

**Преподавание военной истории
в зарубежном академическом дискурсе
(на основе обзора материалов журнала
*Journal of Educational Media,
Memory, and Society*)**

Аннотация: *Вниманию предлагается обзор статей из журнала Journal of Educational Media, Memory, and Society, в которых авторы затрагивают тему преподавания военной истории в школах. Выделяются пять основных проблемно-теоретических подходов к рассмотрению данной темы: критика национально-ориентированного нарратива, преподавание истории и демократический транзит, история и проблема примирения, изучение трагических страниц военной истории, а также влияние войн на учебные исторические нарративы.*

Ключевые слова: *политика памяти, преподавание истории, нарративы, Европейский Союз, палестинско-израильский конфликт, общеевропейская память.*

В России общественный и академический интерес к тому, как преподается военная история в школе, стал расти с середины 2000-х гг. под влиянием «первого этапа» активизации исторической политики, вызванной конфликтами вокруг памяти с Грузией, Украиной и странами Прибалтики. В дальнейшем воздействие оказали дискуссии о «едином учебнике истории». Акцент именно на военной истории вовсе не случаен, он взаимосвязан с ключевыми темами общественных дискуссий о прошлом, а также юбилейными событиями (например, 100-летие Первой мировой войны и 70-летие Победы). Значимость именно военных событий обуславливается доминированием национально-ориентированного исторического нарратива, подчеркивающего преемственность различных периодов и акцентирующего внимания на героях и героических событиях.

Пахалюк Константин Александрович — главный специалист Научного отдела Российского военно-исторического общества.

В общественно-научной дискуссии о преподавании истории наиболее отчетливо слышны голоса сторонников условно традиционалистских взглядов. Их объединяет представление о том, что историческое образование в школе должно служить утверждению патриотических ценностей. Можно выделить два крупных направления. Одни авторы сосредоточивают внимание собственно на учебниках (как российских, так и зарубежных), подробно занимаются изучением их содержания. Дидактические и методические аспекты, вопрос об усвояемости материалов разными возрастными группами отходят на второй план, а на первый выступает следующая проблема: какую «картину мира» формируют эти учебники, насколько достоверно и репрезентативно изложены те или иные события?¹ Другие авторы (их круг варьируется от преподавателей до методистов, библиотекарей, музейных педагогов) в большей степени вовлечены в работу со школьниками, включая разветвленную систему патриотического воспитания, которая, в свою очередь, зачастую сводится к изучению истории, а из всего ее многообразия выделяются именно военные аспекты. Здесь на первый план выступают технические прикладные аспекты, а значительная часть статей представляет собою попытки «поделиться опытом»².

¹ См., напр.: Наследники Победы и поражения. Вторая мировая в исторической политике стран СНГ и ЕС / Отв. ред. Т. С. Гузенкова, О. В. Петровская. М.: РИСИ, 2015; Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках истории новых независимых государств / Под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова. М., 2009; *Багдасарян В. Э., Абдулаев Э. Н., Клычников В. М., Ларионов А. Э., Морозов А. Ю., Орлов И. Б., Строганова С. М.* Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009; Трудные вопросы истории. Учебное пособие. Вып. 2 / Под ред. А. Б. Ананченко. М., 2017; *Никифоров Ю. А.* История как технология социального проектирования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. История и политология. 2011. № 2. С. 75–86.

² См. напр.: Патриотизм как объединяющая национальная идея: Международная научно-практическая конференция, посвященная 250-летию со дня рождения Н. М. Карамзина / Под ред. С. В. Осипова. Ульяновск, 2016; *Абрамов Ю. И., Мостяев Ю. Н.* Актуальные проблемы отечественной истории как основа формирования патриотизма. Учебно-методическое пособие. Рязань, 2015; Материалы секции «Военно-патриотическое воспитание молодежи»

Однако полное понимание российской специфики невозможно без сопоставления с подобными академическими дискуссиями за рубежом. В настоящей статье мы не ставим столь широкую задачу провести сравнительное исследование (это требовало бы монографического жанра), полагая возможным ограничиться тем, как проблематика военной истории осмысляется в англоязычном научном дискурсе. Уже первый поиск по базам данным (Tailor and Francis, Sage и EBESCO) продемонстрировал, что столь повышенное внимание к военным сюжетам является, скорее, российской особенностью. Например, в таком солидном журнале, как *Sociology of Education* за последние 10 лет лишь одна статья посвящена собственно военной тематике, а именно трансформации образа Вьетнамской войны в американских школьных учебниках³. Потому мы решили сосредоточиться на более детальном изучении материалов специализированного издания, а именно *Journal of Educational Media, Memory, and Society* («Журнал образовательных материалов, памяти и общества»), который с 2009 г. издается Институтом международных исследований учебников им. Георга Эккерта. Цель нашей статьи заключается в том, чтобы определить, какие существуют подходы в исследованиях отражения военной истории в учебниках, сделав при этом краткий обзор публикаций. Другими словами, в поле нашего внимания не сами учебные материалы, а то, как они изучаются.

Во вступительной статье к первому номеру его директор З. Лэсиг следующим образом определил теоретическое направление

XXII Международных Рождественских образовательных чтений: научно-методические, организационно-практические материалы, доклады и выступления / Под общ. ред. В. И. Лутовинова. М., 2015; Историко-культурный стандарт: теория и практика патриотического воспитания гражданина России / Отв. ред. Д. В. Полежаев. М., 2017; Сборник работ победителей Межрегионального конкурса методических материалов и пособий по военно-патриотическому воспитанию молодежи и детей Приволжского федерального округа в 2017 году. Пермь, 2017.

³ *Lachman R., Mitchel L.* The Changing Face of War in Textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970–2009 // *Sociology of Education*. 2014. Vol. 87. No. 3. P. 188–203.

издания. Он предлагает рассматривать учебники не в узко дидактической плоскости, а во взаимосвязи с более широким социальным, политическим, культурным, экономическим и образовательным контекстом (что превращает, на наш взгляд, данный подход в одно из ответвлений *memory studies*). Учебники — это привилегированные медиа (*privileged media*), посредством которых культурные знания легитимируются, воспроизводятся и распространяются. Они неразрывно связаны с утверждением политической гегемонии, поскольку отражают взгляды влиятельных политических групп. В конечном счете учебники формируют идентичности. И здесь на первое место выступает процедура критического анализа, которая восходит к традиции, заложенной еще Франкфуртской школой и широко воспринятой немецким академическим миром. З. Лэссиг постулирует, что социальная реальность в учебниках упрощается специфическим образом: «Они не просто содержат и распространяют чистые сведения или ценностно-нейтральную информацию, но и воспроизводят те основания, согласно которым определяется, какие знания действительно имеют значение для общества и правящих элит, и каким образом это знание должно распространяться»⁴. Другими словами, З. Лэссиг предлагает сделать основной упор на разрешение следующей научной проблемы: что именно заставляет писать историю именно таким (а не другим) образом, почему именно таким (а не другим) образом формируется некий канон знаний.

Историю данной дисциплины З. Лэссиг возводит к исследовательской традиции, зародившейся на рубеже 1920–1930-х гг. и активизировавшейся сразу после 1945 г. Ключевой вопрос: как школьные учебники способствовали националистической пропаганде и укоренению негативных стереотипов? Тем самым, как мы можем полагать, исследовательская прагматика определялась острой социальной необходимостью в «проработке» тоталитарного прошлого и устранении тех условий, которые привели бы к «правому реваншу». Соответственно, как утверждает З. Лэссинг, задача заключалась в том, чтобы учебные тексты вышли за пределы

⁴ *Lässig S. Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s) // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 3.*

националистической парадигмы и способствовали росту взаимопонимания между представителями разных стран. В 1979 г. Карл-Эрнст Йейсман (Jeismann), основатель вышеупомянутого института, инициировал издание журнала «Международные исследования учебников» (*Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*), стремясь не только сформировать новое междисциплинарное исследовательское поле, но и способствовать уменьшению количества ошибок, передергиваний, негативных стереотипов и образов врагов. Несомненно, речь шла о ревизии националистического видения истории. Рассматриваемый нами журнал *З. Лессиг* представляет как наследника этой традиции. Потому неудивительно, что он придает особое значение изучению не столько содержания учебников и других учебно-методических материалов, сколько причин того, почему одни интерпретации выделяются, а другие предаются забвению⁵.

Избранная редакционная политика определила и содержание номеров, в которые отбираются статьи, принадлежащие в своем большинстве к полю социологии, т.е. изучение конкретных учебных изданий направлено на понимание более широких социальных структур и процессов. Отсюда доминирование проблемно-ориентированного, а не тематического подхода. Под последним мы понимаем изучение того, как те или иные события находят отражение в учебниках. Из 19 вышедших номеров 11 представляют собою тематические выпуски: «Обучение в эпоху глобализирующегося мира» (2009. № 1), «Мифы и карты Европы» (2009. № 2), «Контекстуализируя ревизию школьных учебников» (2010. № 2), «Как рассказывать об исламе и исламском мире» (2011. № 1), «Текущая повестка дня и ее влияние на историческое образование с 1789 г.» (2012. № 1), «Музеи и образовательный поворот: история, память, инклюзивность» (2012. № 2), «Постколониальная политика памяти в образовательных медиа» (2013. № 1), «Учебники, политика идентичности и линии конфликтов в Южной Азии» (2014. № 2), «Практики памяти и историческое образование» (2015. № 2), «Образовательные фильмы» (2016. № 1), «Учебники в период политических

⁵ Ibid. P. 8.

трансформаций после Второй мировой войны» (2017. № 1), «Мировые знания и не-европейское пространство: учебники по географии 19-го века и книги для детей» (2018. № 1).

Тематика во многом коррелирует с культурной повесткой дня, актуальной для объединенной Европы. При этом юбилейные даты даже общеевропейских войн (наполеоновские, обе мировые) оказались проигнорированы не только на уровне тематических номеров, но и отдельных статей. Более того, авторы журнала не склонны рассматривать преподавание военной истории как некоторую самостоятельную научную проблему. Наоборот, она включается в различные проблемно-теоретические рамки, которые определяют исследовательскую прагматику. Потому ошибочно ощущение, возникающее от просмотра одних лишь оглавлений номеров журнала, что про военную историю здесь практически ничего не написано — вопрос именно в том, в рамках каких тем она рассматривается. Мы выделяем пять основных подходов: критика национально-ориентированного нарратива, история и демократический транзит, процессы национального примирения, освещение трагических событий, влияние войн на преподавание истории.

Практически во всех проанализированных нами статьях присутствует общий тезис: историческое образование играет важную воспитательную роль. Уточним: вопрос не в простом постулировании того, что преподавание истории формирует идентичности вокруг определенных ценностей, а в признании данного факта очевидным и правильным. Мы не нашли материалов, которые напрямую восставали бы против такого положения дел (что характерно для некоторых российских исследователей⁶), скорее, критике подвергаются либо отдельные упущения, ошибки, мистификации, либо сама ценностная ориентация. В частности, националистический нарратив, основанный на фигуре героя, самопожертвовании и прославлении национальных достижений, дезавуируется, вместо него в центр предлагается поставить гражданские ценности, права человека и признание ошибок прошлого.

⁶ *Потанова Н.Д.* Школьный экзамен по истории: дискурсы российской исторической политики // Контрапункт. 2018. № 4.

Однако, на наш взгляд, не совсем корректно утверждать, будто данная позиция вдохновлена исключительно традицией борьбы с «тоталитарным мышлением», поскольку, как еще указывала Х. Арендт, рост фашистских настроений в Европе был обусловлен именно кризисом национального государства (а соответственно, и легитимирующего его традиционного национализма), а истоки идеологии нацизма более адекватно искать в колониализме и связанном с ним расизме⁷. Скорее, речь идет о влиянии идей космополитизма и транснационализма, которые (в разных проявлениях) фактически легитимируют такой политический проект, как евроинтеграция, поскольку ее успех напрямую зависит от ослабления национальных институтов и границ⁸. Мы не столько утверждаем о политической ангажированности рассмотренных нами статей, сколько указываем, что они не являются в полном смысле политически нейтральными. К сожалению, в некоторых случаях ценностная ориентация и осуществляемая критическая процедура настолько сильно переплетены, что заставляют усомниться в академической беспристрастности автора.

В этом плане характерна статья Н. Аммерта и Х. Шарпа, которые решили сравнить методический аппарат к теме «холодная война» в австралийских и шведских учебниках истории. В поле их внимания связь между типами знаний и компетенций, которые проверяются или вырабатываются у ученика, и ценностной ориентацией, содержащейся в формулировках (от отсутствия до критического осмысления). Общий итог: примерно 25% заданий австралийских и 15% шведских учебников имеют отсылки к социальным ценностям, при этом задания, где ценности открыты для интерпретации, количественно преобладают над теми, где они просто предписаны или, наоборот, требуется их критическая переоценка. Н. Аммерт

⁷ *Арендт Х.* Опыты понимания. 1930–1954. Становление, изгнание и тоталитаризм. М., 2018. С. 261–276.

⁸ Обращаем внимание на статью, которая исследует то, как общеевропейская идея влияет на организацию работы музеев: *Kaiser W.* The Transnational Turn Meets the Educational Turn Engaging and Educating Adolescents in History Museums in Europe // *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* 2012. Vol. 4. No. 2. P. 8–22.

и Х. Шварц отмечают склонность исследованных материалов к «формированию скрытой повестки», когда ценностные основания в недостаточной степени эксплицированы для ученика. Так, в одном из шведских учебников содержится следующее задание: «Вы 16-летний гражданин Венгрии, наблюдаете события 1956 г. на улицах Будапешта. Напишите страницу дневника того дня, когда вражеские танки вошли в столицу». Исследователи указывают, что характеристика советских войск как «врага» является примером «предписанных ценностей», когда школьнику навязывается определенная позиция⁹.

Тем самым острие критики направлено именно на предписывающий, недискуссионный характер ценностей, а не само их наличие или тем более не на то, чтобы осудить использование исторических знаний для оценки сегодняшнего дня. Потому на этом фоне весьма странно выглядит то, как Н. Аммерт и Х. Шварц обосновывают социальную значимость проводимого ими исследования, следуя не самым лучшим традициям эпохи «холодной войны»: «На фоне современной российской военной агрессии и потенциальных угроз в адрес бывших членов советского блока и других суверенных государств (например, несогласованные полеты военных самолетов с выключенными транспондерами в небе Швеции, Британии и Ирландии, без попыток получить соответствующее разрешение), знания о “холодной войне” остаются актуальными для школьников, причем не только с точки зрения собственно истории, но и текущей повестки дня»¹⁰.

Первый выделяемый нами проблемно-теоретический подход, в рамках которого рассматривается преподавание военной истории, предстает в виде критики национально-ориентированного нарратива, с его акцентами на военных достижениях и успехах (пусть даже в защиту либеральных ценностей и демократии). Показательной является статья профессора университета Пердью (США) Ч. Инграо

⁹ *Ammert N., Sharp H. Working with the Cold War Types of Knowledge in Swedish and Australian History Textbook Activities // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2016. Vol. 8. No. 2. P. 77.*

¹⁰ *Ibid. P. 59.*

(Ingrao), в которой он не столько анализирует учебники, сколько критикует создаваемые ими национальные мифы, которые формируют некритическое отношение к существующим политическим, экономическим и социальным условиям жизни. Западные демократические государства, такие как США, Великобритания и Франция, подвергаются критике за отдельные мифологизации (например, в Великобритании Великая хартия вольностей предстает как движение к демократии, а не как победа аристократии) и забвение не самых лучших моментов своего прошлого, хотя автор признает, что здесь воспитание чувств патриотизма и национальной гордости ввиду демократических ценностей и долгой традиции воспевания «национального гения» не ведет к разжиганию конфликтов. В то время как в постсоциалистических государствах Центральной и Восточной Европы, чье движение к независимости опирается на национально-ориентированные версии своего прошлого, происходит вытеснение историй национальных меньшинств, а предложенные нарративы содержат интерпретации, которые могут вести к обострению межэтнических конфликтов. Отсюда и главная рекомендация, отражающая то ценностное основание, которое лежит в основе подхода американского профессора: «После столетия конфликтов, которые раздирали регион, возможно, центральноевропейским национальным государствам было бы лучше создать новую линейку учебников, которые бы воспитывали ценности верности и патриотизма без того, чтобы вызывать недоверие и чувство обиды между этническими группами, живущими в рамках как одних границ, так и со своими соседями»¹¹. Другими словами, ключевая задача заключается в том, чтобы история не становилась препятствием для развития международного сотрудничества и интеграции. Именно в этом, на наш взгляд, заключается не просто идейная, но и политическая позиция Ч. Инграо, которая и определяет восприятие данной темы.

В зависимости от позиции автора, мы можем обнаружить разную степень критики национально-ориентированной истории,

¹¹ *Ingrao Ch.* Weapons of Mass Instruction: Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 187.

а соответственно, способов репрезентации военной истории. Чем обусловлен именно такой фокус внимания? Прежде всего, стоит отметить складывавшуюся в течение десятилетий академическую традицию, ориентированную на изучение социальной и культурной истории. С этих позиций классический государственноцентричный нарратив кажется устаревшим и упрощенным. Кроме того, заметно неприятие того, насколько успешно политики манипулируют национальными символами, причем сами учебники истории легитимируют силовые подходы в современной политике. Этой связке между конъюнктурным политическим манипулированием и национально-ориентированной историей противопоставляется более критичный, нюансированный подход, ориентированный на воспитание гражданских, демократических ценностей. Последнее характерно особенно для европейских исследователей, что заставляет нас предположить, что за весьма упрощенным противопоставлением «политики-манипуляторы-националисты vs ответственное гражданское общество» стоит фактическая легитимация более крупного проекта, а именно Европейского Союза. Впрочем, сам факт развернутой критики национально-ориентированной истории косвенным образом подтверждает, что этот подход сохраняет влияние в образовательном пространстве.

Уже в первом номере журнала С. Скотт (независимый исследователь из Нью-Йорка) в центр внимания поставил место войны в американских учебниках¹². Он утверждает, что для многих американцев история фактически есть история войн, что легитимирует современную силовую внешнюю политику США. За основу он берет два учебника (*The American Adventure* 1970 г. и *The American Nation* 2000 г.), что позволяет отследить ключевые трансформации, хотя, на наш взгляд, такое исследование сложно назвать репрезентативным. С. Скотт утверждает, что обычно учебники критикуют за скучность, излишнюю ориентацию на фактологию и большой размер (более 1000 страниц), однако вовсе не за то, какое место в них занимает война. Уже первые американские учебники

¹² Scott S. The Perpetuation of War in U.S. History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 59–70.

истории, появившиеся в начале XX в. в период Первой мировой, носили отражает возрастающего национализма и милитаристского шовинизма. В учебнике 1970 г. на уровне перечисления ключевых концептов (предметов изучения) доминирует военная тематика. А идеал самопожертвования находится на первом месте в разделе «культура». Во всех тематических главах (кроме двух) присутствуют отсылки к войне. В иллюстративном ряде на протяжении всего учебника доминируют именно военные предметы. Тем самым война представляется как норма, естественное состояние, закономерная часть человеческого развития. Цель такого изложения — не в простом обучении истории, а в воспитании единой нации, члены которой готовы пожертвовать собою¹³. В дальнейшем произошли изменения в сфере образования и на первый план стала выдвигаться социальная история¹⁴. Учебник 2000 г. *The American Nation*, для детей 12–14 лет, содержит ряд важных отличий. Война оттеснена на второй план, а теме рабства уделяется больше внимания. Если пособие 1970 г. рассматривает войны как простые события (face value) со своей структурой, причинами и последствиями, то учебник 2000 г. воспроизводит более критический подход. Здесь уже нельзя обнаружить возвеличивание войны, а ужасы военного времени уступили место проблеме несправедливости. В большей мере внимание уделяется роли союзников, а также событиям неудачной Вьетнамской войны. Меняются и некоторые акценты. Так, учебник 1970 г. следующим образом характеризует американские экспедиционные войска в годы Второй мировой войны: «Отвага и верностью американских бойцов наглядно проявилась в боях за Европу и той роли, которую они сыграли». Спустя тридцать лет акценты несколько сменились, и теперь вместо утверждения мы обнаруживаем вопрос: «Назовите сильные и слабые стороны американских боевых сил». Точно так же, освещая бомбардировку Хиросимы и Нагасаки, *The American Adventure* упоминает, что американцы предупреждали японцев о том, что их ждет полное разрушение в случае отказа сдаться, в то время как авторы *The American Nation* добавляют,

¹³ Ibid. P. 63, 64.

¹⁴ Ibid. P. P. 59–65.

что американцы ни словом не обмолвились о наличии средств такое разрушение произвести¹⁵. Однако С. Скотт признает, что, несмотря на изменения, авторы учебника не репрезентируют позиции меньшинств, война растворена в социальных аспектах, что приводит к отсутствию прямой критики национализма и милитаризма.

Шведский исследователь Н. Аммерт, рассматривая то, каким образом школьные учебники формируют историческое сознание шведских подростков, также фактически «резервирует» военную историю за национально-ориентированным подходом¹⁶. В частности, изложение истории языком этатизма и национализма было характерно для начала XX в. «Ключевым историческим деятелем» оказывались государство и нации, а главными ценностями — защита страны и ее единства. Так, войны представлялись как увлекательное приключение, вызванное определенными причинами. После Первой мировой войны наметились изменения: война — уже скорее провал политики, нежели ее успешное продолжение. Характерно, что дальше про военную историю Н. Аммерт не пишет. Он отмечает, что в целом для учебников первой половины столетия характерен презентизм: обращение к прошлому выстраивается исходя из современности. Например, недовольство членов корабельных экипажей в Древней Греции предстает как борьба за демократию. В 1960-е гг. намечаются серьезные изменения, а именно: акцент делается на том, чтобы подчеркнуть разницу между сегодняшним и прошлым днем, а не выстроить линию преемственности. Примерно в это же время начинает доминировать «левый», марксистский язык, с акцентом на экономику, классы и межклассовую борьбу. В 1990-е гг. наметилась третья тенденция, а именно стремление в большей мере установить связь с прошлым, нежели фиксировать разрывы и контрасты. История позволяет очерчивать те корни, которые позволили Швеции стать уже в XX в. частью общей «европейской семьи». Несомненно, подобный подход коррелирует

¹⁵ Scott S. The Perpetuation of War in U. S. History Textbooks. P. 66–67.

¹⁶ Ammert N. To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. Vol. 2. No. 1. P. 17–30.

с участием Швеции в евроинтеграционном процессе, что, собственно, и одобряет Н. Аммерт.

Немногие исследования из истории преподавания также ориентированы на выявление непоследовательности национально-ориентированной интерпретации прошлого. И военная история здесь может использоваться как пример. В частности, австралийский исследователь Х. Шарп поставил перед собой задачу изучить разницу между доминирующим общественно-политическим дискурсом в Австралии в годы Первой мировой и отражением самих событий в учебниках в 1920–1930-х гг.¹⁷ Непосредственно в те годы преподавание истории в австралийских школах входило в более широкую тему, а именно «история, гражданственность и мораль». Тем самым изучение прошлого своей страны открыто связывалось с моральным воспитанием и обращением к чувству долга каждого студента. Это оказало влияние и на репрезентацию войны. Так, например, в годы Первой мировой австралийское общество было переполнено разногласиями по поводу необходимости ввести всеобщую воинскую повинность. Дважды на общенациональных референдумах 1916 г. и 1917 г. с небольшим перевесом побеждали противники этой меры, призывавшие не посылать людей умирать за бывшие колонии. Спустя чуть более чем десятилетие серьезные разногласия были оставлены за пределами страниц школьного учебника, а результаты референдума проинтерпретированы таким образом, что все австралийские солдаты умирали за свою страну добровольно. Более того, вероятно, по той причине, что роль Австралии в войне была незначительной, этим событиям не уделялось большого внимания в учебниках (где они представлялись как выполнение долга перед Британской империей бороться против общего врага), в то время как на общественном уровне именно участие в Первой мировой оценивалось как «момент рождения австралийской нации». Краткость и сухость изложения (пожалуй, за исключением акцента

¹⁷ *Sharp H.* Representing Australia's Involvement in the First World War. Discrepancies between Public Discourses and School History Textbooks from 1916 to 1936 // *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* 2014. Vol. 6. No. 1. P. 1–23.

на подвиге и героизме солдат экспедиционного корпуса) контрастирует со значимостью этих событий для австралийской нации. По мнению Х. Шарпа, авторы учебников продолжают традицию рассматривать историю Австралии в контексте истории Британской империи, что выхолащивает собственно воспитательный момент.

Критика «историографического национализма» распространяется не только на страны условного «западного мира». Например, В. Нэйр подробно исследовала тенденции в преподавании истории в Южной Азии, акцентируя внимание на том, что в Индии, Бангладеше, Пакистане и Шри-Ланке доминируют национально-ориентированные истории, а борьба за содержание теснейшим образом связана с текущими политическими процессами¹⁸. Точно так же Н. Гхош (Ghosh), изучая нарративы в бангладешских учебниках, обратил внимание, что особое внимание придается антибританскому колониальному восстанию 1857 г., которое чествуется как антиколониальное восстание мусульман, правда, проигранное, в том числе из-за предательства других народов, входивших в состав Британской Индии¹⁹. М. Азиз Насим (Naseem), деконструируя национально-ориентированный исторический нарратив в учебниках Пакистана (речь идет о курсах обществознания и пакистановедения, поскольку история не преподается как отдельный предмет), основной упор сделал на выявление практик, способствующих нормализации милитаризма как ценностной системы, в рамках которой конфликты, насилие и война предстают как норма. В частности, речь идет о формировании устойчивого образа Индии как враждебного «Другого», в противостоянии с которым Пакистан может представлять себя как борца против агрессора. В итоге история позволяет представить противоречия между индуистами и мусульманами как нечто извечное и естественное, углубляя их на столетия вглубь веков.

¹⁸ *Nair D.* Textbook Conflicts in South Asia: Politics of Memory and National Identity // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010. Vol. 2. No. 2. P. 29–45.

¹⁹ *Ghosh S.* Identity, Politics, and Nation-building in History Textbooks in Bangladesh // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2014. Vol. 6. No. 2. P. 28–30.

Так, распространение ислама на Аравийском полуострове и на юге Азии рассматривается как единый процесс, мусульмане предстают теми, кто вел людей в светлый мир, а все остальные предстают как темное прошлое. Отсюда проистекает акцент на военных событиях, представляемых как борьба за ислам. Соответственно, образ «верного пакистанца» не включает никого, кроме военных и националистических лидеров. Милитаризм нормализуется через обращение к художественным произведениям, эпическим нарративам, а также истории трех индо-пакистанских войн. А джихад подается как одна из основ мусульманской идентичности, причем сам джихад сужается исключительно до военной составляющей²⁰. В соответствии с доминирующей в условном западном мире академической традиции, М. Азиз Насим обращает внимание и на то, что из текста учебников исключены все меньшинства и женщины.

Как мы видим, во всех этих исследованиях репрезентация войны интересна не сама по себе, а с позиции той функции, которую она выполняет. Внимание концентрируется на негативных чертах, а именно: опрощение истории, доходящее до искажения; формирование образов враждебного «Другого» и провоцирование конфликтов; легитимация идеологии милитаризма и силовой политики в современном мире. История войн действительно играет большую роль в национально-ориентированных нарративах, а потому существует соблазн увязать ее с недостатками националистической политики.

Отметим, что представленная критика вовсе не свидетельствует о том, что эпоха «национальных историй» ушла в прошлое. Об этом свидетельствует статья профессора Университета Восточной Англии Т. Хайдна, который обратился к активным дискуссиям в Великобритании о принципах преподавания истории, а именно, о борьбе между «традиционным» и «новым» подходами. Первый восходит к эпохе XIX в. и доминировал до 1970-х гг. Преподавание истории неразрывно связывается с укреплением моральных представлений: изучение деятельности великих людей и событий должно укреплять приверженность демократии и свободе. История

²⁰ *Ayaz Naseem M. Deconstructing Militarism in Pakistani Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 2. P. 10–24.*

предстает как марш к парламентской демократии, национальному благосостоянию и мировой силе. Трансформация данного подхода была вызвана как социально-политическими причинами (крушением Британской империи, увеличением количества студентов высших учебных заведений, ростом миграции), так и изменениями в самой исторической науке (рост интереса к социальной истории). Соответственно, «новый» подход предлагает более нюансированный, критический взгляд на прошлое, с акцентом на изучение различных социальных проблем, что предполагает большее вовлечение учащихся в дискуссии²¹. Первый национальный исторический стандарт, утвержденный в 1991 г., представлял собой соединение двух подходов; школы же вправе сами выбирать существующие учебники и вместе с ним определять основную тональность. Однако именно эта «новая история», поддерживаемая большинством историков и учителей, вызвала неприятие представителей консервативной партии, пришедших в 2010 г. к власти. Ее представители призвали вернуться к традиционному подходу с акцентом на героическое прошлое, достижения и воспитательную функцию. Несомненно, подобные предложения вызвали широкую общественную дискуссию, которую сам Т. Хайдн склонен описывать как противостояние политиков и близких к ним экспертов с научной и преподавательской общественностью. Учитывая то, в рамки какой дихотомии вписывается конфликт, авторские симпатии очевидны.

В завершении этого раздела отдельно стоит упомянуть статью Л. Клименко (Университет Восточной Финляндии), которая на основе трех случайно выбранных учебников истории России, Белоруссии и Украины сравнила нарративы о Второй мировой войне. Цель заключалась в выявлении «ключевых историй о войне, имеющих значение для этих стран»²². Тем самым в поле зрения исследова-

²¹ *Haydn T.* “Longing for the Past”: Politicians and the History Curriculum in English Schools, 1988–2010 // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2012. Vol. 4. No. 1. P. 9–11.

²² *Klymenko L.* Narrating the Second World War History Textbooks and Nation Building in Belarus, Russia, and Ukraine // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2016. Vol. 8. No. 2. P. 38.

дователя оказался вопрос связи между интерпретациями определенных событий и становление представлений о национальном единстве. Однако собственно внимание было приковано к тому, чтобы прояснить сходства и различия между четырьмя субнарративами: начала войны, сопротивления, страданий и цивилизационной миссии. В пристальном внимании собственно к тому, что рассказывается в учебниках, Л. Клименко, безусловно, наследует российской академической традиции, однако, вероятно, подобный выбор был сделан и с учетом зарубежной аудитории, а именно, желания донести до нее («проговорить») ключевые особенности восприятия этих событий (особенно в России). Потому автор ограничивается пересказом материалов, а связь между нацистроительством и историей не подвергается аналитическому исследованию.

Второй выделяемый нами подход ставит проблему преподавания военной истории в контекст «демократического транзита». Правда, нам удалось обнаружить в журнале только одну статью, которая относится к данному направлению. Во многих отношениях она близка к тем, что были рассмотрены выше, за исключением того, что отсутствует транснациональная перспектива, а сам автор, индонезийский исследователь И. Пурванта, не подвергает сомнению национально-ориентированный нарратив в принципе. В центре его внимания находится именно милитаристский дискурс и акцентирование военной истории в школьных учебниках, что в период правления авторитарного (автор называет его тоталитарным) правителя Х. М. Сухарто (1966–1998 гг.), пришедшего к власти в ходе военного переворота, фактически легитимировало его правление. В частности, И. Пурванта останавливается на войне за независимость (1945–1949 гг.), которая является «мифом основания» современной индонезийской политики. Автор критикует преувеличение значимости вооруженного сопротивления колониальным властям и недооценку деятельности гражданских лидеров, стремившихся решить ту же самую проблему путем переговоров. Тем самым обретение независимости приписывается военным, что ведет к героизации молодежного военизированного движения и руководителей армии, в частности, генерала Судирмана. Потому в учебниках разворачивается критика в адрес первого президента Сукарно, которого

обвиняют в излишнем стремлении полагаться на внешние силы. Сам он, кстати, и был смещен Х.М. Сухарто. Несмотря на процесс демократизации Индонезии после 1998 г., в новых учебниках истории (2006 г. и 2013 г.) событиям войны за независимость уделяется еще больше внимания: сохраняется критика тех соглашений с колониальными державами, которые заключали гражданские лидеры, еще детальнее описываются боевые действия (и в частности, битва у Медана), а генерал Судирман чествуется, к тому же, и как истинный мусульманин²³.

Подобный милитаристский дискурс И. Пурванта считает угрозой демократическим переменам в Индонезии, однако он никак не объясняет, почему тексты учебников не претерпели изменений, лишь отмечая, что тем самым они легитимируют, пусть и урезанное, влияние армии на политическую жизнь. Несомненно, представленные аргументы заставляют нас поверить в то, что роль гражданских лидеров недостаточно отражена в обретении независимости, однако, к сожалению, автор ничего не пишет о том, каким именно образом она должна быть отражена и какое значение должно быть придано вооруженному сопротивлению. В конечном счете, задача учебника состоит прежде всего в том, чтобы адекватно отражать исторические реалии, а не подчинять их ценностным и политическим воззрениям. Отсутствие даже намека на то, какой нарратив И. Пурванта считает верным (и почему), заставляет нас с осторожностью воспринимать осуществляемую им критику, т. к. совершенно непонятно, где она исходит из того, что в учебниках действительно есть исторические искажения и передергивания, а где она инспирирована авторской политической позицией.

Третий выделяемый нами подход состоит в изучении процессов национального примирения в мультикультурных сообществах. В частности, речь идет о двух статьях, посвященных преподаванию палестино-израильского конфликта в школах на территории Израиля, а именно, интерпретации событий 1948 г.

²³ *Purwanta H. Militaristic Discourse in Secondary Education History Textbooks during and after the Soeharto Era // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2017. Vol. 9. No. 1. P. 36–53.*

(«война за независимость» в израильской традиции, «изгнание» — в палестинской) и 1967 г. (Семидневная война). Э. Подеха решает поставленную задачу, анализируя репрезентативность учебного материала, а Н. Эйд проводит социологическое исследование того, как именно разные нарративы воспринимаются палестинскими школьниками.

Отметим неслучайность выбранных событий. В сознании еврейского большинства этим войнам придается особое значение, что делает их «мифами основания» израильской политики. Отсюда проистекает доминирование национально-ориентированного героического нарратива, в рамках которого происходит фактически маргинализация палестинского меньшинства, составляющего примерно 17% населения страны. Израиль видится прежде всего как государство еврейского народа, который, согласно закону, принятому Кнессетом в июле 2018 г., единственный имеет право на национального самоопределение.

Как отмечал Э. Подех (Podeh), в Израиле существуют государственные, религиозные и ультрарелигиозные (ортодоксальные) школы, что делает невозможным говорить о среднем образовании в целом. Причем если программы первых изменялись на протяжении десятилетий, то в последних (ортодоксальных) школах они застыли на уровне 1970-х гг. Особенность всех учебников заключается в том, что израильский (он же еврейский) исторический нарратив вплетен в мировую историю, причем сам Израиль рассматривается как часть западного, европейского мира, но отнюдь не как часть Ближнего Востока. Акцент на войнах (1948 г., 1956 г., 1967 г., 1973 г.) позволяет лишний раз зафиксировать это представление, символически отделив Израиль от окружающего его арабского мира. Э. Подеха выделяет три поколения учебников: для первого (1920–1950-е гг.) и отчасти второго (1960 — начало 1990-х гг.) характерно представление об Израиле как пустой земле, которая была заселена еврейскими колонистами. Только в «третьем поколении» учебников, написанных с середины 1990-х гг. (на фоне очевидного прогресса арабо-палестинского примирения), авторы стали признавать такие неприятные для национального мифа факты, как изгнание арабов со своих земель в 1948 г. или уничтожение израильскими

солдатами деревни Кафр-Касем во время Суэцкого кризиса 1956 г.²⁴ Несомненно, заметна тенденция к более взвешенному изложению событий, признанию собственных ошибок. Однако это не отменяет того факта, что собственная история палестинцев выведена за пределы доминирующего исторического нарратива.

Это обстоятельство, как подчеркивает Н. Эйд (Eid), делает затруднительным процесс примирения. В центре этого исследования — опыт внедрения специального учебника истории, подготовленного Институтом исследования мира на Ближнем Востоке в 2003–2008 гг. Особенность заключается в последовательном изложении двух нарративов одних и тех же событий: израильского и палестинского. Выделяя также три поколения израильских учебников, Н. Эйд отмечает, что в текстах первого поколения (1950-е гг.) о палестинцах вообще нет никакой информации. С 1970-х гг. их представляют уже как часть одной арабской нации, и только в 1990-е гг. в учебниках появились формулировки, описывающие палестинцев как отдельный народ²⁵. Идея создания двойного учебника и внедрения его в палестинских школах на территории Израиля как раз и преследовала целью национальное примирение. Были организованы фокус-группы, в которых приняли участие 84 школьника, которые читали тексты, посвященные событиям 1948 г. Оказалось, что подавляющее большинство студентов-палестинцев идентифицируют себя с палестинским нарративом (более 50 %) и выражают недовольство израильским (более 70 %). Более того, большинство призналось, что они до этого не знали палестинскую интерпретацию, а потому знакомство с ней вызвало раздражение от осознания факта, что их до этого обманывали²⁶. Потому изучение двух нарративов подряд не только само по себе не ведет к тому, что студенты начинают позитивно принимать чужую версию событий, но и может даже

²⁴ *Podeh E.* Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010. Vol. 2. No. 2. P. 46–62.

²⁵ *Eid N.* How Palestinian Students in Israel React to the Dual Narrative Approach Concerning the Events of 1948 // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010. Vol. 2. No. 1. P. 58.

²⁶ *Ibid.* P. 70.

вызвать нежелательные негативные последствия. В сложившихся условиях, по мнению Н. Эйд, более прагматично сначала преподавать палестинцам их версию событий, а затем уже обращать внимание на существующую разницу интерпретаций.

Четвертая проблемно-теоретическая рамка, определяющая появление военной тематики, предполагает фокусировку на трагических страницах военной истории, прежде всего связанных с преступлениями. В частности, мы говорим о четырех статьях, две из которых посвящены Холокосту, а остальные — геноциду африканского племени гереро и нацистским бомбардировкам Роттердама в мае 1940 г. Именно здесь мы обнаруживаем не проблемно-, а предметно-ориентированный подход²⁷.

Подобная фокусировка внимания определяется во многом тем, что в конце XX в. многие страны Европы стали превращаться в постгероические общества. Политолог Г. Мюнклер писал, что для героических обществ смерть наполняется особым символическим смыслом, который наиболее полно отражается в фигуре героя, жертвующего собою во имя определенных идеалов. Прославление подвигов и наличие определенного кодекса поведения (наподобие рыцарского) превращает простого воина в героя, но при этом устанавливает нормативные рамки поведения. Для постгероических обществ, возникающих, по утверждению Г. Мюнклера, под влиянием секуляризации и снижения демографических показателей, жертвенность связана прежде всего с мученичеством, а «смерть в бою

²⁷ Нам кажется симптоматичным, что на страницах узкотематического журнала были опубликованы статьи, не связанные с изучением собственно учебных материалов, а посвященные памяти об отдельных трагических событиях. См.: *Makhortykh M.* War Memories and Online Encyclopedias. Framing 30 June 1941 in Wikipedia // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2017. Vol. 9. No. 2. P. 40–68; *Violi P.* Educating for Nationhood. A Semiotic Reading of the Memorial Hall for Victims of the Nanjing Massacre by Japanese Invaders // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2012. Vol. 4. No. 2. P. 41–68. Также обращаем внимание на статью, посвященную тому, как в высшей школе и музеях формируется эмоциональное восприятие Холокоста: *Krieg L.J.* «Who Wants to Be Sad Over and Over Again?» Emotion Ideologies in Contemporary German Education about the Holocaust // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2015. Vol. 7. No. 2. P. 110–128.

или на войне воспринимается как результат обычной резни»²⁸. Это не означает отмену войны как явления, хотя распространение постгероической этики и стало одной из предпосылок мира в объединенной Европе в начале XXI в.: техническое превосходство, использование частных военных компаний или откровенных наемников позволяет минимизировать боевые потери в «силовых операциях», которые ведутся в странах Африки и Ближнего Востока. В конечном счете, успехи на поле боя можно обеспечивать и без массового самопожертвования. Тот, кто управляет беспилотным летательным аппаратом, порою находится за десятки тысяч километров от места нанесения удара, для него происходящее не более чем компьютерная игра. При этом сами постгероические общества показывают чувствительность перед шантажом (например, террористов), что делает понятие уязвимости ключевым для их концепции безопасности.

На фоне трансформаций в военном деле в США и странах Европы произошла и деформация традиционных национально-ориентированных нарративов, подразумевающая смещение акцентов с героических событий на социальное (а потому неизменно трагическое) измерение войны. Более того, не будем забывать про нарастание к началу 1990-х гг. глобализационных и евроинтеграционных процессов, также размывающих привычные границы. Именно в это время повысилась символическая значимость памяти о Холокосте. Так, в рамках ЕС он стал превращаться в центральное историческое событие, а память о нем стала служить следующим задачам: цементированию общеевропейской идентичности, формированию особой этики ответственности и укреплению приверженности демократическим ценностям и правам человека²⁹. Однако это привело к те-

²⁸ Мюнклер Г. Осколки войны. Эволюция насилия в XX и XXI веках. М., 2018. С. 158.

²⁹ См.: Levy D., Sznajder N. The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory // European Journal of Social Theory. 2002. Vol. 5. No. 1. P. 87–106; Kucia M. The Europeanization of Holocaust Memory and Eastern Europe // East European Politics and Societies and Cultures. 2016. Vol. 30. No. 1. P. 97–119; Александер Дж. Смыслы социальной жизни: культурсоциология. М., 2013. С. 95–254.

матическому расширению общественно-политической дискуссии за счет включения других категорий жертв (например, эпохи колониализма)³⁰. Несомненно, этот переход от героического, прогрессивного нарратива (рассказ о трагических событиях неразрывно связан с их преодолением, утверждением позитивных ценностей) к трагическому (самозначимость обращения к трагедии, позволяющая оценить ее причины и последствия) не могло не затронуть сферу образования, а потому и стало предметом специального научного интереса.

В статьях, посвященных Холокосту, авторы анализируют ситуацию с преподаванием его в Англии и Квебеке (франкоязычная провинция в Канаде). И в обоих случаях исследователи сталкиваются с недостаточным вниманием к этой теме, что особенно удивительно на фоне той общественной и политической значимости, придаваемой Холокосту в современном «западном» мире. Как отмечали С. Фостер и Э. Бургес, согласно национальному образовательному стандарту Великобритании 1990 г., тематика Холокоста затрагивается в течение первых трех лет средней школы (примерный возраст школьников 11–14 лет). Повышенная роль учебных пособий определяется тем, что сами учителя не сильно разбираются в этой теме, что выявило специальное исследование Института образования Лондонского университета, проведенное в 2009 г. На основе анкетирования 2108 учителей, а также интервьюирования 68 из них, удалось установить, что 82,5% преподавателей никогда специально не занимались историей Холокоста, а потому 67% склонны полагаться в преподавании на учебник. При этом школы свободны выбирать любое учебное пособие, имеющееся на рынке учебной литературы. С. Фостер и Э. Бургес проанализировали четыре учебника, вышедших в промежуток между 1999 г. и 2009 г. В основу оценки содержания были положены методические рекомендации, подготовленные Рабочей группой по сотрудничеству в области

³⁰ См.: *Ассман А.* Новое недовольство мемориальной культурой. М., 2016; *Миллер А.И.* Политика памяти в посткоммунистической Европе и ее воздействие на европейскую культуру памяти // *Полития.* 2016. № 1. С. 111–121; *Эрлих С.Е.* Глобальная память информационного общества: этика, идентичность, нарратив // *Историческая экспертиза.* 2016. № 3. С. 11–32.

исследования, мемориализации и преподавания Холокоста (создана по итогам известной Стокгольмской конференции 2000 г.).

Фактически речь идет о том, насколько британские учебники соответствуют международным стандартам, т.е. определенному канону повествования. Их ключевые составляющие: Холокост необходимо включать в общеевропейский и мировой контекст; сам нарратив должен содержать взгляд на эти события с разных точек зрения (преступников, жертв, коллаборационистов, спасшихся и наблюдателей) при доминировании личностной перспективы; школьники не должны видеть Холокост только с точки зрения позиции самих преступников. К сожалению, как утверждают С. Фостер и Э. Бургес, содержание учебников адаптировать к этим рекомендациям так и не удалось. В Британии Холокост изучается именно с «нацистской перспективы», т.е. подробно рассматривается собственно нацистская политика, приведшая к этой трагедии, а из всех аспектов выделяется история лагеря Аушвиц (Освенцим). Другой недостаток: про уничтожение евреев рассказывается вне исторического контекста. Тем самым взгляд собственно жертв оказывается за пределами школьного нарратива, а сами они предстают как пассивные объекты нацистской политики. Вполне естественно, что внимание уделяется нацистской антисемитской пропаганде, авторы учебников приводят агитационные плакаты того времени, цитируют Гитлера. Однако проблема состоит в том, что весь этот исторический материал подается без какого-либо критического анализа. Лишь немногие учителя в ходе исследования говорили о том, что они пытаются рассказать, кем именно были жертвы и каким образом те реагировали на политику геноцида. Точно так же за пределами внимания оказывается и собственно роль еврейских сообществ в Европе до войны, ведь, как утверждают авторы, «школьники не смогут понять всю разрушительность политики Холокоста до тех пор, пока не осознают, что было потеряно и уничтожено в ходе нее»³¹.

³¹ Foster S., Burgess A. Problematic Portrayals and Contentious Content Representations of the Holocaust in English History Textbooks // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. No. 2. P. 30.

К схожим выводам приходят С. Хирш и М. МакЭндрю, которые изучали различные учебные материалы квебекских школ³². Здесь Холокост входит в совершенно разные курсы, такие как история и основы гражданского воспитания (citizenship), современный мир, а также этика и религиозная культура. Авторы отмечают сложность преподавания этой темы и нежелание многих учителей всерьез браться за нее. Вместе с тем, по сравнению с Великобританией есть и серьезные отличия. Так, в рамках курса «История и основы гражданского воспитания» тематика Холокоста включена в раздел *Winning of Civil Rights and Freedoms* («Утверждение свобод и прав человека»), где истребление евреев связано с проблематикой лишения их свобод и гражданских прав. Это дает возможность представить взгляд на события со стороны жертв, а сам материал позволяет обсудить со школьниками сложные этические вопросы (например, противоречивость человеческой природы или проблемы толерантности). Тем самым история Холокоста увязывается с существующими актуальными вопросами. С. Хирш и М. МакЭндрю критикуют отсутствие четкого определения этого понятия, а также обоснования актуальности этой страницы прошлого для современных жителей Квебека. Так, только в одном пособии говорится, что немцы также уничтожали цыган, а в другом проводятся параллели с геноцидом в Руанде. При этом внимание учебники уделяют следующим аспектам:

— истории концентрационных лагерей (причем некоторые авторы проводят параллели с советским Гулагом и канадскими лагерями для интернированных японских гражданских лиц);

— «окончательному решению еврейского вопроса» (здесь на первый план выступает Ванзейская конференция, а из всех институций выделяется лагерь смерти Аушвиц, который был еще и концентрационным лагерем — но только в одном из рассмотренных пособий подробно описываются жуткие условия жизни в нем);

— сопротивлению и личным свидетельствам жертв (дневник Анны Франк, история Софии Шолль и епископа Галена,

³² Hirsch S., McAndrew M. The Holocaust in the Textbooks and in the History and Citizenship Education Program of Quebec // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2014. Vol. 6. No. 1. P. 24–41.

французское Сопротивление). Только в одном пособии рассказывается о восстании в Варшавском гетто.

Поскольку Холокост является основанием «историко-культурного» канона Европы и Северной Америки, то вполне ожидаемо, что отражение этих событий в учебниках рассматривается в рамках предметно-ориентированного подхода, с особым акцентом на полноту репрезентации. В теоретическом плане эти статьи мало чем отличаются от многочисленных исследований российских авторов, которые изучают «полноту» отражения, например, Первой или Второй мировых войн.

Отметим и другую особенность: фактическое отсутствие критической рефлексии. Так, вышеупомянутые авторы вовсе не критикуют сформировавшийся в западном мире «канонический нарратив» о Холокосте с его доминантами. Потому за пределами внимания оказывается трагедия советских евреев (из 6 млн примерно 2,7 млн были уничтожены на территории СССР), истребление которых началось за полгода до Ванзейской конференции. Точно так же и «история сопротивления» ограничивается западным, или, вернее, несоветским миром.

Если выше исследователи занимались проблемами репрезентации события в учебниках, то Л. Мюллер сконцентрировалась на том, как общественно-политическая дискуссия в Германии вокруг колониальной войны против племени гереро (1904–1907 гг.) и оснований называть ее геноцидом оказала влияние на школьные учебники. Впервые эта тема на политическом уровне всплыла в 1989 г., когда ФРГ официально признала независимость Намибии, на территории которой проживают гереро. В рамках межпартийной дискуссии распространение получила формулировка «особой ответственности» немцев за те события, что исключало признание их геноцидом и постановку вопроса о компенсации. Впрочем, официальная Намибия тогда и не предъявляла таких требований. Единственно, представители Социал-демократической партии Германии в своих выступлениях упомянули понятие геноцида. В дальнейшем эта тема вновь привлекла внимание в 2000-е гг. ввиду юбилейных событий, причем именно левые политики призывали правительство признать уничтожение гереро в качестве геноцида, от чего оно воздерживалось.

Одним из аргументов стало то, что это понятие было введено в международное право только после Второй мировой, а потому не имеет обратного действия³³. Впрочем, в 2004 г., на памятных мероприятиях к 100-летию битвы при Ватерберге (когда германские войска разгромили основные силы восставшего племени) министр по экономическому сотрудничеству и развитию Н. Вичерек-Цойл публично признала, что «совершенные тогда преступления сегодня были бы названы геноцидом»³⁴. Эта формулировка вызвала критику со стороны немецких консервативных политиков.

Однако все эти дискуссии оказали серьезное влияние на программу школьных учебников. Официальное признание этих событий «геноцидом» вовсе не является обязательным условием, чтобы этот термин использовался авторами учебников. Если на уровне образовательных стандартов только в одной земле упоминается восстание гереро, то анализ образовательных материалов показывает иную картину. Л. Мюллер проанализировал 7 линеек школьных учебников. Если в середине 1990-х гг. только в трех использовалось понятие геноцида для описания жестокостей по отношению к гереро, то к началу 2010-х гг. — в шести (правда, в одном случае цитируется выступление Н. Вичерек-Цойл, а в другом избрана более мягкая формулировка: что ряд историков считает военную кампанию против гереро первым геноцидом XX в.). При этом наметилась тенденция к детализации описания восстания гереро, оно стало выделяться в отдельные параграфы (а не представляться в контексте других мятежей в колониях), а тексты — сопровождаться иллюстрациями. Больше внимания приковывалось и к колоссальным потерям племени. В одном из учебников напрямую устанавливалась логическая взаимосвязь между цифрами и тем, что действия немцев могут быть описаны как геноцид.

Несколько иным «исследовательским путем» шла С. Хугерворт, которая сосредоточила внимание на трех (1980 г., 2010 г.

³³ Müller L. "We Need to Get Away from a Culture of Denial"? The German Herero War in Politics and Textbooks // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2013. Vol. 5. No. 1. P. 56.

³⁴ Ibid.

и 2015 г.) внеурочных образовательных проектах, организованных в Роттердаме к годовщине бомбардировки 12 мая 1940 г.³⁵ За их детальным описанием мы также можем обнаружить критику прогрессивного нарратива.

Стоит отметить, что в Роттердаме памятные мероприятия проводились только в 1945–1946 гг., в дальнейшем они были вытеснены двумя общенациональными памятными датами 4 мая и 5 мая (День мертвых и День освобождения), а само восприятие этих трагических событий было подчинено прогрессивному нарративу преобразования, дальнейшей реконструкции города. Неудивительно, что на местном уровне уже в 1947 г. предложили отмечать 18 мая, именно в этот день в 1940 г. городской архитектор предложил первый план реконструкции Роттердама. Ситуация стала меняться только в 1970-е гг., когда на общенациональном уровне героический нарратив стал сменяться трагическим, в фокусе которого оказалась трагедия Холокоста и жертв нацистской оккупационной политики, а героизм участников сопротивления стал подвергаться критической переоценке. В 1980 г. был организован общегородской образовательный проект, в рамках которого десятки тысяч школьников собирали устные свидетельства переживших те бомбардировки. Сопроводительные методические материалы вписывали историю бомбардировки в общую городскую историю, причем период оккупации в ней был опущен. В 2010 г. образовательный проект оказался связан с созданным к тому времени мемориалом: границы зоны разрушений и пожара были на местности обозначены 120 прожекторами с красным светом, вычерчивающими контур (особенно заметный в ночное время) разрушений. Школьники должны были пройти по этой линии, делать фотографии современных видов города и сравнивать их с тем, что было до разрушений. Все это сопровождалось чтением или прослушиванием фрагментов из воспоминаний очевидцев, локализованных в данном конкретном месте. Идея реализации данного проекта была связана с изменением демографии самого города и желанием властей социализировать

³⁵ *Hogervorst S.* Transmitting Memory Between and Beyond Generations. The Rotterdam Bombardment in Local Memory Culture and Education from 1980 to 2015 // *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* 2015. Vol. 7. No. 2. P. 68–88.

детей мигрантов. В 2015 г. образовательный проект был связан с посещением новой мультимедийной выставки, которая посредством образов, звуков, предметного ряда и записанных воспоминаний воспроизводила атмосферу 12 мая 1940 г.

Мы хотим обратить особенное внимание, на что именно направлен критический анализ С. Хугерворст. Так, она особо выделяет то, что память о бомбардировках встроена именно в историю города (а соответственно, в формирование локальной идентичности), а не войны в целом. Более того, даже мероприятие 2010 г. было нацелено на то, чтобы акцентировать дальнейшие преобразования, нежели сосредоточиться на самой трагической истории. В 2015 г., несмотря на то, что во взаимодействии с музейным пространством школьники оказались в более активной позиции (т.к. им представлялась возможность на специальном интерактивном столе записать собственное восприятие тех событий, сделав тем самым отзыв частью экспозиции), С. Хугерворст подмечает отсутствие персональной, эмоциональной перспективы (т.е. вместо взаимодействия с живыми очевидцами предполагалось прослушивание записей). Другими словами, мы можем заключить, что под огнем критики находится собственно прогрессивный нарратив (увязывание памяти о трагедии с последующими позитивными изменениями), который сохраняет влияние и не заменяется в полной мере нарративом трагическим, нацеленным на постоянное возвращение назад и эмоциональное переживание самой трагедии.

В рамках пятого выделяемого нами подхода внимание исследователя смещается на обратную взаимосвязь: как собственно войны оказывают влияние на написание школьных учебников истории. Й. Леман и Н. Ритцер рассматривают учебники Франции (после поражения 1871 г.) и Швейцарии (в период «холодной войны»), причем в обоих случаях войны или поражение предстают как внешний вызов, который заставляет политиков искать поддержку у историков-консерваторов и влиять на преподавание истории для того, чтобы оно воспитывало истинных патриотов. Эти статьи при желании могут быть отнесены и к первому выделяемому нами подходу, поскольку занимаются генеалогией «национальных нарративов», правда, теперь устанавливается связь между ними и военными событиями.

Немецкий исследователь Й. Леман отслеживает влияние поражения Франции в войне против Пруссии в 1870–1871 гг., которое привело к потерям территории, национальному унижению и установлению Третьей республики в столь неблагоприятных условиях. По его мнению, история стала играть ключевую роль в легитимации новой политической системы и объяснении «причин поражения». Именно тогда она превратилась в обязательный предмет в государственных школах, а само государство стало поддерживать развитие исторической науки. В ответ ведущие историки того времени, призывавшие следовать в исторических исследованиях принципам беспристрастности и объективности, стали авторами учебников, цель которых заключалась в патриотическом воспитании и национальной консолидации. Ключевую роль играли два нарратива: необходимости реванша за поражение (книги для школьников могли содержать прямые призывы к нему, легитимируемые через отсылку к истории: дескать, каждое молодое поколение французов всегда мстило за поражение отцов), а также противопоставление «цивилизации» и «варварства». В категориях первой описывалась Франция, идеалы Великой французской революции и существующая демократическая республиканская система. В то время как варварами представлялись автократичные монархические режимы (одним из которых и была на тот момент Германская империя). Учитывая особенности публичного дискурса, не было необходимости напрямую формировать негативный образ врага. Более того, утверждалось, что Германия вела несправедливую, захватническую войну, победить в которой смогла «нечестными» методами (жестокости, зверства, преступления и пр.). Подобный дискурс чисто риторически позволял превратить поражение в моральную победу. Тем самым сложилась сложная система, в которой, с одной стороны, государство спонсировало историческую науку, а та, с другой стороны, научным образом подкрепляла стабильность политической системы Третьей республики и республиканских ценностей³⁶.

³⁶ *Lehmann J.* Civilization versus Barbarism. The Franco-Prussian War in French History Textbooks, 1875–1895 // *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* 2015. Vol. 7. No. 1. P. 51–65.

Другой исследователь, Н. Ритцер, поставила вопрос о влиянии «холодной войны» на преподавание истории в швейцарских школах. Ключевое значение она приписывает зародившемуся в 1950-е гг. дискурсу «духовной национальной обороны», сторонники которого призывали укрепить «традиционные швейцарские культурные ценности» против тлетворного влияния германского тоталитаризма, американской культуры, ценностей потребительского общества и коммунизма. Безусловно, четко определенного «защищаемого канона» не было. Значительная роль отводилась истории, которая в школьных учебниках представлялась в рамках национально-ориентированного нарратива, где в центре внимания находились события средневековой истории и борьба за независимость, а также защита таких исконных ценностей, как свобода и справедливость. Хотя на уровне образовательных стандартов отдельных кантонов в 1950-е гг. только в одном из 25 (женевском) в качестве цели преподавания истории упоминалось воспитание «любви к родине», на практике именно это рассматривалось учителями и авторами учебников как одна из ключевых задач. Тексты учебников представляли собою эмоционально окрашенный нарратив, отсутствовали дидактические задачи, направленные на анализ прошлого. Более того, немалое значение уделялось образам героев, призванных стать ориентирами для подрастающего поколения. По утверждению Н. Ритцер, серьезное влияние оказали венгерские события 1956 г., которые рассматривались как оккупация вольнолюбивого народа советскими войсками. Борьба венгров за свою свободу воспринималась примерно так же, как борьба самих швейцарцев за свою независимость за 650 лет до этого. Неудивительно, что в итоге это усилило призыв к тому, чтобы воспитывать школьников в готовности при необходимости постоять за свою страну. Очень быстро венгерские события вошли в учебники истории, где они описывались очень эмоционально и достаточно предвзято. Например, Э. Букхард в учебнике 1961 г. поместил их в главу «Диктатура», которая начиналась с Октябрьской революции в России 1917 г., которая, по мнению автора, установила «современную форму рабства». В 1950-е гг. национально-ориентированный подход к преподаванию истории активно критиковался в ЮНЕСКО, в 1960-е гг. в учебниках стали больше внимания уделять социальной

и культурной истории, в учебники стали включаться документы для анализа. Уже в 1970-е гг. героический нарратив стал отходить на второй план, а ранее легендарные образы Вильгельма Телля и Арнольда Винкельрида — подвергаться критическому анализу.

К данному типу исследований мы готовы отнести и статью американского исследователя Д. Сидорова, который пошел несколько иным путем: за основу он взял курс мировой региональной географии, преподаваемый в американских колледжах, а исследовательская задача заключалась в том, чтобы выявить стереотипы в изображении стран Восточной Европы (как влияние «холодной войны»). Речь шла прежде всего о визуальном сопровождении текстов, которые закрепляют основные образы региона. Данное исследование выполнено в духе *subaltern studies*, поскольку критикуется культурная маргинализация восточноевропейских государств, их прошлого и места в европейской истории, тем самым эти страны предстают как периферия Западной Европы. Так, история до XX в. визуализируется через общеизвестные туристические достопримечательности, обе мировые войны вообще игнорируются, если не считать фотографии, связанные с Германией. В одном из лучших учебников Холокост прокомментирован фотографией концентрационного лагеря Бухенвальд (который имел весьма второстепенное отношение к истории уничтожения евреев)³⁷. Отсутствует репрезентация национальных символов молодых восточноевропейских государств. Точно так же визуально никак не отражено наследие Австро-Венгерской империи в тех параграфах, которые относятся к странам, образовавшимся на ее обломках. Здесь представлен только коммунистический период. Как заключает Д. Сидоров, вестернизация Второй мировой позволяет замолчать роль СССР в освобождении, а акцент на коммунистической эпохе (прежде всего, фотографии Берлинской стены, колючей проволоки и пограничных пунктов) способствует формированию представлений, будто современные проблемы — наследие коммунизма.

³⁷ *Sidorov D.* Visualizing the Former Cold War “Other”: Images of Eastern Europe in World Regional Geography Textbooks in the United States // *Journal of Educational Media, Memory, and Society.* 2009. Vol. 1. No. 1. P. 48.

В заключение, мы хотели бы еще раз отметить теоретическое разнообразие в подходах к изучению преподавания военной истории, а также стремление исследователей избежать сосредоточенности на отдельных деталях в пользу анализа более широких социально-политических процессов. Основное внимание авторы журнала уделяют критике национально-ориентированного подхода, а в некоторых случаях мы сталкиваемся с отчетливой конкуренцией двух видов нарративов о войне: прогрессивного (героизм и преодоление) и трагического (акцент на страдания). К сожалению, в ряде статей аналитическая критика настолько тесно соседствует с критикой, основанной на ценностной ориентации автора, что между ними сложно провести границу. Вероятно, поэтому некоторые склонны видеть в национально-ориентированном подходе преимущественно манипуляцию элит. Все это не просто обедняет собственно научную дискуссию (так, остается непонятным, почему политики как демократических, так и авторитарных стран считают для себя выгодным поддерживать именно героические нарративы), но и заставляет усомниться в ее ценностно-нейтральном характере. Это приводит к весьма специфичному восприятию собственно военной истории.

Мы полагаем, что те, кто подвергает школьные учебники анализу с точки зрения того, как на их содержание влияет социально-политический контекст, сами далеко не всегда избегают этого воздействия. В конечном счете, речь идет о той характерной для современного Европейского Союза и условного «западного мира» культурной повестке дня, которая скорее нацелена на поддержку нарастающей международной интеграции и развитие транснациональных связей. Обратим внимание, что Т. Хайдна обрушивается на британский национально-героический нарратив даже несмотря на то, что в его основе лежит утверждение либерально-демократических ценностей.

Именно поэтому необходимо соблюдать осторожность при перенесении описанных выше подходов на российскую почву, отделяя аналитическую часть от культурно-политической. Интерес может представлять анализ европейского опыта построения единого культурно-исторического пространства, ведь Россия также является полиэтничным и поликонфессиональным политическим

образованием, внутри которого разные регионы имеют свои, весьма укорененные, особенности видения собственного прошлого. Упомянутое «культурное единство» вовсе не означает гомогенность и тем более директивность. Поиск того, что объединяет, т.е. формирует некую базовую сообщество и укрепляет социальные связи³⁸, не обязательно должен вести к стиранию различий и уникальностей. Вместе с тем, принципиально значимым является вопрос о ценностях, положенных в основу учебного курса. Ни в коем случае мы не говорим о политической индоктринации, а скорее о поиске ответа на вопрос: что значит быть гражданином своей страны? Какие знания, умения, компетенции для этого необходимы? Ведь история — это не безмятежное, как кладбище, пространство, наоборот, в любой точке времени она всегда предстает как борьба между людьми, организованными в разные более-менее гомогенные или гетерогенные группы, за некое будущее (пусть даже если оно видится в сохранении настоящего или возврате назад). Соответственно, неакадемическое обращение к истории будет сопровождаться вполне логичными попытками соотнести его со своим настоящим и будущим. Если литература — учитель жизни, то история — учитель гражданской (т.е. политической) жизни, когда на основе различных конкретных примеров можно подробно изучить то, с какими проблемами сталкивались люди, как они их решали, какие моральные дилеммы перед ним стояли, к чему приводил тот или иной выбранный путь. Главное, чтобы эти попытки выстраивания единой линии между прошлым, настоящим и будущим не носили умозрительный, предзаданный и идеологизированный характер.

³⁸ В российских общественных дискуссиях весьма неудачно порою проблему социальных связей подменяют вопросом о «духовности». См.: *Фишман Л.Г.* Поможет ли «духовность» российскому капитализму? // *Полития*. 2013. № 2. С. 119–128.