### ПРОШЛОЕ – ЭТО ЕЩЕ НЕ ИСТОРИЯ!

#### ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОТИВОРЕЧИВЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ – ВЫЗОВ УЧИТЕЛЯМ ИСТОРИИ ЕВРОПЫ

# Преподавание истории как отражение национальной гордости и боли

На ежегодной конференции EUROCLIO<sup>1</sup> в 1995 году обсуждался вопрос "Как учить о Потсдамской конференции и ее последствиях". Оказалось, что о ней упоминается практически во всех европейских школьных программах и учебниках истории 20 века. Но одновременно участники дискуссии отметили разнообразие национальных трактовок данной конференции как события европейского и даже мирового значения.

В Великобритании в центре внимания т.н. польский вопрос. В России — победа в войне и необходимость репараций для ликвидации последствий войны, в Германии Потсдам — начало оккупации союзниками, продолжавшейся до 1990 года. Во Франции подчеркивается то, что их лидеров не пригласили участвовать в конференции. Лишь в последнее время Потсдамская конференция стала чаще упоминаться не только в учебниках.

В официальных учебниках СССР Потсдам — пример сотрудничества союзников и окончание Второй мировой войны в Европе, а не начало "холодной войны". О последнем даже не упоминалось — возрастающее напряжение между недавними союзниками не вписывалось в представления о позитивной сути конференции. В большинстве же учебников Западной Европы решение X.Трумэна об испытании атомной бомбы, принятое во время работы конференции, рассматривается как пример противоречий между державами.<sup>2</sup>

Потсдамская конференция — простой и сравнительно невинный пример противоречивого вопроса, рассматриваемого на уроках. В истории Европы немало подобных тем и вопросов: войны, сомнительные решения политиков, депортации, рабство, антиморальные действия, бомбардировки невинных людей, империализм, этнические чистки, холокост, коллаборационизм, религиозная нетерпимость, беженцы и военные преступления. Эти вопросы, различно интерпретируемые разными людьми, нациями и государствами, все еще важны для многих жителей Европы в их повседневной жизни — они не принадлежат лишь прошлому, это и сегодняшняя реальность.

Исторические знания, или изложение истории, предлагаемое школьной программой по истории, неизбежно избирательно. Большая часть изучаемой в школе истории – отражение гордости и боли нации, помогающее учащимся осознать страдания народа и значение национальной гордости. В то же время в Европе в учебных планах и программах по истории редко появляется тема вреда, причиненного "другим" нашим государством. То, что произошло с "другими", принадлежит не нашему прошлому и нас не касается и поэтому не включается в государственную учебную программу. Преобладание национальной истории в учебных программах Европы означает, что учеников знакомят с избранным интересным материалом национальной истории, не обращая внимания на взгляды других, на историю соседей, особенно малых государств. В результате многие европейские школьники по окончанию учебы имеют неполное представление о прошлом. Это видение прошлого они пронесут через всю свою дальнейшую жизнь и передадут своим детям. Исторические мифы и неправдивое отображение прошлого очень живучи.

Пытаясь избежать этого, богатый европейский банкир Фердинанд Делюш (Ferdinand Delouche) в 1989 году собрал вместе 12 историков из 12 стран Европейского союза, чтобы написать и издать единую историю Европы. Эта книга— "История Европы" или "The Illustrated History of Europe" в

английском варианте — была издана в 1992 году и, по мнению издателя, имела большой успех. Написанная на французском языке, книга затем была переведена на 15 языков (и на русский, и на польский), пережила повторные тиражи и издания в карманном формате.

Интересно, удалось ли в этой книге избежать традиционного отражения национальной гордости и боли? Ответ простой — нет. Оно появлялось при переводе: в некоторых случаях это лишь лингвистическая проблема, но чаще объяснение спрятано глубже: подменяя слова и предложения, издатели разных стран вносили традиционные национальные представления.

Сравнивая раздел о Второй мировой войне во французском, английском, немецком и голландском изданиях, я увидела, что английская версия довольно точно соответствует французской, голландская — в меньшей степени. Больше всего отступлений в немецком издании. Встречаются изменения и в повторных французских изданиях.

В подтверждение сказанному приведу один пример (из английского издания) спорного, требующего чуткого отношения вопроса из истории Англии. Во французских, немецких, голландских изданиях говорится: "Гитлеру наконец пришлось отказаться от планов завоевания Британских островов". В английском же варианте находим слова "Британская земля ", а не "острова". Только в английском тексте упоминается оккупация немцами Нормандских островов, в других - этот факт умалчивается. Разве это не пример болезненного вопроса, где определение земля эмоционально наполнено и отражает чувство гордости? Обратившись к новейшим английским учебникам для средней школы, видим, что там оккупация Нормандских островов более не упоминается. Умалчивая об этом на уроках истории, англичанам удается избежать дебатов об отношении жителей этих островов к оккупации. Так удается на уроках обойти рискованную, требующую чуткого отношения, отличающуюся от традиционных тему.

Исследования, проведенные EUROCLIO в1999г., показали, что большинство героев и фактов, о которых учат в школе, связаны с национальной историей. Лишь немногие из героев известны за пределами одного государства. Всемирно известны в основном отрицательные личности — Ленин, Сталин, Гитлер, Муссолини и др. В европейской истории важные факты и события в большинстве своем связаны с войнами, и нет ни одной учебной

программы, где не говорилось бы о Второй мировой войне, то есть, история в школе ориентирована на несчастья и страдания и во многом связана с "болезненными" темами, хранимыми в памяти.

## Историческое образование – это политика

Английский историк Боб Стредлинг (Bob Stradling) в проведенном для Совета Европы исследовании констатировал, что в 70-80-е гг. 20в. больше внимания уделялось европейской и мировой истории, а в 90-е гг. почти во всей Европе вновь появился интерес к национальной истории.3 Возрождаются националистические тенденции, при реконструкции прошлого часто подчеркиваются национальные ценности. Почти везде эта "новая" национальная история рассматривается по единому образцу, начиная с мифов об образовании народа, например, в Словакии - с королей Моравии, в Румынии – с фракийцев и даков, на Украине – с казаков и тд. Затем следуют периоды упадка и кровопролитий, иго одной из держав (например, Габсбургской, Османской или Российской) и, наконец, рождение нации. Таков возвышенный миф (с акцентом на страданиях и войнах) о нации, предлагаемый на уроках, чтобы сохранить память народа.

Изучение и обучение истории в Европе – и не только в Европе - связано с политикой. Разработка новых учебных программ - вопрос очень политизированный и болезненный. В 1999 г. Министерство образования России разработало проект "Доктрина национального образования в Российской федерации", где сформулированы цели системы образования до 2005г. Ключевое слово в России -преемственность, а не изменения, как везде в Европе. Значительный период времени (до 2025 г.!) необходим, чтобы уравновесить все еще (через 8-мь лет после перемен) существующий хаос в образовании. Главной задачей образования в России (не только исторического) является "обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение, развитие национальной культуры и воспитание патриотов, граждан правового государства."

В свое время Маргарет Тэтчер предложила (как и сегодня правительство Великобритании) уделить больше внимания достижениям Британской империи. А Республиканский консервативный Конгресс США в 1995 г. проголосовал против нового стандарта истории Америки, недостаточно

направленного на формирование идентичности американцев. Гельмут Коль в 1997 г. объявил, что ни один народ не выживет без исторической идентичности. Бывший лидер нидерландских либералов, (комиссар Европейской Комиссии сегодня) Болькенштейн (Bolkenstein), чтобы крепить национальную идентичность нидерландцев, предложил увеличить в школах объем изучаемой национальной истории. Лидеры большинства государств Центральной и Восточной Европы поддерживают подобные взгляды. Политики не учитывают негативных последствий подобного подхода в будущем как и о потребности молодежи в области образования. Подобные идеи служат лишь краткосрочным политическим и национальным интересам.

Могут ли учителя истории избежать преподавания противоречивых и болезненных тем? Реально-нет. Практический аргумент таков: история многих европейских государств не просто история. Часто дома, в кругу семьи или в обществе ученики сталкиваются с противоречивыми и болезненными последствиями прошлого, а в школу приходят уже с определенным багажом. Но это не история, а воспоминания. Прошлое для них - опыт эмоциональный, а не следствие усвоения академического предмета: порой представления о событиях прошлого у учеников складываются еще до изучения истории в школе. Учителя истории часто не могут избежать вопросов, все еще дискутируемых историками-учеными. Многие темы все еще вызывают эмоциональные политические дискуссии. Как преподавать в школах Балтии историю эстонцев, латышей и литовцев периода Второй мировой войны, что говорить о позиции Македонии в Болгарии и Греции, в российских школах - о Сталине, о войнах в Югославии - в Хорватии, о западноевропейских странах и их отношениях с колониями, об отношении населения большинства оккупированных во время Второй мировой войны стран к евреям?

Учителя не могут избежать рассмотрения противоречивых и сложных вопросов из—за интереса молодежи к современной истории и к ее противоречивым вопросам, что подтвердили и результаты недавнего исследования "Молодежь и история". Об интересующих их периодах истории, было опрошено более 30 000 пятнадцатилетних учеников из 27 стран Европы, Турции, Израиля, Палестины. Оказалось, что большинство из них интересует современная история: по пятибалльной системе история древнего мира получила 3,03

пункта, средних веков -2, 97, период с 1500 по 1800 г. -2,89, с 1800 по 1945 г. -3,23, а период с 1945 г. до наших дней -3, 65 пунктов.<sup>4</sup>

В заключение отмечу: преподавание европейской истории 20 в. не что иное, как изучение противоречивых, требующих чуткого отношения тем. Еще совсем недавно большинство учебных программ по истории не включали события недавнего прошлого, и объяснялось это тем, что историки и учителя истории не могут взглянуть со стороны на недавние события и объективно преподать их ученикам. Большинство новых учебных программ и учебников истории в Европе рассматривают развал СССР, его последствия в Центральной и Восточной Европе, отзвуки в Европе и мире. <sup>5</sup> Все эти вопросы противоречивы. А так как учителя истории должны работать по новым учебным программам, избежать преподавания сложных, противоречивых вопросов, невозможно.

#### История - это изучение и обучение

Среди работников образования растет уверенность, что изучение и преподавание истории – нечто большее, чем необъективное отражение национальной истории. Сегодня задача истории, как школьного предмета, — помочь молодежи познать и понять окружающий мир, факторы его формирующие. Другими словами, ответить на вопрос: "Как мы пришли к тому, что имеем сейчас?". Некоторые учителя считают, что способ поиска ответа на данный вопрос может определить будущее следующих поколений. Обращаясь к прошлому, они задаются и другими вопросами: какие знания о прошлом будут необходимы ученикам в будущей жизни, и какая информация будет важна человеку в 21—ом веке?

В результате подобного подхода отказываемся от программ, ориентированных на перечисление событий, дат, героев, и переходим на такие, в которых определены конкретные цели и задачи для их достижения, необходимые знания и значимые понятия, как и явления, жизненно важные для познания прошлого. В основе данного подхода идея, что различные интерпретации прошлого помогают пониманию настоящего и влияют на выбор в будущем.

Совет Европы, работая в области исторического образования, в 90-х гг. 20 в. способствовал использованию мультикультурного подхода в преподавании и изучении истории, а многие учителя поддержали эту идею, особенно в связи с рассмотрением противоречивых вопросов истории. Данный подход помогает ученикам увидеть, как одни и те же исторические факты по-разному используются для различных целей, для обоснования отличных интерпретаций события или явления, что рассмотрение исторического события возможно под разными углами зрения.

Одни лишь разговоры о новаторских подходах в образовании ситуацию не изменят. Учителя порой не информированы в тех вопросах, которые должны рассматриваться на уроках, — появились новые данные и интерпретации прошлого, не известные в годы их обучения.

В преподавании истории, учителя должны руководствоваться новыми подходами, что отражено и в учебных программах по истории многих европейских государств. Но для реализации этих планов недостает опыта и средств. Чтобы ученики научились критическому отношению к историческим фактам и свидетельствам, навыкам познания и интерпретации истории, необходимо подготовить учителей, обеспечив их всем необходимым для использования новаторских идей на уроках. Анализ преподавания истории в Европе показал, что пора переходить от теории к практике.

#### Пример из практики

В1995/1996 учебном году меня пригласили провести семинары в ряде российских городов. Я искала примеры, как работать с противоречивыми вопросами и нашла интересный материал о бомбардировке мирных объектов во время Второй мировой войны. Используя примеры из немецких и английских учебников, я стремилась показать, как можно по-разному работать, используя одни и те же источники. В книгах, предназначенных для 14—15 тилетних учеников, был авторский текст, письменные и визуальные источники, даже одно и то же сообщение полиции о воздушном налете на Гамбург в 1943 г. И все же использовались эти источники по-разному.

Рассказ в немецком учебнике начинается с заглавия "Bombenkrieg"— "Бомбовая война", объясняющего, почему во время Второй мировой войны была начата бомбардировка мирных объектов и какого рода бомбардировки еще проводились. Материалы источников лишь иллюстрируют текст. Письменный источник — устрашающий текст, создающий вместе с фотографией развалин Дрездена драматическое представление о подобных военных действиях.

Вопросы и задания в конце авторского текста не связаны с источниками, не совсем соответствуют и тексту: "Обсудите, почему началась бомбардировка мирных объектов; выясните последствия бомбовой войны для вашего города, как принималось решение о его восстановлении!" Подобные вопросы не способствуют серьезным рассуждениям учеников о противоречивых и "чувствительных" вопросах.

В английском учебнике раздел начинается с основного вопроса: "Почему бомбардировали мирных жителей?" Авторский текст повествует о характере бомбардировок и местах, где они производились. Последние строки - обращение к противоречивому вопросу о том, была ли вообще необходима бомбардировка невоенных объектов. Противоречивость вопроса демонстрируют и материалы источников. Ученики читают аргументы Великобритании в пользу бомбардировок мирных объектов, видят их ужасающие последствия, знакомятся с различными - и времен войны, и современными - точками зрения о бомбардировках. Даны четыре задания и вопросы, связанные с текстом и источниками. Учеников просят ответить на вопрос "Каким образом бомбардировка разного вида объектов могла помочь победить в войне?" Затем ученикам предлагается подумать о гуманном аспекте бомбардировок, так как в одном из источников сэр Артур Харрис (Arthur Harris7) высказывает мнение, что бомбардировка Гамбурга - "сравнительно гуманный метод". Последнее задание - написать письмо в газету от имени сторонника или противника открытия памятника сэру А. Харрису в 1992 г., аргументируя свою позицию.

При таком подходе ученики должны самостоятельно думать, они лучше понимают сущность противоречивости и сложности вопросов. В английском варианте обращается внимание и на сложность принятия решений во время войны. Подобные равнозначные примеры, помогающие говорить о сложных и противоречивых вопросах прошлого, в учебниках истории Европы – редкость.

#### Роль EUROCLIO, поддерживая учителей в истории в преподавании противоречивых и "болезненных" тем

С момента начала своей деятельности в 1993 г., EUROCLIO пришлось столкнуться с довольно сложными отношениями между людьми, отлично знавшими историю своей родины—с европейскими учителями истории. Политика ассоциации – приняв прошлое Европы со всеми ее противоречивыми и болезненными вопросами, искать пути их решения, помогающие молодым людям понять их общее непростое прошлое.

EUROCLIO, организуя встречи учителей Европы и давая им возможность делиться опытом и идеями, много сделала для их взаимопонимания. В Европе началось обсуждение: какую историю учить, как это делать и почему. Дискутировалось, что должно изучаться подробнее — войны, катастрофы и диктаторские режимы или повседневная жизнь людей. Так темы, где лучше видны простые поди в прошлом во многих странах Европы теперь в поле зрения учителей истории.8

Пример работы членов EUROCLIO с противоречивыми и болезненными вопросами – проект "На пути к пониманию прошлого", результатом которого стала книга для учителей истории Латвии и Эстонии. Одна из рассматриваемых в ней тем — "Влияние советского режима на общества стран Балтии в 1945—1991 гг." В рамках темы говорилось о сотрудничестве жителей Балтийских стран с оккупационными властями или о коллаборационизме.

В последующие годы EUROCLIO в рамках своего проекта объединила работников образования из Албании, Болгарии, Македонии – представителей еще одного противоречивого региона. <sup>10</sup>

#### Выводы

Пока преподавание истории в Европе тесно связано с государственной политикой, учебные программы будут отражением национальной гордости и боли. При таком подходе — мало места для переживаний других, для различных точек зрения и интерпретаций событий прошлого. Таким образом, преподавание такой необъективной истории — путь к расколу, а не объединению Европы.

При традиционном подходе возможности серьезного рассмотрения спорных и требующих чуткого отношения вопросов европейской истории в историческом образовании ограничены. А государственные политики недооценивают негативные последствия этого.

Европейские учителя все увереннее говорят о том, что история, изучаемая в школе, должна способствовать развитию интеллекта и росту личности, помогать молодежи в понимании современности и готовить ее для будущего. Ис-

пользование новаторских подходов и методов — важная составляющая подобного обучения и освоения истории. И хотя этот принцип — краеугольный камень современных программ по истории, слишком мало делается для его практической реализации на уроках.

Историки как люди с телескопом: наведя объектив, они улавливают различные аспекты прошлого и могут преувеличить мелочи и наоборот. Учителя смотрят на прошлое через телескоп своего времени, имея возможность находить новые точки зрения и разъяснять их своим ученикам.<sup>11</sup>

Пока прошлое во многих государствах Европы все еще не история, преподавание противоречивых вопросов есть и остается тяжелым испытанием для учителей. Они это сложное задание выполнят, когда те, кто принимают решения в обществе и руководят им, осознают суть проблемы и начнут исполнять свои обязанности.

#### СНОСКИ

<sup>1</sup> EUROCLIO создана 21 апреля 1993 г. в Нидерландах (Leeuwarden). В 2000 г. объединяла более 60-ти ассоциаций учителей истории и другие с историческим образованием связанные организации. EUROCLIO создана, чтобы поддерживать и популяризировать преподавание истории – жизненно важную составляющую образования молодежи. Цели – укрепление роли истории в школьных учебных программах, поддержка интеллектуальной свободы учителей и европейского измерения в преподавании истории, не обделяя вниманием и мировой, национальный и региональный аспекты.

Страны, где есть сотрудники EUROCLIO: Албания, Австрия, Азербайджан, Белоруссия, Бельгия, Болгария, Чехия, Дания Эстония, Франция, Грузия, Ирландия, Исландия, Италия, Кипр, Киргизия, Россия Латвия, Великобритания, Македония, Мальта, Молдова, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения Финляндия, Испания, Швейцария, Украина, Венгрия, Германия и Швеция.

- <sup>2</sup> Joke van der Leeuw-Roord. Altered States and Consciousness, examining Potsdam, TES, April 7, 1995
- <sup>3</sup> Dr Robert Stradling, The European Content of the School History Curriculum, Strasbourg 1995, CC–ED/ HIST(95)1
- <sup>4</sup> Magne Angvik, Bodo von Borries Ed, A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg 1997.
- 5 Хочу поблагодарить Боба Стрединга за возможность

- использовать при подготовке статьи им написанные разделы из книги Совета Европы для учителей истории.
- <sup>6</sup> Joachim Hoffmann, Elmar Krautkraemer and Franz Bahl, Geschichtliche Weltkunde, Band 4 Von der Oktoberrevolution in Rusland bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main 1991; Josh Brooman, The Twentieth Century World, Harlow, 1995.
- <sup>7</sup> Артур Харрис (1892–1984) английский историк, "автор" допустимости тактики непрерывной бомбардировки во время Второй мировой войны. Замечание переводчика.
- <sup>8</sup> В марте 2001г. EUROCLIO в Таллинне (Эстония) организовала свою ежегодную конференцию под названием "Меняющийся мир, важность и значение темы повседневной жизни в преподавании истории: оглядываясь на XX в."
- <sup>9</sup> Ceļā uz pagātnes izpratni: Meklējumi. Versijas. Idejas / Vēstures skolotāja rokasgrāmata. R.: Zvaigzne ABC, 2000; Tagasivaade minevikkuerinevad vaatenurgad: Otsingud. Versioonid. Ideen / Ajalooopetaja Kasiraamat. R.: Zvaigzne ABC, 2000; На пути к пониманию прошлого: Поиски. Версии. Идеи / Книга для учителя истории. Рига: Zvaigzne ABC, 2000.
- Постижение единого прошлого, урок на будущее. EUROCLIO / Stability Pact projekt. Цель – подготовка дополнительного образовательного материала в Албании, Болгарии и Македонии, включая новое содержание и новаторские подходы, и практическое использование этого материала на семинарах для учителей.
- Перефразирован реферат Сью Бенетт с семинара Совета Европы Учебная программа по истории в средних школах Черноморского региона, 6—8мая 1999 г., Констанца, Румыния.

# ИНТЕГРАЦИЯ, ИДЕНТИЧНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В НИДЕРЛАНДАХ

#### Введение

Как и везде в Европе, в Нидерландах дискуссии о преподавании истории — составная публичных дебатов об интеграции общества. Должны ли мы преподавать им нашу историю, способствуя их интеграции в наше общество? Как преподавание истории может способствовать воспитанию будущих граждан демократического общества и конституционного государства? Достаточно ли знаний по истории у наших учеников? Обучать ли их навыкам работы с историческим материалом?

Предлагаю рассмотреть вопрос о преподавании истории в Нидерландах на примере трех первых уроков истории, предложенных 12—тилетним школьникам.

#### Мультикультурные Нидерланды

Каков контекст этих уроков истории?

Нидерланды – независимое государство с 1830 года, но вряд ли в то время оно могло называться национальным, ибо состояло из нескольких провинций или государств с частично общей историей (например, политическая и религиозная борьба в17 веке) и многими различиями. Западные провинции считали себя более значимыми, чем восточная и южная части Нидерландов, где некоторые все еще сомневались – не присоединиться ли к Германии или к молодому государству – Бельгии. Протестанты реформированной голландской церкви преобладали и считали всех остальных – католиков (40% жителей), евреев и др. – второсортными гражданами.

В 1857г. история становится обязательным учебным предметом, цель которого - воспитание достойных граждан, с чувством национальной гордости. Большое внимание уделялось т.н. 80летней войне  $(1568-1648)^{1}$ , в которой *мы* добились нашей независимости от "католического испанского узурпатора", т.е., императора Священной Римской Империи, герцога Голландии и короля Испании Карла V и его сына короля Испании Филипа II. Данная точка зрения стереотипна и необъективна - ситуация была сложнее: не все жители северных провинций сразу стали протестантами, а южане не все были католиками. Значение имели религиозные, политические, экономические и культурные факторы; в 17 в. и намека не было на "голландское национальное государство". В 19 в. и еще 20 лет после Второй мировой войны борьба за независимость обыгрывалась на уроках истории для воспитания национальных чувств. Еще и сегодня раздаются голоса, предлагающие использовать данный миф с целью интеграции иммигрантов.

В политическом и культурном плане Нидерланды однороднее стали в19 веке., но примерно с 1870 года, наряду с индустриальной революцией, возросло социальное расслоение общества. Протестанты, католики, социалисты и либералы имели свои политические партии, журналы (позднее и радиостанции), любимых писателей и т. д. Все больше отдаляляясь друг от друга, они испытывали взаимную неприязнь. Налицо парадокс: пока в обществе существовало расслоение, политические лидеры вынуждены были сотрудничать и находить компромисы в правительстве, так как ни одна из партий так и не добилась большинства.

С 60-х годов 20 века нидерландское общество столкнулось с двумя явлениями: с секуляризацией (благополучное государство и телевидиние — важные факторы, остановившие раскол) и с широкой миграцией — в стране появилось много гастарбайтеров из Средиземноморского региона, особенно из Турции и Марокко, а с 1976 года и из бывших колоний: Суринама и голландских владений в Карибском море. Вначале это мужчины, но с 80-х годов начинают переселяться семьями экономические и политические беженцы и безработные из Азии, Африки и Восточной Европы. В основном они оседают в больших городах, и сегодня практически в каждой школе есть дети представителей, других" культур.

#### Преподавание истории в Нидерландах

Меняется общество - меняются и цели преподавания истории, но остается одна из главных задач - воспитание сознательных граждан, поэтому в 19 в. - начале 20 в. на уроках истории подчеркивали патриотизм - "великие деяния великих голландцев и других европейцев", неоднозначно трактуемые у разных сословий. С 1960 г. на уроках истории (основная цель- воспитание членов демократического и эмансипированного общества) в центре внимания история Европы и мира и принципы критического мышления. Это ,,высокие цели", а учителям приходилось работать с общирным историческим материалом (мы о прошлом узнаем все больше!), учитывая ограниченность во времени (часто историю учат только до 15 лет, основное внимание уделяя навыкам и активному обучению) и разнообразие культурной среды учащихся. Сегодня, говоря об интеграции различных культур, дискутируют о том, не должны ли они учить больше о нашей истории?

#### Первый урок: что такое история?

Пришедшие в класс ученики только что получили новые учебники и познакомились друг с другом, поэтому на первых уроках важно не только объяснить, что такое история и что мы будем изучать, но и познакомиться с учениками и определить условия сотрудничества и работы в группе.

Начиная урок, распределяю учеников на группы по четыре человека, и прошу их написать определение истории. После обсуждения в группах и принятия единого варианта, класс совместно дает

общее определение, примерно такое—"история это все известное нам о том, что человек делал и думал в прошлом". Важно, что дети вместе приходят к тому, что главное—это люди, и это каким—то образом связано и с нами. Позже вернусь к этому определению, говоря о возможности различных интерпретаций прошлого.

Думаю, одна из важнейших целей преподавания истории в наши дни — показать, что все наши представления о прошлом — реконструкция, которую определяют многие и различные факторы: вопросы, задаваемые прошлому, выбираемые источники, способы их интерпретации. Четко определив это, легче понять, что у разных учеников или представителей различных культур может быть разная интерпретация истории: каждый человек "пишет" свою историю.

Оппоненты скажут, что такое отношение открывает путь релятивизму и должно оставаться в введении академических историков. Но есть одна жизненно важная предпосылка интеграции – ученики должны чувствовать себя надежно. Поэтому, обучая, нельзя манипулировать идентичностью учеников, особенно в том возрасте, когда они пытаются определить свою личную идентичность. Следует избегать противопоставления "мы -они", подчеркивать равенство всех партнеров: осознание возможности различных интерпретаций - путь к взаимопониманию, благоприятной атмосфере в классе, когда за иную точку зрения никто не осуждается. Принятие этого вместо "одной общей правды" имеет большое значение в многокультурном обществе, ибо открываются новые возможности видения прошлого, что важно прививать с первого урока.

Когда дано определение истории, рассказываю ученикам о двух важных ее составляющих: о времени и об источниках. Ученики выполняют задание, создавая свою живую линию времени — выстраиваются по датам рождения. Это помогает им узнать лучше друг друга, а мне — наблюдать, как они выполняют это "невероятное" задание, ибо не получали никаких указаний о его выполнении; таким образом я видела, кто из учеников инициативен, кто остался в стороне, как они работают вместе и т. д.

В конце урока каждый ученик получает пустой конверт, который должен заполнить тремя "источниками", рассказывающими о нем самом (например, детская фотография, билет в кино, фантик любимой конфеты и др.).

#### Второй урок: источники и навыки реконструкции прошлого

Заходя в класс, ученики оставляют конверты на учительском столе и рассаживаются по группам (по четыре). Каждая группа получает четыре листа бумаги и четыре конверта с "источниками", которые открывают поочередно, обсуждая, кому каждый из них мог бы принадлежать. Выводы и их обоснование записываются на листах (один конверт — один лист). Выполнив задание, группы меняются местами. Минут через 20 каждый ученик получает обратно свой конверт и читает заключение одноклассников о своих "источниках". Некоторым ученикам предлагаю прокомментировать выводы.

После выполнения задания, следует дискуссия о том, в каких случаях легко просматривается "истинный" человек, в чем сложность задания, какой конверт вызвал наибольшие трудности. Ученики увидели, какое значение имеют предварительные сведения о человеке, узнали, что письменные источники (например, письма) дают больше информации, чем предметы, отметили, что выводы групп об одном и том же источнике разнятся, что явно девичий предмет на самом деле может принадлежать мальчику и тд.

Данное задание, формируя навыки работы с историческим материалом, помогает установить и правила сотрудничества, например, — уважительно относимся к "источникам" одноклассников; не смеемся над другим, когда не понимаем его "источников" или, если те нам кажутся странными и тд. Так, очень естественно появились разнообразные возможности работы с такими историческими понятиями как факт, объективность, интерпретация, косвенная информация, письменные и вещественные источники.

Продолжая урок, играем, представляя, что складываем конверты в сундук и зарываем. Что узнали бы о нас и о нашей жизни ученики, нашедшие сундук через сто лет? Затем рассматриваем фотографию, на которой – содержание контейнера для отходов. Один из учеников, увидев на снимке пустую коробку от корма для котов, отметил, что у хозяина контейнера есть кот. Другой не согласился, аргументируя тем, что контейнером мог воспользоваться сосед, или эти люди так бедны, что не могли купить себе другого мяса. Этот пример — возможность показать, что все знания о прошлом являются реконструкцией, в основе которой наши представления, определяемые нашим видением этого прошлого.

Со временем можно перейти к другим заданиям, например,

- получив изображение археологической находки (местная находка?), ученики пытаются реконструировать оригинал; сравнивают свои работы и обсуждают, почему ими по-разному интерпретируется одна и та же информация;
- познакомив учеников с примером дорогой и научно сложной реконструкции (например, здание или физический облик человека в далеком прошлом) спрашиваю, о чем нам говорит эта реконструкция (вид), и о чем умалчивает (мысли и чувства людей в древности).

Урок заканчиваем выводами:

- что-либо о прошлом можем узнать из источников;
- наши знания о прошлом реконструкция, основанная на (немногих) источниках;
- имеют место различные интерпретации прошлого.

Важный принцип преподавания истории в многообразном, многокультурном обществе — понимание, что история, в общем—то, — рассказ какого—либо человека, и в одном классе или обществе события прошлого могут интерпретировать различно.

Это только второе занятие и поэтому тему дальше не углубляю, но фактически создана основа для последующих уроков, где и совершенствуются технологии — навыки понимания исторического процесса, необходимые для получения достоверной и обоснованной интерпретации.

#### Третий урок: "в начале было " (рассказы о рождении человечества)

На третьем уроке обращаемся к рассказам о происхождении человечества. В нашем учебнике предложены две интерпритации, хорошо известные цивилизации Запада – библейская и Чарлза Дарвина. Отмечено и то, какое неприятие теория Дарвина вызвала в обществе в 19 в. – 20 в. Ученики читают оба текста, отвечают на вопросы об отличиях и историческом фоне и пытаются представить, почему теория Дарвина вызвала такое неприятие у некоторых христиан.

На своих уроках, во-первых, прошу учеников рассказать, что они еще знают о рождении человечества. Если класс не столь мультикультурен, и ученикам не известны другие истории, знакомлю с рассказами, известными африканцам или американским индейцам, и предлагаю обратить внимание на сходство и различие. Ученики видят, что везде в рассказах говорится о рождении человека, о появлении добра и зла и т. д.

Я не против, если дети и из протестантских и мусульманских семей говорят мне, что "по мнению их родителей они не должны учить все это, ибо есть лишь один истинный рассказ". Это дает возможность объяснить особенность рассказов, рожденных людьми разных культур в разное время, их значимость для кого—то, и что на уроках истории мы учим и о других людях; что не обязательно все принимать на веру. Я не задаюсь целью обратить учащихся в другую веру или повлиять на их идентичность: я только прошу их выслушать других.

На этих трех уроках и на последующих занятиях стремлюсь создать основу, формирующую в дальнейшем восприятие стереотипов и мифов о

прошлом. История дает прекрасную возможность осознать, что идентичность нечто большее, чем язык или этническая и религиозная принадлежность: значение имеют и социальный статус, и местные, региональные, европейские и другие факторы, пол человека, его характер и семья, общий исторический опыт и т.п.

Моя цель, начиная с первого урока, — развивая навыки познания прошлого, формировать открытое отношение к окружающему. Если это прививать изначально, работая с менее болезненными вопросами истории, позднее возможно избежать осложнений при обращении к более сложным темам.

#### СНОСКИ

 В Латвии в учебниках истории это война Нидерландов за независимость (см..: Pasaules vēsture vidusskolām. II / Atb. red. I. Misāns. – R: Zvaigzne ABC, 2001. – 73.– 74. lpp. Примечание переводчика.

# ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В МНОГОКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ ФИНЛЯНДИИ

Одна из целей преподавания истории в прошлом—формирование национального самосознания—базировалась на сведения о значительных или трагических моментах из прошлого народа Понимание и анализ отличных точек зрения, акцентирование мультиперспективных подходов при преподавании истории—сравнительно новое явление во многих странах. Изменения в Европе в последние десятилетия, социальные запросы общества в новых европейских государствах определили возросшее значение подобного направления. История—учебный предмет, требующий чуткого отношения, особенно в этнически или политически разобщенных обществах, но она может играть и значительную роль в интеграции таких обществ и в строительстве будущего государства.

Одна из основных задач учителя истории — дать ученикам понимание существования различных точек зрения, о том, что правда не так однозначна. Развивая способность принимать другие политические взгляды, особенности других культур, наличие множества различных точек зрения о каком—либо историческом явлении, мы способствуем формированию толерантного и демократического общества.

Работая учителем истории и общественных дисциплин в шведской школе в Финляндии, в многокультурном обществе, я мог поделиться своим опытом в рамках проекта "Интеграция общества в Эстонии и Латвии." В Финляндии, только 6% от общего числа жителей говорит по—шведски<sup>1</sup>, но при этом Финляндия — официально двуязычное государство с параллельной образовательной системой, начиная с детского сада до университета. Подобное решение национального вопроса достаточно уникально, ответственные политики разрабатывали его и совершенствовали в течение всего 20 века. Требования финских националистов об абсолютно одноязычном обществе, их агрессивное отношение к шведскому меньшинству до сих пор не имело

определяющего значения. Поэтому люди, говорящие по—шведски, воспринимают себя финнами, а не выходцами из Швеции. Может быть, пример Финляндии, где представители обоих языковых групп вместе, с гордостью, но каждый на своем языке исполняют государственный гимн, станет вкладом в строительсво новой Европы.

В начале 20 века вопрос о нации и языке был очень важен, особенно на фоне разногласий в обществе: после большевистской революции в России, через 6 недель после провозглашения независимости Финляндии 6 декабря 1917 года, раскол в обществе привел к выступлению марксистов. Началась трехмесячная кровавая гражданская война между красными (социалистами, которых поддерживали находившиеся здесь русские солдаты) и бельми (несоциалистами, которых поддерживала наступавшая германская армия). Война 1918 года и ее последствия, возможно, одни из самых противоречивых и острых вопросов при изучении истории Финляндии.

Война закончилась победой *белых*, с последовавшим *белым* террором. В исторической же литературе писали, а в школах это преподносили как освободительную борьбу за независимость, в которой финны — *красные* (пособники русских угнетателей) выступили против свободолюбивых финских патриотов. Умалчивалось, что *белые* объединились с немцами, и Финляндию фактически видели провинцией Германии во главе с германским принцем, провозглашенным ее королем. <sup>2</sup> Не упоминалось и то, что из 35 000 жертв примерно 12 000 *красных* военнопленных умерло уже после войны в лагерях из-за эпидемий и голода.

Как такие вопросы рассматривать в школе?

Учебная программа дает учителю большую свободу в его работе и возможность избежать упоминания некоторых аспектов. На территории небольшой общины (примерно 10 000 человек), где я

преподаю историю 12 лет, находится одно из самых массовых захоронений в Финляндии. Летом 1918 г. примерно 3000 красных (военнопленных) погибло здесь от голода и болезней. Как ни странно, но учителя до сих пор умело обходили вопрос об этом лагере военнопленных, хотя о самой войне на уроках истории говорилось. Ничего не известно об этом факте и ученикам, проживающим здесь. Очевидно, тема была очень "неудобна" и воспоминания — "слишком болезненны", или же учителя принадлежали к политическим партиям, симпатизирующим белым, и потому не хотели говорить о неблаговидных аспектах войны. Да и само кладбище было освещено церковью Финляндии только в 1988 г.

Теперь раны уже зажили, не осталось свидетелей гражданской войны. Но несправедливо пострадавшие, чьи близкие погибли, ничего не забыли и не простили. Их политические взгляды фактически не изменились, как и отношения социалистов и несоциалистов в парламенте Финляндии на протяжении всего 20 века, хотя сами политические партии, меняясь обществу, заметно преобразились. Может быть, вопрос о гражданской войне через 80 лет уже не кажется столько противоречивым?

Для меня эта тема стала значимой после моей практики на западе Финляндии – в Ваасе (Vaasa), столице Белой Финляндии в 1918 г. Употребляя термин гражданская война (на юге Финляндии это наиболее часто встречающееся определение), я не подозревал, что в этом регионе так говорят только убежденные коммунисты, не считавшие эти события Освободительной войной.

Вопрос о названии войны неоднократно предлагался для обсуждения и на выпускных экзаменах. Например: "Гражданская война, Освободительная война, Красный мятежс— это наиболее часто употребляемые определения войны 1918 г. в Финляндии. Напишите свои рассуждения по поводу данных названий!" Задание—хороший пример реализации мультиперспективного подхода в преподавании истории. Без сомнения, в истории большинства стран можно найти аналогичные примеры.

История гражданской войны дает учителям возможность показать и то, как политические взгляды влияют на способы изложения истории. До конца Первой мировой войны и позже предлагалась версия белых. После 1945 г., одновременно с внутриполитическими изменениями, меняется представление о гражданской войне, и как результат — переписана история. Возросло влияние партий левого толка на общество, была представлена версия красных о событиях перед войной,

построены памятники *красным* жертвам, Освободительная война в книгах и фильмах была показана как гражданская, чтобы и проигравшие могли себя идентифицировать.

Причиной упомянутых изменений стало нападение СССР на Финляндию во время Второй мировой войны: политические силы, бывшие противниками все 20 лет после кровавой гражданской войны, объединились, чтобы бороться с внешним врагом. Этот опыт помог заживить многие раны.

После развала СССР в 1991г. возобновились разговоры о войне 1918 г. как об освободительной. Снова на свет поднимаются аспекты истории, о которых не говорили ранее, когда Финляндия должна была считаться с влиянием СССР.

Сравнение интерпретаций событий, данных в учебниках разных лет, открывает возможности мультиперспективного подхода в преподавании истории.

#### СНОСКИ

1 По-шведски говорящие жители Финляндии в основном выходцы из крестьян и рыбаков, живших с 12в. на западном и южном побережьях и острове. Земля, сегодняшняя Финляндия, тогда на 650 лет стала частью Шведского королевства.

С 1809 г. -Финляндия была автономным Великим Княжеством в составе Российской империи.

Во время правления шведов шведский язык – государственный, язык чиновников. Финским же языком в основном пользовались в центральной части. Крестьяне прибрежья, рыбаки, как и высшие слои общества, в основном были шведскоговорящими.

Во время правления России в первой половине 19в. в управлении сохранился шведский язык. До 1863г., когда финский язык был признан официальным языком Финляндии, одно время использовали и русский язык, а в управлении — несколько языков. После провозглашения независимости, финский язык очень скоро стал доминировать. Во времена шведов многие этнические финны перешли на шведский язык, но большая их часть в конце 19в. вернулась к финскому языку. У многих семей есть родственники, говорящие и по—фински, и по—шведски. Сегодня из пяти миллионов жителей Финляндии 5,8% (295 000 человек) говорят на шведском языке.

<sup>2</sup> 9 октября 1918 г. парламент Финляндии, который во время гражданской войны сильно "усох" и поэтому в историю вошел как «охвостье парламента», большинством голосов избрал королем принца Фридриха Карла Гессенского. Примечания переводчика.

# КЛАССИКА И МОДЕРНИЗМ В ИССЛЕДОВАНИИ СТЕРЕОТИПОВ В ПСИХОЛОГИИ

В последние годы в Латвии и во всем мире заметно возрос интерес к вопросу о стереотипах в психологии. Можно говорить о ренессансе данного феномена: его исследования в психологии начались в 1922 г., когда Волтер Липман использовал определение "стереотип" для характеристики клише, используемых в средствах массовой информации. Гамильтон и Шерман в книге о социальном познании, изданной в 1994 г., стереотип определяли как "упрощенное представление о социальной группе и ее членах". Вначале данное понятие психологи употребляли только в негативном значении, но затем все чаще появляются обозначения, ,положительный, точный и т. д. стереотип". Для преодоления негативного отношения к такому сложному атрибуту процесса познания психологи вынуждены были констатировать, что одна из важных функций стереотипов - облегчение восприятия, сохранение и репрезентация информации. Стереотипы стимулируют и самоутверждение индивида при сравнении себя с индивидами другой социальной группы, ускоряют принятие решения в незнакомой ситуации, помогают созданию оправдательного или осуждающего отношения к различным социальным процессам. Можно смело утверждать, что процесс социального восприятия не возможен без стереотипов, а желание их искоренить - утопия.

Стереотипы действуют во всех областях социальной жизни: помимо стереотипов в истории, есть стереотипы разных полов, возрастов, этнические, профессиональные, политические и экономические. Но сколь универсален и объективен не был бы характер стереотипов, значима социальная группа, где они появились и функционируют. Стремясь объективизировать знания индивида о

каком-либо феномене, необходимо учитывать некоторые закономерности:

- 1) люди привыкли (это облегчает и социальное восприятие) к делению окружающих на "своих " и "чужих " по различным критериям этническим, историческим, профессиональным и др., при этом отношение к "не своим " более стереотипизировано, и оценка чужих почти всегда негативнее, порой и агрессивнее. Подобный феномен называют внутригрупповым фаворитизмом "мы в порядке, другие нет". Это часто определяет т.н. межгрупповую агрессивность. Интересно, что мажоритарные группы (большинство) менее толерантны по отношению к миноритарным (меньшинство), а не наоборот.
- стереотипы мышления характернее для групп с более низким социальным статусом и образовательным уровнем. Социальным аутсайдерам необходимо упрощенное оправдание своего незавидного положения – стереотипы облегчают поиски козла отпущения;
- 3) стереотип довольно статичный конструкт люди часто игнорируют информацию, не соответствующую стереотипу, но иррационально слепо принимают информацию, подтверждающую его: восприятие должно быть "экономичным ", иначе долгосрочный или повторный информативный хаос (когнитивный диссонанс) вызовет психологические изменения;
- после 30-ти лет мышление человека становится инертнее; с уменьшением энергетических ресурсов возрастает необходимость в стабильности, человек все больше превращается в когнитивного лентяя, даже если большинство

- социальных (и исторических) стереотипов эмоционально негативны, деструктивно влияют на поведение и полностью не соответствуют существующей реальности;
- 5) стереотипы полновеснее при характеристике более ярких, глобальных, значимых явлений стереотипизации больше подвергается очевидное пол, возраст, этническая принадлежность, а в конкретном случае и исторические факты, тиражируемые прессой последние 15 лет в астрономических количествах, игнорируя

часто их противоречивость. Говорят, историю пишут победители, которых, как известно, не судят, поэтому, чтобы корректировать собственные стереотипы, им нет необходимости следовать принципу "audiatur et altera pars" (выслушай и другую сторону). Как говорил Наполеон—история это то, что в данный момент принято считать правдой.

История без стереотипов – нонсенс, а это и не хорошо, и не плохо, это создает уникальный исторический дискурс.