos.

Tradicionālā pieeja vēstures izglītībai nepiedāvā pietiekami daudz iespēju uzmanīgi aplūkot vairumu pretrunīgo un jutīgo jautājumu Eiropas vēsturē. Valstu politiķi nepietiekami novērtē šādas pieejas negatīvās sekas.

Eiropas vēstures skolotāju vidū aug pārliecība, ka skolu vēstures mācībai lielākoties jāpievēršas jauniešu intelektuālajai un personības izaugsmei, jāpalīdz jauniešiem saprast tagadni un jācenšas viņus sagatavot nākotnei. Novatorisku pieeju un metožu izmantošana ir svarīga šādas vēstures mācīšanas un mācīšanās sastāvdaļa. Kaut arī šis princips Eiropā ir lielākās daļas šībrīža vēstures programmu stūrakmens, pārāk maz tiek darīts, lai to īstenotu praktiskās nodarbībās mācību stundās.

Vēsturnieki ir cilvēki ar teleskopu. Noregulējot lēcu, viņi notver fokusā dažādus pagātnes aspektus. Viņi spēj palielināt sīkās lietas un samazināt lielās. Skolotāji skatās uz pagātni caur savu laika teleskopu, tāpēc viņiem ir iespēja radīt jaunus skatpunktus un padarīt tos skaidrākus savu skolēnu acīs.¹¹

Kamēr pagātne daudzās Eiropas valstīs vēl aizvien nav vēsture, pretrunīgas vēstures pasniegšana ir un paliek smags pārbaudījums Eiropas vēstures skolotājiem. Viņi šo sarežģīto uzdevumu spēj atrisināt vienīgi tad, ja attiecīgās sabiedrības lēmēji un vadītāji izprot grūtības un pilda savus pienākumus.

ATSAUCES

¹ EUROCLIO dibināta 1993. gada 21. aprīlī Leuwardenā (*Leeuwarden*) Nīderlandē. 2000. gadā tajā bija apvienojušās jau vairāk nekā 60 vēstures skolotāju asociācijas un citas ar vēstures izglītību saistītas organizācijas. EUROCLIO dibināta, lai sargātu un popularizētu vēstures mācīšanu kā vitāli svarīgu jauniešu izglītības sastāvdaļu. Starp tās mērķiem ir vēstures pozīciju stiprināšana skolu mācību programmās, skolotāju intelektuālās brīvības atbalstīšana un Eiropas dimensijas veicināšana vēstures mācīšanā, nepametot novārtā arī pasaules, nacionālās un reģionālās dimensijas.

Valstis, kurās atrodami EUROCLIO dalībnieki: Albānija, Austrija, Azerbaidžāna, Baltkrievija, Beļģija, Bulgārija, Čehija, Dānija, Igaunija, Francija, Gruzija, Īrija, Islande, Itālija, Kipra, Kirgīzija, Krievija, Latvija, Lielbritānija, Lietuva, Luksemburga, Maķedonija, Malta, Moldova, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Rumānija, Slovākija, Slovēnija, Somija, Spānija, Šveice, Ukraina, Ungārija, Vācija un Zviedrija.

² Joke van der Leeuw-Roord. *Altered States and Consciousness, examining Potsdam, TES, April 7, 1995*

³ Dr. Robert Stradling. *The European Content of the School History Curriculum*, Strasbourg 1995, CC-ED/HIST(95)1

⁴ Magne Angvik, Bodo von Borries Ed, *A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg 1997.

- ⁵ Es gribētu izteikt pateicību Bobam Stredlingam par viņa provizoriskajām nodaļām no Eiropas Padomes rokasgrāmatas vēstures skolotājiem, kuras izmantoju šī raksta sagatavošanā.
- ⁶ Joachim Hoffmann, Elmar Krautkraemer and Franz Bahl, *Geschichtliche Weltkunde, Band 4 Von der Oktoberrevolution in Russland bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main 1991; Josh Brooman, *The Twentieth Century World*, Harlow, 1995.
- ⁷ Arturs Hariss (1892–1984) – angļu virsnieks, blīvas, nepārtrauktas bombardēšanas taktikas ieviesējs Otrā pasaules kara laikā. *Tulkotāja piezīme*.
- ⁸ 2001. gada martā EUROCLIO Tallinā Igaunijā organizēja savu ikgadējo konferenci ar nosaukumu “Mainīgā pasaule, ikdienas dzīves nozīme vēstures mācīšanā un apgūšanā ar skatu uz XX gadsimtu”.
- ⁹ *Ceļā uz pagātnes izpratni: Meklējumi. Versijas. Idejas / Vēstures skolotāja rokasgrāmata*. – R.: Zvaigzne ABC, 2000; *Tagasivaade minevikkuerinevad vaatenurgad: Otsingud. Versioonid. Ideen / Ajaloopetaja Kasiramat*. – R.: Zvaigzne ABC, 2000; *На пути к пониманию прошлого: Поиски. Версии. Идеи / Книга для учителя истории*. – Рига: Zvaigzne ABC, 2000.
- ¹⁰ *Kopīgas pagātnes izprašana, mācība nākotnei*. EU-ROCLIO / Stabilitātes pakta projekts papildu izglītojošo materiālu sagatavošanai Albānijā, Bulgārijā un Maķedonijā, iekļaujot jaunu saturu un novatoriskas pieejas, un šo materiālu realizēšanai praksē ar skolotāju apmācības semināru palīdzību.
- ¹¹ Parafrāzēts Sjū Benetas referāts Eiropas Padomes seminārā *Vēstures mācību programma Melnās jūras valstu vidusskolās*, 1999. gada 6.–8. maijs, Konstanca, Rumānija.

Elīze Storka (*Elise Storck*), vēstures skolotāja Marniksa ģimnāzijā Roterdamā,
skolotāju izglītotāja Leidenes universitātē Nīderlandē

INTEGRĀCIJA, IDENTITĀTE UN MULTIPERSPEKTĪVĀ METODE VĒSTURES PASNIEGŠANĀ NĪDERLANDĒ

Ievads

Tāpat kā citur Eiropā, arī Nīderlandē diskusijas par vēstures pasniegšanu ir daļa no plašākām sabiedriskām debatēm par sabiedrības integrāciju. Vai *mums* jāmāca *viņiem mūsu* vēsture, lai veicinātu integrāciju *mūsu* sabiedrībā? Kā vēstures mācīšana var veicināt demokrātiskas sabiedrības un konstitucionālas valsts nākamo locekļu audzināšanu? Vai mūsu audzēkņi iegūst pietiekami daudz zināšanu vēsturē? Vai bērniem un pusaudžiem nepieciešams mācīt vēstures prasmes?

Šī īsā raksta mērķis ir sniegt nelielu ieskatu Nīderlandes vēstures mācīšanā, aprakstot un izanalizējot pirmās trīs vēstures stundas divpadsmit gadu veciem skolēniem.

Multikulturālā Nīderlande

Kāds ir šo vēstures stundu konteksts?

Nīderlande kā valsts pastāv kopš 1830. gada, taču toreiz to nevarēja saukt par nacionālu valsti. Tā sastāvēja no vairākām provincēm jeb valstīm ar daļēji kopīgu vēsturi (piemēram, 17. gadsimta politiskās un reliģiskās cīņas) un daudzām atšķirībām. Rietumu provinces jutās pārākas par Nīderlandes austrumu un dienvidu daļām, dažas no kurām vēl aizvien nebija drošas par to, vai nebūtu pareizāk pievienoties Vācijai vai jaunajai valstij – Beļģijai. T. s. holandiešu reformātu baznīcas protestanti dominēja pār visām citām protestantu minoritātēm, katoļiem (40% iedzīvotāju) un ebrejiem, uzskatot viņus visus par otršķirīgiem pilsoņiem.

1857. gadā vēsture kļuva par obligātās mācību programmas sastāvdaļu. Vēstures mācīšanas

mērķis sākotnēji bija audzināt krietnus pilsoņus, veicinot nacionālās jūtas. Liela uzmanība tika pievērsta t. s. Astoņdesmit gadu karam (1568–1648)¹, kurā *mēs* izcīnījām *mūsu* neatkarību no “spāņu katoļu uzurpatora”, proti, Vācu Svētās Romas impēratora, Holandes hercoga un Spānijas karaļa Kārļa V un īpaši viņa dēla Spānijas karaļa Filipa II. Tagad mēs zinām, ka šis viedoklis ir neobjektīvs un stereotipisks – situācija bija daudz sarežģītāka, ne visi ziemeļu provinču iedzīvotāji uzreiz kļuva par protestantiem, tāpat ne visi dienvidnieki bija katoļi. Nozīme bija ne tikai reliģiskiem, bet arī politiskiem, ekonomiskiem un kulturāliem faktoriem, 17. gadsimtā nebija ne mīņas no tā, ko varētu saukt par “holandiešu nacionālo valsti”. Taču 19. gadsimtā un vēl gandrīz divdesmit gadu pēc Otrā pasaules kara vēstures mācīšanā šīs neatkarības cīņas tika izmantotas, lai veicinātu spēcīgas nacionālās jūtas. Pat mūsdienās gadās dzirdēt balsis, kas apgalvo, ka šī mīta mācīšana varētu veicināt imigrantu integrāciju.

Kaut arī 19. gadsimtā Nīderlande daudzējādā ziņā kļuva politiski un kulturāli vienotāka, tajā pašā laikā, sākot no aptuveni 1870. gada, notika ne tikai industriālā revolūcija, bet arī pieauga sabiedrības sadalīšanās grupās. Protestanti, katoļi, sociālisti un liberāļi aizvien vairāk attālinājās cits no cita. Katrai grupai bija savi žurnāli (un vēlāk raidstacijas), savas politiskās partijas, iemīļotie rakstnieki, sporta klubi utt., turklāt katra grupa izjuta spēcīgu nepatiku pret pārējām. Šeit redzams savāds paradokss: kamēr sabiedrībā valdīja segregācija, politiskie līderi bija spiesti strādāt kopā un rast kompromisus valdībā, jo neviens no partijām tā arī nespēja iegūt vairākumu.

Kopš 20. gadsimta 60. gadiem Nīderlandes sabiedrība piedzīvojusi divas pārvērtības: sekularizā-

ciju (labklājības valsts un televīzija bija nozīmīgi faktori šķelšanās apturēšanā) un plašu imigrāciju – valstī ieradās daudzi strādnieki no Vidusjūras reģiona, it īpaši no Turcijas un Marokas, kopš 1975. gada arī bijušās kolonijas Surinamas un Nīderlandes Karību jūras teritoriju iedzīvotāji. Sākumā imigranti bija galvenokārt vīrieši, bet kopš 80. gadiem ieradās arī viņu ģimenes, kā arī politiskie un ekonomiskie bēgļi un darba meklētāji no Āzijas, Āfrikas un Austrumeiropas. Vairākums imigrantu apmetas lielākajās pilsētās, taču mūsdienās vai katrā skolā mācās audzēkņi no “citām” kultūrām.

Vēstures mācīšana Nīderlandē

Vēstures pasniegšanas mērķi mainās līdz ar pārmaiņām sabiedrībā, taču viens no galvenajiem uzdevumiem ir ar vēstures palīdzību audzināt apzinīgus pilsoņus. Tāpēc 19. gadsimtā un 20. gadsimta pirmajā pusē vēstures stundās skolās tika uzsvērts patriotisms, “dižo holandiešu un citu izcilu eiropiešu dižie darbi”, kas katrā sabiedrības slānī bija mazliet atšķirīgi. Kopš 1960. gada vēstures stundās vairāk uzmanības veltīja Eiropas un pasaules vēsturei, kā arī centās vairāk balstīties uz kritiskās domāšanas principiem, audzinot kritiskus demokrātiskas un emancipētas sabiedrības locekļus. Šie bija t. s. lielie mērķi, kamēr skolotājiem bija jāstrādā ar aizvien plašāku vēstures materiālu (mēs par pagātņi zinām arvien vairāk!) un vienlaikus bija jārēķinās ar laika ierobežojumiem (daudzos gadījumos vēsturi māca tikai līdz 15 gadu vecumam, lielāku uzmanību pievēršot iemaņām un aktīvām mācībām) un audzēkņu kulturālās vides dažādību. Šobrīd vēstures mācīšana ir daļa no debatēm par visu šo dažādo kultūru integrāciju: vai *viņiem* nebūtu jānācās kas vairāk par *mūsu* vēsturi?

Pirmā stunda: kas ir vēsture?

Kad skolēni ienāk klasē, viņi ir tikko saņēmuši savas jaunās mācību grāmatas un sāk cits citu iepazīt. Tāpēc pirmajās stundās svarīgākie jautājumi ir ne tikai “Kas ir vēsture, un ko es mācīšos?”, bet arī “Kas ir šīs grupas skolēni?” un “Kādi ir noteikumi, lai strādātu un sadzīvotu šajā grupā?”

Tāpēc es sāku darbu, sadalot skolēnus grupās pa četri, un lūdzu, lai viņi uzraksta, kāda, viņuprāt, ir vēstures definīcija. Pēc tam, kad skolēni grupās savā starpā ir pārrunājuši definīcijas variantus un vienojušies par grupas kopējo variantu, mēs izstrādā-

jam vienotu definīciju visai klasei. Galu galā mēs nonākam pie aptuveni šādas definīcijas – “vēsture ir viss, ko *cilvēki darīja* un *domāja* pagātnē un par ko *mēs* kaut ko *zinām*”. Manuprāt, ir svarīgi, ka bērni kopīgi uzzina – runa ir par *cilvēkiem*, un tam ir kāds sakars ar *mums*. Vēlāk man būs iespēja atgriezties pie šīs definīcijas, kad klasē konstatēsim, ka dažādiem cilvēkiem ir raksturīgas dažādas pagātnes interpretācijas.

Es uzskatu, ka šis ir viens no svarīgākajiem mērķiem, kādi mūsdienās jācenšas sasniegt vēstures mācīšanā: parādīt, ka visi mūsu priekšstati par pagātņi ir *rekonstrukcija*, ko nosaka daudzi un dažādi faktori, piemēram, jautājumi, kurus uzdodam pagātnei, avoti, kurus atrodam, veidi, kā šos avotus interpretējam. Kad šis princips ir skaidri definēts, paveras ceļš uz izpratni par to, ka citiem skolēniem vai citu kultūru pārstāvjiem var būt citas pagātnes interpretācijas: katra vēsture ir kāda cilvēka stāsts.

Oponenti var teikt, ka tāda attieksme tikai paver ceļu relatīvismam un tā būtu atstājama akadēmisko vēsturnieku ziņā. Taču ir vismaz viens vitāli svarīgs priekšnoteikums sabiedrības integrācijai – skolēniem jājūtas drošiem, nevis apdraudētiem. Tāpēc izglītība nedrīkst manipulēt ar skolēnu identitāti, it īpaši tajā vecumā, kad viņi paši tik cītīgi meklē savu individuālo identitāti. Ir svarīgi izvairīties no jebkuras situācijas, kas nostāda “mūs” pret “viņiem”, tā vietā stimulējot pārliecību, ka visi ir vienlīdzīgi līdzdalībnieki. Tādējādi apziņa, ka ir iespējamās dažādas pagātnes interpretācijas, paver ceļu savstarpējai sapratnei, brīvai gaisotnei, kurā neviens netiek jau iepriekš atstumts tāpēc, ka viņa pagātnes interpretācija nav pieņemama. Apziņa, ka ir dažādas pagātnes interpretācijas, nevis “vienīgā vienotā patiesība”, var būt noderīga daudz kultūru sabiedrībā. Šī definīcija paver ceļu jaunai pieejai pagātnes notikumiem, un, manuprāt, ir svarīgi to attīstīt jau no pirmās mācību stundas.

Kad kopā ar klasi esam formulējuši savu vēstures definīciju, es pastāstu skolēniem par divām svarīgām vēstures sastāvdaļām: laiku un avotiem. Runājot par laiku, skolēni saņem uzdevumu izveidot savu *dzīvo laika līniju* un nostājas ierindā pēc sava dzimšanas datuma. Tas ne tikai dod iespēju kaut ko uzzināt citam par citu, bet arī ļauj man vērot, kā viņi atrisina šo “neiespējamo” uzdevumu, jo es nesniedzu nekādus norādījumus par to, kā stāties ierindā; tādējādi es atklāju, kuri skolēni izrāda iniciatīvu, kuri paliek malā, kā viņi apspriežas savā starpā utt.

Stundas noslēgumā katrs skolēns saņem tukšu aploksni, kurā jāievieto trīs “avoti”, kas sniegtu ziņas par pašu skolēnu, piemēram, bērnības fotogrāfija, biļete no kinoseansa, kas apmeklēts brīvdienās, iecienītās konfektes papīriņš.

Otrā stunda: avoti un pagātnes rekonstruēšanas iemaņas

Kad skolēni ienāk klasē, viņi noliek aploksnes uz mana galda un apsēžas pie soliēm grupās pa četri. Katram solam ir savs numurs un sagatavotas četras papīra lapas. Katra grupa atver vienu aploksni un izspriež, kam tā varētu piederēt. Uz papīra lapas viņi uzraksta savu secinājumu un tā pamatojumu. Tad grupa atver otro/trešo/ceturto aploksni un atkārtoti to pašu procesu. Kad viss uzdevums ir pabeigts, grupas maina solus. Pēc 20 minūtēm katrs skolēns atgriežas pie savas aploksnes, lai izlasītu slēdzienus par saviem “avotiem”. Daži skolēni tiek lūgti komentēt secinājumus.

Klases diskusijā, kas seko šim uzdevumam, parādās šādi jautājumi: kuros gadījumos bija viegli atrast īsto cilvēku? kas šo uzdevumu sarežģīja? kura aploksne sagādāja lielākās grūtības? Skolēni atklāj, ka liela nozīme ir tam, vai par cilvēku kaut kas jau ir zināms; ka rakstveida avoti, piemēram, vēstules, sniedz vairāk informācijas nekā priekšmeti; ka par vienu un to pašu avotu dažādās grupās var tikt izdarīti atšķirīgi secinājumi, ka šķietami “sievšķīgs” priekšmets patiesībā var piederēt zēnam utt.

Šis vingrinājums ne tikai veicina vēstures iemaņas pašā mācību sākumā, bet arī dod skolotājam iespēju izvirzīt dažus noteikumus, piemēram, “šajā klasē pret klasesbiedru “avotiem” jāizturas ar cieņu”, “mēs nesmejamies par klasesbiedriem, kad neizprotam viņu “avotus” vai kad viņi mums šķiet savādi”. Šādā dabiskā veidā mums rodas dažādas iespējas strādāt ar tādiem vēstures jēdzieniem kā pierādījumi, objektivitāte, interpretācija, nejaušas zināšanas, rakstītie avoti un lietiskie avoti.

Stundas turpinājumā mēs rotaļājamies ar domu salikt šīs aploksnes lādē un to aprakt. Ko šīs aploksnes pastāstītu skolēniem, kas lādi atrastu pēc aptuveni simt gadiem? Ko viņi secinātu par mūsu dzīvi? Mēs aplūkojam arī fotogrāfiju, kurā redzams atkritumu konteineru saturs. Tiklīdz viens no skolēniem secina, ka konteineru īpašniekiem pieder kaķis, jo atkritumos redzama tukša kaķu barības kārbā, cits skolēns aizrāda, ka tas nav droši zināms, jo konteineru varēja izmantot kaimiņš vai varbūt šie cilvēki

bijuši tik trūcīgi, ka nav varējuši iegādāties gaļu. Tā atkal paveras iespēja demonstrēt, ka viss, ko zinām par pagātņi, ir rekonstrukcija, kas balstās uz mūsu domām par to, kas varēja notikt patiesībā, un kuru, iespējams, nosaka veids, kādā mēs aplūkojam pagātņi.

Ar laiku iespējams pāriet pie citiem vingrinājumiem, piemēram,

- izsniegt arheoloģiska atraduma attēlu (no skolas apkaimes?), lūdzot skolēnus uzzīmēt, kā senlieta savulaik izskatījusies; salīdzināt gatavos darbus, aplūkot atšķirības un apspriest to, kāpēc dažādi skolēni vienu un to pašu informāciju interpretējuši tik atšķirīgi;
- sniegt dārgas un zinātniski sarežģītas rekonstrukcijas piemēru (piemēram, ēka vai cilvēka fiziskais veidols senā pagātnē) un jautāt, ko mums pastāsta šī rekonstrukcija (izskats) un ko rekonstrukcija nespēj tieši atklāt (ko cilvēki pagātnē domājuši un jutuši).

Stundu mēs beidzam ar secinājumu, ka

- avots ir viss, kas mums kaut ko stāsta par pagātņi;
- viss, ko mēs zinām par pagātņi, ir rekonstrukcija, kas balstīta uz (nedaudziem) avotiem;
- cilvēki var dažādi interpretēt to, kas noticis pagātnē.

Vēlreiz gribu uzsvērt, manuprāt, svarīgāko principu vēstures pasniegšanā daudzveidīgā, daudz kultūru sabiedrībā: vēsture savā ziņā ir *kāda cilvēka stāsts*, cilvēki vienā klasē un vienā sabiedrībā to, kas patiesībā noticis pagātnē, var interpretēt dažādi.

Tā ir tikai otrā nodarbība, tāpēc es šo tēmu neatlīstu tālāk, taču faktiski es cenšos būvēt pamatus, uz kuriem balstīt vēlākās stundas, kad mēs mēģinām pilnveidot stratēģijas – citiem vārdiem, vēstures iemaņas –, lai nonāktu pie ticamas un pamatotas interpretācijas.

Trešā stunda: “iesākumā bija” (stāsti par cilvēces rašanos)

Trešajā stundā mēs pievēršamies stāstiem par cilvēces rašanos. Mūsu mācību grāmatā piedāvātas divas interpretācijas, kas labi pazīstamas Rietumu civilizācijā – Bībele un Čārlzs Darvins. Pievērsta uzmanība arī nepatīkamai, kādu Darvina versija izraisīja 19. un 20. gadsimta sabiedrībā. Skolēni izla-

sa abus tekstus, atbild uz jautājumiem par atšķirībām un vēsturisko fonu un mēģina iztēloties, kāpēc Darvina stāsts dažos kristiešos izraisījis tik dziļu pretestību.

Savās stundās es vēlos iet mazliet tālāk. Vispirms es lūdzu skolēnus pastāstīt citus viņiem zināmus stāstus par cilvēces rašanos. Ja klase nav tik daudzkulturāla, lai skolēni paši varētu piedāvāt citus stāstus, es varu pastāstīt vienu vai divus afrikāņu vai Amerikas indiāņu stāstus. Es ne tikai lūdzu pievērst uzmanību atšķirībām, bet arī uzdodu atrast līdzīgo. Skolēni var atklāt, ka visi šie stāsti mēģina izskaidrot, kā radies cilvēks, un dažkārt tajos vērojama viena secība, "zeme – dzīvība jūrā – dzīvība uz sauszemes – dzīvnieki – cilvēks", kā arī labā un ļaunā izcelšanās.

Es esmu gandarīta, ja skolēni gan no protestantu, gan musulmaņu ģimenēm man saka, ka "viņu vecāki domā, ka viņiem tas viss nav jānācās, jo ir tikai viens īstais, patiesais stāsts". Tas man dod iespēju paskaidrot, ka visus šos stāstus radījuši cilvēki dažādos laikos un kultūrās, ka tie visi vēl aizvien ir ļoti nozīmīgi citiem ļaudīm un ka vēstures stundās mēs mācāmies par citiem cilvēkiem. Tāpēc viņiem jāiepazīst šie stāsti, tomēr tas ir kas cits, nekā tiem ticēt. Mans nolūks nekādā ziņā nav pievērst

skolēnus citai pārlicēbai vai mainīt viņu identitāti: es tikai lūdzu, lai viņi uzklausa citus.

Tādējādi šajās trīs stundās un nodarbībās, kas tām seko, es vairāk vai mazāk atklāti cenšos radīt platformu, kas ļautu veidot izpratni par to, kā uzvert stereotipus un pagātnes mītus. Vēsture sniedz brīnišķīgu iespēju aptvert, ka identitāte ir kas vairāk nekā tautas vai reliģiskā piederība vai valoda; svarīgi var būt arī citi faktori: sociālais stāvoklis, vietējais, reģionālais, Eiropas vai pasaules līmenis, dzimums, ģimene, kopīga vēsturiskā pieredze un interpretācijas, raksturs utt.

Mans nolūks neapšaubāmi ir jau no pirmās stundas veidot atvērtu attieksmi un izkopt iemaņas pagātnes izzināšanā. Ja šī attieksme un iemaņas ir izstrādātas jau pašā sākumā, strādājot ar mazāk jutīgiem pagātnes jautājumiem, vēlāk būs daudz vieglāk aplūkot arī daudz jutīgākas tēmas.

ATSAUCES

- ¹ Vēstures grāmatās Latvijā to sauc par Nīderlandes Neatkarības karu (sk.: Pasaules vēsture vidusskolām. II / Atb. red. I. Misāns. – R: Zvaigzne ABC, 2001. – 73.–74. lpp. *Tulkotāja piezīme.*

VĒSTURES MĀCĪŠANA DAUDZKULTŪRU SABIEDRĪBĀ SOMIJĀ

Viens no vēstures mācīšanas mērķiem pagātnē bija nacionālas apziņas radīšana. Vēsturei bija jāstāsta skolēniem par dižajiem vai traģiskajiem mirkļiem tautas pagātnē. Multiperspektīvas pieejas un atšķirīgu viedokļu izpratnes un analīzes akcentēšana vēstures mācīšanā daudzās valstīs ir salīdzinoši jauna parādība. Pēdējos gadu desmitos šādas attieksmes nozīmīgums ir ievērojami pieaudzis sakarā ar izmaiņām Eiropā un jaunām sabiedrības prasībām Eiropas jaunajās valstīs. Vēsture ir ļoti emocionāls temats, it īpaši etniski vai politiski sašķeltās sabiedrībās, taču tai var būt arī visai ievērojama loma sabiedrības integrācijā un valsts nākotnes būvēšanā.

Šķiet, viens no mūsu kā vēstures skolotāju galvenajiem uzdevumiem ir panākt, lai skolēni saprastu, ka uz visu ir iespējams lūkoties no dažādiem skatpunktiem, ka patiesība nav tik vienkārša, kā sākotnēji šķiet. Attīstot spēju saprast citus politiskos uzskatus, citu cilvēku vidi vai gluži vienkāršu apjausmu, ka iespējami daudzi un dažādi viedokļi par kādu vēstures jautājumu, mēs sekmējam tolerantākas, demokrātiskākas sabiedrības veidošanos.

Projektā "Sabiedrības integrācija Igaunijā un Latvijā" kā vēstures un sabiedrisko zinātņu skolotājs no zviedru skolas Somijā es centos dalīties pieredzē, ko esmu guvis, strādājot daudz kultūru sabiedrībā. Somijā zviedriski runājošo¹ ir tikai 6% no kopējā iedzīvotāju skaita, tomēr Somija ir oficiāli divvalodīga valsts ar paralēlu skolu sistēmu zviedriski runājošajiem iedzīvotājiem, sākot ar bērnudārziem un beidzot ar universitātēm. Šis nacionālā jautājuma risinājums ir diezgan unikāls, un Somijas atbildīgie politiķi to izstrādājuši un pilnveidojuši visa 20. gadsimta gaitā. Protams, ir bijušas uzstājīgas somu nacionālistu prasības veidot absolūti vienvalodīgu somu sabiedrību, taču somu nacionālistu agresīvajai attieksmei pret zviedriski runājošo minoritāti līdz šim

nav bijusi izšķiroša nozīme. Tāpēc Somijas zviedriski runājošie iedzīvotāji nepārprotami uzskata sevi par zviedriski runājošiem somiem, nevis īstiem zviedriem no Zviedrijas. Varbūt Somijas piemērs, kura rezultātā abu valodu grupu pārstāvji kopīgi ar lepnumu dzied Somijas valsts himnu – visi kopā, taču katrs savā valodā, var dot savu ieguldījumu jaunās Eiropas celšanā?

20. gadsimta sākumā jautājums par nāciju un valodu bija ļoti svarīgs. Taču sabiedrībā bija arī lielas sociālās atšķirības. Neilgi pēc boļševiku revolūcijas Krievijā un sešas nedēļas pēc tam, kad 1917. gada 6. decembrī bija pasludināta neatkarība no Krievijas, Somijā uzliesmoja marksistu sacelšanās. Starp *sarkanajiem* (sociālistiem, kam palīdzēja krievu kareivji, kuri vēl aizvien bija Somijā) un *baltajiem* (nesociālistiem, kam palīdzēja iebrūkošā vācu armija) sākās trīs mēnešus garš, asiņains pilsoņu karš. Šis 1918. gada karš un tā sekas, iespējams, ir vieni no pretrunīgākajiem un jutīgākajiem jautājumiem, mācot Somijas vēsturi.

Karš beidzās ar *balto* armijas uzvaru, un tam sekoja *balto* represijas. Skolās un vēstures grāmatās tika rakstīts un klāstīts stāsts par Brīvības karu jeb atbrīvošanos no Krievijas kundzības. Šo karu uzskatīja par Neatkarības karu, kurā somu *sarkanie* vienkārši bija izvēlējušies cīnīties krievu apspiedēju, nevis brīvību mīlošo Somijas patriotu pusē. Netika uzsvērts tas, ka *baltie* bija vienojušies ar vāciešiem un faktiski grasījās padarīt Somiju par Vācijas provinci ar vācu princi, kas tiktu iecelts par Somijas karali.² Noklusēja arī to, ka no 35 000 upuru aptuveni 12 000 *sarkano* karagūstekņu nomira pēc kara beigām – epidēmijās un badā karagūstekņu nometnēs.

Kā ar šādu jautājumu strādāt skolā?

Mācību programma skolotājam sniedz lielu brīvību izvēlēties, kā pasniegt šo stāstu. Un arī lielu

brīvību izvairīties no konkrētu tā aspektu pieminēšanas. Nelielajā aptuveni 10 000 cilvēku kopienā, kur es nu jau 12 gadus pasniedzu vēsturi, atrodas Somijas plašākie masu kapi. 1918. gada vasarā šeit aptuveni 3000 *sarkano* gūstekņu gāja bojā, slimību un bada uzveikti. Taču savādā kārtā skolotāji līdz šim ir izvairījušies runāt par karagūstekņu nometni, kaut arī skolas vēstures stundās aplūkots pats karš. Tikpat kā neviens no šīs kopienas skolu audzēkņiem neko nav dzirdējis par šo notikumu. Tēma droši vien bijusi pārlietu neērta un atmiņas – “pārāk spēcīgas”. Vai arī paši skolotāji ir piederējuši pie politiskām partijām, kas simpatizē *baltajiem*, un līdz ar to nav vēlējušies uzsvērt kara neglaimojošākos aspektus. Arī pašus kapus Somijas baznīca iesvētīja tikai 1988. gadā.

Šobrīd brūces ir sadzijušas un paaudzes, kuras tieši ietekmēja pilsoņu karš, ir aizgājušas nebūtībā. Taču tie, kuriem bija jācieš netaisnības, tie, kuru tuvinieki ir nogalināti, neko nav aizmirsuši un piedevuši. Šo cilvēku politiskie uzskati tikpat kā nemaz nav mainījušies. Sociālistu un nesociālistu attiecība Somijas parlamentā ir palikusi gandrīz nemainīga visa 20. gadsimta garumā, tomēr pašas politiskās partijas ir ļoti pārvērtušās līdz ar izmaiņām sabiedrībā.

Vai tas varētu nozīmēt, ka pēc vairāk nekā 80 gadiem pilsoņu kara tēma vēstures mācīšanā vairs nav tik pretrunīga?

Es personiski neapjautu kara jautājuma nozīmi, pirms nebiju devies praksē uz Somijas rietumu daļu – uz Vāsu (*Vaasa*), kas 1918. gada kara laikā bija *baltās* Somijas galvaspilsēta. Es mācīju par *pilsoņkaru* – Dienvidsomijā tas bija visbiežāk lietotais apzīmējums, nezinot, ka šajā apvidū vienīgi pārliecināti komunisti izmanto šo terminu *Brīvības kara* vietā.

Jautājums par kara nosaukumu ir vairākkārt izmantots Somijas vēstures imatrikulācijas eksāmenos. “*Pilsoņkarš, Brīvības karš, Sarkanais dumpis, Pilsoņu karš* – tie ir daži no biežāk lietotajiem 1918. gada kara apzīmējumiem Somijā. Apspriediet šo apzīmējumu pamatojumu!” Šis uzdevums ir labs multiperspektīvās pieejas praktiskais piemērs vēstures mācīšanā. Bez šaubām, būtu iespējams atrast daudzus līdzīgus noderīgus piemērus arī daudzās citās valstīs.

Pilsoņkara vēsture skolotājam piedāvā arī plašas iespējas pētīt, kā politiskie uzskati var ietekmēt veidu, kādā tiek izklāstīta vēsture. Līdz Otrā pasaules kara beigām tika stāstīta kara “baltā” vēsture. Līdz ar iekšējām politiskām pārmaiņām pēc 1945. gada mainījās priekšstats par karu un vēstu-

re tika pārrakstīta. Pierauga kreisā spārna partiju ietekme sabiedrībā, tika uzcelti pieminekļi arī *sarkanajiem* upuriem un piedāvāta arī kara priekšvēstures “sarkanā” versija. Brīvības karš grāmatās un filmās tika attēlots kā pilsoņkarš, ar kuru varēja identificēties arī karā zaudējušie.

Šī pavērsiena iemesls bija Padomju Savienības uzbrukums Somijai Otrajā pasaules karā. Divus gadus desmitus pēc asiņainā pilsoņkara agrākie politiskie pretinieki plecu pie pleca cīnījās, lai atvairītu Somijas ienaidnieka uzbrukumus. Šai pieredzei bija liela loma Somijas sabiedrības brūču dziedēšanā.

Pēc Padomju Savienības sadalīšanās 1991. gadā no jauna ir sākušās runas par 1918. gada Brīvības karu. Atkal tika celti gaismā zināmi vēstures aspekti, kurus politisku iemeslu dēļ nebija vēlams uzsvērt, kad Somijai bija jārēķinās ar Padomju Savienības ietekmi.

Pilsoņkara atspoguļojumu salīdzinājums, pētot dažādu periodu somu mācību grāmatas, ir noderīgs multiperspektīvās pieejas apgūšanas veids.

ATSAUCES

¹ Somijas zviedriski runājošie iedzīvotāji cēlušies galvenokārt no zemniekiem un zvejniekiem, kuri apdzīvoja rietumu un dienvidu piekrasti un salas kopš aptuveni 12. gadsimta. Zeme, ko mūsdienās pazīst kā Somiju, toreiz uz 650 gadiem bija kļuvusi par Zviedrijas karalistes daļu.

1809. gadā tā kļuva par autonomu lielkņazisti Krievijas impērijas sastāvā.

Zviedru laikos zviedru valoda bija valsts un ierēdņu valoda, kamēr somu valodu galvenokārt lietoja zemes vidienē. Piekrastes zemnieki un zvejnieki, tāpat kā sabiedrības augstākais slānis, lielākoties bija zviedriski runājoši.

Krievu valdīšanas laikā 19. gadsimta pirmajā pusē zviedru valoda pārvaldē saglabājās. Līdz 1863. gadam, kad somu valoda tika atzīta par oficiālo valodu Somijā, kādu laiku tika lietota arī krievu valoda un pārvaldē tika izmantotas vairākas valodas. Pēc neatkarības iegūšanas somu valoda ļoti strauji kļuva par dominējošo. Zviedru valdīšanas laikā daudzi etniskie somi bija pārgājuši uz zviedru valodu, taču lielākā daļa no viņiem 19. gadsimta beigās atgriezās pie somu valodas. Daudzām dzimtām ir somiski un zviedriski runājoši atzari. Mūsdienās no aptuveni pieciem miljoniem iedzīvotāju Somijā 5,8% (295 000 cilvēku) ir zviedriski runājoši.

² 1918. gada 9. oktobrī Somijas parlaments, kas pilsoņu kara laikā gan bija stipri sarucis un tādēļ vēsturē tiek saukts par “rumpja parlamentu”, ar balsu vairākumu par karali ievēlēja Hesenes princi Frīdrihu Kārli. *Tulkoāja piezīme.*

KLASIKA UN MODERNISMS STEREOTIPU PĒTĪJUMOS PSIHOLOĢIJĀ

Pēdējos gados visā pasaulē, arī Latvijā, ir būtiski pastiprinājusies interese par stereotipiem psiholoģijā. Faktiski var runāt par stereotipu fenomena renesansi, jo to pētījumi psiholoģijā sākās 1922. gadā, kad Volters Lipmans izmantoja jēdzienu "*stereotips*", lai raksturotu masu informācijas līdzekļos izmantotās klišejas. 1994. gadā izdotajā "Sociālās izziņas rokasgrāmatā" Hamiltons un Šermans stereotipu definēja kā "vienkāršotu priekšstatu par sociālu grupu un tās dalībniekiem". Sākotnēji psihologu aprindās jēdziens stereotips tika lietots vienīgi negatīvā nozīmē, taču vēlāk arvien biežāk sāka figurēt arī apzīmējumi "*pozitīvs stereotips, precīzs stereotips*". Lai pārvarētu šādu negatīvismu attieksmē pret tik sarežģītu izziņas procesa atribūtu, psihologiem bija jākonstatē, ka viena no būtiskākajām stereotipu funkcijām ir **informācijas uztveres, saglabāšanas un reprezentācijas atvieglošana**. Turklāt stereotipi veicina indivīda pašapliecināšanos, salīdzinot sevi ar citu sociālo grupu indivīdiem, tie paātrina lēmumu pieņemšanu jaunās mazpazīstamās situācijās, kā arī palīdz veidot attaisnojošu vai nosodošu attieksmi pret dažādiem sociāliem procesiem. Līdz ar to var droši apgalvot, ka sociālās uztveres process nav iedomājams bez stereotipiem un vēlme tos izskaust ir uzskatāma par utopiju.

Stereotipi darbojas teju visās sociālās dzīves jomās – līdzās vēstures stereotipiem var minēt dzimuma, etniskos, vecuma, profesionālos, politiskos un ekonomiskos stereotipus. Tomēr, lai cik universāls un objektīvs būtu stereotipu raksturs, liela nozīme ir sociālajai grupai, kurā stereotips rodas un funkcionē. Cenšoties objektivizēt indivīda zināšanas par kādu fenomenu, ir jāņem vērā vairākas būtiskas likumsakarības:

- 1) cilvēki ir pieraduši (tas arī atvieglo sociālo uztveri) dalīt apkārtējos "savējos" un "svešajos" pēc

dažnedažādiem kritērijiem – etniskiem, vēsturiskiem, profesionāliem u. tml., līdz ar to attieksme pret "ne-savējiem" ir izteikti stereotipizētāka, turklāt "svešo" vērtējums gandrīz vienmēr būs negatīvāks, bet reizēm arī agresīvāks. Šādu fenomenu dēvē par *ingrupas favorītismu* – "mēs esam kārtībā, citi – nē", un tas bieži vien nosaka t. s. starpgrupu agresivitāti. Simptomātiski, ka mažoritārās (vairākuma) grupas ir mazāk tolerantas pret mazākuma (minoritārajām) grupām, nevis otrādi;

- 2) stereotipiska domāšana vairāk ir raksturīga grupām, kuru sociālais statuss un izglītības līmenis ir salīdzinoši zemāks. Sociālajiem autsaideriem ir nepieciešams vienkāršots attaisnojums savam nepieņemamajam vienkāršotam stāvoklim – stereotipi atvieglo grēkāža meklējumus;
- 3) stereotips ir salīdzinoši statisks konstrukts – cilvēkiem piemīt tendence ignorēt informāciju, kas neatbilst stereotipam, bet iracionāli akli sekot tai informācijai, kura to apstiprina: uztverei ir jābūt "ekonomiskai", pretējā gadījumā ilgstošs vai atkārtots informatīvais haoss (*kognitīvā disonanse*) var draudēt ar psihopatoloģiskām pārmaiņām;
- 4) apmēram pēc 30 gadu vecuma cilvēka domāšana kļūst arvien inertāka; enerģētiskajiem resursiem mazinoties, pieaug vajadzība pēc stabilitātes, cilvēks arvien vairāk pārvēršas par *kognitīvu slinķi*, pat ja vairākums sociālo (arī vēsturisko) stereotipu ir emocionāli negatīvi, destruktīvi ietekmē uzvedību un pilnībā neatbilst faktiskajai realitātei;
- 5) stereotipi ir jo spēcīgāki, jo spilgtāku, globālāku parādību tie raksturo – stereotipizācijai vairāk tiek pakļauts acīmredzamais – dzimums, vecums, etniskā piederība un, konkrētajā gadījumā, arī vēstu-

riskie fakti, kurus pēdējos 15 gados masu mediji ir tiražējuši astronomiskos daudzumos, bieži vien ignorējot to pretrunīgumu. Ir sentence, ka vēsturi raksta uzvarētāji, kurus, kā zināms, netiesā, tāpēc tiem nebūt nav jāseko principam "*audiat et altera pars*" (resp., jāuzklausā arī otra

puse), lai koriģētu personisko stereotipus. Savukārt Napoleons esot teicis, ka vēsture ir tas, ko šobrīd ir pieņemts uzskatīt par patiesību.

Vēsture bez stereotipiem ir nonsenss – tas nav labi vai slikti, tas arī veido vēstures unikālo diskursu.