

Как писать историю поражений? Стратегии нарратива школьного учебника истории в контексте современного морального дискурса

Аннотация: *Статья посвящена рассмотрению специфики интерпретации поражений в контексте развития современных учебников истории. Показано наличие экзистенциально-онтологического, историко-политического и этического уровней анализа понятий «поражение» и «победа». На основе анализа современных учебников истории авторы делают вывод о трех наиболее популярных стратегиях этической интерпретации поражений: стратегии исторической ответственности, стратегии жертвы и стратегии оценки поражений в контексте общей истории побед и преемственности государства. Однако, все они являются формами традиционной этики убеждения. В статье обосновывается мысль о необходимости перехода от этики убеждения к этике ответственности. Это актуализирует темы личной исторической идентичности ученика, альтернативности исторического развития, предполагающего определенную историю разрывов, обращение внимания на долгосрочное значение поражения для собственной и чужих культур.*

Ключевые слова: *поражение, победа, историческая ответственность, историческое сознание, учебник истории, моральная составляющая преподавания истории.*

Рефлексия над историей поражений продолжает оставаться маргинальной темой историописания. Однако было бы неверным утверждать, что она исключалась или исключается из книг по военной

Буллер Андреас — доктор философии, референт Социального министерства земли Баден-Вюртемберг (ФРГ); Линченко Андрей Александрович — к. филос. н., доцент Липецкого филиала Финансового университета при Правительстве РФ.

Подготовлено при поддержке гранта РФФИ 18-511-00001 «Моральная составляющая исторической рефлексии и коммеморативных практик исторической культуры».

и политической истории, истории цивилизаций и культур. Наоборот, гибель империй, военные поражения и неудачи всегда присутствовали в исторических сочинениях и научных интерпретациях истории, оставаясь при этом всегда «нежелательной» темой. И действительно, как отдельный человек, так и общество вряд ли будут гордиться неудачами, поражениями, провалами. Еще сложнее говорить об истории поражений подрастающему поколению, глубоко зависимому от положительных авторитетов в истории. Тем не менее, как отдельному человеку, так и обществу все-таки приходится считаться с поражениями, вырабатывать к ним отношение и интерпретацию.

Несмотря на то, что современный мир становится все более взаимосвязанным и сложным, государства продолжают оставаться ключевыми акторами политической, экономической и культурной жизни, оказывая влияние на преподавание истории и конструирование определенного видения прошлого. Следствием этого является сохранение определенного этноцентризма и государствоцентризма в историческом образовании и учебниках по истории¹. Однако, мир становится сложнее и взаимосвязаннее, а значит, возрастает потребность в коммуникации, предполагающей не только представление о «Другом», но и представление о себе в контексте взаимодействия с «Другими». В этой ситуации современный учебник истории не может не реагировать на данные тенденции, что придает особую актуальность этике истории и моральным интерпретациям истории поражений.

Моральная составляющая присутствует на различных уровнях обращения к прошлому в образовательной сфере. Мы можем обнаружить ее на уровне самих целей образовательной деятельности, стоящих перед учебником истории, на уровне авторской интерпретации фактов прошлого и их отбора. Наконец, моральная составляющая незримо присутствует и в методическом инструментарии учебника. Однако насколько отрефлексированной является данная составляющая и каким образом оказывает она воздействие на предлагаемый нарратив? Думается, что важную роль в понимании этого играет именно проблематика исторических поражений.

¹ Ковергин В.В. Этноцентризм в содержании отечественных и зарубежных школьных учебников. М., 2013.

«Победа» и «поражение» как предмет этической рефлексии

Понятия «поражение» и «победа» взаимосвязаны как на семантическом, так и на экзистенциально-онтологическом уровнях. Как показывает исследование Л. П. Липовой, с позиций философского анализа эти понятия являются соотношенными с фундаментальными философскими категориями. Подчеркивается, что «бытийность коллективного и единичного субъектов деятельности может быть, по существу, представлена как единство победы и поражения. Победа — наиболее адекватное понятие для объяснения способа бытия общностей и индивидов в период обретения ими самотождественности, перехода к новым формам существования»². Представления о личных и исторических победах становятся частью культуры состязательности уже в эпоху античности, что позволяет говорить о доминировании победной установки как важнейшего символического ресурса исторической идентичности и личного существования. Итак, экзистенциально-онтологический уровень интерпретации однозначно связывает понятие «победы» с самой потребностью к выживанию и становлению личного и коллективного бытия.

Несколько по-иному следует интерпретировать данные понятия в этическом контексте. Речь идет о тех уроках, которые выносит человек из своей «победы» и своего «поражения». Этическая трактовка связывает их с такими категориями, как «благо», «страдание», «справедливость», «ответственность». Именно с этической точки зрения следует понимать такие пословицы как «поражение — мать успеха», «в поражении — залог победы». И поражение, и победа в таком случае оказываются определенными проявлениями блага. Не менее интересным является соотношение интересующих нас понятий с категорией «справедливость». Неслучайно, что в одной из наиболее общеупотребительных трактовок войн в массовом

² *Липовая Л.П.* Победа и поражение: экзистенциально-онтологический анализ. Автореферат на соискание ученой степени д.ф.н. (09.00.13 — религиоведение, философская антропология, философия культуры). Ростов-на-Дону, 2003. С. 8.

сознании всегда являлись интерпретации их как «справедливых» или «несправедливых»³. В этом контексте расхожая фраза «победителей не судят» обнаруживает противоречивость, поскольку победа одной стороны над другой может быть фактом политического, но не этического порядка («несправедливая победа»). Любопытными выглядят факты социологического исследования А. Левинсона, выявившего, что в начале 2000-х гг. в сознании россиян разных поколений только Великая Отечественная из всех войн XX в. (русско-японская, Первая мировая, Гражданская, советско-финская, афганская, первая и вторая чеченские войны) оценена как «справедливая»⁴. Категория «справедливость» в отношении войны для большинства россиян оказалась связана с понятием «земли», «пространства». Для нас это означает, что как на уровне массового исторического сознания, так и на уровне учебной литературы по истории может существовать определенное смешение экзистенциально-онтологического, историко-политического и этического уровней понимания победы и поражения.

Этическое измерение актуализирует также идеи страдания и сострадания. Победа и поражение описываются не столько языком превосходства одной стороны над другой, сколько языком взаимных потерь, утрат, жертвенности и героизма. Всемирная история побед и поражений, таким образом, оказывается всемирной историей страдания.

Все это показывает, что учебник истории может иметь несколько измерений. Одно из них — когнитивное, преследующее цели образовательной деятельности, раскрывающее основные понятия и факты истории. Другое — историко-политическое — это измерение, отвечающее за воспитательную функцию. Однако можно ли считать их достаточными? Например, видный немецкий исследователь, специалист в области дидактики истории Йорн Рюзен полагает, что ключевой целью исторического образования является именно

³ Левинсон А. Война и земля как этические категории // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 185.

⁴ Там же. С. 187.

историческое сознание учащихся. Это предполагает широкое понимание тех компетенций, которые они должны получить в процессе обучения. Он говорит о трех сторонах исторического сознания: эмпирической, теоретической и практической. Им соответствуют три базовых компетенции исторического образования: компетенция восприятия и опыта, компетенция толкования и компетенция ориентации. Суть последней «состоит в том, чтобы принять “историю” как результат толкования, как смысловую конструкцию с содержанием опыта прошлого в культурно-ориентировочные границы своего жизненного опыта и интегрировать ее»⁵. Несколькими страницами далее он отмечает «многие учебники по истории избегают конкретных исторических суждений и пытаются создать видимость последовательного нейтралитета. Этим они отнимают от учащихся шанс на обучение <...> ориентировочная перспективизация и исторические суждения по представлению и толкованию прошлого вне связи с современностью невозможны»⁶. Как видится, немецкий ученый указывает именно на третье, этическое, измерение учебного нарратива, где учащийся должен не просто узнать факты и связать их причинно-следственной связью, но сделать выводы прежде всего для самого себя.

Конечно, любой автор учебника скажет нам, что выделение данных уровней является условностью и в реальности нарратив учебника истории представляет собой определенную целостность. Однако будет ли в действительности этически-нейтральной позиция учебника, представляющего собой некое связанное фактографическое описание? Думается, что интерпретационный поворот в социально-гуманитарных науках⁷, получивший распространение в прошлом столетии, не оставляет шанса на положительный ответ об этическом нейтралитете. В таком случае, какие стратегии этического нарратива можно было бы выделить в современных учебниках истории?

⁵ *Рюзен Й.* Идеальный учебник // Учебник: десять разных мнений (сборник статей) / Сост. Э. Баконис. Вильнюс, 2000. С. 36.

⁶ Там же. С. 49.

⁷ *Бахманн-Медик Д.* Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М., 2017.

Понятие «поражение» в традиционных нарративах школьного учебника истории

В расширительном смысле этический нарратив учебника истории является, конечно, лишь одним из элементов сложной нарративной структуры учебника. Описание фактов прошлого и особенности интерпретации, по-видимому, могут быть критическими или героическими, вестись от имени государства, той или иной социальной и этнической группы, от третьего лица или непосредственно от автора учебника. Наконец, описание может быть фактографическим или содержать ярко выраженный интерпретационный контекст. Именно в рамках данного интерпретационного контекста мы и постараемся выделить несколько ключевых этических стратегий учебного нарратива, рассмотрев их на примере современных немецких, польских и российских учебников. В этой связи одной из наиболее сложных тем для всех трех национальных «интерпретаций» истории остается история XX в.

В учебной литературе Германии важнейшим историческим событием XX в., затрагивающим тему исторического поражения, является Вторая мировая война. Термины выдают человека с головой, причём выдают сразу. Тот, кто использует понятия «проигравшие» и «победившие» по отношению ко Второй мировой войне (мы будем называть ее здесь «последней войной» в надежде на то, что она окажется действительно последней мировой войной), по отношению к нациям, народам и государствам, тот не понял самого главного, а именно того, что в «последней войне» побеждены были не только народы и государства, а в ней был побеждён национал-социализм — экстремально антигуманная и бесчеловечная расистская идеология. Мы не должны забывать о том, что Вторая мировая война была не только войной за ресурсы, влияние и господство в мировом масштабе, но и войной мировоззрений и идеологий. По этой причине тот, кто о «последней войне» утверждает, что «мы её проиграли», автоматически идентифицирует себя с человеконенавистнической идеологией нацизма, которая действительно проиграла эту войну. Но практически любой житель ФРГ, независимо от того, какие национальные корни — российские, итальянские, греческие,

турецкие или арабские — он имеет, заявит Вам, что «преступную войну проиграл национал-социализм, а я идентифицировать себя с ним не желаю». На этот момент в выступлении 8 мая 1985 г. указал федеральный президент Рихард фон Вайцзеккер, который заявил, что «8 мая был днём освобождения, потому что он освободил нас от человеконенавистнической системы нацистского господства»⁸. Освобождение не может быть «проигрышем». Последняя война является проигранной лишь для тех, кто до сих пор стоит на позициях национал-социализма. Но таких людей в немецком обществе имеется, к счастью, немного.

Кроме того, мы не имеем права забывать, что и во время нацистского господства в немецком обществе существовала группа людей, которая осознавала всё безумство гитлеровской политики и пыталась ей активно воспрепятствовать, организовав «движение Сопротивления». Внутри немецкого общества имелись также такие группы людей, которых национал-социалисты объявили «врагами немецкого народа» и систематически уничтожали. К этим группам относились не только люди еврейской национальности, но и коммунисты. Национал-социализм был вынужден вести войну на два фронта — как против внутренних, так и внешних врагов. По этой причине для преследуемых разгром гитлеровского режима не являлся «поражением». Войну выиграла антигитлеровские силы, а проиграли её нацисты. Но нашла ли эта проблематика какое-то отражение в немецких школьных учебниках?

Вначале заметим, что в Германии имеется специальный институт — Georg-Eckert-Institut⁹ — по исследованию учебников истории в международной перспективе, на сайте которого мы можем обнаружить обширный список вышедшей с 1990 г. литературы, которая

⁸ Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa am 8. Mai 1985 in Bonn. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2015/02/150202-RvW-Rede-8-Mai-1985.pdf?__blob=publicationFile (дата обращения: 01.11.2018).

⁹ Georg-Eckert-Institut. Официальный сайт. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.gei.de/institut.html> (дата обращения: 01.11.2018).

отображает интерпретацию темы национал-социализма в школьных учебниках¹⁰. Подобные исследовательские центры имеются далеко не в каждой стране, а они, надо сказать, очень важны для понимания и осознания тех процессов воспоминания, которые протекают в общественной памяти. Вопреки господствующему мнению, процесс преодоления преступного прошлого и в Германии протекал не болезненно и не бесппроблемно. Открытая, всесторонняя и глубокая рефлексия о собственном прошлом вначале отсутствовала в послевоенной Германии. Более того, в стране предпринимались попытки «переместить акценты» в интерпретации «последней войны» на те трудности военного времени, которые пережило немецкое население, т.е. интерпретировать войну исходя из принципа «мы тоже страдали». Но концентрация на собственных страданиях вряд ли позволит осознать причины войны. По мнению Ейке Гайзель, подобный подход к последней войне является «ложным воспоминанием» («falsche Erinnerung»)¹¹.

Немецкие учебники следовали как новейшим достижениям исторической науки, так и эволюции общественного мнения о «последней войне». Вслед за исторической наукой они переместили исследовательский акцент с действий нацистов на тот «общественный контекст» (Rahmenbedingungen), в котором совершались преступные действия нацистов. Это привело к тому, что из немецких учебников истории исчезло мнение, что вину за совершённые преступления несёт одна лишь небольшая группа национал-социалистических лидеров. Подобный взгляд на преступное прошлое не отражал всю сложность возникшей в немецком обществе ситуации, ибо политику национал-социализма поддерживали широкие слои немецкого населения. Агрессивная политика национал-социализма

¹⁰ Literatur zur Forschung über nationalsozialistische Schulbücher im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts ab Erscheinungsjahr 1990. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://bibliothek.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/bibliothek/literaturlisten/Wiss_Literaturlisten/Literaturliste_NS-Schulbuecher_01.pdf (дата обращения: 01.11.2018).

¹¹ Geisel E. Falsche Erinnerung. In: Die ZEIT vom 20.05.1983. [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.zeit.de/1983/21/falsches-erinnern> (дата обращения: 01.11.2018).

воспринималась и поддерживалась *большей* частью немецкого народа, который никак не дистанцировался от его опасной идеологии и не оказал ему активного сопротивления. В немецком языке существует понятие «Mitläufer», которое обозначает «попутчиков» национал-социализма. От «попутчиков» до преступников остаётся часто только один шаг, анализ которого, кстати, может позволить понять: каким образом «нормальные люди» становятся преступниками? Школьные учебники истории, как правило, не дают ответа на этот вопрос, но они дают возможность учащимся познать феномен национал-социализм на конкретных примерах.

Если мы обратимся к дидактическим материалам по истории Второй мировой войны и национал-социализма земли Баден-Вюртемберг¹², то увидим, что в них акценты ставятся на следующие блоки темы: (1) «Жизнь в национал-социалистическом государстве», (2) «Террор и преследование собственного народа», (3) «Движение Сопротивления», (4) «Воспоминание и ответственность». Каждый из этих тематических блоков разделён на определённые модули, которые позволяют школьникам углубиться в тематику. Мы остановимся подробнее на трёх модулях последнего тематического блока «воспоминание и ответственность», который посвящён процессу денацификации и базируется на истории конкретных городов и регионов земли Баден-Вюртемберг, что делает историю национал-социализма для учащихся реальной и воспринимаемой. Когда события мировой истории анализируются на примерах «родных мест», они воспринимаются учащимися совершенно иначе.

1. Первый модуль имеет название «Я лишь вынужденно был членом НСДАП...» — аргумент, который после окончания войны часто произносился «попутчиками» национал-социализма. Учащимся предлагается проанализировать этот аргумента на основе первоисточников города Хайльброна. Речь здесь идёт о коллективной

¹² Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg Erinnerung und Verantwortung // Landesbildungsserver Baden-Württemberg. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/landeskunde-landesgeschichte/module/bp_2016/nationalsozialismus_und_zweiter_weltkrieg/erinnerung-und-verantwortung/index.html (дата обращения: 01.11.2018).

и индивидуальной ответственности немецкого общества за совершённые нацизмом преступления.

2. В рамках второго модуля «Порядочный поступок? Случай с Бруно Хельмле» исследуется пример многолетнего обер-бургомистра города Констанц Бруно Хельмле (Bruno Helmlé), который за свои заслуги получил звание «Почётный гражданин города». После смерти Хельмле, однако, всплыли документы, которые свидетельствовали о его тесных связях с фашистским режимом. По этой причине Хельмле был лишён городскими властями звания «Почётного гражданина города». Это событие вызвало широкий резонанс и стало объектом общественной дискуссии.

3. Третий модуль «Переименование рекомендуется: имена улиц как коллективная память города» посвящён проблеме переименования улиц немецких городов. Конкретно речь здесь идёт о носящей имя президента Веймарской республики П. фон Гинденбурга улице города Фрейбург, которую жители города пожелали переименовать, потому что Гинденбург содействовал приходу к власти Гитлера. Возможно, что он не осознавал всех последствий своего шага (Гинденбург умер в 1934 г.), который привёл к трагедии немецкого народа¹³. Переименование улиц является отражением тех процессов, которые происходят в коллективной памяти.

Анализируя немецкие учебники, необходимо указать на тот факт, что в Германии не существует единого федерального учебника истории, потому что каждая федеральная земля самостоятельно определяет свою систему образования, а вместе с ней и учебники. Потому подход немецких земель к проблематике Второй мировой войны может в чём-то и различаться, но в центральных вопросах, касающихся причин ее начала, а также преступной сущности национал-социализма и безусловной солидарности с жертвами фашизма, между землями существует, несомненно, абсолютный консенсус¹⁴. Более того, вопросы преподавания истории национал-социализма

¹³ Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg Erinnerung und Verantwortung.

¹⁴ Lässig S. Repräsentation des Gegenwärtigen im deutschen Schulbuch // Bundeszentrale für politische Bildung. 2011. 23 Dec. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.bpb.de/apuz/59797/repraesentationen-des-gegenwaertigen-im-deutschen-schulbuch?p=all> (дата обращения: 01.11.2018).

постоянно координируются конференцией министров просвещения федеральных земель, которые регулярно обсуждают эту тему на своих встречах¹⁵.

Заметим, что тема национал-социализма является обязательной для всех видов немецких школ и присутствует даже в учебных планах начальной школы. Постоянная координация учебного процесса необходима, потому что школьные учебники находятся в процессе постоянного развития. Современные учебники истории, например, описывая жертвы национал-социализма, уделяют внимание не только евреям и пленным солдатам, но также коммунистам, сексуальным меньшинствам и инвалидам, которые подвергались преследованиям и систематическому уничтожению. Кроме того, немецкие учебники причисляют к жертвам войны и немецкие меньшинства, которые были насильственно выселены из мест их проживания. Речь идёт приблизительно о 12–14 миллионах людей, которые были вынуждены покинуть места своего проживания, о детях и сиротах, не представлявших угрозы для армии. История есть, прежде всего, наука о людях, а не об идеях, экономических достижениях, победах и борьбе за власть. В тех случаях, когда люди оказываются на «переднем плане» истории, она немедленно приобретёт человеческое лицо. Настоящий поворот в восприятии истории национал-социализма у немецких историков произошёл лишь в тот момент, когда они стали воспринимать её с морально-этической, а не национальной или патриотической позиции.

Таким образом, если попытаться выстроить эволюционную линию трансформации немецких учебников истории, то интерпретацию поражения можно было бы представить как неотъемлемый элемент истории, который существенно способствует преобразованию человека и общества. Соответственно этическое измерение учебного нарратива фокусируется на идее исторической ответственности и фактах разрыва связи между поколениями или формами

¹⁵ Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen // Kultusminister Konferenz. [Электронный ресурс]: режим доступа: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf (дата обращения: 01.11.2018).

государственных образований на той или иной территории (в нашем случае, Германии).

Другую стратегию нарратива в отношении Второй мировой войны наблюдаем в польских учебниках истории. В данном случае, этический фокус оказывается сконцентрированным на идее жертвы. Российский исследователь О. Петровская отмечает: «В основе исторической памяти поляков о войнах лежат этноцентризм, мессианиззм и мартирология. Они рассматривают процессы с точки зрения интересов народа, а не государства. Для польской ментальности характерен культ иррационального героя, изначально обреченного на поражение, испытывающего радость от самого факта пасть жертвой на алтарь родины, героя-безумца, бросающегося с саблями под танки. Со времен трех разделов Речи Посполитой в конце XVIII в. поляки традиционно воспринимают себя как невинную жертву, необходимую, в соответствии с христианской традицией, для очищения истории от зла. Применительно к истории Второй мировой это выражается в том, что внимание фокусируется на страданиях и героизме, проявленном поляками. Главное на уроках, посвященных 1939–1945 годам, — это рассказ о польском героизме. Поэтому ключевым событием войны в учебниках выступают оборонные бои осени 1939-го. Им отводится столько же места, сколько описанию боевых действий на всех других фронтах Второй мировой»¹⁶. За последние годы появилось немало исследований специфики трактовки Второй мировой войны в современных польских учебниках истории¹⁷. Однако, тезис о «двух оккупациях» и о Польше, «преданной союзниками», сохраняется.

¹⁶ *Петровская О.* Польская «правда» о войне // Историк. Журнал об актуальном прошлом. [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://историк.рф/journal/польская-правда-о-войне/> (дата обращения: 01.11.2018).

¹⁷ *Вишневецки Э.* Вторая мировая война в современных польских учебниках истории // Вторая мировая и Великая Отечественная война в учебниках истории стран СНГ и ЕС: проблемы, подходы, интерпретации. Материалы Международной конференции (8–9 апреля 2010 г. Москва). М., 2010. С. 58–77; *Петровская О.* Польские учебники истории об истоках и характере Второй мировой войны // *Revista moldovenească de drept internațional și relații internaționale*. 2010. № 2. P. 123–126; *Гомбелевска И.* 17 января 1945 в Варшаве: представление

Еще одной стратегией этической интерпретации прошлого, получившей наибольшее распространение в учебниках по всему миру, является описание поражений из перспективы исторических успехов, побед, значение которых доминирует над поражениями. В данном случае актуализируется идея исторической преемственности государства. Как известно, на эту особенность учебников истории обратил внимание еще М. Ферро в работах, посвященных сравнительному анализу учебников истории в различных странах¹⁸ и оценке современных версий европоцентризма¹⁹. Данная традиция была и остается характерной в том числе и для российских учебников истории. При этом современный российский учебник истории, в отличие от советского времени, лишен идеологических штампов. Показательным является исследование В. В. Ковригина, посвященное сравнительному анализу интерпретаций Второй мировой войны в учебниках разных стран мира²⁰. Он отмечает, что «Анализ отечественных учебников, изданных в 1990-е – 2000-е гг., дает основание сделать вывод о том, что в содержании школьного исторического образования не нашла отражения ни одна концепция радикального направления отечественной исторической науки <...> Особенностью как советских, так и современных российских учебников является отсутствие материала о сущности и истории Холокоста»²¹. Характеризуя интерпретацию Великой Отечественной вой-

событий в польских школьных учебниках по истории // ИНТЕР. 2011. № 06. С. 49–57; *Мареш Т.* Образ Восточного соседа: история Руси, России и СССР в современных польских учебниках для средней школы // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2009. № 1. С. 63–78; *Бехтенова Е. Ф.* Исторические сюжеты и методические доминанты в вопросах взаимоотношений России и Польши на страницах современных польских школьных учебников истории // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 114–119.

¹⁸ *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992.

¹⁹ *Ферро М.* Европоцентризм в истории: расцвет и упадок // *Метаморфозы Европы.* М., 1993. С. 10–16.

²⁰ *Ковригин В. В.* Отражение истории Второй мировой войны в отечественных и зарубежных школьных учебниках истории. Липецк, 2010.

²¹ Там же. С. 109.

ны 1941–1945 гг., автор выявляет целый ряд тенденций: сохранение советских форм мифологизации и героизации истории войны, повышение интереса к западному театру военных действий, значению ленд-лиза, повышение критичности к российской истории. Вместе с тем, «в условиях плюрализма 1990-х – 2000-х гг. авторы большинства отечественных школьных учебников проявляли определенный консерватизм в отборе и отражении концепций войны <...> В последнее десятилетие можно констатировать возвращение популярности некоторых концепций советской историографии в современных школьных учебниках истории»²².

Важнейшее отличие российских учебников истории от советских учебников в трактовке поражений состоит в переходе от простого замалчивания фактов или стремления к разрыву с дореволюционной историей поражений к предельной фактографичности в описании поражений. При таком подходе авторы учебника просто не делают далеко идущих выводов, кратко сообщая количественные данные потерь, а также показывая причины и текущие результаты поражения. Таковы, например, трактовки всех «неудачных» войн России в XX в. (русско-японская, советско-польская, советско-финская, афганская война, чеченский конфликт) в учебнике Н.В. Загладина, С.И. Козленко, С.Т. Минакова и Ю.А. Петрова «История России XX – начало XXI века»²³. Данная стратегия интерпретации выглядит достаточно логичной, поскольку позволяет учащимся выстроить логику исторического пути становления государства, в котором победы и успехи доминируют над поражениями. С другой стороны, ориентация учебника истории на фактографию оказывается своеобразной практикой забвения в одном из ее видов, которую описывает английский исследователь П. Коннертон. Он отмечает, что «забывание не всегда является сбоем в работе памяти, а может иметь осознанный характер»²⁴. В нашем случае речь идет о третьей форме исторического забвения, когда оно становится

²² Ковригин В.В. Указ. соч. С. 110.

²³ Загладин Н.В., Козленко С.И., Минакова С.Т., Петров Ю.А. История России. XX – начало XXI века. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2013.

²⁴ Connerton P. Seven types of forgetting // Memory Studies. 2008. № 1. P. 59.

основанием новой идентичности. Речь идет не о стирании фактов, а об их «выгодной» группировке и удалении лишних и противоречивых комментариев.

Тем не менее, несмотря на то, что все три способа этической интерпретации поражения демонстрируют принципиально разные ценностные доминанты и каждая имеет конструктивное и деструктивное значение для практики формирования исторического сознания, позволим себе заметить, что в основе всех трех точек зрения лежит общая этико-теоретическая платформа, которую условно можно было бы назвать «этикой убеждения». Однако насколько данная этическая установка будет сохранять свое значение в современном усложняющемся мире, ведущими тенденциями которого являются глобализация, массовая миграция и формирование поликультурных обществ, тенденция нарастания рисков?

На пути к новому нарративу? Этика убеждения и этика ответственности в интерпретации поражений

В 2017 г. нами было проведено исследование особенностей трансформации исторической идентичности молодежи в разных странах мира²⁵. Одним из выводов исследования стал вывод о наличии двух противоречивых тенденций в практиках исторической идентификации молодежи. С одной стороны, были выявлены сильные тенденции этноцентризма в историческом сознании молодежи по всему миру, а также интерес к семейной истории. Это объяснялось сохранением системы школьного и вузовского образования в качестве основополагающего источника знаний о прошлом. С другой стороны, на уровне повседневных практик обращения с прошлым была выявлена тенденция к утрате фундаментальной роли традиций как базовой ценности исторического сознания моло-

²⁵ *Линченко А.А.* Трансформация исторической идентичности молодежи в глобализирующемся мире: проблемы и перспективы // *Цивилизации*. Вып. 11. Диалог цивилизаций и идея культурного синтеза в эпоху глобализации. М., 2017. С. 96–112.

дежи и ориентации их поведения в ситуациях социальных рисков. Подобное противоречие связано с различием исторической идентификации на уровне повседневных и не повседневных практик, где первые оказываются под влиянием глобализации, миграции, современных СМИ и снижения общего интереса к прошлому в культуре, а вторые по-прежнему испытывают влияние системы образования. Как видится, дальнейшее сохранение государств и их «национальных» моделей интерпретации прошлого будет только усиливать данный разрыв. Какую же позицию в этой связи занимать учебнику истории в рамках такой сложной темы, как «интерпретация поражений»?

Думается, что определенным выходом из данной ситуации является смена самих этических ориентиров интерпретации событий прошлого, и прежде всего переход от этики убеждения к этике личной исторической ответственности. Но как быть с патриотической точкой зрения? Показательной в этой связи является позиция Р. Козеллека, который был убеждён в том, что понятие «патриотизм» было порождено XVIII столетием. Более того, он считает, что все поздние «измы», как, например, республиканизм, демократизм, либерализм, фашизм, национализм и коммунизм, не смогли бы возникнуть без понятия «патриотизм»²⁶. Интересно то, что патриотизм и эмиграция не исключают друг друга. Патриотизм может проявлять себя и в чужой стране. Также эмигранты могут быть патриотами своей страны²⁷. Слово «патриотизм» происходит от лат. «*patría*» и означает род, племя. Однако настоящая карьера патриота начинается, как уже упоминалось, в XVIII столетии, когда патриот нарушил традиционную иерархию между господином и верноподданным. «Патриот» было таким понятием, которое уравнивало людей. Патриот был, прежде всего, «гражданин», причём не просто «гражданин», а «хороший гражданин» («*civis bonus*»), который действует в интересах своей родины²⁸.

²⁶ Koselleck R. Patriotismus: Gründe und Grenzeneinesneuezeitlichen Begriffs // Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M., 2006. S. 218.

²⁷ Ibid. S. 219.

²⁸ Ibid. S. 221.

Понятие «патриотизм» тесно связано с понятием «родина». Со временем на место национального патриотизма пришёл патриотизм классовый, требующий преданности и любви не родине, а делу пролетариата. Однако уже в XVIII в. стал проявлять себя и патриотизм универсальный, суть которого заключалась в любви к человечеству. Патриотизм, таким образом, изначально проявлял себя в двух формах — универсальной и групповой (национальной и классовой)²⁹. Но уже для христианина являлось честью умереть за «Бога, Короля и Родину» (Deo, Rege et Patria). Христианин также был патриотом, но патриотом «святой родины» или Царства небесного.

Великая французская революция породила особую форму политического патриотизма, который проявлял себя в форме «культы мёртвых». Именно эта форма патриотизма инициировала создание и распространение памятников погибшим солдатам³⁰. В Европе нет ни одного города, пишет Р. Козеллек, в котором не имелось бы памятника погибшим за родину. В них акт «смерти за родину» принял материальную форму, т. е. стал увековеченным воспоминанием. «Патриотические памятники», а также национальное историческое сознание являются надёжными источниками затухающего и временами исчезающего чувства патриотизма современного человека. Причина ослабления этого чувства лежит в процессе глобализации, который в какой-то степени деформировал традиционное понятие «родина». Ибо, как утверждает Козеллек, в экономическом отношении нет и не может быть абсолютно независимой от других стран, изолированной «родины». В экологическом плане «родина» не в состоянии оградить себя от остального мира или же иметь собственные границы, которые никак не были бы связаны с природными системами других стран. В коммуникативном пространстве «родина» не в состоянии сохранять автономию или жить изолированно (развитие интернета полностью подтверждает этот тезис Козеллека). В политическом отношении «локальные родины» нередко являются субъектами более крупных федеральных образований, как, например, ЕС³¹.

²⁹ Ibid. S. 226.

³⁰ Ibid. S. 230.

³¹ Ibid. S. 233.

Трактовка Р. Козеллеком понятия «патриотизм» позволяет сделать шаг именно в сторону этики личной исторической ответственности, которая во многом является противоположностью этике убеждения. Этика убеждения основывается, прежде всего, на исключительной вере в авторитет, в чем и состоит ее сила. Она — догматична и обращена к долгу. Даже если данная этика основана на предшествовавшей аналитической работе, после завершения таковой все равно предполагается окончательное и бесповоротное признание некоего авторитета. Подобная этика может быть обнаружена уже в философии Платона, в христианской морали и даже в гуманистических проектах эпохи Просвещения. Более того, вариант деонтологической этики И. Канта также может быть охарактеризован в рамках этой тенденции. Предложенный им категорический императив, как известно, основывается на силе общего закона, который опирается не на эмпирический опыт, а выводится из универсальных принципов чистого разума и априорного положения необходимости свободы. Исчезновение авторитета является важнейшим основанием для практик табуирования его критики. Это заставляет этику убеждения переводить фокус от анализа последствий и сосредотачивать внимание на обращении к препятствиям, которые возникают перед реализацией догматических принципов. Как утверждают Ю. Хабермас, Г. Йонас и Х. Арндт, на практике следование этике убеждения может вести к уходу от ответственности путем передачи ее на вышестоящий уровень авторитарной иерархии (А. Эйхман как наиболее известный пример). В качестве альтернативы тот же Г. Йонас как раз и предлагает этику ответственности³².

В этике ответственности стержнем нравственной деятельности является осмотрительность человека. Вопросы долженствования не решаются более через отсылку к трансцендентному, но наоборот, втягиваются в рациональный дискурс. Речь идет о переходе к индивидуальному и прагматическому обоснованию собственной моральной позиции. То есть актуализируется идея личной вовлеченности

³² *Йонас Г.* Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М., 2004.

и причастности человека, ответственности за конкретные действия и за собственный моральный выбор. Все это выводит на первый план потребность в развитии личной исторической идентичности ученика, умения его делать собственный вывод из представленных фактов, который может и не совпадать с мнением учителя, но оказывается востребованным в рамках формирующегося сегодня дискурса глобальной культуры памяти³³. Наконец, подобная этическая позиция в очередной раз ставит вопрос об альтернативности исторического развития того или иного государства, региона или общности людей. Подобные задачи оказываются своеобразной «платой» за развитие темы исторической ответственности. В таком случае трактовка поражения оказывается не только суммой фактов о потерях и снижении стратегических возможностей. Поражение одних начинает рассматриваться в контексте успехов других, получает долгосрочную перспективу интерпретации. Мы говорим здесь об общей перспективе развития человечества, которая не имеет политических границ и национально-культурных различий (К. Ясперс), умении видеть в собственных поражениях общее движение человечества и его развитие (П. Я. Чаадаев). Речь идет именно об общечеловеческой перспективе, поскольку ученик, на наш взгляд, является, прежде всего, человеком, представителем человечества и только потом уже гражданином своей страны, членом своего сообщества. Подобная расширительная интерпретация представляется нам уместной, поскольку именно этот «общечеловеческий» смысл интерпретации человеческих отношений всегда был предметом философии и, в частности, этики. Возможная конфликтность разных уровней нарратива учебника в таком случае будет не недостатком, а достоинством последнего. Ведь именно через конфликт различных интерпретаций развивается историческое сознание и, что еще более важно, историческое самосознание (П. Рикер). Вместе с тем важно, чтобы поражение оказывалось предметом личного исторического суждения ученика, позволяя сформироваться более сложному отношению к истории его социальной группы, государства,

³³ Пахалюк К.А. Глобальная культура памяти: в поисках телеологической перспективы // Историческая экспертиза. 2016. №3. С. 33–48.

региона, чем это предлагает ему линейная логика официального исторического нарратива.

Таким образом, интерпретативный поворот в социально-гуманитарных науках актуализирует проблемы этической интерпретации в рамках нарратива школьного учебника истории. Одной из наиболее плодотворных тем оказывается проблематика поражений. Следует выделять экзистенциально-онтологический, историко-политический и этический уровни анализа понятий «поражение» и «победа». Анализ современных учебников истории позволяет выделить как минимум три наиболее популярных стратегии этической интерпретации поражений: стратегию исторической ответственности, стратегию жертвы и стратегию оценки поражений в контексте общей истории побед и преемственности государства. Вместе с тем, современные тенденции общественной жизни заставляют видеть во всех трех стратегиях доминирование традиционной этики убеждения, которая в современных условиях может трансформироваться в этику ответственности. Это актуализирует темы личной исторической идентичности ученика, альтернативности исторического развития, предполагающего определенную историю разрывов, обращение внимания на долгосрочное значение поражения для собственной и чужих культур.