

The European home: representations of 20th century
Europe in history textbooks
By Dr Falk Pingel
Russian version



ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ
ИСТОРИИ ЕВРОПЫ 20-ГО СТОЛЕТИЯ

Образование

Фальк Пингель

**Европейский дом: изображение Европы 20-го
столетия в учебниках по истории**

Издание Совета Европы

Европейский дом: изображение Европы 20-го столетия в учебниках по истории

Фальк Пингель

Институт международных исследований учебной литературы им. Георга Эккерта в
Брауншвейге (Германия)

При содействии Михаила Бойцева, Ирины Хромовой, Веры Каплан, Ахиллеса Капсалиса, Давида Полторака, Михаила Корса, Яна Прухи, Рафаэля Вальса, Свейна Лоренцена, Агнес Фишер-Дардаи, Елены Жевжиковой, Кшиштофа Рухневича, Лео Пеккала, Клауса Фензелау, Хейке Карге, Рольфа Вестхайдера, Аннегрет Поль, Марка Энгеля и Луиджи Кахани

Проект “Преподавание и изучение истории Европы 20-го столетия”

Совет по культурному сотрудничеству

Издание Совета Европы

Идеи, высказанные автором этой книги, не всегда отражают официальную точку зрения Совета по культурному сотрудничеству и Секретариата Совета Европы.

Совет Европы основан в 1949 году для достижения большей сплоченности парламентских демократий Европы. Он является одним из старейших политических институтов Европы, в состав которого входит сорок одно государство¹, включая пятнадцать членов Европейского Союза. Это наиболее широко представленная межправительственная и межпарламентская организация в Европе, штаб-квартира которой находится в Страсбурге.

За исключением вопросов, касающихся национальной обороны государств-членов, Совет Европы проводит работу по следующим направлениям: демократия, права человека и основные свободы; средства массовой информации и коммуникации; социальные и экономические проблемы; образование, культура, культурное наследие и спорт; молодежная политика; здравоохранение; охрана окружающей среды и региональное планирование; органы местного самоуправления; взаимодействие и сотрудничество в законодательной сфере.

Европейская Культурная конвенция была открыта для подписания в 1954 году. Этот международный договор также открыт для тех государств, которые не являются членами Совета Европы, и позволяет им принимать участие в программах Совета в сфере образования, культуры, спорта и молодежной политики. До настоящего времени к Европейской Культурной конвенции присоединились сорок семь государств: все полноправные члены Совета Европы, а также Азербайджан, Армения, Беларусь, Босния и Герцеговина, Ватикан и Монако.

Совет по культурному сотрудничеству (СКС) отвечает за работу Совета Европы в области образования и культуры. Четыре специальных комитета – Комитет по среднему образованию, Комитет по высшему образованию и научной работе, Комитет по культуре и Комитет по культурному наследию – помогают СКС решать свои задачи в рамках Европейской Культурной конвенции. К тому же, между СКС и постоянными конференциями министерств, отвечающих за работу в сфере образования, культуры и культурного наследия, существуют тесные рабочие отношения.

Программы Совета по культурному сотрудничеству являются важной составной частью работы Совета Европы и, подобно программам в других сферах деятельности, вносят свой вклад в реализацию трех важнейших целей этой организации:

- защита, укрепление и поддержка прав человека, основных свобод и принципов плюралистической демократии;
- способствовать пониманию европейской идентичности;
- поиск общих ответов на серьезные вопросы, встающие перед европейским обществом.

Образовательные программы Совета по культурному сотрудничеству затрагивают вопросы высшего и среднего образования. В настоящее время выполняются образовательные проекты по проблемам демократии в гражданском обществе, истории, современным языкам, школьным связям и обменов, образовательной

¹ Австрия, Албания, Андорра, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдова, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Российская Федерация, Румыния, Сан Марино, Словакия, Словения, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония.

политике, переподготовке преподавательского состава, реформе законодательства в сфере высшего образования в центральной и восточной Европе, признанию квалификаций и дипломов. Также проводятся программы по вопросам непрерывного обучения взрослых для достижения справедливости и единства в обществе; реализуются общеевропейские проекты по изучению демократических процессов в гражданском обществе, общественным наукам и проблемам переходного периода.

Предисловие

Европейский дом: изображение Европы 20-го столетия в учебниках по истории представляет собой исследование, выполненное коллективом Международного научно-исследовательского института учебной литературы имени Георга Эккерта в рамках проекта Совета Европы “Преподавание и изучение истории Европы 20-го столетия” (см. Приложение 3). Используя представительную выборку учебников по истории для средней школы, авторы исследования информируют об общих тенденциях в подаче учебного материала по истории за последние десятилетия, и предлагают краткий обзор того, как изучаются некоторые аспекты европейской истории на практике. Некоторые вопросы, обсуждаемые в книге, затрагивают отдельные мрачные страницы в истории Европы, такие как преступления на оккупированных территориях, Холокост, геноцид и война. Другие рассматривают структуру рынка учебной литературы, количество учебного времени, отводимого в учебниках на изучение региональной, национальной, европейской и мировой истории, а также важность определенного расположения учебного материала в учебниках и заданий для учащихся. Структура заданий должна зависеть от того, развивает ли она основные навыки критического исследования или способствует усвоению учеником предварительно структурированных знаний.

Существенным для европейской интеграции является вопрос о том, какое значение для молодежи имеют понятия «Европа» и «европейская проблематика» на самом деле. Иногда довольно непросто определить, какие концепции в кругу политиков общеевропейского уровня являются ключевыми, что, в свою очередь, оказывает влияние на логику изложения в учебниках по истории. В этой книге звучит требование выдвинуть на первый план обсуждение и определение понятия «Европа». Если уж мы должны понять многоаспектную сущность Европы, то это должно включать в себя больше, нежели совокупность европейских институтов власти, зачастую воспринимаемых в качестве далеких от жизни людей бюрократических учреждений. Обращаясь непосредственно к авторам учебников и составителям учебных программ, автор также включил в свои рекомендации те способы средства, которые смогли бы помочь молодым людям научиться воспринимать «Европу» в качестве идеи, способной сыграть в их повседневной жизни важную позитивную роль. Эта идея Европы выходит далеко за рамки исключительно экономических и политических аспектов жизни. Она обретает свою плоть и кровь через изучение общего в европейской культуре, различий менталитетов и образов жизни, а также посредством выполнения заданий, позволяющих учащимся обмениваться своими мыслями на эту тему.

Основной автор, Фальк Пингель, в настоящее время является заместителем директора Международного научно-исследовательского института учебной литературы имени Георга Эккерта в Брауншвейге, Германия, а также читает лекции в университете города Билефельда. Он неоднократно выступал с лекциями по новейшей истории и методике преподавания истории на международном уровне. Руководство ЮНЕСКО по исследованию учебной литературы и проверке учебников – его последняя публикация (ЮНЕСКО, Париж, 1999).

Эта книга написана автором при совместном сотрудничестве со многими аналитиками и исследователями учебной литературы со всей Европы.

Оглавление

	Стр.
Часть I.	
Введение	11
Несколько слов о терминологии	12
Цели обучения и выбор учебника	12
Рынок школьных учебников	16
Ситуация с учебными программами	18
Часть II.	
Краткое изложение наиболее важных результатов	29
Способы презентации учебного материала	29
Государство, Европа, мир	36
Дисциплины, относящиеся к теме «Европа»	43
Термин «Европа»	46
Результаты исследования	49
Часть III.	
Что предложить учащемуся?	53
Различные аспекты явления: социальный контекст, политический, экономический, культурный и технический	53
Связи между национальной, европейской и мировой историей	59
Мировая война и холодная война – диктатура и демократия	63
Европа: традиция и будущее	88
Европа как идея и концепция	97
Часть IV.	
Выводы и рекомендации	102
Приложение	
Приложение 1	114
Приложение 2	116
Приложение 3	122

Часть I.

Введение

Что представляет собой жизнь в «европейском доме»? Все ли жильцы (или владельцы) живут в квартирах с сопоставимыми условиями жизни? Кому в действительности разрешено переселиться в такой дом? Достаточно ли он велик или его можно расширить? По этим и многим другим вопросам современные учащиеся средних школ обычно имеют неоднозначные мнения. Они часто отличаются от точки зрения их преподавателей и представителей старшего поколения. Как можно увидеть на примере этих двух карикатур, созданных целым классом в одном из немецких профессионально-технических училищ, молодежь выбирает свои собственные подходы и использует свой собственный язык для ответа на эти вопросы.

Европа – наш общий дом?

Какой объем знаний по новейшей истории необходим современному учащемуся? А если быть более точным, то вопрос будет формулироваться следующим образом: какие знания по европейской проблематике в контексте новейшей истории необходимы нынешним школьникам? Какое содержание должно быть представлено в учебных пособиях, каким образом поддерживать интерес учащихся к более глубокому изучению новейшей европейской истории? Понятно, что учебники по истории являются всего лишь одним из многих средств, обеспечивающих понимание предмета истории и различные подходы к его преподаванию. Преподавателям хорошо известно, что школьники не могут запомнить и усвоить весь материал, содержащийся в учебнике. Также известно, что молодые люди нередко имеют доступ и к другим материалам, позволяющим развивать их понимание современной истории. Сами учебники, как правило, представляют официальную или «санкционированную» точку зрения на изучаемые проблемы, так как они отражают установки, содержащиеся в учебных программах, одобренных правительством. Другими словами, в учебниках содержатся знания, которые старшее поколение хочет передать молодому поколению. Такое положение вещей характерно для любого времени и любого общества.

Включение восточноевропейских государств в состав европейских организаций, формировавшихся до настоящего времени западноевропейскими странами, привело нас к осознанию того факта, что многие из тех националистических движений, которые ассоциировались у нас с 19 веком, несмотря на различные мирные договоренности, подписанные после первой мировой войны, до сих пор не утратили своей силы и значимости. Каким образом объяснить молодым людям эти явления – не такая простая задача, особенно по отношению к тем странам, которые недавно вновь обрели независимость и хотят наладить более тесные взаимоотношения с Европейским Союзом. Последовавшие за этим конфликты, например в бывшей Югославии, безусловно, могут рассматриваться в качестве некоего анахронизма. Однако эти конфликты являются неотъемлемой частью современной европейской истории и должны быть, как можно скорее, разрешены. Мы исходим из предположения, что проблемы воссоединения и пограничные вопросы должны решаться в процессе переговоров, а не агрессией или развязыванием конфликта. В этом отношении современная история представляет

собой по-настоящему ответственную и сложную задачу для наших учителей. Они должны подкреплять свои объяснения фактами и рассматривать вопросы, которые часто являются весьма чувствительными и эмоциональными.

Это справедливо не только по отношению к восточноевропейским странам. На западе также можно наблюдать распространение этнических, национальных и региональных движений, например, в Бельгии и Испании.

В самых последних учебных программах по общественным наукам в Испании делается ясный недвусмысленный акцент на европейской проблематике. В то же самое время в них отводится довольно много места истории автономных областей Испании. В результате учебники могут быть представлены в нескольких различных версиях. Подобная ситуация существует и в Германии, где отдельные федеральные правительства занимаются адаптацией учебников, чтобы усилить в них местный региональный аспект. Когда от авторов учебника требуется включить такой региональный аспект, то им неизбежно приходится избавляться от другого учебного материала. Если европейский и мировой аспекты истории также включаются в подобные учебники, то трактовка событий носит общий, иногда даже поверхностный характер. Все чаще история отдельных стран, даже соседних, объединяется в одну главу, в то время как в учебниках 60-х и 70-х годов их история рассматривалась по отдельности. Другими словами, акцент на европейской или мировой проблематике, как правило, маскирует существующие различия между различными регионами и странами Европы.

Несколько слов о терминологии

Термин «современная Югославия» относится к Федеративной Республике Югославии, состоящей из двух автономных республик: Сербии и Черногории.

Термин «бывшая Югославия» относится к Социалистической Федеративной Республике Югославии, которая до своего распада состояла из шести автономных республик: Словении, Сербии, Боснии и Герцеговины, Хорватии, Македонии и Черногории, а также двух автономных областей: Косово и Воеводины, вошедших в состав Сербии в 1990 году.

После распада бывшей Югославии все республики, в настоящее время независимые государства, сохранили свои прежние названия, кроме Македонии. Из-за решительных возражений Греции эта страна была принята в Организацию Объединенных Наций в 1992 году, а затем в Совет Европы под временным названием (включающим кавычки) «бывшей югославской республики Македонии». Таким образом, в отличие от использования в средствах массовой информации, слово «Македония» в изолированном употреблении относится только к Македонии в то время, когда она являлась автономной республикой бывшей Югославии.

Цели обучения и выбор учебника

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы продемонстрировать различные возможности использования предмета истории Европы 20-го столетия в разнообразных европейских учебниках и определить степень использования европейской проблематики в школьных учебниках по истории, используемых в общеобразовательных школах европейских стран. Уже вскоре после своего образования в Совете Европы отчетливо раздавались требования о включении

европейского аспекта в учебники по истории государств-членов Совета. Этот процесс начался с симпозиума под названием «Европейская идея в преподавании истории», состоявшемся в 1953 году. Впоследствии в этой сфере проводилось огромное количество мероприятий, в особенности в последние годы, когда состав членов Совета значительно расширился.

Вся проделанная работа резюмировалась в рекомендациях по содержанию и методам преподавания, а эти указания, в свою очередь, оказались особенно полезными для настоящего исследования.²

На семинарах и в публикациях часто принимаются довольно противоречивые подходы к определению того, какая тема наилучшим образом иллюстрирует развитие европейской истории. Результаты этих исследований показывают, насколько изменилась европейская идея за относительно короткий промежуток времени в сорок пять лет. Можно утверждать, что в настоящее время намного больше внимания уделяется современной истории, а не европейским традициям, выкристаллизовавшимся в Средние века и в более позднее время. В нашем исследовании основное внимание сконцентрировано на событиях 20-го века и процессе интеграции, свидетелями которого мы все еще являемся.

Вообще говоря, только исследование материала учебников может дать всеобъемлющую оценку вопросов, подходов и проблем, имеющих в преподавании истории. Если бы необходимо было изучить и документально подтвердить, как в действительности ведется преподавание истории в большинстве школ различных стран, то в результате получилась бы гигантская работа с различными статистическими данными, имеющими ничтожную практическую ценность. Несмотря на то, что исследование учебников не дает нам полного понимания того, как преподается история в наших школах, мы все же можем получить довольно ясное представление о материалах и методах, которые учителя используют на своих уроках. Мы попытались найти баланс между количественной оценкой, интерпретацией данных и включением показательных цитат. В исследовании воспроизводятся различные иллюстрации, карты и целые страницы из учебников. Наша цель заключалась в том, чтобы отобрать те примеры, которые показывают, какие общие черты имеют учебники в изображении европейской истории. Вместе с тем, в такой же степени мы хотели документально доказать, чем они отличаются друг от друга. Часто эти различия оказываются довольно существенными и варьируются не только в учебниках определенной страны. Они также отличаются тем, какому аспекту в учебниках уделяется больше внимания: национальному, европейскому или мировому. Основная цель этого проекта состоит в том, чтобы вдохновить читателя на размышления о том, что может повлечь за собой преподавание истории Европы, а также проинформировать его или ее о тех многочисленных методах и подходах, которые уже успешно применяются учителями.

В исследовании, учитывая большое разнообразие систем школьного образования и постоянно меняющуюся структуру рынков школьных учебников в странах, подписавших Европейскую Культурную Конвенцию, должны были бы быть

² Maitland Stobart, "Fifty years of European co-operation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe" in *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 21, pp. 147-161 (Georg Eckert Institute, 1999). – Майтлэнд Стобарт, «50 лет европейского сотрудничества по вопросу учебников по истории: роль и вклад Совета Европы» в *Internationale Schulbuchforschung*, том 21, стр. 147-161 (Институт Георга Эккерта, 1999).

включены все страны Европы. Однако для целей этого исследования это было бы слишком грандиозное предприятие. Поэтому были выбраны тринадцать стран, представляющие различные регионы, различные системы школьных учебников и размер стран. Выбранными странами оказались Франция, Германия, Нидерланды, Российская Федерация, Великобритания, Испания, Италия, Республика Чехия, Венгрия, Польша, Литва, Норвегия и Финляндия. Для этих стран, насколько это оказалось возможным, была составлена репрезентативная выборка из учебников по истории, которая оценивалась в соответствии с единой схемой, содержание которой будет раскрыто далее. В соответствии с целями проекта Совета Европы «Преподавание и изучение истории Европы 20-го столетия» исследование сосредоточивает свое внимание на учебниках, используемых в общеобразовательных школах в последние два-три года (возрастная группа от 14 до 16 лет). История – в особенности история 20-го столетия – является обязательным предметом, по крайней мере, в старших классах средней школы.

В среднем от каждой страны были представлены от трех до пяти учебников. Большинство этих учебников постоянно используются на уроках истории. Эта информация основывается не только на данных официальной статистики, но и на сообщениях, полученных от учителей, образовательных учреждений и издательств, так как официальная статистика по классификации и оценке учебников не всегда доступна. Отдельные учебники, хотя они и не используются широко в преподавании истории, были приняты во внимание по причине их исключительно оригинального подхода к трактовке исторических явлений и событий. Вследствие этого, определение одной выборки для страны не может быть признано репрезентативным в строгом смысле этого слова, так как имеется большое разнообразие различной информации. Наши критерии отбора для учебников основывались на следующих положениях. Это, во-первых, должны быть наиболее широко используемые учебники; во-вторых, учебники, опубликованные за последние три-пять лет, и написанные или переработанные после распада коммунистической системы; в-третьих, учебники, рекомендуемые для использования учебными программами; в-четвертых, учебники с оригинальным подходом к предмету.

Учебники анализировались в соответствии со списком вопросов, применяемых ко всем книгам. Количественная оценка проводилась только в отношении величины пространства, предназначенного для национальной, европейской и мировой истории в изображении 20-го века. Результаты индивидуального анализа, проведенного различными исследователями, составили основу выводов, в которых дается оценка каждой страны, и которые послужили основой настоящего доклада.³

В дополнение к этому, мы включили несколько особенно интересных примеров из учебников других стран, хотя и не подвергали их такому основательному анализу. В исследовании также рассматриваются: новая книга по истории из Республики Словакия, которая ориентирована на общеевропейскую проблематику; положение в Греции, одной из тех немногих стран, не входивших в бывший коммунистический блок, где предписывается использование только одного учебника по истории во всех школах; проблемы, с которыми сталкиваются издатели учебников по истории на Балканах, когда пытаются представить в них европейскую проблематику.

³ Хотя этот доклад в основном основывается на индивидуальных исследованиях, составитель доклада (Фальк Пингель) отбирал примеры и цитаты, а также дал общую оценку проведенной работе.

Кроме того, мы полагаем, что учебники по истории из «бывшей югославской республики Македонии», Боснии и Герцеговины⁴, а также Хорватии представляют собой особенный интерес, так как в настоящий момент стремление создать и упрочить национальную идентичность, а также желание считаться частью Европы возникает во время конфликтной ситуации. Этот вопрос рассматривается во многих учебниках, опубликованных в южной и западной Европе.

Наш анализ предполагает больше, нежели изучение фактического содержания учебников. Точно указать события, исторические эпохи и исторических деятелей, рассматриваемых в книгах, не так уж сложно.

Перечисление подобных фактов, тем не менее, не расскажет нам много о том, как интерпретируется история вопроса и последствия того или иного события. Поэтому нас также интересуют следующие вопросы.

Предлагается ли в анализируемых книгах общий концептуальный подход? В особенности мы хотели обнаружить, решаются ли в них проблемы, которые дали определенное направление развитию современной европейской истории, такие как демократия и диктатура, сотрудничество и противоборство, единство и многообразие, колонизация и крушение колониальных империй.

Способствуют ли эти учебники тому, чтобы учащиеся могли строить собственные умозаключения или же в них, как правило, предлагаются объяснения, не требующие обсуждений? В частности, для нас было важно выяснить, насколько тексты учебников развивают способность учащихся мыслить самостоятельно, находить, изучать и критически анализировать различные формы информации и разнообразные факты. Мы также хотели определить, в какой степени эти тексты развивают способность школьников формулировать относящиеся к теме вопросы, приходиться к ответственным и взвешенным выводам и учитывать другие точки зрения.

20-й век явился свидетелем многих травмирующих событий, которые имели последствия как для всего мира, так и для большей части Европы. Прежде всего, последствия этих событий сказались на том, как различные государства определяют себя и ритуалы, которым они следуют, чтобы сохранить некую национальную, «общенародную» идентичность. В какой степени «память и поминание прошлых событий» может стать реальным препятствием на пути к созданию европейской идентичности? По этой причине мы уделили пристальное внимание тому, каким образом освещаются отдельные темы в учебниках, в особенности, раздел о событиях второй мировой войны. В этом отношении в центре нашего внимания оказались темы оккупации, Холокоста, миграции населения между различными государствами и национальных конфликтов.

На наш взгляд, помочь учащимся понять европейскую проблематику и относящиеся к ней проблемы совсем не значит, что мы будем использовать исключительно европоцентристский подход к освещению тех или иных событий. В настоящее время Европа как понятие не может выступать субститутом ни идеи национальной идентичности, ни идеи глобализации. По этой причине в ходе нашего исследования мы пытались дать как количественный, так и качественный анализ материала учебников.

⁴ Учебники из Федерации Боснии и Герцеговины используются только в боснийской части федерации.

Как пропорционально распределить учебный материал между местной/национальной, европейской и мировой историей, каковы связи между этими разделами истории?

В отличие от периода холодной войны, отношения между европейскими государствами уже более не ограничиваются исключительно аспектами политики и экономики. Сейчас установлено множество контактов на индивидуальном, научном и культурном уровнях. Способны ли учебники донести до учащихся информацию о том, что происходило и все чаще происходит на этом, более неформальном, уровне? Поэтому мы должны немного подкорректировать поставленный выше вопрос: Как пропорционально распределить учебный материал между политическим, экономическим, социальным, культурным и техническим аспектами истории?

Рынок школьных учебников

В большинстве стран, где проводилось наше исследование, существует свободный и открытый рынок учебников. Однако это утверждение справедливо не для всех стран.

В скандинавских, как и в большинстве стран западной и южной Европы, таких как, например, Германия, Великобритания, Нидерланды, Франция, Италия и Испания, частные издательские компании собирают коллективы авторов и создают учебники, которые затем должны закрепиться на рынке. Однако на этом рынке имеются существенные различия. На одном полюсе этой системы находятся такие страны, как Нидерланды, Финляндия, Испания и Великобритания, где школы абсолютно независимы в принятии решений о выборе того или иного учебника.

В других странах, как, например, в Германии и большинстве бывших коммунистических стран, правительство берет на себя определенные контролирующие функции в вопросе выбора учебников. Контроль осуществляется при помощи процедур различной степени строгости. Как правило, эти процедуры ограничиваются проверкой соответствия учебника принятым нормам и рекомендациям учебных программ. Рекомендации учебных программ, безусловно, влияют на окончательный выбор учебника, и поэтому будут более подробно рассмотрены далее. Поскольку в Великобритании и Нидерландах вступили в действие новые учебные программы, то нормы и критерии этих программ оказывают влияние на структуру учебников в этих странах, несмотря на то, что в них не существует никаких официальных процедур по выбору учебников школами.

В Великобритании выбор учебной литературы остается чрезвычайно широким и разнообразным. В подавляющем большинстве случаев сейчас не используются издания книг, популярных на протяжении нескольких десятилетий, рассматривавших историю хронологически, от начала до конца; в настоящее время предпочтение отдается системе курсов, разбитых на отдельные блоки уроков. В этом отношении английские учебники структурно отличаются от остальных, в основном являющихся хронологическими. Дания, которая также как и Нидерланды, не рассматривается в данном исследовании, близка к британской модели.

В других европейских странах преобладает относительно стабильная структура рынка учебной литературы. Серии книг, выпускаемых ограниченным количеством издательств, занимают 50 и даже более процентов рынка (например, во Франции,

Испании, Италии и Германии, с небольшими региональными различиями; три серии книг, составляющих норвежскую выборку, и две серии учебников финской выборки охватывают более 90% всего рынка). В таких случаях выбор учебника довольно простая задача.

Вместе с тем, в отдельных странах выбор учебной литературы невелик или же существенно ограничен. Такая ситуация, как правило, наблюдается в бывших социалистических странах. Несмотря на это, в этих странах больше не существует единой системы контроля за изданием учебников, а, наоборот, наметилась четкая тенденция к открытости и приватизации рынка учебной литературы. В Польше и Российской Федерации бывшие государственные издательства («Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne» и «Просвещение»), являвшиеся монополистами на этом рынке, до сих пор удерживают лидерство. Книги этих издательств имеют намного больше влияния, нежели немецкие или английские учебники в своих странах, которым приходится делить рынок с многочисленными конкурентами.

В прошлом Министерство образования Литвы поручало определенному издательству или коллективу авторов написать книгу по какому-либо предмету для конкретной возрастной группы или класса учащихся.⁵ Вплоть до 1998 года практически не существовало никаких возможностей для альтернативных предложений по изданию учебной литературы для общеобразовательных школ. В 1998 году увидела свет новая книга, разработанная в соответствии с международными стандартами (ЛИТ 2).⁶ В 2001 году у учителей, возможно, появится выбор между тремя книгами. Имеются также основания говорить о том, что рынок школьных учебников в Греции в ближайшем будущем станет более либеральным.

Несмотря на то, что, в принципе, в Финляндии существует открытый, свободный рынок, только два главных издательских дома печатают учебники по истории для общеобразовательных школ. Этими домами опубликованы конкурирующие на рынке учебники с некоторыми различиями в подходах к хронологии событий. Школы самостоятельно решают, какой подход или какой учебник они будут использовать. Таким образом, в целом становится ясно, что книги, анализируемые в этом исследовании, относятся к совершенно разным уровням.

⁵ Несмотря на то, что на литовский язык были переведены швейцарский и норвежский школьные учебники по истории, финансирование которых осуществлялось через благотворительные фонды, они практически не доступны для обычных школ. Для того чтобы обеспечить школы информацией, в особенности по новейшей истории, экспертом по исторической дидактике А. Касперавичусом был написан буклет по мировой истории, представляющий собой, однако, скорее интенсивный академический курс, а не школьный учебник. Тем не менее, этот буклет часто используется учителями, возможно, потому, что он предлагает быструю ориентировку по содержанию предмета. По истории периода с 1956 по 1993г составлена хрестоматия, составитель Д. Каунас, в которой главным образом содержатся газетные статьи с комментариями издателя. В строгом смысле слова эта книга не является школьным учебником.

⁶ Названия конкретных учебников, на которые в исследовании делаются ссылки по каждой стране, см. в Приложении 2.

Ситуация с учебными программами

Преподавание новейшей истории

В настоящее время во многих странах происходят серьезные изменения в учебных программах. Разумеется, эта проблема в немалой степени относится к бывшим странам коммунистического лагеря. Во многих случаях новые программы еще не получили одобрения на официальном уровне, в особенности те, которые имеют дело с событиями новейшей истории (например, в Российской Федерации, где до последнего времени существуют только предложения и рекомендации; в Республике Чехия программа по истории тоже является временной). Кроме того, эти программы зачастую являются столь новаторскими и революционными, что авторы учебников пока просто не в состоянии принять все их рекомендации. Поэтому для целей нашего исследования необходимо учитывать тот факт, что новые концепции учебников все еще находятся на стадии разработки. Понятно, что в такой ситуации роль учителя становится решающей, особенно в школах тех стран, которые находятся в стадии перехода от одной формации к другой.

В отдельных западноевропейских странах также происходят значительные перемены, например, в Италии, где недавно приняты рекомендации, в соответствии с которыми новейшей истории должно уделяться значительно большее внимание, чем это было ранее. Теперь истории 20-го века должен быть посвящен целый учебный год. Большая часть проанализированных итальянских учебников (И 2, 3, 4) уже следуют новым указаниям и рекомендациям. Два других (И 1 и 5) все еще основываются на старых программах, в соответствии с которыми в них включена часть истории 19 века.

В новой норвежской программе составители пошли еще дальше. Как и в некоторых немецких федеративных землях, эта программа предлагает рассматривать первую половину 20-го столетия (до 1945 года) в девятом классе, а новейшей истории в строгом смысле этого слова, т.е. периоду времени с 1945 года по сегодняшний день, посвятить весь последний учебный год, т.е. десятый класс.

Крупные реформы, которые, по всей вероятности, приведут к изменениям в содержании и оформлении школьных учебников, должны произойти во Франции. Однако в современных французских учебниках по истории 20-го столетия эти изменения пока не отражены. Складывается впечатление, что издательские фирмы не могут сразу приспособиться к новым условиям. Первые новые учебники по истории 20-го столетия, скорее всего, появятся в 1999/2000 учебном году.

Сравнение старых и новых итальянских учебников обнаруживает, что широкое обращение к событиям 20-го века приводит к новому пониманию того, что должно составлять содержание предмета современной истории, поскольку становится ясным, что акцент на европейскую проблематику в какой-то степени находится в противоречии с подобным же акцентом на глобальные проблемы. Двадцатый век характеризуется стремлением к экономическому и политическому единению в рамках Европы, а также политическими движениями и событиями, имеющими свои корни в европейской истории, такими как две мировые войны, национал-социализм и коммунизм. Следовательно, рассматривая этот период времени, было бы вполне естественно отдать предпочтение европейской проблематике. Старые программы по истории, как правило, концентрировали свое внимание на этих аспектах, если они вообще рассматривали 20-й век в качестве исторической

данности самой по себе. Однако более новым программам приходится заниматься следующей проблемой. С одной стороны, с тех пор как произошел крах коммунистического блока, Европа стала играть намного более значимую роль в мировой политике, несмотря на то, что ее отношения с восточной Европой еще не обрели устойчивых форм. С другой стороны, распространение мировых средств массовой информации оказывает влияние как на повседневную жизнь людей, так и на экономическую ситуацию. Оправданно ли в этом контексте рассматривать мир только с европейской точки зрения? Вероятнее всего, в конце 20-го столетия будет преобладать обмен идеями между различными культурами, другими словами, в конце века преобладающее влияние будут иметь универсальные проблемы межкультурного характера. Необходимо, вне всякого сомнения, сосредоточиться на вопросах толерантности к другим культурам и традициям, в особенности, потому что история постоянно преподносит примеры того, как одна культура пытается уничтожить другую. Принимая во внимание конфликты, имевшие место в 20-м веке, было бы куда более разумно обратить наше внимание на достижение в какой-либо форме всеобщего мира, а не на то, как удалось Европе окончательно или, по крайней мере, на время устранить свои разногласия.

В Италии в новой учебной программе по современной истории предпринята попытка найти компромисс между этими двумя тенденциями. Разумеется, особое внимание уделено в ней европейской истории, что составляет основную часть курса. В то же самое время, события европейской истории жестко вписаны в контекст мировой истории. Цель данной программы состоит в том, чтобы определить роль Европы в международных отношениях, а также понять, в какой степени Европа и остальной мир оказывают влияние друг на друга. Изучению неевропейских стран и их культур в программе придается гораздо меньшее значение. Здесь интересно отметить, что отдельные современные учебники, изданные после введения новой программы, пошли еще дальше. В них предлагается калейдоскоп из различных регионов нашей планеты, которым дается либо политическая, либо экономическая, либо культурологическая характеристика. Европа является одним из таких регионов, и, безусловно, ей уделяется гораздо больше внимания, чем многим другим регионам. Несмотря на это, общий подход здесь, в отличие от учебной программы, является не европейским, а, несомненно, глобальным.

Когда авторы учебников пытаются реализовать установки и указания программы, они часто встают перед дилеммой. Совершенно очевидно, что отдельные итальянские авторы уже понимают, что наше будущее будет в гораздо большей степени зависеть от решения не европейских, а скорее глобальных проблем. Эта дихотомия, а иногда и противоречие, между требованиями программы и реализацией этих требований в учебниках показывает, что все эти вопросы требуют дальнейшего обсуждения.

Во-первых, в отличие от исторических эпох прошлого, современная история очень широко открыта для самых разных интерпретаций. Сравнения настоящего с прошлым могут быть только условными, но никогда абсолютными, поскольку мы не можем точно утверждать, насколько постоянным будет какое-либо конкретное явление, процесс или тенденция. Это означает, что школьники на уроке могут получить только предварительную интерпретацию, которая в течение чьей-либо жизни или даже за время пребывания учащегося в школе может радикально измениться. Например, совсем недавно мы являлись свидетелями важнейшего поворотного момента в ходе истории, такого поворота, который могли предсказать

очень немногие. Школьные учителя в своих учебных планах безусловно не могли бы увидеть возможность революционных изменений такого масштаба. Во всех трактовках европейской истории доминировали факторы холодной войны, гонки вооружений и конфронтации между супердержавами. Предположения о распаде Советского Союза, перекройке всей политической карты Восточной Европы, объединении Германии или о страшных событиях, изменивших лицо бывшей Югославии, были совершенно немыслимы. Учебники по истории 80-х годов как на востоке, так и на западе довольно категорично утверждали, что существующая политическая и экономическая ситуация не изменится и останется таковой и в 21 веке. В таком случае, становится совершенно очевидным, что преподавание современной истории должно допускать существование различных интерпретаций и поощрять учащихся выдвигать свои собственные, возможно, противоположные идеи о том, что может сулить нам будущее. В противном случае, преподавание рискует быть застигнутым врасплох ходом событий.

Во-вторых, несмотря на все сказанное, такой достаточно широкий взгляд на постоянно изменяющиеся события входит в противоречие с хорошо известной точкой зрения, согласно которой и учитель, и автор учебника должны иметь дело только с проверенными фактами. У идеи, согласно которой нельзя выносить исторические суждения о ситуации, находящейся в состоянии непрерывного изменения, найдется очень много сторонников. В соответствии с этой точкой зрения, на уроках истории должна быть исключена любая трактовка происходящих в настоящее время событий, поскольку их интерпретация может привести к политической необъективности.

Эта позиция действительно сыграла важную роль при обсуждении вопросов, касающихся новой итальянской программы. Похожие споры продолжаются и в Испании. Аргументация против включения современных событий и явлений для изучения на уроках истории представляется убедительной, но на практике это ведет к возникновению большого количества проблем. Вопрос о том, что в действительности составляет «настоящее», сам по себе требует дальнейшего обсуждения и открыт для интерпретаций. Насколько компетентным было бы рассматривать послевоенную немецкую историю без включения в нее темы объединения Германии? В учебниках стран Балтии было бы невозможно остановиться на сталинском периоде или эпохе застоя Брежнева. История этих стран уже больше не может рассматриваться без включения в нее событий, которые привели к вновь обретенной независимости. Если такая точка зрения действительна для стран Балтии, то что же тогда с другими странами? Безусловно, учащиеся в Италии, Франции или Норвегии должны быть ознакомлены с фактами, сопровождавшими крушение Советской системы, а также с теми последствиями, которые до сих пор оказывают влияние не только на политические и экономические отношения в Европе, но и на вопросы суверенитета различных стран.

За прошедшие годы наше понимание идеи Европы существенно расширилось. Стремительное развитие событий, как никогда ранее, заставляет нас все в большей степени становиться гибкими в отношении того, что мы определяем в качестве понятия «история». Периоды перемен и непрерывных изменений невозможно интерпретировать традиционными, статическими методами и подходами. Авторам учебников ничего не остается, как применить общий подход к анализу происходящих событий и попытаться наглядно показать, какое развитие могут получить те или иные процессы в будущем. Скорость совершенствования или

создания нового учебника и переработки программы значительно отличаются друг от друга. Данное исследование представляет всего лишь эпизод, состоящий из последовательности непрерывно происходящих изменений и постоянных факторов, – так сказать, моментальный фотографический снимок непрерывных процессов.

Революционные изменения, имевшие место в начале 90-х годов, безусловно, оказали свое влияние на авторов учебников и заставили их включить в книги не только интерпретации, но и различные гипотезы, размышления и обсуждения, касающиеся этих событий. При этом, это происходило даже в тех случаях, когда программными указаниями этого не требовалось. Таким образом, в результате проведенного анализа можно констатировать следующее: тот год или то событие, рассмотрением которого завершается учебник, независимо от того, предлагается ли учащимся поразмыслить о дальнейшем ходе событий, или же в учебнике представлен исторический период, проблематика которого считается исчерпанной, никак потенциально не может повлиять на будущее.

Эта же мысль отражена в докладе Роберта Страдлинга на его семинаре:

...на мой взгляд, условный характер любых интерпретаций может служить достаточно веской причиной для изучения современных процессов, а вовсе не быть поводом для того, чтобы обходить эти вопросы стороной. Это, несомненно, является важным уроком для любого, изучающего историю, так как, интерпретации событий, описанные людьми, пережившими их, не обязательно намного более достоверны, надежны и правдивы, чем интерпретации, предлагаемые историками через несколько лет или столетий после того, как произошло то или иное событие. Это само по себе может стать полезным средством обучения. Во-первых, как научить критически анализировать огромный поток информации, обрабатываемый и передаваемый средствами масс медиа, а во-вторых, осуществить перенос навыков критического осмысления каждодневной информации на изучение текстов, а также первичных и вторичных источников о более ранних периодах.⁷

История и общественные науки

За последние несколько десятилетий неоднократно предпринимались попытки обосновать социальные науки в качестве предмета, интегрирующего в себе элементы истории, экономики и политики, а также новые подходы, связанные с изучением окружающей среды. Несмотря на то, что истории, как самостоятельному предмету, удалось выжить в большинстве европейских стран, во многих властных институтах, отвечающих за образование, начали всерьез подумывать о слиянии всех общественных наук в один школьный предмет. В свете быстрых изменений в области информационных технологий такая возможность представляется все более реальной.

В этом отношении особенный интерес представляет внедрение новой учебной программы в Венгрии. С 1998 года и по настоящее время учащиеся обучаются в соответствии с Основной Государственной Программой. В ближайшем будущем

⁷ Роберт Страдлинг в докладе на семинаре «Преподавание истории Европы 20-го столетия: проблемы и подходы», проходившем в Будапеште (Венгрия) с 11 по 13 декабря 1997 года, (Doc. CC-ED/HIST/Eur (98) 1), стр. 13.

это будет оказывать серьезное влияние на преподавание истории в качестве школьного предмета, потому что в программе больше не говорится об отдельном индивидуальном изучении предметов. Вместо этого используется термин «сферы образования». Предмет истории отнесен к сфере под названием «человек и общество».

В основных целях этой базовой программы приоритет отдается воспитанию учащихся на основе демократических ценностей. Уделяя определенное внимание вопросу признания и защиты прав национальных меньшинств, проблема воспитания чувства национальной идентичности ставится только на второе место. Третьей важнейшей целью является помочь учащимся принять гуманистические ценности, ассоциирующиеся с Европой, и рассматривать Венгрию в качестве части Европы. На четвертом месте стоят проблемы глобализации, в том числе ответственность за глобальные проблемы, волнующие все человечество. Как на практике достигается выполнение всех этих четырех целей?

Любопытный факт заключается в том, что в разделе «История» Европа эксплицитно не представлена в качестве предмета изучения, хотя имплицитно рассматривается почти во всех тематических разделах. В одном случае имеется указание на «европейскую интеграцию». В целом, можно сказать, что содержание этих разделов, как правило, носит традиционный характер, а также более или менее соответствует главным темам, определенных в учебниках по истории других стран. Несмотря на общий интегративный подход, предмет «истории» по-прежнему остается разделенным по старому как мир принципу между национальной и европейской и мировой историей. По сравнению с этим, значительно большее внимание европейской проблематике уделяется в разделе «Общество и права и обязанности гражданина». Здесь даются практические рекомендации по изучению таких тем, как «Место Венгрии в Европе и мире» и «Венгрия в Европе». В этих разделах особое внимание уделено работе отдельных европейских организаций.

Учитывая все эти программные требования, становится понятным, почему венгерские учебники по истории предлагают столь ограниченную информацию при рассмотрении работы европейских организаций, в то время как учебники по общественным наукам дают всесторонний и глубокий анализ. Учебники по истории должны будут постепенно приспособиться к требованиям новой программы. Выходящие сейчас новые издания берут на вооружение интегративный подход, хотя даже в рассматриваемом нами учебнике не обнаруживается строго последовательной ориентации на требования новой программы. Авторы этого учебника приложили немало усилий, для того чтобы предоставить изучению явлений культуры более заметное место. В настоящий момент этот учебник проходит экспериментальную проверку, и нам пока не известно, нравится ли учителям работать по этой книге.

В отдельных странах, таких как Испания и Франция, география и история включены в один учебник, хотя и расположены они в разных разделах. В этом случае мы анализировали только историческую часть книги.

В Норвегии новая программа, охватывающая все школьные дисциплины, находится в действии с 1997 года. Подобно Британской Национальной Программе, она определяет всеобъемлющие цели для всех предметов, а также учебные цели, методы и системы оценки, относящиеся к дисциплинам и темам. Поскольку

история рассматривается на более широком фоне общественных наук, каждая из трех дисциплин (история, география и основы гражданственности) изучается самостоятельно. «В то же время, многогранный современный человек требует к себе междисциплинарного подхода, который дает Национальной Программе 1997 года двойную перспективу», - говорит норвежский исследователь Свен Лоренцен. Учебные цели, обращаясь к периоду после второй мировой войны, отражают последние достижения в исторической науке и ясно выступают за международное, в особенности, европейское сотрудничество. Эти цели должны выработать у граждан демократических государств способность к критическому мышлению и умение преодолевать препятствия путем переговоров. Учащиеся должны: «ознакомиться с примерами конфликтов и сотрудничества в Европе и мире, а также с работой по разоружению, борьбой за мир и справедливый миропорядок». Школьники должны также знать о «политических процессах в Европе после второй мировой войны, обсуждать проблемы и возможные последствия политических изменений в центральной и восточной Европе».

Анализируемые нами норвежские учебники были уже созданы на основе новой программы; поскольку они еще находились в печати, нам пришлось работать с рукописными вариантами.

Структура учебных программ по истории

Несмотря на то, что учебные программы по истории большинства стран придерживаются хронологического подхода, в соответствии с которым история 20-го века обычно изучается в последнем классе общеобразовательной школы, предмет может преподаваться и в восьмом, и в девятом, и в десятом классах в зависимости от рассматриваемой системы образования. Поскольку учебный материал адресуется учащимся различных возрастных групп, характер презентации учебного материала сильно отличается в разных странах.

Всякий раз, когда для учебной программы в качестве базового избирается подход с акцентом на предмете преподавания, для преподавания истории 20-го века не берется строго определенный класс. Если структура программы является хронологической, то, как правило, урок, изучаемый в восьмом, девятом или десятом классе, охватывает период между первой мировой войной и серединой 90-х годов. В некоторых случаях, урок также может в какой-то степени охватывать и 19-й век. Наиболее распространенное подразделение на периоды, варьирующееся от кануна Великой войны до «бархатной революции» наших дней, соответствует точке зрения, все более и более преобладающей в научных исследованиях, согласно которой так называемый «короткий 20-й век» противопоставляется так называемому «длинному 19 веку». Деятнадцатый век, по общему мнению, включает в себя время от Французской революции до начала первой мировой войны.⁸

Здесь необходимо отметить еще одну особенность в структуре учебных программ, оказывающих влияние на содержание учебников. Несмотря на то, что программы в основном состоят из разделов по отечественной, европейской и мировой истории, традиционно, например, в Российской Федерации и в некоторых других странах отечественная и мировая история изучаются отдельно, т.е. на двух курсах с использованием разных учебников.

⁸ Eric Hobsbawm in *Age of extremes: the short 20th century 1914-1991* (Penguin, London, 1994).

Учебники по русской истории более обширны, чем пособия по зарубежной истории. Во временной учебной программе, используемой в настоящее время в Российской Федерации, подчеркивается, что российская история является частью мировой истории, а поэтому российская история в учебниках рассматривается в качестве части европейской цивилизации. Однако европейские проблемы обсуждаются в основном в связи с общей и мировой историей. Этот фактор учитывался нами при проведении данного исследования. Мы будем сравнивать моменты, касающиеся европейской проблематики, как в том, так и в другом типе учебников по общей и российской истории соответственно. Само собой разумеется, что в учебниках по общей истории отсутствует подробное описание России, что особенно наглядно проявляется в изображении эпохи холодной войны: упоминается только международная роль России, и практически не показывается связь с процессами внутри страны. Таким образом, достаточно сложно проследить влияние общеевропейских процессов на отечественную историю и наоборот. Хотя, как и прежде, сохраняется разделение на учебники по русской и всемирной истории, во многих школах эти предметы преподаются как единое целое. В сотрудничестве с постоянно действующей Конференцией Ассоциации преподавателей истории (Евроклио) институт Мирос недавно выпустил двухтомное экспериментальное издание по послевоенному периоду истории.

Учебная программа в Литве объединяет литовскую историю с общей историей (европейской и неевропейской), но в основном только с европейской историей, так как события неевропейской истории в ней почти не упоминаются. Несмотря на это, до сих пор существуют отдельные учебники по истории, поэтому, вопреки программе, на практике эти два раздела изучаются по отдельности. Первый учебник, в котором представлен интегральный подход, издан совсем недавно и начинается с рассмотрения европейской точки зрения на литовскую историю (ЛИТ 2).

Учебная программа, которая меньше зависит от хронологического подхода, начала действовать в Нидерландах. Отойдя от господствующего в программах хронологического подхода, голландская программа формулирует основные цели обучения в сфере общественных наук и истории. Они включают в себя изучение различных форм правления в Европе, процессов формирования блоков после второй мировой войны, отношений между экономически развитыми державами (Японией, США, Европой, Юго-Восточной Азией), а также изучение практического сотрудничества между политическими/административными органами на европейском уровне и анализ того, как национальная политика влияет на общеевропейскую политику. Такие темы, как вторая мировая война или миграция населения предполагают использование сравнительного подхода как на европейском, так и на мировом уровне, хотя в программе это требование определено не выражено. Цель изучения таких тем заключается в том, чтобы помочь учащимся определить свою собственную позицию в Европе. Не удивительно, принимая во внимание эту программу, что голландские учебники находятся среди тех немногих, которые представляют тему Европы с точки зрения подхода, ориентированного непосредственно на учащегося.

Отдельные программные требования мы будем рассматривать более подробно, поскольку они в какой-то степени имеют объяснительную силу для результатов нашего исследования. Французская программа по истории 20-го века для средних классов общеобразовательной школы, например, в какой-то степени ограничивает

предметную область, которая формирует структуру учебника. Это можно продемонстрировать на примере следующих центральных тем программы:⁹

Войны и кризисы с 1914 по 1945гг:

- первая мировая война и ее последствия;
- закат Европы;
- Русская революция и образование Советского Союза;
- Соединенные Штаты, от процветания к кризису, мировой экономической кризис;
- фашистская Италия; нацистская Германия;
- Франция в период между двумя мировыми войнами;
- вторая мировая война.

Мир в период с 1945 по 1970гг:

- новые международные отношения, образование блоков;
- Четвертая Французская Республика, экономический подъем;
- появление стран Третьего мира и деколонизация;
- современная история, с 1960-х по настоящее время;
- ускорение научного и технического прогресса, культурные движения;
- Пятая Республика;
- кризис семидесятых годов и современный мир: появление новых держав (Японии, Китая, арабских стран);
- новые стратегические регионы: положение в тихоокеанском регионе.

Программа по истории для средних школ Испании ¹⁰ (Disenos Curriculares Espanoles de Historia para la Educacion Secundaria Obligatoria) предлагает следующий выбор европейских тем:

- политическая и административная организация Испании и Европы;
- религия, искусство и культура в Европе с 15 по 18 столетия;
- процесс европейской интеграции;

⁹ Новая программа с небольшими изменениями увидела свет в августе 1999 года.

¹⁰ Новая испанская программа уже также вышла из печати, но, как и французская, имеет незначительные изменения.

- Испания и мир: Европейский Союз и Латинская Америка.

Интересно отметить, что искусство и культура, как явления общеевропейские, обычно рассматриваются в разделе новой истории, но практически не фигурируют в новейшей истории. Учебные программы многих других стран предусматривают сходное расположение материала. Мы, однако, все-таки можем обнаружить, что в испанском учебнике И 2 есть глава по европейской проблематике, озаглавленная как «Авангардистские художники писатели 20-го столетия» (см также замечательную главу по искусству и философии в этой книге).

Тесные связи с Латинской Америкой, как это обозначено в программе, являются отличительной особенностью Испании. Мир представлен теми регионами, к которым Испания испытывает особую привязанность. Вообще говоря, в других программах также, как правило, уделяется больше внимания особым отношениям нации с миром.

Разработчики норвежской программы для девятого класса основное внимание уделяют тоталитарным идеологиям и мировым войнам, которые они рассматривают в качестве краеугольного камня истории нашего века. Учащиеся должны «отработать материал по коммунистической революции в России, а также появлению идеологии коммунизма и социализма в Европе и Норвегии»; «обсудить основные идеи фашизма и нацизма таким образом, чтобы развить у себя критическое отношение к этим идеологиям и их современным последователям»; «рассмотреть движущие силы, противоборство интересов и возможные альтернативы, которые привели к двум мировым войнам, и проследить связи между ними».

Учащихся также просят подойти к рассмотрению темы двух мировых войн как к теме-размышлению, включив себя в процесс получения информации о том, как протекали обе войны.¹¹

Образование различных политических систем (демократий и диктатур) является центральным вопросом многих программ. Примером подобной программы может быть цели обучения, сформулированные в первой литовской программе по истории. Комбинируя навыки и знания по национальной и европейской истории, она позволяет развивать критическое мышление и сознание международной ответственности, отражая, таким образом, цели многочисленных программ из европейских стран. Однако перечисленные ниже учебные цели достигнуты лишь частично в первых литовских учебниках по истории. Эти цели должны развивать следующие навыки и умения:

- понимать значение форм мирового развития и литовской истории;
- показать на карте наиболее важные геополитические изменения и основные европейские страны 20-го века;
- проанализировать различия между демократическим и тоталитарным обществом;

¹¹ *Laereplanverket for den 10-aarige grunnskolen*, Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskingsdepartament, 1996. (Норвежская программа для десятилетней общеобразовательной школы, 1996).

- понимать роль социальных изменений в истории и продемонстрировать это на примерах;
- осознавать наиболее серьезные проблемы цивилизации в 20-м веке: экология, моральные ценности, неравномерное развитие регионов мира, опасность самоуничтожения и т.д.;
- устанавливать связи между событиями в Европе и литовской историей.¹²

В обследованных странах роль учебника в преподавании значительно отличается. Вообще, можно утверждать, что, если рынок школьных учебников является открытым и неограниченным, учебники сами по себе, как правило, играют менее важную роль в учебном процессе. И наоборот, в Греции уроки истории зависят от одного конкретного учебника, используемого в преподавании. В девятом классе учащимся для изучения предлагается огромный материал – от Средних веков до периода после второй мировой войны, - и поэтому не кажется странным тот факт, что помимо всего прочего от школьника требуется выучить даты, имена и события, описанные в книге. Книга не позволяет учащемуся сформировать свое собственное мнение и формулировать свои суждения. В Греции учителя при подготовке к урокам также в основном опираются на материал учебника. В течение последних лет Педагогический институт, координирующий орган по школьному образованию, сопровождает учебник книгой для преподавателя, в которой содержатся рекомендации учителю по наиболее эффективному использованию материала учебника.

В других странах можно также часто встретить подобные книги для учителя, например в Германии. Здесь, однако, эти книги снабжены дополнительным материалом источников и учебными схемами, которые могут помочь спланировать конкретный урок по любой теме учебника. Мы также обнаружили, что, как правило, эти руководства для учителей скорее игнорируют европейскую проблематику, нежели пытаются присоединить ее к авторскому тексту учебника или материалам источников, содержащихся в книге для учащегося. Это говорит о том, что многие авторы учебников до сих пор не воспринимают Европу в качестве темы, достойной внимательного глубокого изучения.

Как правило, в Российской Федерации учебник необходимо пройти параграф за параграфом. Важные события, исторические личности, выводы и объяснения часто заучиваются наизусть из текстов учебника. Подготовка к урокам по большей части основывается на этих учебниках. Таким путем учебники широко использовались во всех странах бывшего социалистического лагеря. Одно из немногих эмпирических исследований, проведенных в бывшей Чехословакии, показало, что учителя использовали учебники в качестве первичных источников для планирования обучения. Обычная поурочная процедура заключалась в том, что преподаватель вводил новую тему путем устной презентации, а ученики должны были по учебнику изучить и повторить ее дома, выполняя при этом некоторые задания и отвечая на вопросы, помещенные в книге. Затем, на последующих занятиях осуществлялся контроль и проверка знаний учащихся, для чего в качестве источника опять же использовался учебник.¹³ Несмотря на то, что в некоторых школах ситуация коренным образом изменилась, методы преподавания в

¹² Lietuvos respublikos kultūros švietimo ministerija: *Istorija V-XII kl* (Vidurines bendrojo lavinimo mokylos programos). [Литовская программа для средних школ, Вильнюс, 1993].

¹³ Jan Prucha in *Teorie, tvorba a hodnoceni ueebnic* [Ян Пруха в книге *Теория, разработка и оценка учебников*], 2nd ed., (UUVPP Prague, 1989).

большинстве школ до сих пор ориентированы на более традиционные модели обучения. В 1997 году в Италии были проведены региональные экспериментальные исследования по методам преподавания истории в школе. Она показала, что несмотря на существующее в учебниках удивительное разнообразие методологических подходов, а также попыток отойти от центральной роли учителя при презентации нового материала в процессе подготовки будущих учителей, реальность во многих западноевропейских школах, также как и в учебных заведениях на юге Европы остается прежней: учитель рассказывает историю, а ученики отвечают на вопросы.¹⁴

Другая крайность, встречающаяся в отдельных Скандинавских странах, но в особенности в Великобритании, Нидерландах и в какой-то степени в Германии, где учителя используют многочисленные дополнительные материалы, заключается в том, что учебник является исключительно источником исходного материала, а иногда и вовсе не используется на уроках. Понятно, что систематически материалы учебников не проходятся на уроках. Как правило, содержание немецких учебников настолько обширно, что сделать это просто не представляется возможным. От учителя требуется проводить необходимый отбор и селекцию учебного материала. Это не могло не сказаться на оценке результатов нашего исследования. Мы ни в коем случае не хотели бы утверждать, что весь материал учебников, а также методы и подходы, описанные в нашей работе, в действительности используются на уроках.

¹⁴ Olga Bombardelli (ed.): *Quale Europa a scuola? Inchiesta sulla dimensione europea nell'uso dei libri di testo*. [Как преподается тема Европы в школе? Обзор европейской проблематики в учебниках], (Milano, Franco Angeli 1997).

Часть II.

Краткое Изложение Наиболее Важных Результатов

Способы презентации учебного материала

Несмотря на то, что в каждой стране имеется своя собственная система образования, мы обнаружили, что за последние десятилетия во всех странах Европы авторы учебников по истории предприняли новые шаги по совершенствованию структуры и способов презентации материала в учебных пособиях. До середины 60-х годов в учебниках в основном рассматривалась история конкретной нации или государства. Авторы пособий стали писать на общие, международные и глобальные темы только в последние двадцать лет. Правда, смысл и содержание учебников по-прежнему привязаны к понятию нации и национального государства, но эта концепция играет все меньшую роль. Все более выделяются общие исторические вопросы и темы, которые затем подкрепляются различными примерами и рассматриваются более детально с указанием на конкретные события, имевшие место в отдельных странах.

Можно определенно говорить о тенденции рассматривать историю скорее как социальный процесс, оказывающий влияние на повседневную жизнь, а не простую последовательность событий, происходящую по воле лиц или политических институтов. В конечном счете, фактам, цифрам и датам будет приписываться меньшее значение, чем долгосрочным тенденциям и процессам, в результате которых появляются изменения, которые уже будет сложно отнести к определенной эпохе или конкретному государству.

Только в небольшом количестве анализируемых учебников авторы объясняют *учебные цели* и структуру учебника. Если указываются какие-либо цели, то они, как правило, носят слишком общий характер, как например, «изучение прошлого помогает понять настоящее» (примеры из учебников И 1, стр. 4; И 2, стр. 5). Два испанских учебника (И 2 и И 3) предлагают руководство для учителя (*Guía Didáctica*) с более детально изложенными учебными целями по каждой главе. В предисловии к греческому учебнику ГР 1 автор надеется, что знание истории поможет учащимся лучше ориентироваться в современном мире, в котором существует так много традиций и структур, как политических, так и культурных, что это дает шанс миру и процветанию. Едва ли из этого можно почерпнуть какие-либо конкретные выводы и указания относительно использования и интерпретации материала учебника на уроке. Современные потребности и проблемы редко открыто используются в качестве критериев отбора или основного подхода к изучению исторической темы.

По различным поводам авторы испанского учебника И 3 указывают на то, что историческое знание должно способствовать развитию критического мышления и в то же время отбивать охоту к упрощенческим суждениям и мышлению, различающему только белое и черное. Ни разу не упоминается тема Европы и европейского сознания, когда авторы учебника говорят об учебных целях и критериях отбора. Для учащихся остается непонятным, почему выбрана та или иная тема, а также то, почему она рассматривается более подробно, чем другие. Зачастую учащиеся даже не подозревают, что проводилась какая-либо работа по

отбору учебного материала. Это в особенности справедливо в тех случаях, когда доминирующей формой презентации материала является хронологическое повествование. Ход истории, как он представлен в таких книгах, кажется действительным изображением «реального» потока событий.

Простые, но ясно изложенные указания находим в предисловии одного финского учебника (ФИН 2). Авторы заявляют, что в их учебнике содержатся элементы политической истории, истории идей, экономической истории и истории культуры, которые вместе представляют целостный исторический процесс. Поскольку на первом плане находится политическая история, не всем этим элементам уделяется одинаковое внимание. От учащихся требуется знание и понимание исторических понятий и причинно-следственных отношений. Эти цели являются довольно скромными, и могут быть легко реализованы при работе с текстом учебника, иллюстрациями и картами.

Вообще говоря, в учебниках можно обнаружить различные уровни презентации, такие как информация или объяснение, глубина или широта.¹⁵ Однако авторы в рамках одной книги только в исключительных случаях меняют стиль изложения, чтобы соответствовать разным уровням содержания и толкования. Если же автор меняет стиль повествования, то причина, по которой он или она придают изложению особые краски или оттенки, не объясняется. Учащиеся сами должны понять причину такого изменения, хотя они, как правило, не воспринимают лингвистический уровень структуры текста. Лингвистические исследования говорят о том, что описательный текст обычно передает сообщение, которое считается действительным, а поэтому «правильным», само собой разумеющимся и не требующим дальнейших разысканий и доказательств. Поэтому переводить термин «описательный» следует как «утвердительный». Роль языка становится очевидной, когда сухое и фактическое описание превращается в эмоциональное повествование, часто украшаемое различными изречениями. В таком случае можно сделать вывод о том, что на карту поставлены чувствительные вопросы, так называемые «национальные вопросы». Рецензенты часто отмечают эту перемену в стиле: от описательного к эмоционально окрашенному в книгах, изданных в балканских странах, особенно в учебниках «бывшей Югославской Республики Македония».

Чем разнообразнее дизайн учебника и чем богаче он различными материалами, такими как карты, фотографии, цитаты из исторических документов и т.д., тем более необходимо управление учащимися в их познавательной деятельности. Французские и английские учебники, в особенности, почти на каждой второй странице предлагают многоаспектные подходы к теме. Их цель заключается в том, чтобы развить учебные навыки и различные методы интерпретации. Смысл такого подхода состоит в том, чтобы привлечь школьников к анализу и определению темы в ходе самостоятельного исследования. Но ученики должны знать, как использовать этот материал.

Не удивительно, что один из французских учебников (Ф 2, см также Ф 1) в начале каждого разворота посвящает целую страницу объяснению методической организации урока. Как правило, левая страница и третья часть правой страницы

¹⁵ Здесь мы ссылаемся на работу Херлиги, который предлагает три категории текстов: пояснительно-описательные, объяснительные, исследовательско-дискуссионные. John G. Herlihy, "The nature of the textbook controversy" in John G. Herlihy (ed.), *The textbook controversy: issues, aspects and perspective* (Ablex Publishing, Norwood, N. J., 1992) p. 7.

сверху заполнены «документами», то есть картами большого формата, фотографиями, статистическими данными, упражнениями и вопросами. Перед чтением текста ученик должен сначала поработать с документами. Фактически, авторский текст занимает только около половины правой страницы. Наиболее важным терминам дается определение в рамке. Кроме того, каждая из пяти основных глав завершается так называемым «крупным планом» или детальным рассмотрением одного конкретного аспекта всей темы; обычно это проводится с использованием материалов источников и иллюстраций. Такой учебник, понятно, не является книгой для чтения, это - книга для работы. Учащиеся должны объединять различные элементы, делать выводы, давать оценку, а затем сравнивать самостоятельно полученные результаты с информацией учебника.

На последней странице британского учебника (БР 4) имеется таблица, в которой указаны ключевые элементы программы и соответствующие им упражнения. Эта таблица является кратким методическим руководством по использованию учебника. В книге представлены небольшие по объему тексты, различные иллюстрации, карты и диаграммы, которые должны быть объединены в единое целое в процессе учебной деятельности учащихся. По сравнению с учебниками, ориентированными на работу с текстом, в пособиях, предназначенных для развития навыков, содержится меньше фактов и дается меньше заранее подготовленных объяснений. Поэтому статус, приписываемый учебникам по истории, и методы их использования значительно отличаются от одной страны к другой. Это наблюдение подкрепляется многочисленными конкретными примерами, взятыми из определенного «типа» учебников. Одна крайность состоит в том, что мы имеем учебники, в основном ориентированные на изучение текстов, с небольшим количеством иллюстраций, выполненных в черно-белом формате и мало информативных. Как правило, в этих книгах практически отсутствуют задания или вопросы для самостоятельной работы учащихся (например, БР 1). На другом полюсе мы обнаруживаем рабочие тетради, которые содержат впечатляющее по разнообразию количество материалов для школьников, таких как вымышленные и подлинные тексты, карты, статистику и разноцветные иллюстрации. Чтобы правильно пользоваться такими учебниками, читателю необходимо обратиться к практическим советам и указаниям, которые обычно даются в начале книги.

Насколько значительными могут быть различия даже в пределах одной страны можно увидеть на примере трех венгерских учебников по истории. Хотя соотношение текстов к другим материалам, включающим карты, фотографии, схемы и таблицы, является почти одинаковым во всех венгерских учебниках по истории (около 78% текстов к 22% другого учебного материала), учебник В 1 отводит всего 18 страниц под текстовые источники (6% от общего объема), а учебник В 3 даже не отводит под тексты целой страницы (или менее 1% от общего объема). Вместе с тем, учебник с наивысшей методической оценкой В 1, который состоит из 366 страниц, также является и наиболее объемным (В 3, например, имеет только 168 страниц).

Степень, с которой варьируются различные дидактические подходы даже в одной стране, можно наблюдать на примере Испании. Следующий пример иллюстрирует, сколько места отводится под различные материалы в испанских учебниках (в процентах от общего объема):

Таблица 1: различные материалы в испанских учебниках

Учебники	Авторский текст	Источники: тексты источников и иллюстрации	Вопросы и ответы
И 1	60%	5% и 30%	5%
И 2	30%	22% и 30%	18%
И 3	30%	20% и 35%	15%
И 4	30%	10% и 50%	10%

Совершенно очевидно, что книга, в которой использованы разные цвета и интересный дизайн, как правило, стоит намного дороже учебника, выполненного в более традиционной манере. Это необходимо иметь в виду при разработке рекомендаций по совершенствованию учебников. Одной из проблем, требующей серьезного внимания, является стоимость учебника. Дорогой учебник совершенно бесполезен, если учащийся не может себе позволить купить его. Цены за один учебник могут значительно варьироваться. В Германии учебник по истории может стоить от 10 до 15 евро, в Польше его цена составит около 6 евро, а в Российской Федерации он может продаваться всего за 1 евро. Во многих странах в основном частные, а никак не государственные школы, могут позволить себе более дорогие и лучше укомплектованные учебники. Как правило, учебники, ориентированные на развитие навыков и умений, намного меньше по объему, чем традиционные учебники. Для их осмысления требуется больше времени, чем для простого чтения текстов в обычных учебниках. Так, английские пособия обычно состоят из 100 страниц, а французские – из 150. Для сравнения, в России, Германии и Италии учебники по истории иногда имеют более 300 страниц. Английские учебники написаны в основном для четырнадцатилетних школьников, в то время как немецкие пособия изучаются учащимися 15-16 лет. Поскольку в учебниках используется стиль повествования с элементами вымысла, большинство текстов доступно для чтения. В британском учебнике БР 1 на каждую страницу комментариев приходится от двух до трех страниц дополнительного материала и заданий для учащихся. Такой подход совершенно не мыслим для российских, итальянских и немецких учебников, которые, как правило, используют сухой и сдержанный язык научного стиля. Большая часть учебников из бывших социалистических стран перегружена фактами, и в них даже не предпринимается попытка ввести элементы повествования или вызвать обсуждение. Хотя немецкие и итальянские учебники включают все виды материалов источников, авторский текст в них является все же доминирующим, – он занимает около 50% объема учебника. Совершенно очевидно, в таком учебнике изучается больше тем и даются более детализированные объяснения. Однако тексты этих учебников более сложны для понимания, так как содержат значительное количество малопонятных выражений, которые не могут быть поняты учащимися без дополнительных объяснений.

В тех системах образования, которые исповедуют единообразие, имеются более серьезные проблемы с умением обращаться с материалом из достоверных источников. Ученикам требуется значительно большее количество времени для самостоятельной оценки таких материалов, нежели учителю, который может произвести отбор и обратить внимание на те аспекты, которые он или она считает наиболее подходящими для конкретной группы обучающихся. Трехвидовая

система школьного образования в Германии, включающая общеобразовательные школы, в которых обучаются школьники до 15-16 лет, особенно удобна для внимательного рассмотрения различных методов и подходов, используемых в учебниках. В изданиях для гимназий (форма школьного образования с наивысшими стандартами) часто содержатся слишком длинные цитаты, до половины страницы печатного текста, в то время как пособия для *Hauptschule* (школы, ориентированные на менее академический уровень образования) ограничиваются краткими изречениями, из которых изъято так много слов, что едва ли можно считать их оригинальными и достоверными. В действительности, им часто не удается передать точку зрения автора цитаты. В таких случаях комментарий автора учебника стал бы, без сомнения, наилучшей альтернативой. Практически при любом цитировании, часто вводящем в заблуждение, необходимы авторские объяснения. Все преподаватели истории, независимо от уровня, осознают эту дилемму. Оригинальные достоверные документы создают серьезные дидактические проблемы не только для учащихся, но и для учителей. Как уже было сказано, поверхностные цитаты не облегчают учащемуся задачи понимания истории вопроса, однако авторы книг в странах, где только с недавнего времени имеется доступ к документальным свидетельствам, стремятся, во что бы то ни стало, включить их в свои учебники. Часто цитируемый источник не дает учащемуся удовлетворительного ответа на вопросы, встающие перед ним.

Если комментарий и материалы источников представляют значительную трудность, то, как правило, в конце книги или главы может находиться библиография и более пространный информация. Для подведения итогов по теме полезной может оказаться хронологическая таблица, но чтобы ее использование было максимально эффективным, ученик должен быть мотивирован и уметь работать самостоятельно. Главным образом немецкие и французские учебники все в большей степени вводят такие итоговые обзоры; особенно яркие примеры по европейской проблематике, названные «Ступени к единой Европе», мы находим в немецком учебнике Г 2, стр. 270-271.

Общеввропейские вопросы затрагиваются только в отдельных уроках. Во французском учебнике Ф 2 из тридцати одной главы, каждая из которых занимает один разворот учебника, только три недвусмысленно посвящены Европе. Обычно в учебнике они располагаются либо в начале, либо в конце. Вместе с тем, Европа присутствует в большинстве других глав, но в основном на картах и почти никогда в вопросах и упражнениях. Также в одном из разделов, называемых «Крупным планом», рассматривается европейское общество в целом. Об этом говорит его название «Потребительское общество и его проблемы». В другом французском учебнике (Ф 3, стр. 168) в рабочей части (досье) имеются важные данные, относящиеся к строительству единой Европы. Это, например, отрывок из Маастрихтского Договора, опросы общественного мнения, в которых широкая публика дает оценку Европейского Союза, а также информация о радикальных изменениях, имевших место в восточной Европе с 1989 по 1991гг. Однако авторы учебников ясно понимают, что тема Европы становится все более и более важной, поэтому в разделах для упражнений и вопросов проблемы общеевропейской значимости более не игнорируются, как это было еще несколько лет назад. Эти упражнения и вопросы, как правило, касаются вопросов, которые авторы считают важными или подходящими для развития способности учащегося давать оценку.

Во многих учебниках из восточноевропейских стран иллюстрации и отрывки из исторических документов играют незначительную роль. Часто они просто

являются пояснениями к тесту. Они не предлагают ни других подходов, ни других точек зрения. Как правило, они наглядно изображают то, что уже было представлено в написанном тексте. В меньшей степени это также относится и к финским учебникам. То, как будет оцениваться и интерпретироваться тот или иной вопрос, зависит исключительно от текста.

В одном российском учебнике (РОС 1, стр. 14) в выводах в конце вводной части, озаглавленной «Мир в начале 20-го столетия», имеются вопросы, затрагивающие тему Европы:

В чем выражалась гегемония Европы, и каковы были результаты такой политики?

Укажите причины роста национализма и расизма в Европе в начале 20-го столетия?

В такой же манере формулируются вопросы, относящиеся к выводам по разделу «Надежды на стабильность и оптимизм европейцев» (стр. 25):

Каковы корни и признаки европейского милитаризма?

Почему пацифизм и оптимизм европейцев не смог помешать развязыванию второй мировой войны?

Эти вопросы предполагают наличие только одного правильного ответа. По существу, их функция заключается в том, чтобы перечислить наиболее важные положения предыдущего раздела. Только в одном из российских учебников (РОС 2, стр. 155) один из двух вопросов по теме Европа формулируется более мягко (РОС 4 не имеет вопросов по теме Европа в целом): «Имелась ли, по-вашему мнению, опасность возникновения военного конфликта в Европе в 20-е годы?»

В одном из чешских учебников имеется несколько заданий и вопросов, касающихся Европы:

- попытайтесь оценить результаты конференции в Потсдаме;
- каковы причины возникновения холодной войны?
- в чем заключалась доктрина Трумэна?
- каково было влияние плана Маршалла на послевоенную Европу?
- какие причины привели к образованию двух независимых немецких государств в 1949 году?. (Ч 2, стр. 20)

Хотя и не выраженная эксплицитно, европейская проблематика также присутствует в следующих вопросах:

- опишите мир в послевоенный период (после 1945 года);

- сравните концепции Соединенных Штатов и Советского Союза по вопросу послевоенного развития мира;
- объясните различия между демократической системой устройства общества и сталинской моделью общества;
- объясните причины возникновения холодной войны. (Ч 4, стр. 14)

Словацкий учебник (СК 1), изданный в 1995 году) является ярким примером того, как бывшие социалистические страны вводили совершенно новые дидактические понятия. В Словакии преподавание истории традиционно сосредоточивало свои усилия не на развитии самостоятельного мышления школьников, а на заучивании фактов и цифр. Это первый, абсолютно новый учебник, опубликованный после обретения независимости, и авторы попытались ввести в него международную проблематику, объединив понимание текста с фактической информацией по важным историческим событиям и крупным политическим фигурам. С точки зрения дидактики, такой подход является более открытым и позволяет учащимся самостоятельно принимать решения. В то же время такой подход облегчает переход от традиционных методов преподавания к более современным. Этот учебник особенно важен, поскольку в настоящее время он является единственным пособием, доступным для общеобразовательных школ. В нем содержится не только обилие информации, полезной как для учащихся, так и для учителей. Это пособие можно рассматривать в качестве наиболее полного методического руководства и средства обучения, которое далеко выходит за границы требований, предусмотренных официальной программой.

Авторы этого учебника приняли однозначное решение противодействовать националистическим тенденциям, которые также проникают в систему образования, объединив в одной книге европейскую и мировую проблематику.¹⁶ Авторский текст учебника дополнен не только иллюстрациями, но и многочисленными выдержками из оригинальных источников. Эти материалы располагаются рядом с соответствующими отрывками, чтобы читатель мог свободно использовать документы и тексты. Упражнения в учебнике подобраны так, чтобы в первую очередь проверять знания учащихся. Однако они все-таки позволяют школьникам строить различные предположения и высказывать свое мнение. В конце книги в серии изображений зафиксированы наиболее важные события каждого десятилетия 20-го столетия – многообещающее приглашение читателям вспомнить исторические данные, с которыми встретились учащиеся в разных учебниках. Фотографии включают как сцены из повседневной жизни, так и различные события из области спорта, политики, культуры и техники. Дополнительным инструментом при заучивании исторических дат служит хронологическая таблица.

Возможно, наиболее удачным примером того, как объединять различные подходы и методы, не перегружая содержания и не усложняя структуру, являются голландские учебники. Как правило, изучение текста является ключевым для истолкования таких вопросов, как колониализм, национализм и европейское сознание. Однако материал источников часто имеет и независимую от текста функцию. Изображения и материалы источников провоцируют интерес и стимулируют интеллектуальную деятельность школьников. Голландские издатели

¹⁶ Вместе с тем, история Словакии рассматривается в отдельном учебнике, созданном, однако, в соответствии с теми же методологическими принципами.

нашли компромиссный вариант для учебника истории, его объем в среднем составляет 200 страниц.

Мы учитываем все эти различные подходы, однако, ясно, что наша цель состоит не в том, чтобы дать оценку разным типам структур учебников. Цель этой книги скорее заключается в том, чтобы определить, как и в какой степени структура учебника влияет на включение в него европейской проблематики.

Государство, Европа, мир

Начнем с общего позитивного результата, заключающегося в том, что в анализируемых нами учебниках уже больше не игнорируются отношения в Европе. Теперь часто подчеркивается связь национальной и общей истории, в особенности в главах, посвященных 20-му столетию.

Во многих учебниках взаимозависимость европейских стран рисуется самыми разными способами. Что всегда подчеркивается, так это идея *принадлежности* к Европе: европейская проблематика дополняет национальную, а не противостоит ей. Мы можем дифференцировать примерно три различных способа, при помощи которых авторы учебников пытаются придать европейской проблематике актуальное звучание.

Во-первых, во многих странах западной и южной Европы (за исключением Греции) есть учебники истории, в которых имеется параграф или вводная страница (иногда две страницы), кратко излагающая основные тенденции и события в 20-м веке. Рассматривается как европейское, так и глобальное влияние на национальную историю, хотя между национальной и мировой историей не проводится четких границ. Когда вводится более подробная информация, наблюдается сдвиг акцентов на национальную историю, при этом всегда представлен европейский и международный аспекты. События исключительно национальной истории рассматриваются только в нескольких главах. Поскольку мы анализируем учебники новых государств-членов Совета Европы, то необходимо отметить, что пособия, изданные в Чехии, выгодно отличаются от всех остальных, благодаря используемому в них комплексному подходу. В большинстве этих учебников история Чехии неизменно описывается и истолковывается в контексте европейской или мировой истории.

Во-вторых, несмотря на то, что мы стремимся сосредоточить наши интерпретации на тех главах, в которых открыто рассматриваются вопросы европейской интеграции, нами не было обнаружено многочисленных примеров этого явления. В общих чертах, можно отметить, что в самых последних учебниках этой теме посвящается значительно больше места. Это отрадное явление, поскольку многие учителя не только не знакомы с историческими предпосылками движения к интеграции, но и не очень ясно представляют, чем занимаются, какую ответственность несут и какие задачи решают европейские организации.

В-третьих, нами обнаружено множество примеров в учебниках, изданных в западной и восточной Европе, где проводится четкое разграничение между национальной историей, с одной стороны, и европейской или мировой историей, с другой стороны. Несмотря на то, что в одной и той же книге учитываются оба аспекта, они изучаются отдельными частями. В такой книге отчетливо различимы

два типа повествования. Учитель и школьник сами решают, каким образом они связаны друг с другом.

Хотя учебники любой страны обычно берут на вооружение одну из этих моделей, иногда обнаруживается, что, по крайней мере, две эти модели оказываются в учебниках из одной и той же страны. Это, например, относится к Финляндии. Финский учебник ФИН 1 объединяет вместе финскую и европейскую/мировую историю. При этом в каждом временном периоде более пристальное внимание уделяется национальной истории. Вместе с тем, учебник построен вокруг широких тем. Другой учебник (ФИН 2) рассматривает события финской и мировой/европейской истории раздельно, уделяя также больше внимания вопросам национальной истории.

Испанский учебник И 1, перед тем как обратиться к общей истории 20-го столетия на 71 странице, сначала посвящает 85 страниц истории Испании 20-го века. В следующих главах изучаются вопросы, связанные с европейской проблематикой:

История отдельных стран:

Русская революция;
Италия под властью фашистов;
Национал-социализм в
Германии;
Войны на Балканах;
Падение диктаторских режимов
в Средиземноморье
(Португалия, Греция и
Испания);
Распад Советского Союза;
Крах социалистической
системы (Польша, Венгрия,
Германская Демократическая
Республика, Болгария,
Чехословакия, Румыния и
Югославия).

Общие вопросы истории:

Первая мировая война. Передел
Европы;
Период между двумя мировыми
войнами;
Вторая мировая война;
Конфронтация востока и запада
в 50-е годы;
Современная мировая
экономика: Европейский Союз;
Концепция «Соединенных
Штатов Европы»;
От конференции в Гааге до
Маастрихтского Договора;
Трудности процесса
интеграции.

Другой испанский учебник, И 3, по контрасту с учебником И 1, использует комплексный подход: в главах рассматриваются общие исторические вопросы, но также имеются небольшие подразделы, посвященные исключительно испанской истории. Темы, рассматриваемые в этих подразделах, относятся к Европе и обращаются к истории отдельных стран так же, как и в тех главах, где изучаются вопросы, имеющие общеевропейскую значимость. Они включают в себя следующие вопросы:

Русская революция; Германия после Версальского Договора; Италия, первое исключение в Европе; Имитация Муссолини: нацистский режим; Новая Европа: 1918; Диктаторские режимы в сравнении с демократическими обществами; Вторая мировая война; Европа, разоренный и разделенный континент;	Конфронтация востока с западом; Конфликты внутри социалистического лагеря; Перемены в Советском Союзе; Конфликты: война в Боснии; Восстановление Европы: первые шаги на пути европейского сотрудничества; Общий европейский рынок; Страны восточной Европы; Перекройка карты восточной Европы.
--	---

В таблице внизу показаны не только сходства в содержании, но и различия в отношении распределения акцентов на истории отдельных стран и Европы. Результаты этого анализа также подтверждаются количественной оценкой доли каждой темы в соответствующих учебниках (цифры даются в количестве страниц, занимаемых каждой темой, и в процентах от общего количества страниц учебника).

Таблица 2: место, занимаемое различными темами в испанских учебниках

Учебники	Темы			
	История Испании	Отдельные европейские страны	Европа в целом	Остальной мир
И 1	85 страниц или 55%	14 страниц или 9%	25 страниц или 16%	32 страницы или 20%
И 3	25 страниц или 17%	28 страниц или 19%	37 страниц или 25%	57 страниц или 39%

Несмотря на общую тенденцию к генерализации, национальная история остается на переднем плане. Понятно, что каждая страна до сих пор рассматривает себя в качестве отправной точки исторического описания, а европейский и глобальный аспекты обсуждаются только тогда, когда они имеют непосредственное отношение к национальной истории страны. Национальной истории также отводится большая часть пространства подавляющего большинства учебников.

Тем не менее, в этих учебниках практически не изучается местная история. Рассматриваемые временные интервалы столь велики, а географические пространства столь обширны, чтобы их можно было спроецировать на «небольшой участок» в конкретном регионе. Изучение повседневной жизни и местной истории является скорее не правилом, а исключением.

Основными темами являются история конкретных стран и история Европы. Мировая история, как правило, играет менее значительную роль. Количественные данные сравнимы только для учебников, объединяющих все три направления изучения истории. Обычно на изучение национальной истории отводится от 30% до 50% учебного времени, на изучение европейской и мировой от 30% до 40% и от 10% до 20% соответственно. Вообще говоря, учебники по истории из юго-восточных регионов Европы содержат наиболее высокий процент содержания по национальной истории, приблизительно от 50% до 60%.

Вместе с тем, в самих учебниках обнаруживаются значительные различия. Неевропейская история составляет только от 5% до 7% объема польских учебников и 6% в литовском учебнике, ЛИТ 1, в котором рассматриваются исключительно события мировой (нелитовской) истории. Первая литовская учебная программа в целом проигнорировала неевропейскую историю, поэтому не вызывает удивления тот факт, что в этом учебнике изучаются только события европейской истории.¹⁷

Вызывает удивление, что доля европейских тем и вопросов обычно не возрастает, когда начинает изучаться послевоенный период (после 1945г). Поскольку войны и диктаторские режимы, как правило, считаются европейским феноменом, учебники больше обращаются к событиям европейской истории, когда изучается первая половина 20-го века, а не вторая, основное место в которой занимает история супердержав. Пример Норвегии, где для изучения этих двух периодов созданы разные учебники, отчетливо демонстрирует такую тенденцию: в то время как учебники для 9-го класса охватывают от 40 до 50% материала по европейской тематике, в учебниках для 10-го класса материал по Европе занимает только 20-25% от общего объема учебников. Соответственно, доля неевропейской истории (американской, африканской и азиатской) в них выше (почти 50%).

В греческом учебнике ГР 1 также имеется высокий процент материалов по национальной истории (66%), в то время как неевропейские вопросы занимают всего 4% объема учебника, и поэтому могут не приниматься в расчет. В этом учебнике содержится материал только по Соединенным Штатам, а также, для примера, по странам Дальнего Востока, Китаю и Японии.

¹⁷ Вопросами мировой истории, перечисленными в программе, являются первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции в России, фашистское правительство в Италии, фашизм/авторитаризм, захват нацистами власти в Германии, вторая мировая война, смерть Сталина, реформы Хрущева, холодная война и крах коммунистической системы.

В этом веке Германия, если можно так выразится, являлась точкой пересечения различных политических процессов. Это объясняется тем, что она была активным участником развязывания двух мировых войн, а также имела опыт демократического, фашистского и коммунистического правления страной. Положения международных мирных договоров, таких как Версальский Договор и Потсдамское Соглашение, оказывали продолжительное воздействие на развитие Германии. Учебники по истории 20-го столетия структурированы в соответствии со следующими поворотными пунктами в политической истории Германии:

- ход и результаты первой мировой войны;
- Веймарская Республика;
- национал-социализм;
- ход и результаты второй мировой войны;
- Федеративная Республика и Германская Демократическая Республика/объединение;
- супердержавы: Соединенные Штаты и Советский Союз;
- эпизоды из мировых событий (Ближний Восток/Третий мир).

Доля национальной истории в немецких учебниках составляет от 40% до 70%, одна из самых высоких в западной Европе. Однако такой перекоп происходит не за счет истории Европы, а мировой истории, доля которой значительно снизилась по сравнению с учебниками 80-х годов. За последнее десятилетие в результате объединения Германии и непрекращающихся общественных дебатов о природе национал-социализма в учебниках увеличилась доля содержания по немецкой истории. Вместе с тем, необходимо отметить, что немецкие учебники, как правило, включают национальную историю в европейский и глобальный контексты. Сравнительный анализ двух учебников, выпущенных в одном издательстве, но в разные годы, может послужить примером этого сдвига в акцентах.

Таблица 3: сравнительный анализ немецких учебников, изданных в 1983 и 1996

Темы	Количество страниц в процентах по темам в учебнике <i>Zeiten und Menschen</i> (1983)	Количество страниц в процентах по темам в учебнике <i>Ruckspiegel</i> (Г 5, 1996)
Германия	56%	60%
Европейские страны	11%	12%
Европа в целом	10%	20%
Остальной мир	23%	8%

На этот результат также повлиял принятый в Германии методологический подход, хотя он вряд ли предполагался авторами учебников. Такие сложные периоды в истории Германии, как эпоха национал-социализма и, во все большей степени,

история бывшей Германской Демократической Республики (ГДР) дополнены многословными свидетельствами очевидцев, что, естественно, потребовало больше места в учебниках.

Подразделение на периоды во французских учебниках по истории, для сравнения, в гораздо меньшей степени диктуется событиями национальной истории Франции: две мировые войны; история России/Советского Союза, Соединенных Штатов, фашистской Италии и нацистской Германии; международные отношения и мировые проблемы после 1945 года; Четвертая и Пятая Республики (см. Приложение 1).

Если упоминаются другие страны, то не только в общем контексте международных отношений, а рассматриваются конкретно, например, внутреннее положение в этих странах. История отдельных супердержав, понятно, находится на переднем плане. Европа национальных государств – это, прежде всего, Европа, на которую оказывали влияние Великобритания, Франция и Германия – и, поскольку эта страна однозначно считается европейской державой, – Россия или Советский Союз. Поразительно, что эта тенденция выделять мировые супердержавы зашла так далеко, что история соседних стран, с которыми часто существовали более интенсивные или, по крайней мере, более продолжительные отношения, оказывается поглощенной историей этих держав, а упоминания о них практически невозможно обнаружить в текстах учебников, а разве что только на картах. Это относится ко всем исследованным западноевропейским учебникам.

В учебниках стран восточной Европы берется на вооружение несколько иной подход. Например, в польских учебниках подробно рассматриваются события в бывшей Чехословакии и Венгрии, поскольку эти страны попали под власть Советского Союза практически таким же образом, как и сама Польша. В российских учебниках для изучения истории стран центральной и юго-восточной Европы отводятся самостоятельные разделы. В учебниках по истории балканских государств Европа очень редко рассматривается в качестве самостоятельной темы. Мы, как правило, обнаруживаем традиционное разделение на национальную и мировую историю, хотя некоторые из недавно опубликованных хорватских и боснийских учебников, кажется, меняют курс в новом направлении. Авторы этих учебников пытаются примирить очень чувствительные вопросы национального самоопределения и стремление участвовать в процессе европейской интеграции. Но, кажется, вряд ли удастся достигнуть консенсуса по вопросу о том, как должно быть преодолено это разделение – авторы учебников весьма настороженно относятся к рекламированию и утверждению стереотипа «Балканская проблема».

Учебник из «бывшей Югославской Республики Македония» рассматривает каждую историческую эпоху с точки зрения мировой, балканской и национальной истории. Однако такой подход не обеспечивает глубокого понимания национальной истории в рамках европейского или международного контекстов, поскольку эти три темы редко взаимосвязаны между собой в учебнике. Ясно, что ключевым вопросом учебника является проблема национального самоопределения, в особенности в 20-м веке, а европейская проблематика отходит на задний план. Образ собственной страны, а также представления о других странах складываются преимущественно под воздействием истории продолжающихся взаимных конфликтов.

Чем в большей степени Европа рассматривается как единое целое и чем больше признается ее влияние на отдельные страны в целом, тем меньше места остается для истории конкретных стран. Применяется также и обратная логика: там, где история отдельных стран изучается в деталях, важность более общих концептов, подчеркивающих структурные факторы, преуменьшается. В польских учебниках такая логика приобретает крайнее выражение. Польские авторы предпочитают подход, ориентированный на историю конкретных стран, поэтому около 90% европейской проблематики рассматривается через призму истории отдельных стран.

Примечательно, что в странах, где для каждого класса имеется только один учебник по истории или где общая и национальная история составляют разные предметы, неевропейская история представлена в небольшом объеме – около 10%. Это относится к Российской Федерации и Литве, в которых общая или всемирная история пропускается через сито европейской традиции.

Соединенные Штаты представляют мир в 20-м столетии, и поэтому являются единственной неевропейской державой, история которой сколько-нибудь подробно изучается, в особенности в западноевропейских, скандинавских и итальянских учебниках. Часто упоминаются Китай и Япония, но крайне редко их история рассматривается в отдельной главе или разделе. Разделение между севером и югом или экономическая пропасть между индустриальными странами и так называемым Третьим миром подвергается критике в учебниках большинства стран, особенно в учебниках стран центральной и восточной Европы. Многие учебники, в той или иной форме, рассматривают антиколониальные движения и процесс деколонизации. В учебниках из «бывшей Югославской Республики Македония», однако, имеется всего несколько глав, в которых, помимо истории Балкан изучаются глобальные процессы, что, на самом деле, меньше, чем в более ранних учебниках. В одном учебнике, БЮРМ 2, изданном в 1992 году, есть целая страница по мировой истории, тогда как издание 1998 года посвящает всего несколько предложений глобальной проблематик. Такой подход нужно рассматривать как совершенно недостаточный и поверхностный.

Нельзя утверждать, что факт подчинения Европой в эпоху империализма большей части неевропейского мира как-то скрывается, но он также не является основной темой в учебниках по истории 20-го века. В результате двух мировых войн, европейские державы были вынуждены постепенно отказаться от своих иностранных владений. Этот процесс описывается очень по-разному, как по силе и глубине, так и по объему.

Один из результатов глобализации заключается в том, что при изображении истории 20-го века больше внимания должно уделяться международным аспектам. Означает ли это, что европейская проблематика становится менее значимой? В некоторых новых итальянских учебниках можно наблюдать именно такую тенденцию. В уроки по истории 20-го столетия включены практически все части мира, а их структура является столь сложной, что ученик может просто запутаться. В одном из этих учебников (ИТ 4) имеются не только все традиционные темы, что можно было ожидать от авторов, но также материал по дарвинизму и расизму, еврейской иммиграции в Палестину, строительству Суэцкого и Панамского каналов, традициям коренного населения Австралии и Новой Зеландии, колониализму и движению за независимость в Африке. Здесь также можно обнаружить такие темы, как трансформация индийского, китайского и японского

общества, положение национальных меньшинств, например, армян и курдов, музыкальные вкусы молодых американцев, исследование космического пространства, Бразилия в качестве новой индустриальной державы, положение женщины в исламских странах и т.д. – настоящий калейдоскоп современного мира. Вопрос заключается в том, сможет ли преподаватель справиться с этим огромным набором материала, или же и учитель и ученик будут просто ошеломлены калейдоскопом тем. Не будут ли они перепрыгивать с одной темы на другую, не имея возможности найти ни времени, ни информации, необходимых для детального изучения более важных тем? По-видимому, авторам учебников нужно иметь больше мужества, чтобы производить более строгий отбор материала. Это является ярким примером того, как особая «культура обучения» в стране, система подготовки преподавателей и требования программы оказывают влияние на содержание и методологию учебника.

Таким образом, большинство учебников пытаются создать общую картину современности, даже если предметом изучения является конкретная страна или Европа. Как бы то ни было, в этом спектре наблюдаются значительные колебания, примеры которых будут рассмотрены далее.

Дисциплины, относящиеся к теме «Европа»

Основные факторы европейского развития в этом столетии в том виде, в каком они подаются учащимся, создают не очень привлекательный образ этой части планеты. Европа 20-го века истерзана многочисленными войнами и разделена на два противоборствующих лагеря: с одной стороны, диктаторские режимы, а с другой, – демократические государства. Это впечатление усугубляется тем фактом, что уроки по истории 20-го столетия обычно начинаются с темы первой мировой. Новые учебники, используемые на последнем году общеобразовательной школы, часто начинаются именно таким образом.. Даже финские учебники, включающие период с 1800 года по наши дни, начинают историю 20-го века с первой мировой войны. Противоречия между так называемыми «империалистическими державами», явившиеся причиной войны, их внутренняя политическая структура, а также улучшение социальных условий жизни людей на пике индустриализации, как правило, приписываются 19 веку. Таким образом, если следовать хронологическому подходу, то эта война однозначно представляет собой своеобразную точку отсчета в преподавании современной истории. Период между двумя мировыми войнами характеризуется борьбой в защиту демократических форм правления, возникшей после первой мировой войны. Вместе с тем, это столетие заканчивается чередой событий, о которых можно говорить намного более позитивно; распад коммунистической системы, завершившийся получением полной независимости для стран и народов, ранее находившихся под влиянием Советского Союза.

Большинство учебников начинается с общего обзора событий первой мировой войны и ее последствий. Эта война и ее окончание обычно считаются европейскими событиями, которые перекроили политическую карту континента и привели к ослаблению могущества Европы. В то время как период империализма считался периодом мирового господства Европы, что собственно и отличает эту эпоху в мировой истории, первая мировая война возвестила о «закате Европы». Соединенные Штаты выступают серьезной движущей силой в послевоенной перекройке европейского континента, – становится очевидным их противодействие революции в России, а позднее и Советскому Союзу. Новые государства,

появившиеся в результате подписания Версальского Договора были вынуждены взвалить на себя бремя национальных конфликтов и идеологических противоречий. Проблеме национальных меньшинств в целом, которая вновь остро стоит перед современным обществом, в анализируемых нами учебниках уделяется значительно большее внимание, чем в пособиях, опубликованных до 1990 года. В частности, в итальянских учебниках дается относительно полный анализ различных этнических групп и регионов Европы, в то время как в учебниках из других стран рассматривается всего лишь несколько примеров, включающих статистику и таблицы.

После темы первой мировой войны в исследуемых нами учебниках, как правило, вплоть до начала второй мировой войны изучаются вопросы национальной истории. Эти вопросы включают в себя мировой экономический кризис, которому иногда посвящается целая глава в разделе европейской или мировой истории. В основном все учебники имеют главы по фашистской Италии, нацистской Германии и советской системе. Вторая мировая война и оккупация почти всей Европы, за исключением Великобритании, нацистской Германией являются следующими событиями, охватившими Европу и существенно повлиявшими на национальную историю отдельных стран. Борьба за национальное превосходство, ведущее к установлению диктатуры, и борьба за демократическую автономизацию рассматриваются с европейской точки зрения. Фашизм расползлся по Европе, но казалось, что эта идеология не имеет корней в европейском сознании – самое большее, он возник по причине мирового экономического кризиса. Параллельно этому распространялось «влияние Сталина»; у западных держав не оставалось иного выбора, как создать стратегический союз, который не пережил войны. История борьбы демократии и диктатуры продолжалась и после поражения фашизма в форме противостояния Советскому Союзу.

Соответственно, в данном случае мы имеем самые основные из всех крупных тем, встречающихся в учебниках, - две мировые войны, развитие России или, правильнее, Советского Союза, Соединенные Штаты, фашистская Италия и нацистская Германия, международные отношения и глобальные проблемы после 1945 года. Подобная схема, которая, в основном, следует хронологической модели истории и рассматривает те страны, где происходили исторические события, особенно четко просматривается в структуре французских учебников по истории (см. Приложение 1).

В европейском подходе к истории 20-го века доминируют темы «горячей» и холодной войны. Тот факт, что в настоящее время во всех анализируемых учебниках рассматривается тема распада Советского Союза, существенно не затронул эту структуру, а лишь видоизменил ее. В целом, Европа изображается как разделенный континент, терзаемый соперничеством между демократией, фашизмом и коммунизмом. Будущее представляется слишком неопределенным, чтобы можно было признать победу демократии историческим результатом этого процесса. Эта победа, без всякого сомнения, является целью народов Европы, но считается, что цель еще окончательно не достигнута. Как символически изображено в учебнике по истории, изданном во Франции в 1992 году, процесс демократизации еще не завершен. Многие страны восточной Европы изображены со знаком вопроса на них, поскольку все еще не ясно, какой окажется их

политическая система.¹⁸ Заглавия соответствующих глав польского учебника (ПЛ 2) более оптимистичны: «На пути к демократии» и «Народная весна 1989 года».

Когда рассматривают эту довольно скептическую картину европейской истории нашего столетия, то не вызывает удивления, что движение к европейской интеграции, добившееся только экономических и политических результатов после пережитых войн и диктатур, вначале воспринималось как часть идеологического конфликта в холодной войне. В многочисленных учебниках, изданных в бывших враждебных блоках, План Маршалла и попытки Америки укрепить западноевропейские страны в противостоянии Советскому Союзу расцениваются в качестве действительного начала реальной европейской политики. «Выполнение Плана Маршалла зависит от уровня европейского сотрудничества» – это один из заголовков голландского учебника ГОЛ 3. Несмотря на то, что в нем называются отдельные основатели Совета Европы, такие как Шуманн, Спаак и Аденауэр, а также рассказывается об их деятельности, авторы считают, что решающий импульс был получен Европой извне. Тесные отношения с Соединенными Штатами обычно подчеркиваются в связи с историей становления западноевропейских организаций после второй мировой войны. Подлинно европейские корни интеграции выделяются только в отдельных учебниках. Следующий отрывок взят из французского учебника:

Идея создания Европейского Союза прошла в своем развитии несколько стадий. Она возникла из стремления небольшой группы государств решать свои проблемы, опираясь на силу закона, а не войны, и построить великую экономическую державу, сравнимую с Японией или Соединенными Штатами (Ф 3, стр. 166).

Европа развивается как независимый субъект, ее изображение выше политической истории событий, оно создает новые перспективы и добавляет некоторые исторические ретроспекции. Однако такой подход обнаруживается только лишь в небольшом количестве учебников.

Примером этого может служить голландский учебник (ГОЛ 3. стр. 96), который рассматривает этот вопрос в рамках темы «Европа: единство и отсутствие единства». В учебнике имеется карта Европы, на которой показаны политические изменения в 1914, 1921 годах и после 1945 года соответственно, причем последний период имеет следующий заголовок: «Сферы влияния в Европе». В этой главе, по существу, европейские государства распределяются по сферам влияния двух супердержав. Блокада Берлина, возведение Берлинской стены, война во Вьетнаме и ракетный кризис на Кубе, как и во многих других учебниках, являются центральными событиями периода холодной войны. Изображение истории этих событий должно стать частью общей эрудиции большинства учащихся. Европейская интеграция, главным образом, рассматривается как политический и экономический процесс; культурные аспекты, превалирующие в изображениях ранней европейской истории, занимают в этом учебнике незначительное место, правда, с некоторыми интересными исключениями, о которых мы расскажем позже.

Важная отличительная особенность этого голландского учебника, довольно характерная для голландских учебников в целом, заключается в необычности способа, с помощью которого дается оценка политической ситуации в странах,

¹⁸ *Histoire Geographie 4e* (Belin, Paris, 1992) p.180.

находящихся в сфере влияния Советского Союза. Несмотря на то, что в учебнике на примере Венгрии, Польши и Чехословакии изучаются решающие стадии в борьбе против советского господства, в книге довольно ясно выражена мысль о том, что события, которые для многих на востоке и на западе были в 1989 году неким чудом, на самом деле оказались неожиданными. В итальянском учебнике (ИТ 5) в названии главы эта мысль сформулирована следующим образом: «Невероятно – 1989: Европа стала единой».

Термин «Европа»

Принимая во внимание описанные выше господствующие подходы, не вызывает удивления тот факт, что термин «Европа» часто появляется в текстах и на картах в качестве наименования, но при этом ему крайне редко дается определение в контексте предмета истории. Также очень редки четкие и ясные объяснения различных значений этого слова (например, «Война в западной Европе 1939-41гг» в БР 3, стр. 52; «Победа в Европе» в БР 4, стр. 94). С исключениями из этого правила мы познакомимся в следующей части.

В греческом учебнике ГР 1 термин «Европа» используется очень часто, но почти исключительно в географическом смысле. В результате обнаруживаются различия в употреблении этого термина в восточной, западной, южной и центральной Европе. Нигде не удалось обнаружить каких-либо ссылок на европейскую «идею» или европейскую проблематику. Это тем более удивительно, поскольку Греция, также как и многие другие страны, по-прежнему считает античную Грецию одной из основ европейской цивилизации. Возможно, это объясняется тем фактом, что в Греции история и классические языки (древнегреческий, древнееврейский и латинский) обычно преподаются одним и тем же лицом, которое, по этой причине, не очень расположено заниматься современными явлениями.

Как бы то ни было, термин «Европа» все-таки имеет значения, которые в данном случае выходят далеко за рамки географического определения. Характерно, что во многих анализируемых учебниках этот термин значит гораздо больше того, что вкладывают в него их авторы. В греческом пособии Европа упоминается уже в первом предложении предисловия:

Для жителей Европы и остального мира конец этого столетия является поворотным моментом в истории.

Через несколько строк мы узнаем, что:

В этой книге основное внимание уделяется Европе. Наш континент, который часто называют «Старым Светом», представляет значительный интерес, потому что процессы и события, происходившие здесь за последние столетия, оказали влияние на историю остального мира. Новый эллинизм, появившийся в результате упадка Византийской империи, зародился именно в этом регионе. Это происходило в период, который мы будем изучать. (ГР 1, стр. 5-6).

Этот учебник охватывает период от Средних веков до послевоенной эпохи! Таким образом, тема Европы вводится только для того, чтобы автор учебника мог сосредоточить свое внимание на этом важнейшем этапе в национальной истории Греции. Греческое государство недвусмысленно помещается в европейское

пространство, которое ни разу не рассматривается в качестве самостоятельной темы, хотя в общих чертах даются сведения о европейской культуре и цивилизации. В предисловии к книге подчеркивается важность темы «Европа», но содержание учебника практически полностью посвящается истории Греции. Европа служит неким неопределенным фоном, на котором лучше различимы контуры национальной истории. Большинство авторов учебников, как правило, избирает такой подход, в особенности при рассмотрении периода, предшествовавшего основанию общеевропейских организаций.

Иногда из текстов учебников можно заключить, какие исторические события могли привести к образованию тех или иных европейских институтов, но то, каким образом и в какой степени это повлияло на создание единой Европы, в долгосрочной перспективе не является предметом обсуждения, хотя в польских учебниках можно обнаружить такие выразительные утверждения, как:

Ночь с 31 августа на 1 сентября 1939 года была последней ночью мира в Европе (ПЛ 3, стр. 180)

В 1947 году плановая экономическая помощь для разоренной войной Европы была ограничена теми странами, которые являлись союзниками Соединенных Штатов. (ПЛ 1, стр. 205)¹⁹

Обычно термин «Европа» появляется во введении к теме первой мировой войны, но значение и объем понятия этого слова представляются самоочевидными. Недостаточно разработаны различные значения этого понятия, а также его политическое, экономическое, географическое и культурное содержание. Этот недостаток является серьезнейшей преградой на пути сознательного понимания значения европейской проблематики. По правде говоря, учащиеся просто не имеют ясного определения того, что в действительности обозначает слово Европа. С другой стороны, все исторические карты достаточно единообразны. Это может внести свой вклад в формирование у школьников представлений о протяженности Европы.

Ключевую роль, которую играет термин «Европа» в анализе социально-политической ситуации к концу первой мировой войны, можно проиллюстрировать несколькими отрывками из венгерских учебников. На первых страницах двух учебников находим следующее:

В конце столетия практически весь мир находился под контролем супердержав... Кто может осуждать мировое господство Европы? (В 1, стр. 7)

К концу 1918 года Европа находилась в состоянии хаоса и разрухи (В 1, стр. 10).

Эта ситуация характеризовалась:

Революциями, беспорядками в Европе и Венгрии (В 2, стр. 3), смутное время в истории Венгрии (В 3, стр. 7).

¹⁹ Это предложение, кстати, не совсем соответствует действительности, поскольку Советский Союз не позволил своим союзникам присоединиться к Плану Маршалла.

Кризис, вызванный войной, подорвал основы вековой, традиционной династической системы империй в Европе, а на ее месте появились силы, целью которых было создание нового национального, экономического, политического и идеологического порядка (В 3, стр. 5).

Из содержания текста выходит, что вся Европа подвержена воздействию сходных факторов, что Венгрия является частью Европы и поэтому зависит от ситуации на континенте в целом, что старый европейский порядок разрушен, а новый еще окончательно не оформился.

Несмотря на общее определение исходной ситуации, авторам учебника не удается дать более точное географическое определение или показать внутреннюю дифференциацию Европы. Например, северные страны не были затронуты распадом «династической системы империй». Доказательства, примененные ко всей Европе в целом, на самом деле в основном относятся к региону центральной Европы, к которому принадлежит Венгрия. Об этом, однако, нигде в тексте учебника не упоминается. Термин «Европа» применяют ко всей послевоенной эпохе; его используют в качестве общего понятия для изображения политико-экономических изменений, имевших место вслед за окончанием войны. В венгерских, как и во многих других анализируемых учебниках, эти изменения, однако, рассматриваются только в отношении некоторых отдельных стран. Европейская проблематика, занимающая центральное место во вступительных предложениях учебников, затем постепенно отходит на задний план.

Термин «Европа» применяется не дифференцированно. Даже на картах выводятся статистические данные, которые, на самом деле, имеют отношение только к «западной Европе» (например, Ф 3, стр. 135). На картах двух финских учебников восточноевропейские страны нередко исключаются из состава Европы, а иногда включаются, при этом не объясняются причины такого противоречивого подхода к изображению Европы. В противоположность этому, карта во французском учебнике, формулирующая вопрос, «Европа – от Атлантики до Урала?» достойна подражания (Ф 3, стр. 167). Страны Европейского Союза, европейский экономический сектор, а также страны Европы, не входящие в эти зоны, изображены различными цветами; на востоке Европа граничит с Российской Федерацией, Украиной, Молдавией и Турцией (!). Британский учебник БР 4 (стр. 97) считает Турцию частью Европы. На карте в российском учебнике (РОС 2, стр. 298), на удивление полной и всеобъемлющей, не обрезаются края скандинавских стран, и включается даже Исландия. Москва, кстати, занимает твердую позицию в отношении восточных границ Европы.

В этом отношении интересно снова проанализировать греческий учебник. Несмотря на то, что в нем встречается термин «южная Европа», он не используется в отношении расположения Греции в Европе. Греция просто является частью Европы без всяких дальнейших уточнений. Термин «центральная Европа» также является понятием, играющим важную роль; «восточная Европа» до некоторой степени тождественна России или Советскому Союзу. Что касается истории 20-го столетия, то в учебнике практически не затрагиваются балканские соседи Греции, и поэтому не упоминается термин «юго-восточная Европа»! Вместе с тем, в отличие от учебников других стран, намного больше внимания уделяется отношениям между Грецией и Турцией.

Результаты исследования

Три важные характеристики, сохранившиеся от старых учебников

Во-первых, Европа главным образом изображается географически прозрачным континентом; объединяющие ее признаки представляются скорее нечеткими и, как правило, негативными (мировые войны/фашизм/коммунизм/холодная война/разделение на враждебные блоки), а не позитивными (демократия/личная свобода/права человека и т.д.).

Во-вторых, общеевропейские институты, созданные после второй мировой войны, в основном оказывают влияние на экономику и политику. Эти организации были основаны представителями высшей власти вследствие необходимости регулировать как внутреннюю, так и внешнюю политику, а также экспортную экономику. По-прежнему, во всех учебниках редко встречается проблематика повседневной жизни. Также редко задается вопрос о том, что же объединяет людей, живущих в Европе, помимо европейских организаций, и не упоминаются лица, стоявшие у истоков интеграционных процессов в 20-е годы. За исключением некоторых примеров, европейская идея вне реальных политических соображений о полезности практически не рассматривается.

Наконец, имидж Европы в течение рассматриваемого периода претерпел значительные изменения. В последние десятилетия историческое образование как на востоке, так и на западе отличалось тем, что говорило и думало на языке политических блоков. Европа была разделена на враждующие лагеря, и, с точки зрения запада, всегда было сомнительно, является ли вообще восток частью Европы. В странах коммунистического блока была принята точка зрения, состоящая в том, что западная Европа отстаивала ценности капиталистической системы, господствующее положение в которой занимали Соединенные Штаты.

Удивительно, но до настоящего времени от Ирландии до Урала и от Исландии до Мальты не было выработано ни одной новой концепции Европы. Географические карты, которым удалось охватить эту картину, не подкрепляются содержанием текстов. Обоснование концепции Большой Европы по-прежнему остается сложной задачей; хотя многие авторы учебников даже не задаются вопросом том, как Европа сможет выдержать такие нагрузки и продуктивно использовать потенциал различных культур, религий, языков и исторических традиций. Во многих учебниках по истории страны Европы по-прежнему рассматриваются в соответствии с устаревшей концепцией этнически однородного государства, несмотря на то, что в большинстве случаев эта концепция не выдерживает критики со стороны социологического анализа. Только в некоторых странах неосновные группы населения, а также все увеличивающееся количество различных культурных групп рассматривается более подробно. Итальянские и голландские учебники выгодно отличаются в этом смысле. Вообще говоря, этот вопрос более тщательно рассматривается в учебниках по основам гражданственности. Только в нескольких учебниках авторы отваживаются заглянуть в будущее и обсудить те альтернативы, с которыми будут иметь дело граждане будущей Европы. Однако, мы вновь совершенно законно должны задаться вопросом о том, необходимо ли вообще учебникам по истории заниматься этими проблемами.

В общем, результаты анализа учебников, проведенного в 1995 году Институтом Георга Эккерта, до сих пор не потеряли своей актуальности. Как правило,

учебники по географии и социальной истории дают более широкий и разносторонний выбор отвечающей современным требованиям информации. В них содержатся данные по экономической и социальной ситуации в разных странах Европы или Европейского Союза в целом, а также по отдельным аспектам европейской политики.²⁰ Чтобы иметь более четкое представление о способах изучения европейской проблематики в школах, необходимо обратиться к учебникам по основам гражданства и географии.

Результаты, отражающие изменения

За это время, безусловно, произошли и некоторые перемены. Ранее в исследованиях о месте Европы в школьных учебниках критике подвергался тот факт, что в них слишком много места отводится европейским организациям. При этом работа этих институтов власти подавалась в усложненном виде с использованием структурных схем, что затрудняло понимание учащихся. Казалось, что главным вопросом был следующий: «Как технически функционирует Европа?». Поэтому здание Комиссии Европейского Союза в Брюсселе стало ярким символом европейской интеграции. Это здание чаще всего являлось предметом изучения, что подтверждают европейские исследования, опубликованные Институтом Георга Эккерта в 1995 году. (Эта картина в очередной раз воспроизводится в новом словацком учебнике по истории СК 1). Путь к европейской интеграции практически всегда рассматривался в качестве политического и экономического процессов. Такой односторонний, институциональный подход был дополнен критическим докладом, целью которого являлось содействие экономическим обменам между членами Европейского Экономического Сообщества или Европейского Союза.

Несмотря на то, что сходные модели институциональных систем европейских органов власти по-прежнему можно обнаружить в учебниках (в особенности македонские учебники не дают реальной картины международной и европейской проблематики, а изображают Европу только через ее организации), они все чаще и чаще сопровождаются текстами, более детально объясняющими цели и задачи этих органов власти. Таким образом, процесс европейской интеграции рассматривается сейчас в связи с общей историей. По крайней мере, можно утверждать, что предпринимаются попытки использовать вместо институционального подход, ориентированный на рассмотрение определенных проблем. В 1993 году Национальный Центр учебных материалов в Нидерландах занимался изучением того, как в учебниках по истории изображаются характерные особенности Европы, и пришел к выводу, что в этих пособиях крайне редко обнаруживается энтузиазм по отношению к Европе. Изложение темы Европы представлено в сухой манере и совсем не учитывает читательскую аудиторию. В учебниках практически отсутствуют живые анекдоты и примеры конкретных, реальных жизненных ситуаций из жизни европейских граждан, а проблемы, возникающие в процессе европейской интеграции в повседневной жизни людей, попросту игнорируются.²¹ Подобную критику можно, без всякого сомнения, адресовать почти всем европейским учебникам истории. Хотя бытовые элементы обычной европейской жизни по-прежнему крайне редко упоминаются в учебниках, ситуация начинает

²⁰ Falk Pingel (ed.), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der europäischen Gemeinschaft* [Европа в школе. Изображение Европы в учебниках европейских стран] (Moritz Diesterweg, Frankfurt, 1995).

²¹ Nationaal informatiecentrum leermiddelen [Национальный Центр учебных материалов]: *Een open oog voor Europa*, Enschede 1993.

улучшаться. Эту критику приняли всерьез не только голландские авторы. В учебниках все чаще рассматриваются сходства и различия социальных стандартов внутри Европы, иногда также обсуждаются ожидания молодых людей от процессов интеграции, которые часто бывают весьма противоречивы.

Авторы учебников от России до Испании говорят об амбивалентности категорий единства и многообразия. В отдельных текстах учебников обнаруживается противоречие между стремлением к национальному суверенитету и объединительными тенденциями. Даже если идея Европы обретает свои конкретные очертания в таких международных организациях, как Европейский Союз или Совет Европы, ее тем не менее не следует полностью отождествлять с ними. Принимая во внимание необходимость открытия этих организаций для стран центральной, восточной и юго-восточной Европы, особенно часто подчеркивается, что эти европейские институты должны расширяться, а также должны быть найдены новые пути сотрудничества. Эта во многом новая для Европы ситуация может быть отражена только в учебниках, изданных после распада Советского Союза.

Вместе с тем, господствующие методы интерпретации исторических событий изменяются крайне медленно. Абсолютной целью признается интеграция в западноевропейский контекст и европейские институты. Эта точка зрения также принята в учебниках стран восточной Европы. Суть этого подхода заключается в соединении с западноевропейскими традициями и участии в тех процессах, от которых были отрезаны страны социалистического блока. Как бы то ни было, в учебниках по истории из западной Европы сейчас уделяется гораздо больше внимания процессам, происходящим в бывших коммунистических странах, чем это делалось в период холодной войны. До распада Советского Союза страны восточной Европы, как правило, считались вассалами коммунистической супердержавы, а также проводилось четкое разграничение между демократическими государствами Запада и тоталитарными режимами Востока. Единственное исключение из правила можно обнаружить только в скандинавских учебниках, в которых социалистическое общество представлялось в не столь однообразном и более позитивном виде. В настоящее время, однако, почти все учебники, в той или иной степени, пытаются включить наиболее важные аспекты перестройки.

В количественном отношении доля европейской проблематики в учебниках по истории несколько увеличилась. По сравнению с изданиями 70-х и 80-х годов, в особенности, в испанских учебниках все больше внимания уделяется европейским вопросам. Очевидно, что в историческом общественном сознании Испания более не занимает изолированного положения в Европе, что имело место в эпоху правления Франко. События последнего десятилетия заставили авторов учебников осознать важность европейской проблематики. Такие тенденции особенно характерны для стран, ранее входивших в сферу влияния Советского Союза. Во французских учебниках по истории эти тенденции также отчетливо видны. Ситуация в Германии, являющаяся исключением, уже рассматривалась нами.

В последнее десятилетие также значительно изменилось внешнее оформление учебников по истории. Многие современные учебники включают в себя разнообразные источники, иллюстрации и учебные задания. В некоторых случаях эти материалы оказываются намного важнее самих текстов. Раньше рисунки, карты, фотографии и т.д. являлись иллюстрацией авторитарного авторского текста.

В настоящее время, например во французских и британских учебниках по истории, текст является простой иллюстрацией материала, представленного с помощью цветных рисунков, графиков, диаграмм, схем и т.д. В прежних учебниках европейская проблематика редко рассматривалась с привлечением материалов источников. Эта ситуация также начинает меняться. Авторы учебников, хотя пока и немногие, пытаются научить школьников размышлять над проблемами Европы.

Часть III.

Что предложить учащимся?

Различные аспекты явления: социальный контекст, политический, экономический, культурный и технический

В этой главе представлен очень привлекательный материал по развитию искусства и техники. В прошлом этим вопросам не всегда уделялось достаточное внимание, поэтому предлагаемые нами примеры, возможно, смогут убедить авторов учебников посвящать больше учебного времени темам развития искусства и техники, в особенности, так как эта тема представляет для учащихся данной возрастной группы немалый интерес. Явное доминирование политической проблематики, являвшееся характерной особенностью учебников по истории 10-20 лет назад во всех странах Европы, постепенно идет на убыль. В настоящее время факторы политической, экономической и общественной жизни часто рассматриваются как единое целое.

Вследствие плодотворной деятельности французской социологической школы “Annales”, в учебниках этой страны продолжают с большой пользой использоваться материалы по современной социальной истории. Например, уменьшение роста населения в Европе и «неопределенная» роль женщины в военные и послевоенные периоды отнесены к последствиям первой мировой войны:

Женщины заменили мужчин, ушедших на фронт ... но для многих мужчин война только еще раз подчеркнула традиционное разделение – мужчины впереди, а женщины позади (Ф 4, стр. 20).

Таким образом, когда мужчины вернулись с войны домой, традиционные роли были вновь восстановлены. Половые предрассудки в сфере профессиональной деятельности пережили войну.

В одном французском учебнике социологическому подходу отводится роль средства улучшения общественного положения людей в годы реконструкции, последовавшие за окончанием второй мировой войны. В этом пособии обращается внимание на то, что зарплата женщин была поднята до уровня зарплаты мужчин (Ф 1, стр. 110). Соотношение между производственными нормами, структурой рынка (свободного рынка) и социальными условиями жизни населения чаще всего рассматриваются именно во французских учебниках. Вместе с тем, исходная информация, как правило, недостаточна по объему, и поэтому без последующего истолкования не может иметь реальной пользы для учащихся. В дополнительных объяснениях используются статистические данные, а также другой наглядный материал.

В главе, рассматривающей вопросы будущего нашей планеты (Ф 4, стр. 172), приводится таблица сравнительных статистических данных по продолжительности жизни, детской смертности, уровню грамотности населения и т.д. в развивающихся и индустриальных странах. Во всех анализируемых учебниках в разделах по мировому экономическому кризису содержатся многочисленные примеры из

социальной истории, а также материалы источников, в которых имеется информация об условиях жизни людей.

В двух финских учебниках ФИИ 1 и ФИИ 2 демографические процессы, миграция и уровень рождаемости в «обществе всеобщего благоденствия» рассматриваются не как принадлежность к истории какой-нибудь одной страны, а как европейский феномен:

Значительная часть материальных ценностей, производимых быстро растущей экономикой западной Европы, была направлена на увеличение объема сектора общественных услуг. Возникло современное общество всеобщего благоденствия, которое обеспечивает всех своих граждан равноценным образованием, медицинской помощью и социальными услугами (ФИИ 2, стр. 320).

Наиболее глубокие исследования различных социальных вопросов можно обнаружить в отдельных итальянских учебниках. Об этом говорится во введении к этим пособиям. В одной из этих книг содержатся три подраздела большой главы, в которых подробно изучаются следующие темы: «Человечество и окружающая среда», «Человечество и культура» и «Человечество и различные организации».²² В одном из российских учебников, РОС 2, обсуждаются темы современных структурных кризисов в экономике и последствий научно-технической революции. В нем также имеется отдельный раздел по «формированию основы информационного общества, 1970-95гг». Все эти темы редко рассматриваются в учебниках по истории.²³

В российских учебниках до сих пор ощущается влияние марксизма в трактовке общественных противоречий и общественных отношений. Эти вопросы подробно изучаются, а авторы пособий рассматривают их в качестве важных действующих сил, оказывающих влияние на ход истории. В русских учебниках причиной прихода фашистов к власти считаются нерешенные социальные проблемы, с которыми столкнулось общество после первой мировой войны. Авторы этих книг полагают, что идеалы социальной справедливости могли быть успешно достигнуты после второй мировой войны. Согласно российскому учебнику РОС 2, факторами дальнейшего прогресса считаются сохранение политической стабильности, защита прав человека, справедливое распределение общественного богатства и повышение общего уровня жизни в процессе научно-технической революции. В другом русском учебнике, РОС 4, более критично отмечается, что на западе значительные слои населения были исключены из процесса социального прогресса. В русском учебнике, РОС 1, выражается озабоченность тем, что социальные проблемы в восточной Европе будут приобретать все более острый характер и могут привести к эскалации политической нестабильности.

²² Другой итальянский учебник (ИТ 1) посвящает три главы социальным явлениям 20-го столетия, при этом в одинаковой степени рассматриваются как социальные, так и экономические и технические аспекты. Во второй части учебника основное внимание уделяется вопросам науки и техники, выступающим в качестве производительных сил, а затем рассматриваются новые явления в сфере потребления и общественных отношений. Среди других тем представлены такие, как общество изобилия, религия, законные и социальные права женщин, а также влияние техники на условия труда и т.д.

²³ В этом учебнике имеются разделы о науке, технике и культуре. Подраздел «Наука и техника» находится во введении, а разделы «Государства Европы и Северная Америка в конце 20-го столетия», «Идеи, искусство и литература в обществе», «Литература и искусство» рассматриваются в главе «Наука и техника в период между двумя мировыми войнами».

В то время как авторы книг в странах так называемой зрелой западной демократии часто выражают свое критическое отношение по поводу несправедливого распределения общественного богатства и кризиса программ социальной поддержки населения, авторы в бывших социалистических странах проповедают необходимость абсолютно свободной рыночной экономики. В отношении социальных проблем и равноправия в странах Европейского Союза в учебнике РОС 1 утверждается следующее:

Становится ясно, что многие цели, такие как полная занятость, казавшиеся реалистическими, не могут быть достигнуты. Также становится очевидным, что вмешательство государства в экономику не допустимо: конкуренция и рыночные отношения должны развиваться свободно (РОС 1, стр. 187).

В отличие от детального и критического описания современного индустриального общества в итальянских и голландских учебниках, а также в некоторой степени в немецких и французских пособиях, от многих учебников из стран восточной Европы остается впечатление, что период после 1945 года является всего лишь подстрочным примечанием к истории, а не принадлежит ей. В польских учебниках невозможно обнаружить обстоятельного описания послевоенного общества; вместо этого в них с той или иной степенью детализации перечисляются различные события и проблемы. В британских учебниках этот период также представлен в кратком и «приглаженном» изложении. Возможно, следует проследить, как и в какой степени материал, отсутствующий в учебниках по истории, изучается на уроках основ гражданственности.

Как правило, в польских и чешских учебниках в основном фигурирует политический аспект истории. По существу, в них представлена политическая история европейского континента и практически не уделяется внимания историческим аспектам цивилизации и повседневной жизни людей, их культуре и поведению, мнениям, социальным установкам и предрассудкам, видам на будущее и т.д. В чешском учебнике Ч 2 подробно описана деятельность десяти выдающихся европейских личностей нечешского происхождения. Все они являются политиками: Аденауэр, Брандт, Брежнев, Горбачев, Хрущев, Монэ, Надь, Тито, Ульбрихт, Валенса. Эта книга, однако, является единственным исключением, в которой даются не только описания исторических событий, но и имеются данные об образе жизни простых людей (например, о жизни в 20-х и 30-х годах), ценах на продукты питания и аренду жилья, тенденциях в моде и спорте и т.д.

Фактически, только в голландских учебниках представлены мнения людей, их ощущения и ожидания, которые составляют основу для изучения политических и экономических явлений:

После первой мировой войны у людей во всех странах Европы преобладали чувства разочарования, пессимизма и страха. Подобное разочарование и безысходность были связаны с ужасами прошедшей войны. Миллионы молодых людей погибли или стали инвалидами. Многие из тех, кто участвовал в войне, были психологически травмированы этими событиями. Они не ощущали себя частью общества. У этих людей также было ощущение, что их вклад на войне, где ради своей страны они рисковали жизнью, не был по достоинству оценен. Они в страхе провели

годы в окопах и перенесли нечеловеческие страдания. Поэтому поколение этих людей было названо «окопным поколением».

Наибольшее разочарование переживали люди в странах, проигравших в этой войне, таких как Германия и Австро-Венгрия. Даже в Италии, которая находилась среди стран-победителей, преобладало ощущение, что Версальский Договор ставил это государство в невыгодное положение.

Во всех странах Европы, как среди победителей, так и среди побежденных, преобладало чувство страха и безысходности, страха коммунизма и революции. В России в результате революции коммунисты пришли к власти. Многие опасались, что тоже самое может произойти в любой другой стране Европы, произойдет крах общественной системы, а безбожные коммунисты захватят власть. Политики, которые обещали, что этого не произойдет, пользовались огромной поддержкой (ГОЛ 4, стр. 62).

Ввиду того, что две мировые войны играют такую важную роль в истории 20-го столетия, не представляется удивительным тот факт, что вопрос развития техники зачастую подается как вопрос развития военных технологий. Особенно часто эта тема поднимается в английских учебниках, в которых содержатся многочисленные иллюстрации и рисунки, объясняющие разрушительную силу и действие используемого оружия. Вместе с тем, в них нет попыток возвеличивания войны как таковой. Цель этих материалов заключается в том, чтобы определенно дать понять, насколько разрушительна сила современного оружия. Не только общество, но и войны испытали на себе воздействие промышленной революции.

В норвежской программе по истории указывается на другой аспект технической революции. В ней подчеркивается все более усиливающаяся взаимозависимость общества, современных технологий и средств массовой коммуникации. Учащиеся должны понимать, что «современные технологии сделали наш мир меньше» и то, как «контакты, торговля и сотрудничество между государствами и континентами все больше и больше становятся насущной необходимостью».²⁴

В одном из английских учебников (БР 2) есть интересная глава под названием «Соревнование в космосе». В других главах рассматриваются глобальные проблемы будущего, например, поднимаются вопросы охраны окружающей среды («Новая мораль», БР 1, стр. 94; «Меняющийся мир», БР 3).

Однако еще более удивительным является тот факт, что темы войны и тоталитаризма часто вновь появляются в тех относительно немногочисленных главах, где рассматриваются вопросы культуры и искусства в 20-м столетии. Во всех французских учебниках по истории имеется глава по искусству в период между двумя мировыми войнами (подобные главы имеются также в ИТ 1 и ИТ 2; в последнем есть глава под названием «Искусство как выражение обеспокоенности общества в период между двумя войнами»). Кроме того, один французский учебник (Ф 4) включает в себя доклад, в котором искусство в каком-то смысле представлено в качестве «очевидца тоталитарных режимов», при этом как в негативном, так и в позитивном смысле. Искусство может быть использовано для тех или иных целей тоталитарных режимов, а может также быть выражением сопротивления диктатуре.

²⁴ *Laereplanverket for den 10 aarige grunnskolen, Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996.*

Перевод страницы 89 из английского учебника (БР 2).

<p>Источник Д: Соревнование в космосе</p> <p>Вначале казалось, что Советский Союз лидирует в этой сфере, особенно в апреле 1961 года, когда мир был изумлен полетом первого человека в космос. За одну ночь Гагарин стал знаменит на весь мир. Через два года и два месяца Советский Союз добился еще одного успеха, когда Валентина Терешкова стала первой женщиной, полетевшей в космос. На самом деле, на этот момент американцы, скорее всего, уже лидировали в этом состязании. Американские космические корабли были намного более совершенны, чем их советские аналоги, вследствие чего для из создания потребовалось больше времени. Вместе с тем, в интересах НАСА (Национальная Администрация по Аэронавтике и Космосу) было создать впечатление, что русские ушли далеко вперед. В таком случае американское правительство инвестировало бы больше средств в космические программы. В результате это стоило правительству 25 миллиардов долларов. Пораженный мир наблюдал непосредственно на экранах телевизоров, как Нил Армстронг и Баз Олдрин покинули космический корабль «Аполло-11» и высадились на поверхность Луны 20 июля 1969 года. Соединенные Штаты выиграла гонку в космосе.</p> <p>После гонки</p> <p>С запуском «Аполло» полеты в космос не закончились. Продолжались космические полеты на Луну «Аполло», а русские осуществили посадку беспилотного лунохода. Советский Союз занимался созданием космической станции «Мир», в то время как НАСА начала запуски космического корабля многоразового использования «Шатл», и который, в отличие от ракет прошлого поколения, мог возвращаться на землю. Теперь акцент делался на научных и военных исследованиях. С окончанием гонки в космосе общественность больше не восхищалась полетами на Луну. Тема освоения космоса перестала быть новостью номер 1 в средствах массовой информации.</p>	<p>Июль 1969. – Армстронг и Олдрин высадились на Луну.</p> <p>Январь 1967. – Гибель американских астронавтов в результате аварии на испытаниях нового космического корабля «Аполло».</p> <p>Февраль 1966. – Советский беспилотный космический корабль «Луна IX» впервые совершает мягкую посадку на Луну.</p> <p>Декабрь 1965. – Американские космические корабли «Близнецы 6 и 7» осуществляют стыковку в космосе.</p> <p>Март 1965. – Советский космонавт Леонов становится первым человеком, который вышел в открытый космос.</p> <p>Июнь 1963. – Валентина Терешкова становится первой женщиной, полетевшей в космос.</p> <p>Февраль 1962. – Джон Гленн стал первым американцем, облетевшим вокруг Земли</p> <p>Апрель 1961. – Юрий Гагарин стал первым человеком, совершившим полет в космос.</p> <p>Октябрь 1959. – Советский космический спутник «Лунник 11» делает первые фотоснимки обратной стороны Луны.</p> <p>Октябрь 1957. – Советский космический спутник «Спутник» становится первым искусственным объектом в космосе.</p> <p>Источник Е: Баз Олдрин на Луне</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><i>Запомните...</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Соревнование в космосе являлось частью противостояния времен холодной войны между супердержавами – Америкой и Советским Союзом. <p style="text-align: center;"><i>Расследование</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Почему Соединенные Штаты и Советский Союз хотели заполучить немецких ученых, разработчиков ракет?2. Прочитайте источник Б.<ol style="list-style-type: none">а) Почему, согласно заявлению президента Кеннеди, Америка стремилась осуществить высадку человека на Луну?б) Какими, на ваш взгляд, могли быть другие причины, о которых Кеннеди не говорил?	
---	--

(UK) *Key History for KS3 – The Twentieth Century World*
© Stanley Thornes, Publishers for Education, England

В словацком учебнике (СК 1) два последних из восьми подразделов на тему послевоенного развития посвящены научно-техническому и культурному процессам. Каждый подраздел представлен на двойной странице. Такое расположение учебного материала способствует более четкому восприятию его структуры и облегчает понимание основного содержания, в особенности, если оно проиллюстрировано привлекающими внимание изображениями. Вместе с тем, в результате практически не остается места для текста, поэтому его изложение становится в высшей степени кратким и фактографическим. Разнообразие мнений, отражаемое текстами и изображениями, позволяет учителю сделать презентацию учебного материала весьма интересной. Иллюстрации достижений в области освоения космоса и электроники располагаются рядом с изображениями угрозы от ядерного загрязнения, например, представлены картины ядерной катастрофы в Чернобыле. В этом учебнике часто происходит так, что явления повседневной жизни (агрессия футбольных болельщиков на стадионе) и крупные политические и культурные события располагаются рядом друг с другом. Если Советский Союз, благодаря своим выдающимся достижениям в области освоения космоса, по-прежнему упоминается в подразделе, посвященном развитию техники, то большинство примеров, представленных в разделе по культуре, взяты из жизни западного общества.

Если сравнить учебники из Боснии и Герцеговины с другими пособиями, используемыми на Балканах, то можно отметить, что в них гораздо больше внимания уделяется изображению конфликтов, которые создают технологическая и культурная глобализация, особенно в сфере экономических отношений. Один из боснийских учебников (БиГ 2, стр. 103) с готовностью критикует тот факт, что развитые страны пытаются переложить свои проблемы на плечи развивающихся стран, в то время как хорватский учебник содержит многочисленные примеры, которые ясно указывают на убежденность в продолжении экономического и технического прогресса (см. ХР 2, стр. 12 и стр. 192). В македонском учебнике (БЮРМ 1, стр. 200) особенно бесцеремонно трактуются события после второй

мировой войны: «В действительности имели место локальные конфликты и вооруженные восстания, но они не оказали влияния на экономическое и техническое развитие остального мира».

Наука и техника, которые, как принято считать, имеют глобальное значение в этом столетии, изучаются более обстоятельно, чем перемены в повседневной жизни общества. Последняя тема, как правило, появляется в главах, посвященных событиям национальной истории, если вообще появляется. В хорватских учебниках, хотя и с оговорками, продолжает сохраняться та точка зрения, что общественные науки должны рассматриваться с позиций национальной истории, в то время как естественные науки затрагивают весь мир в целом (см. ХР 1, стр. 73). В целом, учебники из юго-восточной Европы выдвигают на первый план те события в культурной жизни, которые могут подчеркнуть, насколько прогрессивной является их страна. Несмотря на то, что в греческом учебнике ГР 1 искусство и культура рассматриваются в более широком контексте, а не только греческом, тексты по этим темам в основном содержат биографии знаменитых деятелей культуры. Авторы этого учебника не потрудились рассказать о взаимном обогащении культур, имевшем место в среде европейской элиты.

Словацкий учебник СК 1 представляет собой исключение в трактовке этой темы, поскольку он придерживается подхода, согласно которому ни культура, ни наука не могут рассматривать с исключительно национальной точки зрения. Когда в испанских учебниках подробно рассматривается тема влияния средств массовой информации на повседневную жизнь человека, то можно уловить некую нотку недовольства и даже возмущения. Средства массовой информации для авторов этих учебников, как правило, являются американским феноменом, которые создают единообразие, а не культурное многообразие.

Связи между национальной, европейской и мировой историей

Скрещивание общей – в данном случае всемирной – и национальной истории является типичным примером для французских учебников по истории. Такой подход представлен в разделе под заголовком «Мировой экономический кризис. Одинаково ли развивался кризис во всех странах мира?» (Ф 4, стр. 52). Символизировало кризис мировой экономики изображение из немецкой газеты: щупальца спрута грозились раздавить планету. Последствия кризиса для каждой европейской страны описываются следующим образом:

Мировой кризис затронул промышленность Европы. ... Сначала кризис пришел в Германию и Австрию, страны наиболее зависимые от американского капитала, изъятие которого привело к падению промышленного производства параллельно с его падением в Соединенных Штатах. В 1931 году ситуация ухудшается из-за политической нестабильности в Германии. Крах биржевого рынка и банкротство банков отозвались эхом по всей центральной Европе.

Соединенное Королевство стало третьей страной, пораженной кризисом в 1931 году. Англичане отреагировали очень быстро девальвацией фунта стерлингов, которая являлась основной валютой на мировом рынке. Мировая валютная система была дестабилизирована. Францию депрессия затронула позднее, так как ее более традиционная экономика была меньше связана с международным капиталом (Ф 4, стр. 52).

Рассматривая перспективы на будущее, французский учебник (Ф 4, стр. 172) перечисляет проблемные области и географические регионы: ставится под сомнение способность Соединенных Штатов после распада Советского Союза стать единственной мировой супердержавой будущего. На это место имеются и другие претенденты, такие как Япония и Европейский Союз после подписания Маастрихтского Договора. Обращается внимание на неопределенность будущего стран Третьего мира, где на небольшой карте под названием «Демократия в Африке» только Намибия выделена в качестве демократического государства. Другие страны показаны как государства, идущие по пути к демократии.

С одной стороны, авторы утверждают, что в предсказуемом будущем национальные государства и Европа будут находиться в конфликте друг с другом. С другой стороны, идея того, что национальное своеобразие и европейская идентичность уже соединились вместе, незатейливо демонстрируется на примере картинки с французским паспортом. Его владелец должен быть не только гражданином Франции, но и Европейского Союза (Ф 3, стр. 166). «Голландец или европеец?», - в несколько провокационной манере таким вопросом задаются авторы голландского учебника (ГОЛ 5), обсуждая различные альтернативы и точки зрения в главе, посвященной вопросам гражданства и обучения основам гражданства.

<p>2 Европа, которая ищет сама себя</p> <p>Идея европейского Сообщества выковывалась поэтапно, начиная со стремления небольшого числа государств решать проблемы правовыми способами, а не войной, и затем создать большие экономические возможности (док. 3), наравне с Японией и США.</p> <p>А. От Рима до Маастрихта</p> <p>1. Европейцы сначала создали общий рынок, который в настоящее время достиг своих целей. Европейское Экономическое Сообщество (ЕЭС), созданное шестью странами по договору в Риме в 1957 году (см. стр. 100), занималось общей сельскохозяйственной политикой и облегчало движение товаров и людей (док. 2).</p> <p>2. Став привлекательной для своих соседей, Европа Шести постепенно расширилась до двенадцати членов, уточнив функции своих учреждений: Комиссия экспертов вносит предложения, Парламент их утверждает, Совет Министров принимает решения. В 1978 была учреждена Европейская валютная система, основанная на экю (док. 1), ограничивающая значительные колебания валют. В Объединительном Акте 1986 года говорится об отмене всякого контроля на границах сообщества.</p> <p>3. Подписанный в феврале 1992, Маастрихтский Договор предлагает новый этап в развитии Европейского Сообщества: создание центрального банка и единой валюты, а также введение европейского гражданства и проведения общей оборонной политики (см. док. 3, стр. 168).</p> <p>Б. Какие перспективы у Сообщества?</p> <p>1. В том же 1992 году Сообщество (325 миллионов жителей) заключило с семью другими странами Европы о свободном товарообороте внутри европейского экономического пространства с населением в 380 миллионов человек. Такое расширение Общего рынка открыло дверь для вступления в Сообщество другим странам. В 1995 году на условиях Маастрихтского Соглашения в Сообщество смогли вступить такие страны, как Швеция, Финляндия и Австрия.</p> <p>2. Крах коммунистической системы в странах восточной Европы поставил вопрос об увеличении числа членов Сообщества за счет таких стран, как Венгрия, Польша и Чехия, вступивших на путь демократических преобразований и рыночной экономики.</p> <p>В. Пробуждение наций?</p> <p>1. Парламенты большинства стран Сообщества ратифицировали Маастрихтские соглашения. Однако на референдуме люди отнеслись по-разному к этим соглашениям. В условиях экономического кризиса многие европейцы опасаются утратить свою национальную идентичность. Усилились движения регионалистов: корсиканцы и баски во Франции, фламандцы в Бельгии, ломбардийцы в Италии, не говоря о проблеме Северной Ирландии.</p> <p>2. На востоке распались два многонациональных государства – Югославия и Чехословакия. В 1991 году отделились Словения, Хорватия и Македония; в Боснии, где совместно проживают сербы, хорваты и мусульмане (док. 4), ситуация вылилась в жестокую войну между этими общинами (док. 5). В первые дни января 1993 года Словакия отделилась от Чешской Республики.</p> <p>166</p>	<p>Словарь</p> <p>Рыночная экономика: экономическая система капиталистических стран. Она основывается на принципе свободной конкуренции между спросом потребителя и предложением производителя.</p> <p>Регионализм: движение, требующее признания характерных особенностей региона, таких как язык, народные праздники, местные производства и ремесла и т.д.</p> <p>1. Изображение экю. Внешний вид европейской денежной единицы. Стоимость европейской денежной единицы зависит от разницы валютных курсов в странах Сообщества.</p> <p>2. Европейское и национальное удостоверение личности.</p>
--	--

(Франция) *Histoire-Geographie, Initiation economique classe de 3e* (1993)

© Berlin, Paris

Фотография экио предоставлена агентством РЕА, Париж

Привлекательный подход используется в итальянском учебнике (ИТ 1). Книга разделена на четыре части. В конце каждой части можно увидеть заголовок “Страны мира”. Здесь располагаются, кроме уже упомянутых, Азия, Африка и Латинская Америка. Большое количество карт помогает читателю ориентироваться. Таким образом, каждая часть нацелена на рассмотрение стран, где живут школьники Европы. Это побуждает школьников к дискуссиям на более объемные темы, включая другие части света. Не удивительно, что в этой книге 36% объема материала посвящено мировой истории. Объем информации о Европе составляет 37%. Так как авторы подошли к каждому временному периоду или географическому региону исходя из тематики, то на долю отдельно рассматриваемых европейских стран отводится 9% от объема текста. Также представлена история Италии, 27% от общего объема. Надо признать, что ей меньше уделено внимания.

Мировая война и холодная война – диктатура и демократия

На стыке веков: Европа после периода империалистической экспансии

В голландском учебнике ГОЛ 4 обнаруживается следующее:

Если вы посмотрите на карту мира, то вы увидите, как мала Европа по сравнению с другим миром. И тем не менее, Европа оказывает значительное влияние на другие страны. Доказательством может послужить факт распространения европейских языков по всему миру.

На стыке веков именно Западная Европа определяла ход глобальных событий. США, Япония и Китай еще находились в развивающемся состоянии. Территории Азии и Африки превратились в колонии Европейских держав, таких как Англия, Германия, Франция и Россия. (ГОЛ 4, стр.9)

Очень часто Европу ассоциируют с ведущими государствами, которые создают угрозу меньшим по размерам странам или даже отрицают права этих стран на существование. Поэтому представляется достаточно логичным, что в учебниках этих стран Европа рассматривается в критическом свете. В первом предложении одного из проанализированных учебников из Боснии и Герцеговины, БиГ 4 (стр.5) утверждается, что “В начале 20-го века европейские державы доминировали в международной политике.” В хорватском учебнике ХР 1 рисуется даже более устрашающая картина:

В начале нового столетия ведущие европейские страны стали формировать военные и политические союзы с тем, чтобы проводить экспансионистскую политику. (ХР 1, стр.5)

В итальянском учебнике (И 2) Европа названа “госпожой мира”. В одном из русских учебников, как и в других, мы часто сталкиваемся с похожим определением : Европа доминирует в мире.

Почти во всех учебниках обнаруживается похожая ситуация, когда изображается превосходство Европы над другими странами в начале 20-го столетия, хотя при этом авторы этих пособий не утруждаются определить значимость Европы.

Голландский учебник ГОЛ 4 , в котором первая часть называется «Европа и остальной мир в период с 1870 по 1918 гг.», начинается следующим абзацем:

В начале 20 века Европа доминировала над другими странами. Изобретение все большего и большего количества станков для производства разнообразных товаров привело к значительным изменениям в промышленности как таковой, а также в социальном устройстве самого европейского общества. (ГОЛ 4, стр.9).

Но затем ситуация изменилась:

После капитуляции европейские державы окончательно потеряли свою гегемонию в мировой политике. Сначала Соединенные Штаты, а затем и Советский Союз стали доминировать на международной арене. После первой мировой войны многие европейские государства смогли приобрести независимость или восстановить национальную идентичность, например, ирландцы, поляки, словаки, чехи, хорваты. (СК, стр.12)

Снижение мощи Европы на международном уровне сопровождалось внутренней политической нестабильностью. Как лаконично сказано в венгерском учебнике В 1 (стр.13): “Европа превратилась в беспокойную зону”. В результате мирных договоров на некоторых картах появились территориальные изменения. Особенно на картах тех учебников, чьи страны были вовлечены в территориальные изменения. Поэтому едва ли удивительно, что данному эпизоду было предоставлено более чем достаточное внимание в венгерских учебниках.

Европа со своими бывшими двумя полюсами – Антантой и Тройственным союзом – перестала существовать. Австро-Венгрия вышла из рядов великих держав. (В 3, стр.19)

Две мировые войны и их последствия.

Первая мировая война часто рассматривается как важный поворотный момент в истории Европы. Впервые люди сражались друг с другом, используя разрушительную силу оружия массового уничтожения, произведенного самим же индустриальным обществом. В связи с этим вводится тема ужасов войны, являющаяся центральной в учебниках по истории 20 века. Однако встает вопрос: могут ли 14-16 летние учащиеся постичь всю чудовищность войны, если этот чрезвычайно многоплановый вопрос изучается таким образом? Эта тема переходит из учебника в учебник, давая возможность оценить, под каким углом зрения раскрывается феномен мировой войны в разных странах. Например, в английском, немецком, российском и польском учебниках используются совершенно противоположные подходы для раскрытия темы Великой Войны. Несмотря на то, что в учебниках в той или иной степени затрагивается тема последствий этой войны для Европы и всего мира, в большинстве пособий, как правило, основное внимание сосредоточено на тех событиях, которые представляются значительными для истории конкретной страны.

Определение степени виновности в военных действиях всегда представлялось сложным занятием. Бывшие союзники могут быстро превратиться во врагов. Победители, а в свою очередь и побежденные, часто оказываются вовлеченными в военные преступления. Например, в одном из английских учебников пытаются побудить учеников найти свой собственный ответ на столь сложный вопрос.

Русские солдаты рассматриваются или как долгожданные освободители, или как кровавые палачи. Которая из версий является правильной? (БР 4, стр.98) В учебнике даются разнообразные точки зрения, но нет решения вопросов. Вместо этого ожидается, что учитель должен инициировать и поощрять споры учеников между собой.

Сразу бросается в глаза тот факт, что в английских и в некоторых французских учебниках первая мировая война рисуется также детально, как и вторая мировая. Внимание уделяется эмоциональной стороне этих двух конфликтов. Однако в немецких учебниках, как и в учебниках стран, попавших в фашистскую оккупацию, основной акцент делается на второй мировой войне. В глазах общественности значение первой мировой войны оказалось сильно заниженным. Во время первой мировой войны многие страны Восточной Европы впервые получили свою независимость. Во время второй мировой войны эта недавно приобретенная независимость снова оказалась под угрозой. В результате, в большинстве учебников детально рассказывается, как была снова возвращена и установлена независимость. Для сравнения, в Британии первая мировая война все еще рассматривается как самое драматическое событие в истории Англии. Впервые за сотни лет морское могущество страны было поставлено под вопрос. Выживание страны оказалось зависящим от Соединенных Штатов, новой супердержавы. Реакцию подобного высокого эмоционального накала можно увидеть в детальном описании используемой военной техники, например, танков, самолетов, а также в описании ужаса, сопровождавшего бои в окопах. (БР 2, стр. 14-15)

“Искусство и поэзия о первой мировой войне” (БР 2, стр.23) – это название одного из подзаголовков учебника, где первое может быть рассмотрено как и жанры сами по себе. В английских учебниках гораздо больше поэзии при описании этого периода, чем в других рассмотренных материалах. Для Британии эта война стала началом конца цивилизации. Следовательно, школьные учебники так написаны, чтобы это впечатление было как можно реальнее.

Красочные иллюстрации воздушных боев или танков, прокладывающих себе путь сквозь траншеи, могут быть неправильно восприняты немецкими школьниками. Они могут посчитать это примером подчеркнутого империализма Британии. Вначале кажется, что эти картинки взяты из комиксов о войне, а не из школьных учебников по истории, если бы не однозначность авторов, проявляющая себя в названиях заголовков к этим иллюстрациям: “Даже ад не может быть так ужасен”, “Страдания темного ада”. Например, в следующих частях английского учебника (БР 2) рассказывается об огромном ущербе, вызванном современным оружием. Заголовки: “Детальное изучение: западный фронт”, “Новые виды оружия”, “Изучение сражения: сражение на Сомме”, “Жизнь в траншеях”, “Изучение: страдания в темном аду”. Также примером служит один из заголовков французского учебника “Индустриальная война”. Эти иллюстрации показывают, как важна первая мировая война в британском понимании современной истории.

С другой стороны, в немецком учебнике эта тема начинается с фотографии, занимающей две страницы. На ней показано военное кладбище во Франции с тысячами крестов, уходящих к горизонту. Хотя иллюстрации в английских и немецких учебниках сильно отличаются по своей природе, их смысл остается тем же, а именно, средствами войны невозможно добиться никаких целей.

Однако по-прежнему встречается много учебников, в которых тема войны не имеет такого негативного изложения. Скорее, здесь акцент ставится на героических и позитивных результатах для защиты национального суверенитета.

Причины начала первой мировой войны постоянно обсуждаются, особенно в вопросе о том, только ли Германия виновна в развязывании этой войны, как было зафиксировано в Версальском Договоре. Многие авторы учебников пристально изучают этот вопрос, чтобы исследовать более общие теоретические концепции сути этого события, его эффект и влияние на историческое развитие. Авторы норвежского учебника ссылаются на “выстрел в Сараево” как на “искру”, от которой разгорелось пламя войны, а не как на “причину” как таковую. В британском учебнике БР 1 (стр.4 и стр.8) предлагается четыре причины этой войны, где каждая имеет равную степень участия. Это национализм, империализм, милитаризм и образование блоков.

В этом учебнике показаны пять конкретных событий, приведших к началу войны, и вступление в нее Британии.

Австрия объявляет войну

- Россия проводит мобилизацию
- Германия атакует
- Франция отражает удары
- Британия вступает в войну

Сам выбор слов говорит об определенной оценочности суждений, и этот факт необходимо обсудить во время урока. Ход исторического развития заставляет учеников задуматься о том, можно ли было предотвратить войну или уменьшить ее размах на какой-то ее стадии.

В фокусе событий: «Скорбный мрак ада» – искусство и поэзия в годы первой мировой войны	
Что говорит нам искусство и поэзия периода первой мировой войны о переживаниях и ощущениях воюющих солдат?	
Искусство в годы первой мировой войны	Источник А: Дорога на Менин вблизи Ипра в Бельгии. Художник Пол Нэш, 1919.
	Источник С: Мулы, запряженные в санитарные носилки перевозят раненых на перевязочный пункт. Художник Стэнли Спенсер, 1919. Во время войны Спенсер состоял членом медицинского корпуса Королевской Армии. Он проходил службу в северной Греции, поэтому солдаты в этой картине носят накидки для защиты шеи от солнца.
Источник В: «Война», картина художника Отто Дикса	Ключевые слова: Перевязочный пункт: это медицинский пункт, расположенный поблизости к линии фронта. На этих пунктах раненых перевязывали и оказывали первую медицинскую помощь перед тем, как отправить в полевой госпиталь за линией фронта.

(Великобритания) Главные вопросы истории для учащихся основного этапа, 3-го уровня – Мир в двадцатом столетии © Стэнли Торнз, Издательство учебной литературы, Англия

Картины «Дорога на Менин» художника Пола Нэша и «Прибытие мулов с ранеными на перевязочный пункт в Смоле, Македония, сентябрь 1916» художника сэра Стэнли Спенсера любезно предоставлены Королевским Военным Музеем в Лондоне.

Картина «Война» художника Отто Дикса © Адагп, Париж 2000

Страница из британского учебника «Главные вопросы истории для учащихся основного этапа, 3-го уровня – Мир в двадцатом столетии»

<p>Британцам все-таки удалось сконструировать танк. Вместо колес они использовали гусеничную ленту, созданную в Канаде для заготовок леса. Это увеличило нагрузку танка на большую площадь, что позволило ему преодолевать неровные и заболоченные пространства. Странная форма танков позволяла им преодолевать рвы и окопы, как показано на рисунке С.</p>	<p>Впервые танки были использованы на Сомме 15 сентября 1916 года. Однако из 49-ти танков, которые должны были участвовать в сражении, до немецких траншей дошли только 9. Большая часть их просто сломалась, а другая застряла в грязи и воронках от снарядов тяжелой британской артиллерии. Танки весили 28 тонн, а поэтому даже на гусеничном ходу их все равно засасывало в жидкую грязь. В битве на Сомме их средняя скорость составляла 1/2 мили в час. Это означало, что они становились хорошей мишенью для немецкой артиллерии. При попадании в них снаряда танки становились горячей могилой для восьми членов экипажа. Первого большого успеха танки добились в 1917 году в битве при Камбрэ, когда они обеспечили британским войскам крупный прорыв. В этот раз не было артподготовки, а поэтому почва оставалась твердой. Однако после захвата немецких траншей и получения открытого пространства для наступления, атаку были вынуждены прекратить, потому что большинству танков требовался ремонт.</p>
<p>1. Танк приближается к немецкой траншее Пуленепробиваемая броня. Кабина для защиты от атак гранатами. Пулемет использовался для ведения огня по немецким войскам. Заградительная проволока смята гусеницами танка.</p>	<p>Рисунок С: танк преодолевает вражеский ров</p>
<p>2. Пехота следует за танком, чтобы захватить вражеские траншеи. Вес танка заставляет его накрениваться вперед и перегородить траншею. Еще один ряд колючей проволоки.</p>	<p>Это было здорово ... Танк медленно продвигался вперед и вел огонь из пулеметов. Мы видели, как фрицы выскакивали из окопов, а затем прыгали опять вниз. Они не знали, что делать: бежать или оставаться ... Фрицы ждали, пока наш танк не оказался всего в нескольких метрах от траншеи, а затем в беспорядке бежали – или надеялись убежать! Танк просто стоял расстреливал фрицев, их пулеметную точку, сам пулемет. Мертвые и раненые, которые не могли убежать, просто исчезли с лица земли. Танк проехал прямо по ним. Мы бы наверное танцевали от радости, если бы это было возможно. Записано со слов Лина Макдоналда</p>
<p>3. Вес танка позволяет гусеницам зацепиться за поверхность земли и продолжать движение вперед. Войска попадают во вражескую траншею.</p>	<p>Источник D: младший капрал Лен Ловелл, очевидец первого использования танков 15 сентября</p>

<p>4. Солдаты насыпают бруствер и укрепляют траншею от контратаки врага. Танк продолжает движение вперед и атакует следующую линию обороны.</p> <p>Ключевые слова: Артиллерия: Крупные орудия, стреляющие снарядами на большое расстояние, поэтому могут быть удобно расположены за линией фронта. Пехота: Солдаты, сражающиеся в пешем строю.</p>	<p>Задания</p> <ol style="list-style-type: none">1. Прочитайте источник D. Что вы узнали о воздействии танков на моральный дух британских войск?2. Что вы узнали о воздействии танков на моральный дух немецких войск?3. Что случилось с танком на рисунке А? Почему это часто происходило с танками?4. Имело ли использование танков такой успех, как надеялся Черчилль? Объясните ваш ответ.5. Составьте свою таблицу по этому уроку. Помогло ли использование нового оружия найти выход из тупика?
---	--

(Великобритания) Главные вопросы истории для учащихся основного этапа, 3-го уровня – Мир в двадцатом столетии

© Стэнли Торнз, Издательство учебной литературы, Англия

В более раннем немецком учебнике дается краткое, но интересное изложение мнений известных немецких историков по вопросу “кто виноват?”. Здесь цитируются источники, находящиеся в противоречии друг с другом – отрывки из речи Кайзера и отрывки из речи парламентария от Социал-демократической партии. Таким образом, ученики могут осознать, что представители различных политических убеждений и социальных классов имели разные мнения по этим вопросам. Это представляет проблему в целом в объективном свете, правда, без удовлетворительного ответа на основные вопросы. Собственно для чего и использовались источники. С другой стороны, цель этого задания заключалась не в том, чтобы предоставить сложные или быстрые решения, а скорее дать ученикам возможность непосредственно ознакомиться с проблемами, которые будут постоянно возникать на протяжении всего курса истории. Со временем, они обретут большую уверенность при формулировании суждений, которые смогут выдержать проверку жизнью.²⁵

Военная победа в современной войне может означать политическое и/или экономическое поражение. Во многих учебниках из Англии, Франции, Италии это утверждение трактуется очень ясно. (“Ослабевшие победители в Европе” – один из заголовков в учебнике Г 3). Во многих книгах говорится о поражении Европы. В одном из французских учебников (Ф 4, стр.20) глава о последствиях войны называется “Европа ослаблена и разорена”. Во французских учебниках эта тема описана ясно и четко:

Упадок Европы. Европа уменьшилась до размеров звезды. Европа больше не является экономическим сердцем мира. Война просто заморозила все изменения на старом континенте.

I. Два поднимающихся государства увеличили свое могущество:

- Япония захватила азиатский рынок
- Соединенные Штаты теперь являются кредиторами Европы и владеют половиной мирового золотого запаса. Уолл Стрит отодвинула на второе место Лондонскую Фондовую Биржу, а доллар заменил фунт стерлингов.

II. Колониальные права Европы начинают оспариваться:

²⁵ *Unsere Geschichte*, Wolfgang Hug (ed.) (Frankfurt, Diesterweg, 1991) vol. 3, p. 31-32

- Определенным частям колониальных империй требуют дать независимость. Доводы за: участие колоний в защите своей метрополии, а также право людей на самоопределение. (Ф 3, стр.18)

В таблице показаны потери, от которых пострадали Германия, Франция, Великобритания, Австро-Венгрия (“Беспримерная катастрофа”).

В финском учебнике ФИН 1 термин “супердержава” используется по отношению к бывшим странам-метрополиям, которые потеряли свое влияние после двух войн:

Европейские супердержавы, такие как Великобритания, Франция и Германия завоевали колонии во многих частях света. Развитие Европы стало означать развитие всего мира. Однако две мировые войны, развязанные в первой половине 20 века, явились концом лидирующей роли Европы. (ФИН 1, стр.180)

“Уставший континент” – так называется Европа в одном из итальянских учебников (ИТ 2, стр.305). “Европа поставлена на колени” – заголовок соответствующей главы в другом (ИТ 3). Урон, нанесенный войной, разрыв связей между людьми, потеря нормального, будничного благополучия и спокойствия – все это является яркими примерами социального кризиса 20-тых годов.

Практически во всех учебниках истории делается акцент на приостановке активности на политической сцене Европы, вызванной первой мировой войной. “Новая карта Европы (Ф 1, стр.21) уже видна. Условия мира по Версальскому Договору можно свести к следующему: “ По Версальскому Мирному Договору произошли изменения политической организации Европы” (БЮРМ 2, стр.28).

“После окончания первой мировой войны три империи прекратили свое существование: Российская империя, Австро-Венгрия и Германская империя” (ХР 1, стр.6). В сравнении с более старыми учебниками, тема межэтнических комбинаций в таких странах, как бывшая Чехословакия, бывшая Югославия, Польша часто поднимается, а также указываются возможные проблемы в будущем.

Всегда возможно сделать выбор. Например, не рассматривать некоторые страны, где после первой мировой войны демократические преобразования потерпели фиаско, где на лицо абсолютное отсутствие какого-либо развития, а в некоторых странах сразу после Версальского Мирного договора возникли коммунистические, фашистские диктатуры или авторитарные режимы. В немецком учебнике Г 1 первоначально обозначенные перспективы развития показаны под заголовком “Попытки обозначить и спланировать будущее после первой мировой войны”. В словацком учебнике проводится тщательное рассмотрение будущего развития прежде, чем оно произойдет на самом деле:

Даже до заключения окончательного мира, Европа была разделена на государства, которые признавали новый статус-кво, и на тех, которые отказывались его признать. Это разделение означало, что возобновление войны представлялось реальной возможностью. Более того, страны-победительницы уже стали выражать очень разные идеи о том, как Европа должна развиваться в будущем.

Из итальянского учебника ИТ 5 мы узнаем, как быстро любовь к одной стране может превратиться в ненависть к другой. Это один из небольшого количества учебников, где шире представлены пути развития ксенофобии, показан процесс

превращения чувства национальной гордости в чувство ненависти ко всему иностранному. Соответствующая глава озаглавлена “Фабрика ненависти”. Здесь рассматриваются итальянский ирредентизм, французский реваншизм и немецкий пангерманизм:

В условиях ухудшения политической обстановки и угрозы надвигающейся войны постоянно происходила подмена смысла таких понятий, как национализм, патриотизм, любовь к Отечеству. Цель - найти и очернить врага. Этому соблазну подверглись все европейские страны.(ИТ 5,стр.136)

В боснийском учебнике БиГ 2, где вновь обнаруживается большое количество материала по данной теме, дается информация о социальных и психологических последствиях войны:

Впервые в истории Европы поколение, которое выросло до 1909, верило, что война – дело прошлое. (БиГ 2, стр.5)

Что касается послевоенного периода (стр.13), в учебнике сообщается:

Послевоенное восстановление было поставлено на системную основу. Однако гораздо труднее было преодолеть психологические последствия войны. Люди на Западе потеряли веру в идеалы свободы, рационализма, прогресса.

Авторы итальянского учебника ИТ 5, как и авторы голландского учебника, используя сходные аргументы (ГОЛ 2) указывают, что после первой мировой войны существовала тенденция, и не только в Италии, распространять среди масс ненависть к иностранцам, а также к определенным частям коренного населения:

После войны ненависть, возвращенная по отношению к внешнему врагу, сопровождалась недоброжелательным отношением к определенным представителям того или иного социального класса. Это говорило о серьезных и больших социальных изменениях. Все разнообразные идеологии, которые появились после первой мировой войны, были чрезвычайно нетерпимыми. Возникли навязчивые идеи противопоставить что-либо или кого-либо. (ИТ 5, стр.137)

Часто в учебниках обнаруживаются главы, посвященные диктатуре в период между двумя мировыми войнами. Иногда в заголовках таких частей между диктатором и системой ставится знак равенства. “Италия при Муссолини”, “Гитлеровская Германия”, “Россия при Сталине”. Эти примеры можно найти в английском учебнике БР 1 (стр.1) Во французском учебнике используется такой заголовок “Гитлеровский империализм”. Для сравнения, в другом английском учебнике (БР 2, стр.33) имеется параграф: “Для детального изучения: Национал социалистическая Германия”.

Кажется, прогресс покинул Европу. Как обобщено в одном из итальянских учебников:

В то время как Соединенные Штаты являются страной экономического прогресса и демократии, Европа превратилась в родину тоталитаризма, немецкого нацизма, соединенных с русским коммунизмом и итальянским фашизмом. (ИТ 5, стр.248)

Часто коммунистическую и фашистскую формы современной диктатуры ставят на одну ступень. Однако в норвежских учебниках для рассмотрения развития немецкого национал социализма отводится самая большая глава, рассказывающая о тоталитарных идеологиях Европы в 20-х и 30-х годах 20 века. Имеется возможность детально объяснить путь немцев от разрушения первого демократического правительства, которое они когда-либо имели, до жесткой антисемитской кульминации во время Хрустальной ночи и массовых уничтожений в таких количествах, которые до этого не представлялись миру. Хотя в норвежских учебниках описывается нацизм через своих руководителей, а также Фюрера, учебники содержат много базовой информации, которая позволяет школьникам обсудить следующее. Что могло убедить немцев поддержать репрессивную, диктаторскую систему? Для обсуждений предлагается много иллюстраций, вопросов и источников необходимой информации.

Большинство учебников по истории, выпущенных в странах, которые находились в Советской сфере влияния, содержат явное, неприкрытое неодобрение политики бывшего Советского Союза, в особенности сталинской эпохи:

Еще до смерти Ленина коммунистическая диктатура превратилась в беспринципный тоталитарный режим. Когда в 1924 г. Иосиф Сталин встал у руля партии, жестокость достигла невиданных масштабов. Тайная полиция преследовала любого, кто проявлял хоть слабое несогласие с коммунистической политикой.

При коммунистическом режиме миллионы невинных людей были посажены в тюрьмы, сосланы в Сибирь, другие же были безжалостно расстреляны и похоронены в общих могилах. (СК, стр.18)

Центральным аспектом в изучении истории Европы 20-го века является конфликт между диктатурами и авторитарными режимами, с одной стороны, и западной демократией, с другой. “Демократия и диктатура“ так называется глава в английском учебнике (БР 4, стр.33), в котором сравнивается демократия с диктатурой в Италии, Советском Союзе и Японии. Для нацисткой Германии отводится отдельная глава. В некоторых французских учебниках при рассмотрении результатов второй мировой войны также говорится о триумфе демократии над авторитарными режимами. С другой стороны, окончание гражданской войны в Испании рассматривается как “первоначальная победа диктатуры над демократией” (Ф 4, стр.88). Внешняя политика 30-х годов главным образом рассматривается в сравнении демократии и диктатуры. Политика уступок оценивается критически. Признается, что западные державы пытались использовать Германию в качестве защиты от Советского Союза (“Почему демократические страны не сразу обратили внимание на рост диктатуры?». Этот вопрос задается в учебнике Ф 4, стр.90).

В других учебниках, особенно в тех, которые были изданы в первой половине 1990-х, показано резкое отличие революционного режима Ленина от диктатуры Сталина. При изучении материалов, проведенного Организацией балканских колледжей, особо отмечен учебник, выпущенный в 1996 г. в “бывшей югославской республике Македония”:

В той части, где описываются две Русские революции, гражданская война и образование СССР (занимает две страницы) рисуется положительный образ изменений в России до прихода Сталина к власти. Коллизия между

новым и старым превращается в борьбу между добром и злом. Целая эпоха, одна из величайших трагедий нашего века, возникает в своих клише, взятых из устаревших лозунгов. Все, что произошло в 1930-е годы, выводится в одном завершающем предложении: “После смерти Ленина руководить Советским Союзом стал Иосиф Виссарионович Сталин. При нем начался период культа личности”.²⁶

Не всегда понятно, в какой степени различные правительства являются авторитарными режимами. Фактически, описаны только два государства, которые, вне всяких сомнений, имели фашистское руководство. Например, в литовском учебнике ЛИТ 1 не удалось дать четкое описание системы власти, господствовавшей в Литве: “Литва была одной из многих европейских стран, где различные формы диктатуры узурпировали демократическую форму правления.” (стр.72). Слабость литовской демократии объясняется ссылкой на общую неудачу стран восточной Европы привить у себя демократические институты, в особенности в России в период революции. По мнению авторов, политическая нестабильность стран восточной Европы помешала установить там демократическое правление. Испанские авторы учебника по истории рассматривают сейчас режим Франко, как один из примеров других диктаторских режимов во время 1930-х и 1940-х гг. Здесь нет ни славы, ни оправдания в содеянном.

В русских учебниках также стали противопоставляться концепции демократии и тоталитаризма. При этом наблюдается отход от идеи, согласно которой война являлась средством разрешения спора между капиталистической и социалистической моделями общества:

Центральным вопросом и причиной международной напряженности в Европе с 1918 по 1945 гг. стало столкновение двух полностью отличных друг от друга политических идеологий – с одной стороны, либерально-демократической системы и тоталитарной системы, с другой (в своих радикальных правых и левых проявлениях). (РОС 2, стр.84)

В исследованных учебниках имеет место позитивная критика сотрудничества между Сталиным и Гитлером. Возможно, самый лучший способ описать противоречивость великих диктаторов тот, который используется в норвежских учебниках. В главе, посвященной России при Сталине, внимание акцентировано как на современном, индустриальном государстве, вызывающем бедность и голод, так и на терроре коммунистического режима. Авторы представляют Сталина как беспринципного диктатора, который достигает своих целей посредством подавления демократических прав и массовых экзекуций. Но при этом проводится пропаганда своего образа в качестве героического лидера, который заканчивает работу, начатую Марксом и Лениным. Вызывает сожаление тот факт, что во многих учебниках акцент ставится на изучении биографий диктаторов, особенно Сталина и Гитлера. Но в них едва ли можно найти биографии замечательных художников, демократически настроенных политиков и т.д. По крайней мере, в венгерском учебнике В 1 представляется достаточно сбалансированный выбор биографических заметок о Сталине, Гитлере, Рузвельте и Черчилле, где каждому отводится внимание в равной мере.

²⁶ *The image of the other: analysis of the high-school textbooks in history from the Balkan countries* (Balkan Colleges Foundation, Sofia, 1998) p. 42.

Обе мировые войны, представленные с европейской точки восприятия, являются доминантами, особенно в учебниках английской истории 20-го века. В четырех рассмотренных английских учебниках (БР 1, 2, 3, 4) главы о второй мировой войне самые длинные. Подобное свойственно и французским учебникам. Для примера, в учебнике БР 4 девять глав из двадцати двух посвящены вопросам, которые рассматриваются с европейской точки зрения. Главы 1-3, 6, 8, 16, 18, 20 и 21 озаглавлены соответственно:

- С парада в траншеи;
- Западный фронт, 1914-1918гг;
- Восточные фронты и война на море;
- Демократия и диктатура;
- Причины второй мировой войны;
- Оккупированная Европа;
- Победа в Европе;
- Разделенная Европа;
- Европа в руинах.

Кроме того, в отдельных частях используются такие выражения, как “нацистская Германия”, “внутри Германии”, “русский фронт”. Очевидно, в европейских изданиях делается ссылка на эти две войны и диктатура. Если суммировать, то в 16 главах рассматриваются эти две войны.

Во всех норвежских учебниках, где рассматривается период 1914-1945 гг., глава, посвященная второй мировой войне всегда самая длинная. Около 30% текста отводится на описание причин, процесса развития и начала войны. События, происходившие вне Норвегии, и во время немецкой оккупации представлены в более или менее равном объеме.

Как можно заключить из выше приведенных строк, в норвежских учебниках, где акцент ставится на созидательном образовании, при батальных сценах показываются только ужасы войны. Здесь нет значения, нет завершенности. Такой способ подачи материала должен вызвать жалость как к побежденным, так и к победителям, как к солдатам, так и к гражданским лицам. Например, в некоторых учебниках показана фотография, на которой изображены стоящие в линию ослепшие солдаты. В одном французском учебнике (Ф 1) рассказывается о тягостном состоянии солдата первой мировой войны (1914-18). Очень правдиво описываются те физические и психологические притеснения, которым он подвергался. Также отмечается, какой несуразной и бессмысленной на самом деле была военная стратегия. В другом французском учебнике обращается внимание на ужасные людские потери в результате траншейных боев (Ф 2, “Фокус: война в траншеях”).

Существуют четкие различия между учебниками, написанными в странах Западной и Восточной Европы. Каждая сторона уделяет внимание сражениям, происходившим на ее фронтах. Помимо этих географических предпочтений разница возникает и в системе описания. Траншейные войны в западных учебниках представляют собой пример деструктивных сил современной технологии, влияние которых как на победителей, так и на побежденных оказывается тем же. Современная война понижает уровень каждой стороны. Военная стратегия, как и личное мужество находятся в тени. Во всех норвежских учебниках даются иллюстрированные примеры того, какой трудной может оказаться повседневная жизнь для обеих сторон. Ученикам показываются два

полюса, с одной стороны жестокости нацистов на оккупированных землях, с другой стороны, большое количество фотографий разбомбленного Дрездена, разрушенной Хиросимы. Как и во многих английских учебниках, стихотворения дают детям возможность лучшего восприятия ситуации.

По сравнению с учебниками стран западной Европы, в учебниках стран восточной и центральной Европы больше рассматривается стратегический момент, способности военных лидеров, а также героизм, все еще играющий решающую роль в войне. В целом, в польских, русских и литовских учебниках больше освещен военный аспект этих двух войн. Больше внимания уделено количественной информации об армии. Гораздо меньше - социальным аспектам и страданиям отдельного лица в этой борьбе. Центральная тема в учебниках из бывшей Югославии – это борьба против фашизма.

В учебниках по истории, используемых в “бывшей югославской республике Македонии”, а также в Боснии и Герцеговине, две мировые войны рассматриваются как важные события, оказавшие влияние на современную историю. Эта точка зрения отражена в школьных материалах и в учительских планах. В Македонии более одной трети материала отводится на изучение двух мировых войн. Поэтому не удивительно, что в учебниках так много страниц посвящено этой теме. В Хорватии и Боснии и Герцеговине объем материалов, посвященных этой теме, варьируется от одной четвертой до одной трети объема учебников. Часто встречается тот факт, что авторы учебников делят последствия этих войн на две части: последствия для своего государства, последствия для Европы и остального мира.

В македонских учебниках имеет место самое широкое освещение событий этих двух войн. Но центральное место занимает вторая мировая война. Тем не менее, в недавно вышедших учебниках эту политику пытаются изменить.

Таблица 4: Вторая мировая война в БЮРМ 1, БЮРМ 2 и более раннее 1992 года издание БРЮМ 2 соответственно

Общее количество страниц	Вторая мировая война	Внешний мир	Балканы (за исключением бывшей Югославии)	Бывшая Югославия (за исключением Македонии)	Македония
266 страниц	82 страницы	19 страниц	7 страниц	25 страниц	31 страница
127 страниц	39 страниц	10 страниц	3 страницы	7 страниц	19 страниц
152 страницы	53 страницы	13 страниц	3 страницы	16 страниц	21 страница

Систематическое сотрудничество некоторых групп (например, Усташи в Боснии) с немецкими оккупационными властями часто умалчивалось и рассматривалось скорее как исключение, чем правило. По сравнению с этим, роль групп сопротивления часто преувеличивалась. Но следует помнить, что в учебниках из Западной Европы, например, из Франции, только недавно эта деликатная тема стала рассматриваться более объективно. Необходимы дальнейшие исследования и более широкое общественное обсуждение, прежде чем мы сможем получить более

взвешенный подход к данной теме. Затем это может быть отражено в школьных учебниках стран из бывшего социалистического лагеря.

В учебниках из стран балканского региона появляются выводы о том, что народы этих стран часто заставляли сражаться за иностранные интересы, особенно те народы, которые входили в состав Австро-Венгрии.

Данный факт, вызывающий открытый или скрытый скептицизм, отражается во многих работах, в которых рассматриваются так называемые великие европейские державы. И о нем снова вспомнят, если будет описываться действующий конфликт в этом регионе.

В учебниках, созданных в странах, первоначально подвергшихся немецкой оккупации, рассмотрение войны в национальном контексте занимает центральное место. Хотя факт оккупации Европы и сопротивления этому обычно упоминается и подтверждается примерами:

По всей Европе люди поднялись на борьбу, хотя вначале были изолированы друг от друга, с тем, чтобы противостоять деградации, вызванной поражением. Они намерены сражаться против оккупационных войск. (Ф 3, стр.86)

За цитатой следуют две таблицы, в которых изображается борьба польских партизан и восстание в Варшавском гетто. Особое внимание также уделяется страданиям французского народа, движению сопротивления и военным акциям. В настоящее время более широко обсуждаются вопросы коллаборационизма. В более ранних изданиях учебников эти вопросы затрагивались лишь мимоходом (например, в главе «Коллаборационизм и сопротивление» во французском учебнике Ф 2, стр. 60). Литовский учебник (ЛИТ 2) стал первым пособием, в котором изображаются оккупационная политика и уничтожение евреев в сопоставлении с литовским коллаборационизмом и преступлениями против еврейского населения в послевоенные годы.

В английских и французских учебниках, например, роль отдельных государств рассматривается только в той степени, в какой это необходимо для изображения полной картины хода войны. У учащихся из стран восточной Европы может вызвать удивление тот факт, что в английских пособиях практически не рассматривается оккупационная политика фашистской Германии в этих странах. Когда речь заходит о подавлении, преследовании, гонениях и массовом уничтожении населения, то рассматривается, как правило, холокост евреев.

Период классических империалистических держав заканчивается с началом второй мировой войны. Эти глобальные перемены особенно детально показаны в английских учебниках, поскольку они непосредственно отразились на судьбе Великобритании («Исследование вопроса: конец империи» в БР 2, стр. 92; «Закат империй» в БР 3, стр. 86). В учебниках других стран окончание первой мировой войны более расценивается как поворотный момент в истории.

В немецких учебниках по истории при изучении темы войны и национал социализма, а также темы Советского Союза и Германской Демократической Республики часто приводятся пространные отрывки из свидетельств очевидцев тех или иных событий. Такая презентация материала имеет две цели.

Во-первых, эти отрывки должны показать, как воспринимались те или иные действия диктаторских режимов населением и в какой степени это отражалось на их повседневной жизни. Тема диктатуры это не только рассмотрение вопросов высокой политики и биографий диктаторов. Замечательно, что немецкие учебники являются единственными в своем роде, в которых национал социализм менее всего ассоциируется с «гитлеризмом». В учебниках показаны различные меры, предпринятые для организации активной поддержки своих режимов.

Во-вторых, предпринимается попытка понять мотивы как тех, кто адаптировался к условиям режима, так и тех, кто активно противостоял диктатуре. Необходимо пробудить сочувствие как жертвам преследований, так и жертвам сопротивления.²⁷

«Можем ли мы добиться прочного и продолжительного мира на нашей планете?». Таким вопросом задаются авторы немецкого учебника Г2 4 (стр. 280), принимая во внимание тот факт, что войны в Европе и остальном мире всегда являлись повторяющимся феноменом. Самые последние издания немецких учебников для учащихся возрастной группы от 10 до 16 лет, как правило, заканчиваются общим обзором темы «Война и мир», поскольку эта тема сейчас включена в требования учебной программы Северного Рейна-Вестфалии, одной из самых крупных федеральных земель. В обзоре часто делаются ссылки на предыдущие главы по мировым войнам, однако в настоящее время значительно больше внимания уделяется европейской проблематике. Причины войны, последствия войны, пропаганда войны, идея длительного мира, а также пути его сохранения – все эти темы представлены наряду с примерами от древних времен до наших дней. Такой обзор позволяет учащимся увидеть 20-й век в перспективе. С его помощью можно продемонстрировать, что незачем восславлять военные достижения нации или героизм ее солдат. Предпосылкой мира наряду с процессом социальной интеграции является создание международных политических институтов. В таком обзоре авторы могут уделить больше внимания работе Организации Объединенных Наций и другим подобным организациям.

В этих учебниках содержится значительное количество материала, не часто встречающегося в учебниках по истории. В них представлены не только стихотворения, но и репродукции картин, которые противостоят основному содержанию текста, выражающему определенную политическую направленность. Пути достижения и сохранения мирных отношений на нашей планете являются основными вопросами в главе «Война и мир». Если бы и в других странах стали включать такой обзор в программные требования и учебники, это, несомненно, был бы шаг в правильном направлении. В Нидерландах попытались выполнить такую задачу, хотя учебный материал по-прежнему систематизирован по отдельным главам. Все эти примеры показывают, что это предприятие не столь безнадежно, как полагали многие в прошлом.

²⁷ В одном немецком учебнике (Г 2, стр. 112-117) представлены личные свидетельства по теме: «Жизнь в условиях диктатуры: участие, адаптация или сопротивление?», содержащие жизненные истории, интервью с командиром СА и социал-демократом, а также разделы по сопротивлению коммунистическому режиму, включая сопротивление в армии и в церкви.

Холокост

Нацистская политика уничтожения еврейского населения выделяется в отдельную тему и подробно изучается в английских и французских учебниках («Мировая война», подзаголовок «Исследование вопроса: Холокост» в БР 2; «Крупным планом: организованный ад» в Ф 2), а также в итальянских и отдельных испанских учебниках. Само собой разумеется, что эта тема изучается во всех немецких учебниках. В учебниках по истории стран восточной Европы акцент делается на оккупационной политике в целом, а об уничтожении еврейского населения часто упоминается вскользь.

Этот вопрос заслуживает пристального рассмотрения, так как упоминание мимоходом о том, что шесть миллионов человек были организованно уничтожены, выглядит несколько сомнительно. С другой стороны, вызывает сомнения необходимость детального описания уничтожения евреев и других людей, а также иллюстрации этих актов невероятной жестокости фотографиями и т.д. 14-ти летним подросткам. Отбор информации часто произволен, если вообще уместен и целесообразен.

Презентация темы Холокоста вместе с другими темами, такими как война, оккупация, коллаборационизм и сопротивление, ставит перед нами серьезную проблему, поскольку этот вопрос является не просто важным, но еще и чрезвычайно чувствительным. Мы обнаружили, что имеется, в основном, два подхода в решении этой проблемы.

В рамках первого подхода политика уничтожения евреев рассматривается в качестве одного из компонентов фашистской доктрины, распространявшейся и на другие части населения. При таком подходе не дается отдельного описания холокоста и преследования евреев. Мы также не обнаруживаем подробностей условий жизни еврейского населения, которые часто сильно отличались от условий жизни большинства – даже до того, как начались эти гонения. Этому подходу, как правило, отдается предпочтение в учебниках, используемых в восточной Европе.

В рамках второго подхода холокост изучается как самостоятельная тема в разделе «Вторая мировая война». Этот подход отличается полнотой описания холокоста, однако, здесь мы сталкиваемся с другими проблемами. Могут ли дети на самом деле понять масштабы террора и насилия? Могут ли они справиться с эмоциональным воздействием описаний и фотографиями газовых камер и трупов в концентрационных лагерях? В учебниках просто не имеется достаточного места, чтобы обеспечить адекватное раскрытие всех аспектов этой проблемы. Различные меры, предпринятые с целью полного уничтожения евреев, а также политика поощрения предрассудков и дискриминации в отношении еврейского народа потребуют более двух-четырех страниц текста. Одна из проблем заключается в том, что передать ужас террора можно только через личные впечатления очевидцев. В этом смысле учебник далеко не лучшее средство правдивого изображения того, что составляет сущность диктатуры.

Несмотря на то, что в английских учебниках не придается чрезмерного значения биографическим подробностям деятельности Гитлера, в них, все-таки, остается тенденция к возвеличиванию роли личности в истории. В разделах по преследованию евреев нацистами чаще всего ссылаются именно на Гитлера, СС

или просто немцев. Другими словами, Гитлер принимает решения, а остальные их выполняют.

Принятый британским учебником БР 1 (стр. 44-45) персонализированный подход к истории возлагает на Гитлера основную ответственность за национал социализм в Германии. Гитлер изображается очень схематично и двусмысленно в кратком биографическом очерке – сомнительный пример применения метода, ориентированного на личность учащегося.

Безусловно, авторы рассчитывали на то, что отобранный ими материал будет соответствовать той возрастной группе, для которой он предназначен. Однако это значит, что преподносится неверная картина. Диктаторские режимы нуждаются не только в диктаторах, если они хотят продлить свое существование.

В британском учебнике БР 2 глава, посвященная теме Холокоста, начинается с сообщения человека, уцелевшего при проведении массовых расстрелов нацистами. В отличие от текстов в БР 1 авторы изменили свою точку зрения при объяснении фактов проявлений антисемитизма, и не возлагают всю ответственность исключительно на Гитлера:

Антисемитизм заключается в ненависти к евреям и их преследованию. Это не изобретение Гитлера. Антисемитизм существовал на протяжении многих веков во всей Европе. Гитлер пошел дальше и создал политическую партию, основанную на антисемитизме. (стр. 57-58).

Одна страница в учебнике отведена хладнокровному, бесстрастному описанию того, как дискриминация евреев превратилась в их уничтожение. В конце главы авторами рассматривается вопрос, который, вероятно, зададут школьники: «Почему евреи не оказывали сопротивления?»

Ответ формулируется кратко:

В большинстве случаев жертвы не понимали, что должно было случиться с ними. СС приложило массу усилий для того, чтобы, идя на смерть, люди не подозревали об этом. Жертвам часто говорили, что им необходимо принять душ в целях гигиены.

На поверхностном уровне ответ можно считать правильным. Но что произойдет, если учащийся не согласится с таким ответом как абсолютно неправдоподобным и задаст следующий вопрос: «Защищали бы себя евреи, если бы знали о своей участи?» В этом случае учителю придется признать, что в тексте учебника не сказана вся правда. На самом деле, многие жертвы подозревали, что они будут казнены, однако пытались дать разумное объяснение неразумному. Может ли 14-ти летний школьник справиться с такой сложной ситуацией? Должны ли быть представлены в школьном учебнике все аргументы и детали по данному вопросу или же оставить эту возрастную группу пребывать в уверенности в том, что евреи подняли бы восстание, если бы не стали жертвами провокации СС?

Нацисты уничтожили практически все еврейские общины в Европе. На многих картах этот факт отражен документально, вместе с тем по-прежнему можно обнаружить следы того, что можно было бы определить термином «национальная субъективность». На карте в БР 2 наиболее крупные лагеря смерти размещены в

Польше, а в самой Германии только два, а именно Бельзен и Дахау. Это те два лагеря смерти, которые в умах англичан и американцев ассоциируются с нацистскими зверствами, поскольку Бельзен освобождали британские войска, а Дахау американские. Точно такие же лагеря смерти, как, например, Нойенгамм и Бухенвальд, которые также освобождались западными союзниками, не обозначены на этой карте, очевидно потому что не получили достаточного освещения в средствах массовой информации. Фоторепортеры британской армии сняли на киноплёнку жуткие сцены, обнаруженные ими в Бельзене, и опубликовали доклад, который оставил неизгладимое впечатление в общественном сознании о сущности национал социализма. Для русских и поляков весь ужас лагерей смерти Третьего Рейха связан с Заксенхаузенем и Бухенвальдом, поскольку в этих лагерях были казнены сотни тысяч их соотечественников.

Только гораздо позже имя Аушвиц стало настоящим символом нацистского террора и жестокости. На всех картах Аушвиц отмечен как «концентрационный лагерь и лагерь смерти», при этом различия между этими двумя терминами не объясняются. В Польше Аушвиц, как правило, считают символом польского сопротивления против фашистского гнета, в то время как для евреев во всем мире он ассоциируется со всеми зверствами, совершенными в отношении еврейского народа. Школьные учебники по истории не могут рассчитывать на решение всех сложностей, возникающих из различных интерпретаций названия места. Поэтому мы должны спросить себя, как отнесутся учащиеся к тому, что любая трактовка этой темы может быть объективной, принимая во внимание тот факт, что все темы имеют национальную специфику. Понимание и интерпретация темы Холокоста представляет собой камень преткновения в развитии европейского сознания в умах молодого поколения.

В большинстве российских учебников по истории эта тема трактуется в традиционном ключе. Не только термин «холокост», но и термины «геноцид», «катастрофа европейских евреев» и «политика государственного антисемитизма» просто отсутствуют в нормативных документах по среднему образованию. Большинство учебников по истории России привержены традиционным трактовкам этого вопроса. Водимый нацистами на оккупированных территориях «новый порядок» главным образом характеризуется в качестве политики порабощения славянских народов. При этом еврейское население не упоминается или упоминается вскользь. Фактически, в учебнике не указывается, что германские оккупационные власти использовали антисемитскую пропаганду для проведения сегрегации людей по национальному признаку. В целом, обзор большинства широко распространенных учебников по истории в России показывает, что их авторы не до конца понимают важность темы Холокоста как таковой, и во многих отношениях они так и не смогли преодолеть необъективности в изображении истории второй мировой войны, доставшейся им от эпохи коммунизма. В основном по этой причине среди исследованных учебников имеется только один российский учебник (РОС 1), в котором эта тема получила полное и последовательное освещение. Этот учебник, хотя и написанный для учащихся 5-7 классов средней школы, также широко используется в старших классах (особенно в 11-м классе).²⁸

²⁸ В качестве напоминания о том, как различные авторы российских учебников рассматривают эту тему, мы хотим указать на другой популярный учебник «Мир в 20-м столетии», под редакцией О. С. Сороко-Цюпы (Просвещение, Москва 1996), в котором старательно избегают говорить на тему Холокоста. Поскольку он предназначен для старших школьников 11-го класса, мы не включили его в наш анализ.

В российском учебнике РОС 1 рассматриваются основные характеристики национал социализма: национализм, тоталитаризм, поклонение насилию, поддержка масс, антидемократическая политика, антисемитизм. В нем говорится, что антисемитизм стал государственной политикой фашистского государства. Перечисляются различные меры, начавшиеся дискриминацией и закончившиеся уничтожением евреев, такие как бойкот еврейских магазинов в 1933 году, так называемые Нюрнбергские законы, лишившие евреев немецкого гражданства, погромы 1938 года, гетто. В учебнике также разъясняется, что все эти действия самым непосредственным образом отразились на повседневной жизни еврейской общины Германии. Евреям было запрещено появляться в общественных местах, заниматься коммерческой деятельностью, они также были вынуждены носить на своей одежде нашивку желтую звезду. Итак, уничтожение евреев было подготовлено: «Уничтожение началось в годы войны: шесть миллионов евреев стали жертвами расового безумия нацистов» (РОС 1, стр. 96).

Более того, в материалах, непосредственно касающихся событий второй мировой войны, делается повторная ссылка на антисемитизм гитлеровской политики. В главе, озаглавленной «Польский вопрос», читаем:

В Польше началось систематическое уничтожение евреев, польской интеллигенции. Была введена трудовая повинность, и сотни тысяч поляков были отправлены в Германию на принудительные работы (РОС 1, стр. 132).

На странице 146 в главе «Движение сопротивления» говорится, что:

Действия германских оккупационных властей по проведению в жизнь расовой политики уничтожения «неполноценных народов» стали одной из причин возникновения движения сопротивления. По всей Европе евреи, цыгане, а позднее и славянские народы Европы стали жертвами этой политики. На всей территории Европы возводились концентрационные лагеря, самыми крупными стали Освенцим, Майданек, Трешлинка, Дахау, Бухенвальд, Заксенхаузен, Равенсбрюк, Маутхаузен ... Общее число находившихся в концентрационных лагерях людей составило 18 миллионов. Двенадцать миллионов были уничтожены (РОС 1, стр. 146).

Далее мелким шрифтом, указывающим на факультативный характер материала, гитлеровская политика по отношению к славянским народам характеризуется как геноцид, в то время как о политике уничтожения евреев говорится как о «настоящей катастрофе». Упоминаются не только концлагеря, лагеря смерти (а именно, Освенцим и Трешлинка), газовые камеры и крематории, массовые расстрелы еврейского населения, особенно на советской территории, но и Конференция в Ванзее 20 января 1942 года.

Было запланировано уничтожение 11 миллионов евреев. Когда этот ужасный конвейер смерти остановился, более 6 миллионов евреев были убиты (РОС 1, стр. 147).

В параграфе 19 «Причины возникновения холодной войны» упоминается международный трибунал для высокопоставленных нацистских деятелей, а также имеется фотография «нацистских лидеров на скамье подсудимых в Нюрнберге» (стр. 159). Еще раз трагедия еврейского народа во время второй мировой войны

называется в качестве одной из главных причин «создания еврейского государства в Палестине» (стр. 174).

Мы привели многочисленные цитаты из этого учебника, чтобы показать, как, основываясь на исключительно фактических данных и, входя в противоречие с установками учебной программы, в соответствии с требованиями которой тема Холокоста не рассматривается в принципе, можно передать достаточное количество информации. С этой точки зрения эта книга может служить примером того необходимого минимума информации о преследованиях и уничтожении еврейского народа во время войны, который должен быть предоставлен учащимся. Несмотря на фактографическое изложение материала, эмоциональная сторона также присутствует в тексте этого учебника.

Иногда «объективный» язык текстов учебника может ввести в заблуждение учащихся. Может случиться так, что школьники будут воспринимать нацистскую идеологию в качестве действительной сущности, даже если это происходит на подсознательном уровне. В российском учебнике РОС 5 нацистская идеология описывается в подразделе «Обыкновенный фашизм» следующим образом:

Славяне, цыгане и евреи принадлежат к низшим расам. Низшие расы подлежат уничтожению. Цыгане и евреи должны быть уничтожены немедленно. Поляки, украинцы, белорусы должны исчезнуть. Их необходимо использовать в интересах Рейха (РОС 5, стр. 70).

Даже если говорится, что это отражает взгляды нацистов на другие народы, информация, поданная таким образом, может только закрепить существующие в сознании учащихся предрассудки и предубеждения. В любом случае, авторам учебников не следует использовать в своих текстах язык преступников. Из текста должно быть ясно, кто говорит. Всякий раз, когда в учебнике приводятся примеры нацистской терминологии, учащимся должна быть предоставлена возможность для ее обсуждения, а также возможность самим определить, каким образом говорить о том, что нацисты называли «низшими расами», при этом говорить своими словами, не унижая «других». Однако лучший способ достижения этой цели состоит в том, чтобы включить в учебники источники в качестве материала для обсуждения и размышления, а не в качестве объективной информации.

Из описания различных групп населения, подвергшихся уничтожению во время фашистской оккупации, авторы этого учебника делают замечательный вывод (стр. 76). Они утверждают, что государственный террор в любой форме «независимо от обстоятельств, времени и места» имеет только одну логику развития: он начинается с небольших групп (партий, социальных групп), разрастается, а затем все больше и больше охватывает новые категории населения. Террор касается не только «не наших», он включает в свою сферу и «наших». Нельзя сидеть и надеяться, что расстреляны будут только цыгане, евреи и коммунисты.

Несмотря на то, что во многих текстах, таких как процитированный выше учебник, преследования евреев рассматриваются в более широком контексте политики расизма и геноцида, почти во всех учебниках стран, переживших тяжелые годы оккупации, тема Холокоста выступает частью общей темы оккупационной политики фашистов. Тема гонений и преследований рассматривается, прежде всего, в отношении к собственным народам. Поэтому тема Холокоста представляет собой всего лишь подраздел текста о преследованиях во время фашистской

оккупации в целом. Эта проблема не рассматривается в качестве конкретной угрозы человечеству мирового значения. Как правило, в учебниках, изучающих всемирную историю отдельно от национальной истории (таких как российские учебники), евреи просто упоминаются в качестве одной из групп населения, подвергшейся преследованиям и геноциду, без конкретных ссылок на тему Холокоста. В отличие от некоторых английских, итальянских или скандинавских учебников этой проблеме не придается характера мирового значения, поскольку такие же события происходили в национальной истории.

Межгосударственные миграции и национальные конфликты

«Беженцы с изможденными от усталости лицами, убого одетые мужчины, женщины и дети бродили по дорогам Европы в первые недели после войны». Этими словами начинается введение в небольшую главу по теме беженцев после окончания второй мировой войны в британском учебнике БР 4 (стр. 112-113). Далее в нем утверждается, что «почти 12 из 30-ти миллионов беженцев были немцами, изгнанными из своих домов в Чехословакии и новой Польши». Этот комментарий звучит довольно необычно для учебника, изданного за пределами Германии. Другие группы беженцев не называются конкретно; факт, который косвенно указывает на наиболее сложную проблему, связанную с этой темой. В каком случае лицо может быть квалифицировано в качестве беженца? Авторы сталкиваются с еще большими трудностями, когда пытаются описать ситуацию, в которой оказались определенные группы населения, и объяснить, почему эти люди выбрали судьбу беженцев или что заставило их спасаться бегством. К сожалению, в указанной выше книге дается недостаточная информация по этим темам, а заканчивается глава краткой декларацией о роли Агентства по оказанию помощи и реабилитации Организации Объединенных Наций: «К концу 1947 года основная работа была выполнена».

Транснациональные миграции, последовавшие в результате двух мировых войн, как правило, рассматриваются в учебниках тех стран, которые оказались в центре этих событий. Вместе с тем, встречаются приятные исключения (например, глава «Беженцы» в БР 3; остальные примеры обнаруживаются в итальянских учебниках). Абсолютное число тех, кто лишился крова, всего имущества и попытался переселиться и начать новую жизнь при столь стесненных обстоятельствах, колеблется между 25-30-ью миллионами. Каждый автор уделяет внимание разным аспектам проблемы миграции, в зависимости от своих личных интересов. Как правило, они не сообщают своему читателю, что в их книгах перечисляются далеко не все группы населения, которых затронули процессы миграции. Далеко не всегда понятно, на что пытаются обратить внимание авторы учебников – на количество людей, которые вынуждены были оставить свои дома, или на то, что значит для общества и отдельных людей переселить большую часть населения. Очевидно, что учащиеся нуждаются в географической ориентировке, фактической информации и базовых знаниях по различным группам и различным причинам миграции. Им также необходимо помочь понять все богатство разнообразного культурного окружения, возникшего благодаря переселению людей. Создается впечатление, что ни один из многих текстов, ни одна карта не в состоянии успешно справиться с этой сложной многоаспектной проблемой. Представляется, что эта тема не может быть адекватно представлена в рамках учебника по истории.

Крайне редко в текстах дается подробная информация о незавидном положении национальных меньшинств, беженцев и мигрантов; карты по этой теме часто

вносят только путаницу в этот вопрос. В итальянском учебнике (ИТ 2, стр. 302) имеется один раздел, озаглавленный «Беженцы в послевоенный период». В этом разделе обнаруживаем ссылки на 200000 латышей, эстонцев и литовцев, эмигрировавших из Советского Союза в балтийские государства, а также на 1 миллион русских, эмигрировавших на запад после большевистской революции. Турция и Греция также пережили миграцию населения, затронувшую около 430000 турок и 1.35 миллиона греков – факты, не всегда подтверждаемые документально.

Что касается ситуации после второй мировой войны, то в указанной книге также принят обобщающий подход. В нем имеется карта, на которой показаны не только изгнание и переселение народов, но и миграция рабочих в 50-х годах.

Авторы указанного учебника вновь возвращаются к той же теме в разделе, озаглавленном «Восстановление общества», ссылаясь на период после второй мировой войны. В этом случае рассматривается положение немецких, итальянских, русских и польских беженцев, а также тех групп населения, которые были переселены насильственным путем. Авторы говорят о 12 миллионах беженцев, содержащихся в концентрационных лагерях, а также о тех, кто был депортирован нацистами. В этом месте имеется ссылка на то, как международные организации содействовали перемещенным лицам в их обустройстве на новом месте жительства. Вместе с тем, ни один текст или карта не в состоянии предать всю сложность и запутанность данной проблемы. Откровенно говоря, это та тема, которая не может быть адекватно изложена в школьном учебнике. В настоящий момент субъективные интересы авторов, как правило, препятствуют объективному рассмотрению проблемы во всей ее полноте.

В другом итальянском учебнике предпринимается попытка дать наиболее полную картину событий, при этом используются объяснения и карты. В нем также упоминаются те евреи, которые пережили геноцид, и большинство которых эмигрировало в Израиль. В совокупности число беженцев, насильно лишенных крова, имущества, а также всяких средств к существованию, составило 25 миллионов человек (в других книгах встречается цифра в 30 миллионов).

Вопрос миграции не обязательно трактовать в рамках межкультурного подхода. Иногда эта тема рассматривается с национальной точки зрения. Например, в хорватских учебниках подчеркивается тот факт, что эмигранты из Хорватии до сих пор проявляют ярко выраженное чувство патриотизма. Значительное число людей, покинувших Хорватию на рубеже 20-го века, является «трагической потерей для нации». Однако, с другой стороны, этими эмигрантами были образованы организации, которые поддерживали и укрепляли веру в хорватский национализм; многие из них участвовали в «войне в защиту Республики Хорватия» (ХР 1, стр. 152).

Как бывшая, так и сегодняшняя Югославия представляет собой пример конфликта переходного периода от коммунистической системы к новой, плюралистической и демократической Европе. Эта тема подробно излагается в учебниках различных стран. Часто указываются и другие проблемные сферы. «Новое пробуждение народов?», - задаются вопросом авторы французского учебника (Ф 3, стр. 166), ссылаясь на проблему корсиканцев и басков во Франции, фламандцев в Бельгии, ломбардцев в Италии, а также на конфликт в Северной Ирландии. Также обращается внимание на «жестокую» гражданскую войну в Югославии, а также раздел Чехословакии. В итальянском учебнике ИТ 2 (стр. 339-400) имеются

разделы «Этнические и территориальные конфликты новых государств», относящийся к Армении и Азербайджану, а также «Война между братьями» о югославском народе. В другом итальянском учебнике (ИТ 4) помещена глава «Трагедия Югославии». В немецком учебнике (Г 2) проводится четкое различие между оправданным национальным самосознанием и чрезмерным национализмом, заявляющим об исключительности своей нации.

Однако в Югославии Тито хорваты и словенцы также понимали невыгоды своего положения по сравнению с сербами; сербы, в свою очередь, чувствовали себя оскорбленными более экономически развитыми хорватами и словенцами. ... Во время первых свободных выборов победу одержали национальные силы ... они хотели выйти из состава государства Югославия и образовать независимые национальные государства, не считаясь с тем фактом, что почти во всех республиках проживают сильные национальные меньшинства. Таким образом, возбуждая национальные чувства различных групп населения, закладывались основы непримиримых позиций разных сторон (Г 2, стр. 212).

В этом учебнике также рассматриваются попытки ООН и других организаций восстановить мир в этом регионе (стр. 212) и звучит требование критически ответить на следующий вопрос: «Что могут сделать западные государства, чтобы усилить демократические процессы в этом регионе?». Однако в большинстве западноевропейских учебников балканский регион представлен исключительно в качестве охваченного конфликтом пространства, что способствует закреплению уже имеющегося в умах учащихся стереотипного образа, созданного телевидением и средствами массовой информации, а никак не борется с ним. В 20-м столетии отдельные страны, самостоятельно или в союзе с кем-либо, спровоцировали крупнейшие конфликты, опустошившие европейский континент и унесшие неисчислимое количество жизней. Политики как в Соединенных Штатах, так и в Европе пришли к выводу, что в возрождающейся Европе национальные интересы должны быть связаны или даже подчинены интересам Европы. Независимого от того, кто и как относится к этому вопросу, вмешательство НАТО в конфликт в Югославии все-таки доказывает, что совместные действия европейских государств могут обуздать действия националистов, не признающих основных прав человека. Разумеется, это может возродить старые страхи об игре европейских держав, основным интересом которых является собственное экономическое благополучие. Почти все учебники стран балканского региона заражены этим вирусом скептицизма.

Собственный образ и образ других в различных республиках, появившихся после распада Югославии, формировался в первую очередь под воздействием обоюдных конфликтов и попыток укрепить национальную идентичность; они исключают друг друга из европейской цивилизации. Хорватия и Сербия, в особенности, считают себя защитниками цивилизации, а друг друга варварами, стремящимися разрушить ее. Эта ситуация отражается в учебниках по истории – недавние события препятствуют всяким попыткам примирить противоположные стороны и сконцентрироваться на том, что их объединяет. В хорватских учебниках рассматриваются наиболее важные этапы войны за независимость, при этом подчеркивается тот факт, что они вели «справедливую войну», а поэтому оправдывают любые преступления, совершенные их армией. Авторский текст жестко придерживается этой позиции; ясно ошутим дух патриотизма и национального единства, исключая любые противоречия:

Хорватские войска, которым весной 1991 года удалось развернуть лучше оснащенные бронетанковые части, причинили агрессору большой урон в живой силе и технике. Были уничтожены вражеские танки и боевые самолеты, а также подорван моральный дух врага. Бои под Вуковаром будут вечным памятником героизму Хорватской Армии. Патриотизм и мужество, которые проявили наши солдаты, защищая свою родину, будет всегда служить примером для будущих поколений. Весь хорватский народ, на родине и за рубежом, объединился в борьбе с сербскими агрессорами в своем стремлении создать новую Хорватию, которая будет иметь международную репутацию страны, поддерживающей право на свободу и самоопределение (ХР 2, стр. 213).

Мы обнаруживаем подробные описания преступлений, совершенных «сербскими агрессорами» против хорватского мирного населения в 1991 году. Сербь, изображаемые «беспощадными варварами, охваченными безудержным желанием убивать» вели войну с целью «геноцида» хорватского народа (ХР 2, стр. 208-212). Авторы этого учебника утверждают, что Хорватия была вынуждена отказаться от своих европейских связей, когда она была силой присоединена к бывшей Югославии, в которой господствующее положение занимали сербы. Однако, в конечном счете, хорватский народ успешно противодействовал попыткам подчинить себя. Настойчиво подчеркивается такая характеристика Сербии, как антиевропейская, нецивилизованная страна, когда роль Сербии сравнивается с австрийской оккупацией перед первой мировой войной. «Вообще говоря, необходимо отметить, что австро-венгерское правительство позволило Боснии и Герцеговине вновь стать частью Европы. Население снова могло пользоваться европейскими ценностями».²⁹

В хорватских учебниках процесс европейской интеграции рассматривается в положительном свете, не в последнюю очередь потому, что Европейский Союз оказывал поддержку стране в ее борьбе за достижение независимости; однако различные стадии на пути к европейскому единству не получают достаточного раскрытия в этом пособии. Мы вновь обнаруживаем, что в учебнике акцент делается на вкладе Европы в национальную историю Хорватии:

Когда Европейское Сообщество в полной мере осознало размеры вооруженной агрессии и плачевное состояние гражданского населения, оно стало более пристально наблюдать за ходом событий, поскольку для Сообщества было жизненно важно сохранить эту часть Европы свободной от войны (ХР 2, стр. 209).

Учебники из Боснии и Герцеговины более осторожны в выборе способов подачи материала по конфликту с Сербией, и отводят меньше места этой теме в пособиях. В них Босния и Герцеговина рассматривается в качестве одного из регионов Европы, который отличается от других стран только тем, что в регионе сохранились многочисленные культурные элементы, привнесенные сюда во время правления Османской империи. В учебниках допускается возможность того, что в прошлом между славянской культурой и культурой, основанной на арабских, турецких и других восточных ценностях, могли возникать определенные трения, однако эти проблемы рассматриваются целиком в рамках европейской проблематики.

²⁹ *Povijest* [История], Tomislav Jelic (ed.), Franko Mirosevic et al. (Školska knjiga, Zagreb 1998). В этой книге рассматривается период с 18 века до 1914 года.

Согласно разделу хорватского ученика, озаглавленного «Недостатки, которые не могла преодолеть социалистическая Югославия», не вызывает никаких сомнений, что ответственность за распад бывшей Югославии лежит на сербах и нарушениях ими прав других национальностей, особенно в Косово.

Тито скончался в 1980-м году ... Экономический и социальный кризис продолжал ухудшаться. В 1989 году уровень инфляции составлял более 2000 %. Кроме того, продолжали ухудшаться отношения между республиками, как, например, в Косово, где сербская полиция самым жестоким образом нарушала человеческие, гражданские и национальные права албанцев, которые составляют большую часть населения края (ХР 1, стр. 40).

Для того чтобы картина выглядела завершенной, необходимо указать, что в сербских учебниках Югославию считают жертвой политики, проводимой крупными европейскими державами. Сербия изображается государством, всецело зависящей от прихотей Соединенных Штатов и Советского Союза/Российской Федерации, стран, которые всегда преследуют только свои собственные империалистические интересы. У читателя создается впечатление, что Сербия была неправильно понята, и поэтому с ней дурно обошлись, поскольку сами сербы думают, что они сделали очень много, чтобы принести пользу как Европе, так и всему миру.

Европейский Союз долго колебался, прежде чем выступить в защиту Боснии и Герцеговины, факт, отраженный в авторском тексте, когда мы читаем следующее: несмотря на то, что Европа была готова признать суверенитет Боснии, она практически ничего не сделала для того, чтобы оказать реальную помощь в защите этой страны. Фактически, утверждается, что отдельные европейские государства предпочли поддержать «агрессора», и таким образом, ставится под вопрос приверженность этих стран принципам демократии, мирного развития и культурной автономии, «которые, по крайней мере на бумаге, являлись краеугольным камнем новой Европы». Поэтому можно заключить, что Европейский Союз рассматривается в качестве законного приемника бывших держав, продолжительное время господствовавших в Европе. С точки зрения балканских государств Европейский Союз никогда не может рассматриваться исключительно в положительном свете.

Недавно изданные боснийские учебники особенно остро реагируют на вооруженные конфликты, имевшие место после второй мировой войны. В них включены цифры потерь убитыми и ранеными, беженцев, что, вообще, очень редко встречается в учебниках других балканских стран (см. БиГ 2, стр. 160). В БиГ 1 глава, посвященная периоду после 1945 года, начинается перечислением материальных и человеческих потерь, которые понесла Югославия во время второй мировой войны. В тексте утверждается, что по сравнению с другими «боснийские мусульмане пострадали больше других».

Боснийские мусульмане подверглись самому жестокому геноциду во время второй мировой войны, факт, на который в бывшей Югославии не обращалось никакого внимания. Об этой странице в истории Боснии было запрещено говорить; это в какой-то степени означало, что жертвы боснийцев были менее значительны, нежели жертвы, понесенные другими этническими группами Югославии (БиГ 1, стр. 119).

Обращаясь к греко-турецкому антагонизму после первой мировой войны, следует сказать, что авторы греческих учебников на удивление сдержанны в своих комментариях по проблеме изгнания греческого населения из Малой Азии и уничтожения греческой общины в Смирне. Эти трагические события считаются одним из наиболее болезненных поражений в современной греческой истории. В прошлом воспоминание об этих событиях ранило национальные чувства и вызывало ненависть к туркам. В настоящее время эти события изображаются в информативной, описательной манере, чтобы избежать поощрения отрицательных эмоций по отношению к бывшему врагу.

В исчерпывающей статье, в которой рассматриваются различные формы болгарского национализма в учебниках по истории за последнее столетие, Снежана Димитрова и Наум Кайчев дают характеристику все еще существующим неоднозначным мнениям в понимании идеи нации. Они обнаружили в болгарском учебнике по истории, опубликованном после крушения коммунистического режима, два различных текста..

С одной стороны, установились новые геополитические перспективы; превалирует отождествление нации с Европой. В этом концепте выделяются «общечеловеческие», а не национальные признаки ... Вместе с тем, несмотря на свою нарочито современную и либеральную фразеологию, «национальный вопрос» в учебнике 1993 года был задуман и представлен в качестве «вопроса объединения болгар в пределах своих этнических границ».³⁰

Во втором тексте рассматривается вопрос формирования болгарской нации с момента заключения мира в Сан-Стефано до краха коммунизма. В тексте анализируется проблема «просто границ» и национальной однородности. Первый текст ориентирован на европейское общество как модель болгарской государственности и гражданского общества. Например, для Болгарии Европа не всегда представлялась в таком свете: она никогда не признавала право болгар на государство в пределах «национальных границ» – нерешенный вопрос, который по-прежнему тревожит национальное самосознание. Однако для построения нового, пост коммунистического болгарского общества нет другой альтернативы, как признать современную концепцию гражданского образования, в которой основной упор делается на ценности конституции. В этом учебнике можно обнаружить обе концепции, которые представляют, согласно Димитровой и Кайчеву, «странную смесь этнического (гердеровского типа) и гражданского (французского типа) национализма».

Даже некоторые новые чешские учебники с их в высшей степени комплексным подходом подвергаются критике за свою традиционную концепцию нации. Согласно Р. Чорней³¹ наиболее распространенное значение понятия нации в странах центральной и восточной Европы основано на этническом принципе. Это означает, что, например, чешская нация понимается как сообщество людей, разделяющих этнические характеристики «настоящих чехов» (это касается

³⁰ Snezhana Dimitrova and Naum Kaytchev, "Bulgarian nationalism, articulated by the textbooks in modern Bulgarian history 1878-1996", in *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, vol. 20 (1998) p. 51-70. [Снежана Димитрова и Наум Кайчев, «Болгарский национализм в учебниках по современной истории Болгарии 1878-1996»]

³¹ Р. Ёрней, *Problém evropské dimenze ve vyuce dijepisú* [Проблемы изучения европейской проблематики в преподавании истории] in Walterová (ed.), *Evropská dimenze ve vzdilávání a v poípravi uèitelù* (Pedagogická fak. UK, Prague 1996) pp. 141-148.

происхождения, языка, культурных моделей поведения и т.д.), а не как просто сообщество всех жителей Чешской Республики. В соответствии с этим подходом этнические меньшинства рассматриваются в качестве «нечешских», отличающихся от большинства населения. Чорней полагает, что такой подход также отражается в современных учебниках по истории: этноцентрический подход является наследием закрепившихся стереотипов в трактовке чешской и европейской истории, появившихся в 19-м веке, и не преодоленных до сих пор. Эмпирически этноцентрический подход исследован Чаником, опубликовавшим свои результаты по анализу содержания современных чешских учебников по истории. Он обнаружил, что в некоторых учебниках, разработанных после 1990 года, встречается необъективное изложение вопроса о немецком и еврейском национальных меньшинствах и их роли в истории Чехии.³²

Хотя в македонских учебниках подчеркивается, что согласно программе необходимо уделять внимание истории соседних народов, это делается главным образом с точки зрения Македонии. История соседних стран рассматривается в соответствии со следующей моделью: изложение начинается с подачи основной информации о политической системе, затем идет краткий обзор экономических вопросов, а заканчивается обязательным очерком, в котором подвергаются критике попытки «денационализации» и «ассимиляции» македонского меньшинства, проживающего в соответствующих странах. Учащиеся что-то узнают о культурной жизни македонцев, но практически ничего не узнают о культурной жизни страны, где проживает национальное меньшинство. Приводятся даже статистические данные (часто встречающиеся в учебниках) по эмиграции в другие государства. С одной стороны, часто подвергается критике политика стран, в особенности Болгарии, по отношению к национальным меньшинствам, а с другой, иногда даже не упоминаются проблемы национальных меньшинств в своей стране. Несмотря на то, что в «бывшей Югославской Республике Македония» и Румынии собираются сделать перевод учебников по истории на языки этнических меньшинств, в этих пособиях будет представлена только точка зрения большинства.

В западных учебниках по истории, тем не менее, тема «столкновения цивилизаций» (Г 4, стр. 196) получает все большее внимание. Образ жизни и ценности западного общества сравниваются с жизнью в исламском обществе или с жизнью в так называемых развивающихся странах, из которых в европейский индустриальный мир проникают тысячи иммигрантов. Само общество в развивающихся странах уже больше не может считаться однородным в культурном аспекте. Это факт подается как нечто само собой разумеющееся. Создается впечатление, что вопрос о решении этой проблемы остается открытым.

Европа: традиции и будущее

Сумеет ли Европа отстаивать свои права в качестве «третьей силы» между двумя «супердержавами» после второй мировой войны? (Г 2, стр. 244). На этот вопрос, поставленный в период холодной войны, в настоящее время в большинстве учебников, прямо или косвенно, дан положительный ответ.

К концу второй мировой войны казалось, что Европа столкнется с той же ситуацией, которая имела место в 1918 году: несмотря на то, что часть государств

³² D. Èanik, *Národ, národnost, menšiny a rasismus* [Народ, народность, национальные меньшинства и расизм] (Institut pro støedoevropskou kulturu a politiku, Prague, 1996).

Европы входила в лагерь победителей, вся Европа в целом переживала поражение и оказалась перед лицом абсолютно нового порядка:

В 1945 году началась новая эра в мировой истории. Вторая мировая война положила конец господствующему положению Европы в мире. ... Две страны, Соединенные Штаты и Советский Союз, заняли место супердержав: одна из них являлась неевропейским государством, а вторая – полу европейским (В 1, стр. 143).³³

В послевоенные годы Европа представляла собой «территорию конфликтов» и местом «равновесия сил устрашения» (Г 1). Она оказалась в тени мировых держав и не представляла собой самостоятельного целого, как мировые супердержавы. Она являлась частью двухполюсного мирового порядка, и стала частью таких выражений, как «запад, западный блок, промышленно развитые страны».

При описании периода холодной войны авторы учебников продолжают отдавать предпочтение относительно традиционной форме презентации учебного материала, согласно которой рассматриваются политическая история, значительные события, фигуры ключевых политиков, системы вооружений и международные альянсы. В голландском учебнике (ГОЛ 4, стр. 204) утверждается следующее: «Европейское единство создано Америкой». В сотрудничестве с Америкой европейцы обрели радостный мир, покой и защиту от коммунизма, как об этом здорово сказано в рекламном плакате. В британском учебнике БР 4 принята типичная позиция, призывающая к полемике по вопросу альтернатив, открытых для союзников после 1945 года. Мог ли Запад продолжать сотрудничество с Советским Союзом, несмотря на недоверие Сталину? В конце концов, Соединенные Штаты были заинтересованы в поощрении свободной торговли, а Британия выступала за политику быстрого восстановления разрушенной экономики. Холодная война не являлась неизбежной; она возникла в результате конкретных решений и конкретной политики, в основе которой лежало взаимное недоверие между двумя различными политическими системами. Большинство исследованных учебников придерживаются такой же аргументации, но, в отличие от БР 4, они не дают учащимся возможности составить свое собственное суждение об этих событиях.

В учебниках стран, попавших в сферу влияния Советского Союза, с одной стороны, подчеркивается роль супердержав, с другой стороны, выделяется собственное политическое бессилие. Результат представляется таким же неизбежным, как и путь, ведущий туда: «Между восточной и западной частями Европы был опущен железный занавес» (В 1, стр. 246). Противостояние новых супердержав, находившихся на противоположных идеологических полюсах, не оставило европейским странам пространства для принятия собственных политических решений. Не существовало никаких альтернатив; казалось, что развитие ситуации неизбежно приведет к конфронтации между блоками. Авторы словацкого учебника СК 1 проявляют особую осторожность при формулировании своих выводов. Они пытаются объяснить читателю, почему после войны многие люди не выступали против коммунизма:

³³ Подобным же образом в венгерском учебнике В 3 на стр. 120 утверждается следующее: «Европа, в прошлом доминировавшая в мировой политике, в настоящее время практически утратила свою главенствующую роль».

Сталин предпринял попытку расширить сферу своего влияния в странах, освобожденных от фашизма Красной Армией. Его цель заключалась в том, чтобы укрепить позиции коммунистических партий в этих странах, и, таким образом, де-факто контролировать политику правительств этих государств. Реализация этой тактики облегчалась, благодаря тому факту, что в нескольких странах коммунистические партии приобрели определенный авторитет, потому что вели активную борьбу с фашизмом. Это объясняет тот факт, почему коммунисты участвовали в работе послевоенных правительств в Чехословакии, Италии и Франции (СК 1, стр. 42).

Европейская интеграция стала приобретать определенные формы на фоне слишком очевидных признаков начала холодной войны:

В 1952 году шесть капиталистических стран учредили Европейское Общество Угля и Стали – первый реальный союз. Европейское Экономическое Сообщество, ЕЭС, означало сотрудничество на более широкой основе ... Ведущими странами в ЕЭС были Западная Германия и Франция ... Страх угрозы со стороны Советского Союза сыграл решающую роль в появлении союза западноевропейских стран. Поскольку западная Европа не была в состоянии защитить себя самостоятельно, она подчинилась Соединенным Штатам, имевшим военное и политическое превосходство. Вместе с тем, Европа не оставляла попыток нейтрализовать экономическое превосходство американцев (а позднее японцев). В этом заключалась одна из целей ЕЭС (В 1, стр. 226).

В старых учебниках, изданных под влиянием коммунистической идеологии, мы обнаруживаем, что такие западноевропейские институты, как ЕЭС просто рассматривались в качестве инструмента политики Соединенных Штатов, представлявшей угрозу для коммунистического блока. В настоящее время эта тема подается намного более объективно. В упоминавшемся ранее словацком учебнике подчеркивается, что идея интеграции и объединенной Европы родилась 50 лет назад; этот процесс начался гораздо раньше, и непосредственно не связан с распадом советского блока, как думают многие учащиеся.

Тема «строительства Европы» стала подробно рассматриваться в большинстве учебников стран-членов Европейского Союза гораздо позже. Увеличивающиеся размеры Европы наглядно представлены на картах. Главным образом, подробно объясняется работа таких институтов, как Европейская Комиссия, Совет Министров и Европейский Парламент; другие организации и институты часто просто упоминаются. Во французских учебниках особенно содержательно излагаются отдельные стадии процесса интеграции, при этом рассматриваются не только интересы Франции, но и мотивы других государств-членов сообщества.

В рассмотренных выше учебниках балканских стран создание и интеграция европейских институтов, как правило, изучается в общих чертах и крайне поверхностно. Энергичные усилия достичь объединения Европы упорно помещают в послевоенный период и считают, что эти попытки носят, главным образом, политический и экономический характер. В отличие от большинства учебников из стран восточной и юго-восточной Европы, два пособия из Боснии и Герцеговины отступают от правила презентации исключительно фактического материала по этой теме. Это делается для того, чтобы рассмотреть все за и против, связанные с идеей и процессом европейской интеграции. В этом учебнике анализируются

различные стадии этого процесса, а именно основание ЕЭС, Европейского Парламента, рост организации, который привел к созданию «Европы двенадцати государств», т.е. Европейского Союза и перспективы его дальнейшего расширения. Авторы этого пособия считают Европейский Союз могучей экономической силой, что является следствием реализации идеи европейской интеграции и результатом появления Общего рынка. Они уверены в том, что «после краха коммунистической системы настало время возрождения Европы». Несмотря на это, в книгах можно обнаружить указания на некоторые проблемы, например, уничтожение сельскохозяйственной продукции «только для того, чтобы предотвратить падение цен» (БиГ 2, стр. 107; также БиГ 1, стр. 116). Критические комментарии, подобные этому, редко встречаются в хорватских учебниках по истории, которые в целом полны оптимизма в отношении будущего прогресса. Свободная рыночная экономика, демократия и плюрализм – это те ценности, которые являются определяющими для западной цивилизации, и авторы хорватских учебников отражают стремление Хорватии возвратиться к своим европейским корням.

По сравнению с учебниками, опубликованными в 80-х годах, в подавляющем большинстве учебников из Германии, Великобритании, Франции и Италии проблематика восточной Европы занимает значительно большее место, несмотря на то, что информация о политической и экономической системе восточноевропейских стран по-прежнему недостаточна или почти исключительно связана с недавними событиями 80-х и 90-х годов. В основном, рассматриваются национальные восстания 50-х и 60-х годов (например, отрывки из радиопередач, передающих сообщения о венгерском восстании 1956 года в Г 1, стр. 145), а также события, приведшие к перестройке (Г 2, стр. 208-215), и анализ ее последствий в таких странах, как бывшая Чехословакия, Польша, Венгрия и т.д. После публикации немецко-польских рекомендаций для учебников и последовавшего за этим широкого обсуждения в обществе, отношения между Польшей и Германией были более детально исследованы, по крайней мере, в школьных учебниках, используемых в Федеративной Республике. С тех пор Польша считается предвестником движения к демократии в восточной Европе. При сравнении немецкого и французского учебников обнаруживается, что в них Солидарность рассматривается в качестве генератора при трансформации роли Польши в этом процессе, а именно от пассивной роли к активной. В то же самое время в этих учебниках подчеркивается, что не существует никакой гарантии того, что политические и экономические реформы, проводимые бывшими социалистическими странами, приведут к успеху. Ситуация по-прежнему остается неоднозначной.³⁴

³⁴ Berit Pleitner, *Europa – die unitas multiplex. Zur europäischen Identität am Beispiel der Wahrnehmung Polens in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern* [Европейская идентичность и изображение Польши в немецких и французских учебниках по истории] в *Internationale Schulbuchforschung/Международные исследования учебной литературы*, vol. 20 (1998) pp. 19-34.

Немецкий учебник Г 2 характеризует ситуацию в восточной Европе словами, которые легко запомнить. О революции в Венгрии говорится, как о «мирной», в Чехословакии – «бархатной», в Румынии – «кровавой», а для Югославии подобрано слово «война». Но как этот процесс демократизации связан с Европой? Создается впечатление, что Европа не объединяется, а раскалывается на независимые регионы и государства. В этом учебнике (Г 2, стр. 215) дается описание сложных противоречий между национальными этническими чаяниями и стремлением к европейской интеграции. В книгу включена цитата венгерского писателя Дьордя Конрада:

В настоящее время в восточной Европе наблюдается движение в обратную сторону от европейской интеграции, хотя все по-прежнему заявляют, что это является их целью – парадоксальная ситуация. На самом деле, мы являемся свидетелями дезинтеграции Европы, с государствами и регионами, которые никогда не были такими маленькими (Г 2, стр. 215).

Большинство проанализированных учебников по истории освещают исторические изменения в мире, имевшие место в конце 80-х начале 90-х годов, даже если это и не требуется учебными программами. Эти события, таким образом, уже стали историей. Они задали новые параметры имеющейся политической и экономической ситуации в Европе. В некоторых учебниках авторы пытаются показать возможные направления будущего развития, которые будут доминировать в 21 столетии; в других изложение заканчивается констатацией факта распада социалистической системы и создания или воссоздания государств на территории бывшего Советского союза. Например, венгерские учебники заканчиваются 1990-м годом, хотя в них всегда присутствует определение места Венгрии в большой Европе.

Российский учебник (РОС 2) объясняет крах коммунистической системы возвратом к общечеловеческим ценностям:

Крах тоталитарных режимов в странах восточной Европы создал новую ситуацию: европейская цивилизация объединилась на основе ценностей либеральной демократии и социально ориентированной экономики (РОС 2, стр. 256).

Два других российских учебника (РОС 1 и 4) выдвигают сходные доводы. В свете всеобщей поддержки идей единства и демократии в Европе не вызывает удивления тот факт, что социализм в российских учебниках подвергается беспощадной критике. В одном русском учебнике (РОС 1) глава по истории периода после 1945 года называется «Тоталитарный социализм на востоке».

Как школьникам найти свой путь в «Европейский дом»? В учебниках редко рассматриваются перспективы новой Европы, столкновение традиций, а также новые ожидания, особенно характерные для молодых людей, несмотря на то, что молодое поколение имеет свое собственное мнение по всем этим вопросам (Г 2, стр. 246-247). Рисунки в этом учебнике были выполнены самими учащимися на уроке истории. Они очень хорошо подходят для стимуляции дискуссий на тему предрассудков, имеющихся к отдельным народам и государствам в Европе. Как и карикатуры, они не представляют собой окончательной точки зрения, а предназначены для того, чтобы побудить других сформировать свое собственное мнение. Конечно, такой метод включает в себя определенный риск.

Предубеждения и предрассудки могут играть центральную роль в классном обсуждении, и поэтому могут исключить саму возможность формулировать рациональные суждения. В учебниках из стран и обществ, где сильны демократические традиции, по крайней мере, после 1945 года, часто встречаются сходные иллюстрации или материалы источников, которые иногда могут быть провокационными. Является ли Европа крепостью, которая изо все сил пытается не впустить никого, кто не соответствует правилам приема? Не рухнет ли Европа как карточный домик, когда возникнут серьезные внешние вызовы и проблемы? Учебник предоставляет материал для дискуссии, но не дает готовых ответов, которые необходимо запомнить или проверить. Все выводы должны формулироваться во время самого урока; их просто нет в книге.

Во многих учебниках также рассматриваются те препятствия, которые все еще имеются на пути к интеграции. Итальянский учебник ИТ 1 особенно озабочен этой проблемой, назвав одну из глав «Трудная дорога к европейскому единству». Голландские учебники являются исключением в том смысле, что в них представлены обе стороны спора. Например, обсуждаются два спорных вопроса. Первый, должны ли государства-члены сохранить независимость и отказаться предоставить Европарламенту право занять место национальных парламентов? Второй, должна ли Европейская Комиссия в Брюсселе постепенно взять на себя роль наднационального правительства, подотчетного только Страсбургу как демократически избранному законодательному органу всей Европы? Норвежские учебники также критически подходят к обсуждению всех за и против европейской интеграции. Однако смысл этих дискуссий остается позитивным. В одном из заголовков прямо говорится: «Европа на пути к единству» (ГОЛ 4).

В греческом учебнике (ГР 1) дается краткое информативное изложение истории ЕЭС. Решение Греции присоединиться к этому союзу оценивается как «историческое достижение». Цель европейского сотрудничества формулируется следующим образом:

Единая Европа сможет обеспечить экономический и социальный прогресс государств-членов и поднять уровень жизни в этих странах. Конечная цель состоит в том, чтобы укрепить и сохранить мир и свободу для каждого индивидуума (ГР 1, стр. 376).

Пользуясь случаем, немецкий учебник (Г 2) дает определение западному миру:

Единство западного общества основано на общих экономических, политических и культурных ценностях; поэтому, говорят о единой «западной цивилизации». Она основывается на принципах демократии и свободной рыночной экономики, но также включает в себя регулирование уровня жизни, который, в свою очередь, определяет уровень массового потребления, здравоохранения, высокотехнологических средств коммуникации и индивидуальной свободы человека. Несмотря на все различия, Европа и Америка в настоящее время являют собой западный мир (Г 2, изд. 1996г, стр.163).

Это своего рода стандарт, по которому определяют, можно ли считать какую-либо страну европейской скорее в культурном, нежели географическом смысле. Таким образом, то, что на первый взгляд представляется описанием положения вещей, на самом деле является некой моделью, определяющей политические и моральные нормы. Европа становится арбитром во всех делах, касающихся этических

проблем, и требует гораздо большего, чем отдельные страны, несмотря на то, что некоторые государства соответствуют этому идеалу. На этом уровне идея Европы означает очень ясную и конкретную форму того, как люди из разных стран могли бы жить вместе; другими словами, эпитомизацию гражданского общества. В то же время эта идея включает в себя общую политическую философию, разделяемую европейскими странами, такими как стремление стать на путь демократических реформ и поддерживать полемику в обществе по этой проблеме. В результате, термин «Европа» может быть использован для исключения многих государств, имеющих географические основания для членства в Европе, но чьи устои и традиции не соответствуют моральным и этическим требованиям, ассоциирующимся с идеей Европы.

В британских учебниках подобный энтузиазм практически отсутствует; они считают, что современная концепция Европы имеет двойное значение – континентальная Европа и Европа, включающая Великобританию. Основное внимание на уроках истории в Англии уделяется периоду до 1945 года и установлению послевоенного порядка после второй мировой войны. Организация Объединенных Наций изучается приблизительно в том же русле, что и европейские организации. С британской точки зрения, чтобы понять процесс объединения, необходимо, прежде всего, терпение. Почти не упоминаются активные сторонники интеграционных процессов, исторические корни и цели этого процесса. Крайний пример такого подхода представлен в следующем изложении:

Политические изменения – Европа: Европа медленно движется к союзу. Государства-члены Европейского Союза дискутируют о том, иметь ли им единую валюту и, наконец, один парламент в Брюсселе [прошай Страсбург]. Всего лишь несколько лет назад о таких переменах невозможно было и подумать, - и вот они происходят. Каким бы ни было будущее, потребуются огромные усилия и выдержка, чтобы во всеоружии встретить надвигающиеся изменения и обеспечить безопасность планеты (БР 3, стр. 95).

В немецком учебнике (Г 1, стр. 249) говорится о том, что на западе необходимо пересмотреть идею Европы, поскольку «восточная Европа уже стучится в дверь».

Запад сам должен стать более открытым для востока. Эта точка зрения имеет сторонников в основном в учебниках бывших социалистических стран. Обсуждаются различные альтернативы («Расширение и/или прибавление», Г 1, стр. 249). Изображаются надежды и разочарования населения в отношении «борьбы за поиск истинного пути» (Г 1, стр. 249). Особенно много критических замечаний высказывается в адрес так и не разработанных способов контроля за работой европейских организаций (Г 2, стр. 243, «Имеет ли какое-нибудь значение эта «европейская усталость» от Европейского Парламента?»).

В учебниках из центральной Европы используются специальные термины для дифференциации регионов Европы. Промежуточное положение между востоком и западом создает необходимость четко определить свое собственное положение в Европе. Поэтому в венгерских учебниках по истории говорится о северной, южной, западной, восточной, юго-восточной, центрально-восточной и центральной Европе, хотя более или менее четкое определение имеют только первые три региона. Зачастую, дать определение конкретному региону означает определить не только его географическое, но и социо-культурное положение. Северная Европа

подразумевает высокоразвитое, демократическое, социальное государство; такого статуса страны этой части Европы добились еще в период между двумя мировыми войнами, во время, когда во многих европейских странах к власти пришли тоталитарные и авторитарные режимы (см. В 1, стр. 30). Вызывает удивление тот факт, что албанские учебники также представляют скандинавские страны в период между двумя войнами подобным же образом. Восточная Европа обычно ассоциируется с Советским Союзом и его территорией, поэтому, когда заходит разговор об эпохе холодной войны, этот термин применяется ко всему восточному блоку. В то же время, когда рассматриваются межвоенные годы и время после перестройки, этот термин, как правило, относится только к Советскому Союзу/Российской Федерации (и к Союзу Независимых Государств). Кроме того, авторы проводят разницу между «восточной, центральной и центрально-восточной Европой». Однако, как видно из примеров, позаимствованных из венгерских учебников, при использовании этих терминов наблюдается определенная непоследовательность и нечеткость.³⁵

Культурный разрыв, который оставила после себя в странах центральной Европы эпоха господства Советского Союза, наглядно изображен в следующей цитате автора венгерского учебника Матьяша Хелмеша:

Весной 1949 года наша страна в соответствии с советской моделью была преобразована в однопартийное государство. Страна была вырвана из среды государств, принадлежащих к западному миру, оторвана от традиции, существовавшей более тысячи лет, и была силой присоединена к востоку. Для нашей страны это было принципиальное изменение. Раньше наше государство являлось частью центральной зоны трех европейских регионов. Что касается культуры, религии, социальной структуры и экономической системы, то наши границы на западе и раньше были прозрачными, а наши восточные границы более закрытыми. В настоящее время справедливо противоположное (В 3, стр. 140).

Согласно Хелмеша, это исторически сложившееся пространство, называемое «центрально-восточной Европой», расположено на «территории размером в 1,5 миллиона квадратных километров и находится между Балтийским и Средиземным морем, Германией и Россией, империей Габсбургов и Турцией» (В 3, стр. 140).

Балтийские государства и Чехия, подобно Венгрии, перед тем как были вынуждены присоединиться к восточному блоку, считали себя частью центрального региона Европы, между западом и востоком. В эпоху коммунизма они были оторваны от Европы, затем являлись частью «востока», а сейчас либо «соединяются с Европой», либо «возвращаются в Европу».

³⁵ Следующие высказывания демонстрируют непоследовательность в использовании этих терминов: «В межвоенные годы [центральная и восточная Европа] стала все больше и больше отставать от западной Европы» (В 1, стр. 22). «В восточной Европе реализовывалась «сталинская модель» общества (В 1, стр. 284). «В поработанных странах центральной Европы стали заметны первые признаки кризиса» (В 1, стр. 287). «Диктаторские режимы в центральной и восточной Европе, основанные на однопартийной системе и поддерживаемые Советским Союзом, почувствовали себя в опасности» (В 1, стр. 88). «С середины 60-х годов в Европе наступило более спокойное и гармоничное время» (В 1, стр. 288). «В 70-х и 80-х годах экономическое развитие стран восточной Европы стало замедляться» (В 1, стр. 290). «Политика Горбачева не только реформировала Советский Союз, но также вызвала революции в странах центральной и восточной Европы» (В 1, стр. 291). «Однако Горбачев изменил внешнюю политику Советского Союза и постепенно «сдал» восточную Европу» (В 1, стр. 339).

Несмотря на широко распространенный лозунг «Единство в многообразии», идея «объединенной Европы, состоящей из регионов» практически не отражена в учебниках. Западная Европа является центром влияния; это точка отсчета, вокруг которой сосредоточено содержание текстов. Прежде западной Европе (1919 и 1945) удавалось восстать из пепла (В 1, стр. 265-266); в настоящее время наряду с Японией и Соединенными Штатами она представляет собой третий по величине центр мировой торговли (В 1, стр. 259). Она характеризуется процветающей рыночной экономикой и находится на пути ко второй научно-технической революции (В 3, стр. 153). Термин «Европа» ассоциируется с понятиями демократии, благосостояния, справедливой налоговой системы, парламентаризма, а также с демократической трансформацией государства (В 3, стр. 38-39). Подобные характеристики укрепляют убежденность учащихся в том, что несмотря на необходимость решать такие проблемы, как защита окружающей среды, безработица, терроризм, СПИД и т.д., западная Европа может рассчитывать на поступательное динамическое развитие (В 1, стр. 270). Таким образом, усилия, прилагаемые странами для интеграции в Европу, вполне оправданны.

Даже тогда, когда рассматриваются противоречия между единством и многообразием, венгерские учебники приходят к заключению (В 1, стр. 268-270), что подобная гармония противоположностей и должна отличать западную Европу (так и хочется добавить: счастливую западную Европу). Однако различия между западной и восточной Европой должны быть преодолены как можно скорее. Фактически, никогда не поднимается вопрос о том, не хочет ли «восток» пройти собственным путем к интеграции так, как в свое время это сделали большинство стран на западе, которые постепенно вливались в Европейское Сообщество и Европейский Союз. Даже сегодня, Европейский Союз по-прежнему подразделяется на подгруппы, не включающие все страны, как, например, в случае с валютным союзом. И тем не менее, и с восточной и с западной точки зрения именно восток должен перенять «западные» стандарты.

В одном из итальянских учебников имеется исчерпывающая глава по проблемам европейской интеграции, единства и многообразия. Иногда язык изложения выходит за пределы сдержанного, информативного повествования, превалирующего в таких описаниях:

Государства-члены Европейского Союза обнаруживают значительные различия между собой, и не только в плане географических размеров, но и в своей политической и экономической сущности. Каждое государство имеет свою историю; каждая нация имеет свои характерные особенности, традиции и образ жизни, и этим сильно отличается друг от друга. Вместе с тем, в Европейском Союзе все страны имеют одинаковый статус. Это может подтвердить хотя бы тот факт, что все звезды на флаге Европы одинакового размера (ИТ 4, стр. 342-362).

Далее в книге утверждается, что после ужасов двух мировых войн граждане Европы полностью привержены идее сохранения мира.

Немецкий учебник (Г 1, стр.242) рассматривает вопросы, касающиеся будущего Европы, так, как они не представлены ни в одном из проанализированных пособий, и включает будущую дату в историческую хронологию:

В 1999 году во всех странах Европейского Союза будет введена единая валюта евро, что будет отвечать сложившимся экономическим условиям (Г 1, стр. 242).

В немецком учебнике (Г 4) 1992 года издания в самой последней главе представлена сравнительная характеристика повседневной жизни молодых людей в индустриальных и развивающихся странах. К сожалению, в последнем издании 1997 года эта глава не была включена в учебник. Вместо этого авторы включили новую главу под названием «Мир после краха коммунизма». Они, очевидно, не хотели добавлять в учебник дополнительные страницы, и поэтому исключили эту главу о том, как в одно и то же время, но в разных условиях жили молодые люди. Эта глава представляла собой один из редких примеров социо-культурного анализа в историческом контексте. Изменения в учебниках не всегда ведут к улучшению их качества.

Европа как идея и концепция

В этом разделе нами рассматривается то, в какой степени в учебниках отражены изменения, происходившие в конце восьмидесятых начале девяностых годов. Имеется ли в содержании пособий новая концепция того, что в настоящее время подразумевается под Европой, то есть, составляют ли страны восточной Европы часть этой концепции? Вплоть до настоящего времени учебники по истории как в западной, так и восточной Европе, как правило, принимали то определение Европы, которое основывалось главным образом на западноевропейских концепциях. В результате проведенного количественного анализа было установлено, что история таких стран, как Германия, Великобритания и Франция доминирует в учебниках. Какова вероятность изменения такого одностороннего подхода?

Исследования, проведенные Институтом Георга Эккерта в 1995 году, показали, что в отдельных итальянских учебниках, несмотря на то, что в них рассматриваются политические и философские проблемы, авторы выражают наибольший энтузиазм в отношении идеи Европы. Это находит подтверждение в следующих фактах. Например, в итальянском учебнике (ИТ 5) утверждается, что «идея европейского союза имеет большую историю и восходит к временам Карла Великого и его Священной Римской империи». После двух мировых войн идея объединения стран Европы получила свое дальнейшее развитие. Текст заканчивается рекомендациями для учащихся:

Идея европейского единения имеет огромное значение, и представляет собой одну из характерных черт современной истории. Мы рекомендуем рассмотреть идею европейского единства в развитии, поскольку она представляет основу наших надежд (ИТ 5, стр. 7).

Подобный же подход берется на вооружение авторами одного немецкого учебника, в первом издании которого за 1992 год открыто задается справедливый, но редко обсуждаемый вопрос: «Является ли Европа большим, нежели просто географическим понятием?» (Г 4, 1992, стр. 120). В новом издании того же

учебника предлагается ответить на два других вопроса: «Находится ли Европа в процессе создания федерального государства?» и «Что есть Европа?» (Г 4, стр. 141). На эти вопросы, однако, не имеется ответов в учебнике, а возникает еще больше вопросов:

Даже географически, обрисовать этот континент непростая задача. На карте Европа похожа на придаток гигантского азиатского континента. На севере, западе и юге море является ее естественной границей; но насколько простираются ее границы на восток? До Дона? До Урала или даже дальше?

В истории также не дается четкого ответа на этот вопрос. Определяется ли исторически Европа границами империи Карла Великого, либо границами христианского мира, либо сферой влияния прав человека и идеями Просвещения?

С политической точки зрения, вплоть до распада восточного блока под Европой понимали европейское объединение западных демократических государств. Сейчас, когда Советская система сломана, этот вопрос должен быть поставлен вновь: «Что есть Европа?», «Как должен выглядеть процесс европейской интеграции?», «Идет ли Европа по пути создания федеративного государства?». В следующих подразделах этот вопрос задается еще раз. Теперь авторы пытаются глубже проникнуть в сущность «идеи» Европы. Все общеизвестные факты, касающиеся Средних веков в других книгах, повторяются и здесь, в то же самое время делается скачок в настоящее:

- Карл Великий – «основатель Европы»;
- Христианская в качестве общей основы (как и западное христианство, Европа оборонялась от надвигающегося ислама, в борьбе против которого принимала участие и Россия);
- Эпоха готики и барокко как культурные явления;
- Образование и права человека – новые базовые ценности;
- Индустриализация в качестве движущей силы экономического развития;
- Империализм и национализм – угроза объединению.

В учебнике убедительно показано, как определение союза также создает критерий для исключения, и даже указывает на общего врага, например, мусульман.

Авторы из стран, которые обрели или восстановили свой суверенитет, изо всех сил стараются убедить молодое поколение в том, что все они сейчас являются частью Европы. В хорватском учебнике (ХР 2, стр. 192) авторы пытаются подтвердить свою европейскую идентичность с помощью следующего выражения: «Мы, традиционно европейская страна...». Далее они продолжают утверждать, что выборы, проводившиеся в 1990 году, подтвердили «определенную и долгосрочную тенденцию к интеграции Хорватии в западноевропейскую цивилизацию, и это всегда являлось законным местом Хорватии в мире» (ХР 1, стр. 143), потому что «Хорватия одна из старейших стран в Европе, всегда остававшаяся верной католической вере» (ХР 2, стр. 192). Недавние конфликты в этом регионе

заставили авторов из Боснии и Герцеговины (и в еще большей степени авторов из Сербии) занять более критическую позицию по отношению к Европе; боснийцы расценивают действия европейского Союза в регионе как «провал», сербы считают их «предательством». Несмотря на подобное критическое отношение, можно отметить очевидный интерес и постоянное стремление к участию в продолжающемся процессе европейской интеграции (даже в сербских учебниках, по крайней мере, до конфликта в Косово).

Такая временами двойственная позиция в отношении Европы может оказаться сильной стороной будущих учебников их юго-восточной Европы. Как уже ранее указывалось, недавно изданные учебники в Боснии и Герцеговине, а также в Хорватии подтверждают эту точку зрения. Такой подход, который можно назвать термином «балканская перспектива», позволит авторам меньше обращать внимания на зависимость от действий европейских держав, а прояснить особенности ситуации в странах региона. До сих пор мы видели, что основное внимание уделялось не многообразию, сложившемуся в результате действия различных, иногда противоположных культурных тенденций, господствующих в небольших государствах и регионах, а роли крупных европейских стран. Мы уже обращали внимание на то, что исламская культура изучается в учебниках из Боснии. Эти пособия также используют исключительно европейский подход при рассмотрении важнейших событий 19-го века, период, не затрагиваемый в данном исследовании.

Безусловно, такой подход можно развить и с успехом применить для интерпретации событий 20-го столетия. Определенные шаги в этом направлении уже делаются в новых изданиях учебников по истории. К сожалению, книги по истории 20-го века пока так и не появилось. Больше всего места в школьных учебниках из Боснии отдается проблеме обретения или восстановления независимости в 20-м веке, из-за чего в них не учитываются политические, экономические и культурные аспекты, рассматриваемые в широком европейском контексте. Тема Европы только тогда становится предметом интереса, когда она имеет непосредственное влияние на ход национальной истории. Авторы этих учебников считают, что понимание национальной истории является необходимой предпосылкой для дальнейшей интерпретации международных отношений. Фактически, учащиеся не получают необходимых знаний по проблемам, касающимся национальных государств и европейской интеграции.

Поскольку в учебниках по истории конфликты между балканскими странами изучаются с позиций, сходных с западноевропейскими, то в них, как правило, закрепляются стереотипные взгляды, и совсем отсутствуют попытки их оспорить или предложить более широкий взгляд на политико-культурную ситуацию в регионе.

В предисловии к исследованию учебников по истории балканских стран его автор Цветан Цветанский приходит к следующему заключению:

Говоря о балканских учебниках по истории, я хотел бы обратить внимание на баланс между учебными материалами по балканской и мировой истории. За исключением учебников по истории из Македонии, отечественная история, как правило, не рассматривается как нечто исключительно балканское. Демонстрируется некая дистантность по отношению к межгосударственным связям на самих Балканах,

проявляющаяся в некотором безразличии к существенным моментам наших взаимоотношений: культурным связям и взаимовлиянию культур, сотрудничеству на Балканах, сходствам и различиям в структуре государств. Такой подход основан на стремлении выделить особую роль, которую для истории западной Европы сыграла соответствующая страна в широком культурном контексте всей цивилизации.³⁶

Лейтмотивом всех школьных учебников по истории из стран балканского региона является твердая убежденность в том, что их страны составляют неотъемлемую часть Европы. Однако считаем необходимым еще раз напомнить о двух важных моментах. Несмотря на то, что в используемых ныне учебниках «западного образца» восток обычно отождествляется с Российской Федерацией, а Балканы по-прежнему считаются политически нестабильным регионом, учебники из балканских стран не только могли бы, но и должны были стать тем инструментом, который помог бы избавиться от стереотипных представлений о юго-восточной Европе. Вместе с тем, перед тем как это станет реальностью, должны произойти изменения в мировоззрении авторов этих книг. Создается впечатление, что у небольших европейских стран развился комплекс неполноценности перед крупными государствами, которые всегда изображаются в качестве ведущей силы в европейской политике, а поэтому также считаются ответственными за все, что происходит в Европе. Авторам следует более критично относиться к той роли, которую должны играть небольшие государства в большой Европе.

Современная Европа возникла из опыта войн и саморазрушения. В нескольких учебниках акцент делается на мирных способах разрешения конфликтов, так как идея Европы должна ассоциироваться именно с ними.

В немецком учебнике Г 5 (стр. 335) рисуется однозначно оптимистическая картина движения к единой Европе; авторы дают возможность истории говорить самой за себя:

Ответом истории является мир в том смысле, что уже два поколения пушки молчат («негативный мир»). Свобода, безопасность, материальное благополучие, возможности развития личности, европейское партнерство с франко-германской дружбой после стольких страшных войн («позитивный мир»). Спустя пятьдесят лет после окончания второй мировой войны, европейская интеграция добилась потрясающих успехов.³⁷

Большинство российских учебников также рисует позитивную картину будущего Европы. В них даже поддерживается общая теория прогресса и модернизации. В российском учебнике РОС 2 (стр. 6) утверждается следующее:

История показала, что социализм не является жизнеспособной альтернативой либеральной демократии. Большинство бывших социалистических стран, а также государств, которые считались идущими

³⁶ Tzvetan Tzvetanski, "The textbooks of history: 'we' and 'the others'", op. cit., p. 9. [Цветан Цветанский. "Учебники истории: 'наши' и 'не-наши'", стр. 9].

³⁷ Эта цитата находится в главе, предметом которой является тема войны и мира с древних времен до наших дней. Эта глава имеется и в других немецких учебниках, так как это требуется федеральной учебной программой по истории. Вызывает удивление тот факт, что в этом учебнике есть только одна глава, рассматривающая тему Европу в широком контексте.

по пути социализма, ясно понимают, что европейская форма капитализма – это единственный путь к обновлению общества. В результате в конце 20-го века мир опять стал единым.

Далее в этом учебнике утверждается, что общество будет обновляться:

... на основе демократии ... уделяя должное внимание правам и свободам каждого человека. Вот почему в конце 20-го столетия борьба за личную свободу и неприятие любых форм деспотизма приобрело такое важное значение ...

Опыт людей разных стран и континентов позволил постепенно сформировать общечеловеческие ценности, которые могут быть приняты человечеством в целом. Наше столетие характеризуется движением в сторону глобализации, международного понимания и интеграции, позволяя по достоинству оценить как единство, так и многообразие мира.

Выражение «европейская цивилизация» последовательно применяется в двух российских учебниках (РОС 1 и РОС 2). Создается впечатление, что в них мир разделен на сферы, имеющие различные перспективы развития в рамках цивилизации. Безусловно, термин «цивилизация» выступает в качестве субститута понятия «общественная формация». Этот термин берет свое происхождение в историческом материализме, пытавшемся объяснить, как возникли различные общества. В учебнике РОС 1 (стр. 15) утверждается, что для европейцев «отдельный человек представлял собой квинтэссенцию всего сущего» (стр. 17), в то время как в других цивилизациях больше интересовались «ролью и позицией человека в системе организации общества».³⁸ Что касается темы деколонизации, то в этом учебнике придерживаются той точки зрения, что существуют «группы цивилизаций», характеризующиеся устойчивыми признаками:

В мире существуют огромные территории, где господствуют культуры и цивилизации, устоявшие против влияния Европы. Можно выделить четыре таких группы в Азии и Африке: (1) китайско-конфуцианская группа (Китай, Япония, Вьетнам, Корея, Тайвань, Гонконг, Сингапур); (2) индо-буддистско-исламская группа (Индия, Пакистан, Юго-Восточная Азия); (3) арабско-исламская группа (Афганистан, Ирак, Иран, государства Магриба); (4) центральная и южная Африка (десятки различных государств, племен и военных союзов, которые не поддаются точному определению). (стр. 258).

Кажется, концепция «столкновения цивилизаций» Хантингдона нашла новых последователей среди авторов российских учебников.

³⁸ «Одной из особенностей европейской цивилизации является признание того, что каждый человек имеет определенные права, в особенности право на собственность. Промышленная Революция позволила Европе стать экономически независимой от остальной части мира, а также сделала ее ведущей военной силой в мире. Гегемония Европы означала радикальные изменения для остального мира; в каком-то смысле произошло объединение мира. Другие цивилизации, такие как Индия, Китай и исламский мир больше не могли существовать в изоляции. Теперь они были вынуждены вступить в контакт с европейцами». Похожие аргументы можно найти и в РОС 2 (стр. 5).

Часть IV.

Выводы и Рекомендации

В большинстве случаев можно утверждать, что истории наций или государств, которые по-прежнему занимают заметное место в изучении новейшей истории, как правило, вписаны в европейский контекст. Принимаются во внимание, хотя и не всегда эксплицитно, этапы европейского развития в этом столетии. В целом упоминаются важнейшие события, оказавшие продолжительное влияние на страны Европы. Все проанализированные учебники не только сообщают знания, но также развивают чувство исторического понимания и анализа, несмотря на то, что они значительно отличаются в подходах и методах в достижении этих целей. Поскольку учебники необходимо анализировать в контексте педагогических традиций каждой страны, то давать подробные рекомендации по презентации европейской проблематики в учебниках не целесообразно. С одной стороны, они должны быть увязаны с конкретными потребностями учащихся, а также согласованы с различными учебными программами и возможностями рынка учебной литературы. С другой стороны, разнообразие изучаемых вопросов и развиваемых навыков так велико, что наилучшей рекомендацией будет отобрать примеры, несмотря на то, что они сильно отличаются друг от друга, предложенные в исследовании, что позволит восполнить пробелы и удовлетворить педагогические требования, характерные для разных стран. Не представляется возможным установить, что какие-нибудь критические замечания, будь то упущения или искажения смысла, односторонние суждения и т.д. могут быть применены ко всем исследованным пособиям. Материал, практически отсутствующий в одном учебнике, в другом рассматривается глубоко и пространно. Собрать вместе все положительные моменты, однако, тоже не представляется возможным, иначе пришлось бы пожертвовать ясностью структуры и произвести на свет толстую книгу, которую молодые люди назвали бы скучной и нечитабельной.

Во многих странах учебные программы продолжают следовать хронологической модели в подаче материала. Большинство учителей считает, что такая четко определенная структура наилучшим образом подходит для их учащихся, так как позволяет им запоминать важные темы и события по той системе, к которой они привыкли. Несмотря на это, на семинарах для учителей в Совете Европы недостатки хронологической модели подвергаются критике. Высказываются мнения о практической нецелесообразности ее использования в учебных целях, так как невозможно научить всему и при этом изучить темы и вопросы достаточно глубоко. Вместо этого, три поворотных момента в истории Европы 20-го столетия были определены в качестве фокальных точек, вокруг которых громоздятся различные события и явления. Этими точками являются 1917, 1945 и 1989 годы, и они могут изучаться как в локальном, так и европейском или мировом контекстах.

Совершенно ясно, что мы не можем уделять внимание только этим трем фокальным точкам. Вместе с тем, такой подход действительно дает возможность навести определенный порядок с элементами системы, которыми характеризуется история 20-го столетия. С методологической точки зрения более целесообразно обсудить общее значение каких-либо конкретных событий вначале, а затем обратить внимание на то, какое влияние они оказали на национальную или

региональную историю. Такой подход предполагает, что история более не является предметом, занимающимся исключительно вопросами национальной истории. Вместо этого, выделяются те события и аспекты, которые имеют наднациональное или международное значение.

Не может быть никаких сомнений в том, что «изучая историю супердержав, учащиеся получают большую часть знаний независимо от того, какой подход выбран для их презентации, а при изучении истории небольших, менее значительных государств Европы они сталкиваются с недостатком информации и проявляют незнание. Эта проблема требует к себе серьезного внимания как в наших университетах, так и наших школах». Вместе с тем, мы все понимаем, что история, как предмет изучения в школе, не может включить в себя абсолютно все. Время само по себе налагает ограничения на то, что можно изучить, а поэтому должны быть установлены приоритеты. Как бы там ни было, имеются достаточные аргументы в пользу того, чтобы:

- уделять более пристальное внимание определенным политическим и экономическим процессам внутри Европы, например, в области искусств и повседневной жизни, которые оказывают влияние на небольшие и «менее важные» государства Европы;
- создавать учебники, которые более подробно рассматривают то, какой вклад вносят эти небольшие соседние государства в исторические процессы;
- в этом вопросе принять на вооружение междисциплинарный подход, так как результаты исследований показали, что учебники по географии, как правило, дают больше информации по современным событиям и процессам, нежели учебники по истории.

Что необходимо четко определить, так это проблему, с которой сталкиваются все авторы учебников по истории, когда обращаются к материалам по новой, большой Европе. Сейчас существуют общеевропейские организации, множество проводимых совместных мероприятий, а также определенное понимание того, что люди в Европе, в конце концов, будут жить вместе. Это долгосрочная постоянная перспектива процесса европейского развития, как об этом говорится почти во всех учебниках. Это то, чему мы «научились», пережив войны и конфликты внутри Европы. После краха коммунистической системы это новая миссия Европы, открыто выраженная, идея, лежащая в основе ее будущего развития. История, однако, не всегда согласуется с такой точкой зрения. Темпы развития, роль традиций, ориентация на продолжение модернизации и характер культуры настолько разнообразны, что будущие ожидания и исторический опыт вряд ли совпадут. Определения Европы в том виде, в котором они представлены, например, в итальянских и немецких учебниках, представляются идеалистическими. Это означает, что они не основаны на историческом мышлении. Однако там, где авторы даже не пытаются охарактеризовать основные черты современной Европы, а просто описывают ее фактическое развитие, не представляется возможным осмыслить концепцию Европы. Они могут вложить значительные объемы информации или знаний в головы учащихся, но ничего не могут сделать для развития их мышления.

К сожалению, разработка новых учебников требует значительно большего времени, чем хотелось бы. Это справедливо и в отношении западноевропейских стран со свободным рынком учебной литературы, таких как Великобритания или Германия. В первые годы после краха коммунистической системы почти во всех исследуемых странах с новой ситуацией удалось справиться, добавив в учебники несколько страниц, на которых обсуждались события 1989 года и последовавшие за этим процессы. Принципиально новое изложение материала в текстах, которые по-другому освещают целую эпоху после 1945 года, можно обнаружить только в недавно опубликованных учебниках. К тому же, авторам приходится ждать принятия новых учебных программ и методических указаний перед тем, как начать разработку новых учебников. В этом отношении результаты этих исследований могут быть достаточно условными. Через пару лет новые издания учебных пособий будут в распоряжении учителей, например, в Германии, Франции, Италии и Литве.

Остается надеяться, что рекомендации, появившиеся в результате этого исследования, смогут послужить полезными установками для авторов учебников и разработчиков учебных программ.

В школьных текстах должно, по крайней мере, начать появляться больше понимания значения Европы в мировой истории³⁹, а также того, что это значит сегодня в различных контекстуальных аспектах. Такая задача не потребует крупных затрат и значительного места в текстах.

Авторам только необходимо более обстоятельно объяснить учащимся различные способы рассмотрения темы Европы и показать, что Европа сама по себе представляет переменное понятие, которое изменяется с ходом истории как в определении своих составляющих, так и в пределах своего пространства, и, конечно, в сознании людей. Хотя процесс европейской интеграции явился результатом второй мировой войны, он не ограничивается историческими условиями, породившими его.

Часто встречающаяся неопределенность в словоупотреблении при обсуждении темы Европы должна и может быть сведена к минимуму.

Последний вопрос ставился Советом Европы в итоговой публикации «Против необъективности и пристрастного отношения»⁴⁰ по вопросам преподавания истории и анализа учебников. Некоторые недостатки приходится исправлять довольно долго.

Также важно указать, в какой мере в тексте представлены европейские сходства и различия. Эта цель может быть достигнута, если принять во внимание следующее:

- каждый автор должен ясно объяснить, какое понятие Европы он или она использует (например, используется ли вводимый термин в географическом, политико-экономическом или культурном контекстах);

³⁹ Строки, набранные курсивом, обозначают ключевые положения автора.

⁴⁰ *Against bias and prejudice: recommendations adopted at Council of Europe conferences and symposia on history teaching and history textbooks (1953-95)*, Doc. CC-ED/HIST (95) 3 rev [Против необъективности и пристрастного отношения: рекомендации, принятые Советом Европы на конференциях и симпозиумах по преподаванию истории и учебникам по истории].

- меняется ли понятие Европы с течением времени?
- *должно расти понимание того факта, что между европейскими странами усиливаются политические, экономические и культурные связи, при этом они более не ограничены кругом государств-членов Европейского Союза;*
- *если мы хотим способствовать развитию понимания европейских взаимоотношений, мы не должны удовлетворяться несистематическим введением и изучением в различных главах европейских вопросов;*
- *отдельные главы или разделы по теме Европа помогут учащимся определенно высказываться по этому вопросу и будут способствовать развитию понятий, которые они смогут использовать при разговоре на эту тему, а также при обмене мнениями с одноклассниками на родине и за рубежом. Во многих учебниках такие главы по-прежнему отсутствуют или же очень неинформативны и поверхностны.*

Во многих учебниках европейскую проблематику можно обнаружить только в качестве основного исходного положения или скрытого понятия. Только в отдельных исследованных учебниках это понятие рассматривается как самостоятельная сущность, имеющая свою историю. Было бы преждевременно говорить о том, что европейская проблематика составляет единое целое с остальным материалом учебников; этот термин используется достаточно часто, но крайне редко объясняется, и, как показывает лингвистический анализ, он также получает различные толкования в пособиях. Как правило, учащиеся не станут ломать голову над тем, как провести такой анализ самостоятельно, а скорее всего просто не обратят внимания на краткие ссылки в отношении широкого европейского контекста, который подробно не рассматривается, а только упоминается в довольно общей формуле «в Европе». Очень часто ссылки на европейскую проблематику выступают в качестве стандартной фразы «эта Европа». Вряд ли можно ожидать, что школьники будут иметь ясное представление о том, как этот конкретный вопрос связан с европейской историей или как в рассматриваемый период определяются географические границы Европы.

Такая поверхностная трактовка понятия Европы при помощи кратких ссылок по необходимости должна быть заменена более пространными текстами или параграфами, в которых Европа, как самостоятельная тема, рассматривается эксплицитно и развернуто. Учащиеся должны уяснить, что Европа играет чрезвычайно важную роль в истории 20-го столетия.

Эта цель может быть достигнута не рассредоточением, а концентрацией в одном месте относящейся к теме информации. Такое требование не может быть автоматически реализовано в больших по объему учебниках. В некоторых случаях, когда более 50% учебного материала посвящается национальной истории, должен произойти заметный сдвиг в подходе к презентации материала. Это совершенно не означает, что необходимо провести сокращение материалов по неевропейской истории, которая и так представлена в минимальном объеме.

Никто не сомневается в важности изучения национальных традиций для воспитания чувства исторического самосознания и определения себя в политической и культурной жизни государства. Однако в современном мире, в

широком европейском контексте, этого невозможно достичь, если использовать такой ограниченный «островной» подход, игнорирующий другие страны и культуры или, что еще хуже, разжигающий вражду между ними. Эта мысль, безусловно, не нова; после первой мировой войны в проекте, инициированном Лигой Наций, она уже была признана в качестве основного принципа при анализе учебников. К сожалению, националистические движения постоянно пренебрегали этим фактом в ущерб более широкого и глубокого понимания мирных международных отношений.

В прошлом супердержавы рассматривали Европу в качестве театральной сцены, на которой они могли бы соревноваться друг с другом или противостоять друг другу. Сегодня процесс сотрудничества в Европе набирает темпы, обеспечивая свободный обмен информацией и широкие многосторонние связи между различными странами. Этот процесс предоставляет всем странам наилучшие возможности для расширения и развития своего экономического и культурного потенциала. На пороге этого столетия основные империалистические державы казались олицетворением европейской гегемонии. В настоящее время экономическая и политическая стабильность даже самых влиятельных государств, таких как Германия, Франция и Великобритания, может оказаться призрачной, если сотрудничество в Европе не оправдает ожиданий. В 20-м веке мы являемся очевидцами коренных изменений в отношениях между центральными европейскими органами и национальными государствами.

Авторы немногих учебников осознали эти новые последствия европейского масштаба для отдельных государств, которые сейчас составляют сущность Европы. В большинстве учебников по-прежнему основное внимание уделяется национальной истории, то есть описывается то, как развивалась конкретная страна, как получила и сохранила свою независимость и т.д. При этом практически не устанавливается связь событий национальной истории с европейскими процессами. В основном этот подход является повторением историографии в том виде, в каком она применялась для описания событий 19-го века.

Альтернатива такому подходу состоит в том, чтобы *прочно зафиксировать национальную историю в рамках ее европейского контекста*. Это делается с той целью, чтобы история Европы рассматривалась как постепенная эволюция от попыток одного государства или группы государств установить свое господство на континенте до понимания того, что мирные отношения между европейскими странами намного выгоднее для них. Таким образом, национальная проблематика постепенно уступит место европейским вопросам.

Европа уже больше не может рассматриваться просто в качестве декорации, на фоне которой на первый план выдвигаются национальные интересы и национальный суверенитет. Поэтому весь процесс европейской интеграции должен быть противопоставлен повествованию об ожиданиях независимости и суверенитета наций.

Существует множество способов, при помощи которых можно этого добиться в школьных учебниках.

Авторы учебников должны определить свое собственное понятие Европы для того, чтобы выделить европейскую проблематику как результат событий в 20-м

веке. В этих книгах должен быть представлен материал для обсуждения и дискуссий.

Разумеется, каждый учебник стремится представить такую картину истории, которая позволит учащимся идентифицировать себя со своей страной и понять, в чем ее своеобразие. Такие ценности, как чувство национальной идентичности, принадлежности к какой-либо общности, патриотизм постепенно прививаются учащимся в курсе национальной истории.

А что же Европа? Что в этом отношении может предложить Европа?

В главе 4 мы попытались найти возможные ответы на этот вопрос и предоставить их авторам учебников. При этом мы дополнили наши выводы многочисленными цитатами из учебников, которые, на наш взгляд, пытаются определить и решить эту проблему. Мы не стремились выдать конкретные рецепты по тому, как представлять европейскую проблематику в учебниках. Наша цель заключалась скорее в том, чтобы вызвать интерес как у учащихся, так и учителей к совершенно иным подходам к этой теме.

Вплоть до настоящего времени тема Европы была в основном представлена в авторском тексте; эта тема редко встречается в заданиях для учащихся или в иллюстрациях и рисунках, дополняющих текст. Как правило, дополнительный материал предназначен для того, чтобы позволить учащимся глубже проникнуть в тему или закрепить ее в своей памяти. В этих текстах редко встречаются ссылки на европейскую проблематику, из чего мы делаем вывод, что авторы не считают эту тему достойной внимательного изучения. Такой подход необходимо изменить. Школьные учебники не редко содержат в себе намного больше материала, чем на самом деле может быть освоено и изучено учащимися, а учителя, как правило, выбирают те темы, понимание и презентация которых не представляет трудностей у учащихся или те, которые являются традиционно устоявшимися знаниями. В отличие от этого, Европа представляет собой относительно новую тему, поэтому особое внимание необходимо уделить компоновке и подаче материала, чтобы привлечь внимание и мотивировать деятельность как учащихся, так и учителей. *Материалы по европейской проблематике должны быть включены во все вспомогательные средства обучения, сопровождающие школьный учебник.*

Количественный анализ объема, отводимого в учебниках под европейскую проблематику, не дает нам ясной картины значимости этой темы на уроках истории. Если мы хотим, чтобы тема удачно сочеталась с другими материалами учебника, качество презентации приобретает первостепенное значение.

Европа выступает не только в качестве политических и экономических ассоциаций, крупных промышленных конгломератов или представляет технологические инновации. Эти аспекты в достаточной степени изучаются во многих учебниках. *Европа также является частью повседневной жизни учащихся.*

Европа и мир в целом оказывают существенное влияние на вкусы молодых людей как потребителей в их повседневной жизни, как в свободное время, так и во время обучения в школе. Большинство учебников, как правило, игнорирует молодежь и ее историю, различия в условиях воспитания и развития, а также тот факт, что повсюду на континенте у молодежи существует тенденция иметь сходный образ жизни и ожидания от будущего. Можно предположить, что общественные науки

должны уделять больше внимания этим аспектам, хотя социальная история и история культуры занимают все больше места в учебных программах по истории, и европейская проблематика тоже должна быть включена в эту сферу.

Тема Европы больше не ограничивается презентацией своих наиболее важных институтов, хотя по-прежнему имеется явный недостаток интересного материала, чтобы донести до учащихся яркий и четкий образ того, чем на самом деле является Европа. Задания, подобные тем, которые представленным в немецком учебнике Г 5 (стр. 9), могут заинтересовать учащихся и помочь им в первый раз выразить собственные мысли, они могут оживить предмет и вдохновить на сбор информации на тему Европы из других учебников, используемых ими.

На уроках истории, как правило, все происходит с точностью до наоборот. Учебник предписывает, что должно изучаться и как ученики должны думать. Вместе с тем, история Европы 20-го столетия так увлекательна и разнообразна, что она просто предназначена для совершенно другого подхода.

Вначале учащиеся могут обмениваться мыслями и взглядами на тему Европы, а затем провести исследование на предмет того, может ли используемый учебник помочь развить или изменить их точку зрения. С помощью этого метода учащиеся могут выработать критическое отношение к своим учебникам, а также убедиться в том, какие вопросы и темы неадекватно раскрыты.

Истории государств обычно или трагичны, или полны героизма, или же просто успешны. Вероятность того, что авторы учебников и учителя могут оказаться под влиянием этих твердокаменных концепций, ничтожно мала, если изучать Европу как самостоятельную тему.

Период, предшествовавший второй мировой войне, практически полностью посвящен изучению экономического и политического кризиса, являвшегося отличительной особенностью 20-х и 30-х годов. *Немногие авторы решаются описать умонастроения и ощущения различных слоев населения в разных странах Европы в этот период. Попытка раскрыть эту тему может привести к необходимости изучения тех регионов, которые обычно не рассматриваются в курсе истории 20-го столетия.* Разве справедливо упускать из виду скандинавские страны только потому, что они участвовали в меньшем количестве конфликтов и агрессивных войн, чем многие другие государства? Несомненно, имеются все основания для того, чтобы проанализировать, почему мирные взаимоотношения и сотрудничество в Европе были возможны до того, как образовалось Европейское Сообщество.

Развитие исторического сознания среди народов Европы сильно отличается в любой исторический период. Этот факт сложно объяснить в учебниках для 5-7 классов средней школы. В настоящее время встречаются учебники, которые концентрируются исключительно на противоборстве диктатуры и демократии как форм государственного правления, при этом основное внимание уделяется военным и политическим последствиям этих конфликтов, а также различным войнам, кульминацией которых стала холодная война. Такой подход еще более обычен в учебниках для младших школьников, поскольку существуют ограничения по объему материала, который они могут усвоить. Мы отмечаем определенную тенденцию в презентации ярких, образных картин и фотографий массовых убийств и войн 12-14-ти летним подросткам. Вместе с тем, учитывая

недостаток времени и учебных материалов в распоряжении учителя, авторы учебников должны обстоятельнее подходить к критериям отбора, поскольку упрощенное изображение и интерпретация исторических процессов могут легко привести к одностороннему подходу, что будет вызывать напряжение у молодых людей.

В тех случаях, когда даются детализированные описания войны и геноцида, авторы должны избегать выделения исключительно технических и военных аспектов.

Невелика эффективность введения таких противоположных понятий, как друг-враг, добро-зло, жертва-преступник. Как правило, это самый простой способ избавиться от проблем в объяснениях, почему человек готов совершать бесчеловечные поступки. Было бы намного полезнее, например, проанализировать различные процессы и события, которые привели к установлению диктатуры, а не приводить подробные описания того, что случилось впоследствии. Такой подход может стимулировать обсуждение путей и способов недопущения прихода к власти таких режимов.

Чувствительные вопросы, которые, с одной стороны, являются составной частью национальной истории, а с другой стороны, имеют масштаб европейского явления, часто не адекватно представлены в традиционных хронологических курсах истории. Это, например, такие явления как Шоах или различные виды миграции внутри Европы. В таких случаях желательно использование дополнительного материала, обеспечивающего широкий спектр методологических подходов, соответствующих той или иной возрастной группе обучаемых. Если такие материалы не могут быть включены в учебник, то должны быть доступны дополнительные поурочные разработки.

Такие же рекомендации применимы к теме прав человека, поскольку 20-й век стал свидетелем многочисленных нарушений международных законов в этой области. Крайне редко отмечаются попытки обсудить, как вводить и изучать тему основных прав человека. В этом смысле образование скорее является отрицательным, нежели положительным примером.

Исключением является новый подход, принятый некоторыми из недавно изданных немецких учебников, в которых дается представительная подборка материалов по теме «война и мир». С помощью этих учебников учащиеся на уроках истории смогут гораздо глубже понять, как в прошлом удавалось на продолжительное время сохранять мир. Большинство используемых учебников, однако, больше интересуются войнами и конфликтами самими по себе, а не поисками мирных и ненасильственных решений.

То, что справедливо для темы Европы, справедливо и для темы мира: она может рассматриваться как самостоятельная тема. Только в этом случае тема таких организаций, как Объединенные Нации может быть раскрыта таким образом, что позволит учащимся поразмышлять над тем, как сохранять и поддерживать мир. В действительности, эта тема намного важнее, чем различные войны, агрессии и военные акции.

В результате холодной войны и разделения мира на блоки авторы учебников как на востоке, так и на западе в какой-то степени отошли от широкого понятия Европы.

Фактически, разделенная Европа считалась логическим следствием первой мировой войны. Европейская проблематика изначально ассоциировалась с упадком и крахом основных империалистических держав, угрозой со стороны бывшего Советского Союза, мировым экономическим кризисом и фашистской агрессией. Этот набор тем производит крайне негативное впечатление.

Во многих текстах из учебников бывших социалистических стран подчеркивается, что они «возвращаются в Европу». Но какую Европу они имеют в виду? В большинстве случаев это западная Европа, которая служит положительным примером, особенно в лице ее наиболее сильной и экономически мощной организации, Европейского Союза. Итак, мы скорее говорим об интеграции в западную Европу, а не о создании новой концепции для большой Европы, что также имеет свои корни в историческом периоде, предшествовавшем 1939 году.

Такая широкая концепция Европы, без сомнения, присутствует в раскрытии темы Средних веков и, в определенной степени, 19-го века, однако создается впечатление, что авторы отказываются от этой идеи, когда речь заходит о периоде после первой мировой войны. *Если мы стремимся избавиться от стереотипного имиджа, согласно которому Европа, как правило, выступает за передачу культуры с запада на восток, то очень много полезной информации можно почерпнуть как из прошлого, так и из будущего.*

Идею Европы нельзя ограничить только ее институтами, такими как Европейский Союз, Совет Европы или Организация Экономического Сотрудничества и Развития. Такой подход сведет процесс европейской интеграции к послевоенному периоду (после 1945 года) и выделит аспекты политического и экономического сотрудничества в ущерб социальному и культурному аспектам. Даже в совсем недавно изданных учебниках с отчетливым европейским уклоном мы обнаруживаем, что те отдельные главы, которые посвящены теме Европы, почти все без исключения занимают периодом после 1945 года. Такой подход может быть оправдан в том случае, если мы преподаем общественные науки или политологию, но для уроков истории такая точка зрения представляется недаленовидной.

По крайней мере, несколько параграфов или подразделов должны, наконец, проследить начала движения к европейскому единению в 20-х годах, а затем увязать их с процессами после второй мировой войны.

Представляется возможным выбрать три структурных модели для того, чтобы реализовать все эти рекомендации в школьных учебниках.

Во-первых, почти во всех исследованных учебниках подчеркивается значение двух мировых войн, а также недавнего краха Советской системы как поворотных пунктов во всеобщей истории 20-го столетия. Каждый из этих поворотных моментов, переориентация после двух мировых войн и распад Советского Союза, может рассматриваться в контексте европейской проблематики в трех отдельных главах. В этих главах основное внимание должно уделяться не столько политическим и экономическим условиям мирных договоров или новым границам по этим договорам, сколько тому влиянию, которые эти поворотные события оказали на социальную и культурную жизнь, а также на новые политические ориентиры. Существует ли общий знаменатель исторического сознания, и в какой

степени он может влиять на европейскую политику, несмотря на региональные, национальные и этнические различия?

Эти три блока материалов, подготовленные для начала, середины и конца 20-го столетия могут прояснить и закрепить в сознании учащихся важность европейских вопросов и отношений. Без такого подхода у учащихся вряд ли появится возможность усвоить и понять взаимовлияние национальных и европейских процессов в этом столетии, особенно, если учитывать тот факт, что во многих странах преобладает преподавание национальной.

Несмотря на это, такой трехэтапный подход к изучению европейской проблематики не всегда возможно реализовать в рамках школьного расписания. Это в особенности справедливо по отношению к тем странам, в которых учителя в течение одного учебного года преподают не только курс истории 20-го века. Возможно, учителям придется сконцентрироваться на одном из этих трех этапов, хотя они, в любом случае, также должны кратко сослаться на два других. В противном случае, презентация темы Европы будет выглядеть необъективной: или объята конфликтами, или однобокой и ориентированной на запад. В таком случае учитель может решить, на каком из этих трех этапов сконцентрировать свое внимание.

Даже весь исторический процесс в 20-м веке может быть разбит на эти три раздела: «Изменение мирового порядка после первой мировой войны», «Разделенный мир после 1945 года» и «На пути к глобализации». Каждый из этих трех основных разделов затем может быть дифференцирован на глобальную, европейскую и национальную проблематику.

Эта схема особенно удобна для тех учебников, которые придают большее значение национальной истории, создавая, таким образом, условия для включения последней в более широкий контекст.

Во-вторых, во многих школьных учебниках, прежде всего из скандинавских стран, Италии и Испании, - количество таких пособий увеличивается также в странах центральной Европы, - в начале каждой главы предлагается общий обзор какого-либо продолжительного исторического периода или какой-нибудь крупной темы, часто это делается на развороте двух страниц и сопровождается иллюстрациями большого формата. Последние выполняют функцию символа содержания по соответствующему периоду или региону. Затем общие признаки этих периодов или тем воспроизводятся в следующих за введением подраздела. Эти признаки часто иллюстрируются примерами, взятыми из национальной или местной истории. Способ презентации, таким образом, является дедуктивным. Проблематика мировой, европейской, национальной истории рассматриваются не по отдельности, а всегда в связи друг с другом, что, разумеется, является более эффективным способом показа взаимосвязей и взаимозависимостей, чем в первой модели. Вместе с тем, практика показывает, что промежуточный, европейский уровень часто остается расплывчатым и практически не сопровождается иллюстративным материалом. Тексты и рисунки становятся более конкретными, когда дело касается национальной и местной истории, а ключевые понятия развиваются на международном или глобальном уровнях. *Если вы выбрали такую модель презентации учебного материала, то абсолютно не допустимо не затрагивать европейский уровень проблематики, более того, его необходимо выделять больше, чем это обычно происходит в общем обзоре.*

Это особенно верно в отношении языка символов, так как европейские символы преимущественно используются для периода после 1945 года. Как правило, доминируют национальные символы, однако один из наиболее часто используемых европейских символов состоит из символов государств Европы. Это, например, флаги стран-членов Европейского Союза, получателей экономической помощи по Плану Маршалла.

В-третьих, в школьных учебниках редко применяется только одна из этих моделей, они, как правило, сочетаются в той или иной пропорции. Например, во вводной главе рассматривается история 20-го века или изменение мирового порядка после первой мировой войны, затем следуют главы, посвященные истории отдельных стран, даже если при отборе материала очевиден приоритет общих вопросов, например, изучение систем фашистских государств или общества, переживающего экономический кризис и т. д. За этим может идти обобщающая глава по теме холодной войны. Место, отводимое теме Европы в данной комбинированной модели, часто определяется достаточно произвольно, вуалируя, таким образом, логику европейского развития. Как бы то ни было, авторы, отдавшие предпочтение такому подходу, зачастую отличаются тем, что предлагают большое разнообразие интересных дидактических подходов. Такие редко изучаемые темы, как культура и искусство часто живо излагаются в рамках именно европейской проблематики. Таким образом, организация учебного материала, стимулирующая интерес школьников, может компенсировать недостаток систематичности в изучении тех или иных тем и вопросов. *Какую бы модель ни выбрал автор учебника, он или она должен сознательно выделить место для европейской проблематики.*

В противном случае, тема Европы может быть зажата между темами стремления человечества жить в «едином мире», проблемами промышленно развитых государств и так называемых развивающихся регионов, с одной стороны, и по-прежнему существующими прочными традициями в области преподавания национальной истории, с другой стороны. Тема Европы окажется распятой на отдельные фрагменты в различных текстах, так и не получив должного места и внимания в учебниках.

Процесс развития европейского исторического сознания не может быть стандартизирован. Ни Совет Европы, ни какие-либо европейские организации не имеют права вмешиваться в учебные программы государств-членов. Кроме того, Европейский Союз может вмешаться в эти процессы только с целью способствовать включению европейской проблематики в систему образования. Поэтому для того чтобы усилить европейский аспект в преподавании истории, необходимо привлекать авторов учебников, разработчиков учебных программ и учителей. Со времени своего основания Совет Европы занимается проблемами преподавания истории. На многочисленных семинарах и конференциях обсуждается то, как в государствах-членах Совета изучают свою собственную историю и историю других государств. Цель проводимой работы заключается в том, чтобы расширить границы понимания различных культур, избавиться от предубеждений и предрассудков в отношении друг друга и способствовать осознанию все возрастающей взаимозависимости между государствами. В настоящее время среди учащихся и учителей по всей Европе увеличивается потребность в более широких взглядах на исторические процессы, которые позволят рассматривать события национальной истории и культуры в международном и европейском контекстах. Только в этом случае появится понимание все возрастающей взаимной ответственности стран и народов.

Обмен опытом в рамках совместных семинаров и проектов ускорил процесс создания новых школьных учебников, использующих новаторские дидактические подходы. Несмотря на то, что отдельный учебник по истории 20-го столетия так пока и не издан, значительный прогресс в этом направлении отчетливо виден при сравнении двух литовских учебников по истории, изданных в 1993 (ЛИТ 1) и 1998 (ЛИТ 2) годах, новых изданий хорватских учебников, нового российского учебника по истории послевоенного периода, которые были разработаны в рамках совместного европейского проекта и сейчас проходят экспериментальную проверку.

Разнообразные страницы из этих учебников говорят сами за себя. Не следует опасаться, что в Европе возникнет стандартизированное производство учебников. У европейцев есть много общего в истории, однако, эти общие черты рассматриваются с различных точек зрения: исторические события и процессы оцениваются в национальном, этническом, религиозном, социальном и культурном аспектах.

Для европейской идентичности чрезвычайно важно, чтобы различные подходы к истории были совместимы друг с другом, а также признаны всеми сторонами на взаимной основе. В прошлом такое случалось не часто, поэтому такая ситуация только усугубляла экономические и политические конфликты интересов.

Необходимо найти равновесие между национальной, европейской и глобальной проблематикой. Адекватными средствами для достижения такой цели являются сравнительный анализ учебников на взаимной основе, обмен опытом и совместная разработка учебных материалов, а также двусторонние рекомендации по созданию учебников. Это создает благоприятную почву для проведения сопоставительных исследований без установления каких-либо стандартов.

Автор выражает надежду на то, что это исследование внесет свой вклад в достижение указанных целей.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Отрывок из оглавления французского учебника Histoire Géographie: Education civique. 3e technologique (F 2)

Первая мировая война	Межвоенный период	Вторая мировая война	Мир после 1945 года	Франция после 1945 года
1900-1914: лица Европы	Мир после первой мировой войны	Война с 1939 по 1942 годы. Коренной перелом ...	Восток и Запад: от холодной войны к разрядке	Четвертая Республика
1900-1914: конкуренция в Европе	Советский Союз с 1919 по 1939 годы: страна в изоляции	Война с 1942 по 1945 годы.	Возрождение побежденных наций: Япония и ФРГ	Крах французской колониальной империи
1900-1914: мир или война?	Италия в 1919 – 1939 годах: фашизм	Коллаборационизм и сопротивление	Распад колониальных империй	Экономика и общество: 1945-1960 годы
1914-1918: Великая война	Соединенные Штаты в 1919-1929 годах: процветание	Послевоенная реконструкция	Нации на обочине экономического роста	Пятая Республика: 1958-1981
1917-1920: Российская империя в годы революции	Соединенные Штаты в 1929-1939 годах: кризис и его последствия	<i>Крупным планом:</i> «Организованный ад»	Советский Союз и восточная Европа: от коммунизма к национализму	Пятая Республика: 1981-по настоящее время
1914-1918: последствия войны	Германия в 1919-1939 годах: нацизм		Современные конфликты	Экономика и общество с 1960 года
<i>Крупным планом:</i> окопная война; гражданское население	Франция в 1919-1939 годах: политическая нестабильность		<i>Крупным планом:</i> Потребительское общество и его последствия	Франция и строительство Европы
	1935-1939: на пути к войне			<i>Крупным планом:</i> Алжирская война за независимость
	<i>Крупным планом:</i> Искусство в межвоенный период			

Отрывок из оглавления голландского учебника *Andere tijden* (NL 4)

Европа и мир в 1870-1918 годах	Фашизм и национал-социализм в Италии и Германии	Нидерланды в 20-м столетии	Мир после 1945 года
Европа		С 1945 года	Международная политика
Экономика Общество Умонастроения (проявления расизма, миссионерство) Политика	Политика и общество Менталитет (расистская доктрина, дегенеративное искусство) Экономика Внутренняя политика Вторая мировая война (наступление на западе, нападение на Советский Союз и Соединенные Штаты, перелом в ходе войны в Сталинграде, две атомные бомбы, жертвы войны) Искусство	Политика Экономика Общество Вторая мировая война	Холодная война Экономика США Военная мощь США Политическая власть Америки Польша и Германия Железный Занавес Американская программа помощи Политика сдерживания Блокада Берлина Корейская война Ядерный зонтик Гонка вооружений Карибский кризис Критика Америки
Европа и ее колонии		После войны	Европа
Политика Экономика Общество Умонастроения Искусство		Умонастроения и ощущения Общество Экономика Политика Искусство	Европейское Экономическое Сообщество Расширение ЕЭС Перевооружение Доверие Отказ от гонки вооружений Революции в восточной Европе Выводы

© Malmberg

В таблице не представлены другие основные разделы учебника, такие как «Европа, Азия, Африка в 1880-1940 годах», «Советский Союз в 20-м столетии» и «Соединенные Штаты в 20-м веке».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Список исследованных учебников

Босния и Герцеговина

БиГ 1: *Historija* (История). 8. Razred osnovne skole. Abdulah Jabucar et. al. (ed.). M. Imamovic et. al., Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke i kulture 1994

БиГ 2: *Historija* (История). IV. Razred gimnazije. A. Jabucar et. al. (ed.). Mustafa Imamovic et. al., 2nd. ed., Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture, sporta 1996

Хорватия

ХР 1: *Povijest* (История). Za osmi razred osnovne skole. Franko Mirosevic (ed.). Ivo Peric, 3rd ed., Zagreb: Skolska knjiga 1994

ХР 2: *Hrvatska i svijet u XX. stoljecu* (Хорватия и мир в 20-м столетии). Franko Mirosevic (ed.). Ivo Peric, 2nd ed., Zagreb: Skolska knjiga 1994

Республика Чехия

Ч 1: *Lidé v dejinách, Období 1918-1945* (Люди в истории, период 1918-1945гг). Jan Kuklik, Prague: Fortuna 1996

Ч 2: *Dějiny moderní doby, 3. díl, 1945-1991* (История современной эпохи, Часть 3, 1945-1991). Eva Mikolášková (ed.), Vladimír Nálevka, Praha: Fortuna 1997

Ч 3: *Dějepis – Nová doba, 2. díl* (История, Новая эра, Часть 2). Marie Jošáková (ed.), Pavla Vošahlíková, Jirí Jozák, Prague: Práce 1996

Ч 4: *Dějepis – Nová doba, 4. díl. Ěeskoslovensko a svět* (История, Новая эра, Часть 2. Чехословакия и мир). Naïa Mytinová, Marie Jošáková, Prague: Práce 1995

Ч 5: *Dějiny nové doby 1850-1993*. (Новейшая история 1850-1993). Vïra Olivová, Prague: Scientia 1995.

Финляндия

ФИН 1: *Kohti nykyaikaa. 1800-1900-luku* (Новая история: 1800-1900). Mirja Valinsaari and Aila Niemitukia (ed.), Pirkko Metsäkallas et al., Helsinki: WSOY 1997

ФИН 2: *Horisontti. Napoleonista nykypäivään* (Горизонт. От Наполеона до наших дней). Liisa Saarenheimo (ed.), Osmo Lappalainen et al., Helsinki: Otava 1997

«бывшая Югославская Республика Македония»

БЮРМ 1: *Istorija* (История). Za IV. klas gimnazija. Blagoj Cukarski (ed.); S. Mladenovski et al., Skopje: Prosvetno delo 1992

БЮРМ 2: *Istorija* (История). 8. Oddelenije. M. Veljanovski et al., 2nd ed., Skopje: Prosvetno delo 1998

Франция

Ф 1: *Histoire Géographie. Initiation économique. 3e.* Marie-Thérèse Drouillon, Eric Baconnet, Jean-Marie Flonneau, Martine Mari, Antonella Romano (ed.), Paris: Nathan 1994

Ф 2: *Histoire Géographie. Éducation civique. 3e technologique.* Jacques Chapon, Guy Lancelot, Michel Konrat, André Vasseur, Alain Prost, Paris: Hachette 1995

Ф 3: *Histoire Géographie. Initiation économique. 3e.* Rémy Knafou, Valéry Zanghellini (ed.), Maité Frank et al., Paris: Belin 1993

Ф 4: *Histoire Géographie. Initiation économique. 3e.* Jean Brignon (ed.), Françoise Aoustin et al., Paris: Hatier 1995

Германия

Г 1: *Geschichte und Geschehen* (История и события). Vol. 4., Klaus Bergmann et al., Stuttgart: Ernst Klett 1997

Г 2: *Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von 1918 bis 1995* (Учебник по истории для 4-го класса. Человечество и его история – описания и документы. 1918-1995). Vol. 4, Bernd Mütter, et al. (eds), Andreas Dilger et al., Berlin: Cornelsen 1997

Г 3: *Oldenbourg – Geschichte für Gymnasien 9* (История для средней школы, 9-й класс), Bernhard Heinloth (ed.), Bernhard Heinloth et al., München: R. Oldenbourg 1994

Г 4: *Oldenbourg – Geschichte für Gymnasien 10* (История для средней школы, 10-й класс). Bernhard Heinloth (ed.), Manfred Franze et al., München: R. Oldenbourg 1997

Г 5: *Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart* (Зеркало заднего вида. Откуда мы – кто мы. От первой мировой войны до наших дней). Vol. 4., Hans-Jürgen Lenzian, Rolf Schörken (ed.), Hartwin Brandt et al., Paderborn: Ferdinand Schöningh 1996

Великобритания (только Англия и Уэльс)

БР 1: *Options in history. The 20th century.* (Варианты в истории. 20-й век). John D. Clare, Walton-on-Thames Surrey: Thomas Nelson and Sons Ltd. 1995

БР 2: *The 20th century world*. (Мир в 20-м столетии). Neil De Marco and Richard Radway, Cheltenham: Stanley Thornes Ltd. 1998

БР 3: *Foundation history The twentieth century world*. (История основания единой Европы. Мир в 20-м столетии). Fiona Reynoldson, Oxford: Heinemann Educational Publishers 1995

БР 4: *Access to history. The twentieth-century world*. (Открытый доступ к истории. Мир в 20-м столетии). Vol. 5., Walter Robson, Oxford: Oxford University Press 1995

Греция

ГР 1: *Historia neotere kai synchrone*. (Новая и новейшая история). В. Sphyroera, Athena: OEDB 1994

Венгрия

В 1: *A 20. század története fiataloknak* (История 20-го столетия для молодежи). Péter Bihari, Budapest: Holnap Kiadó 1998

В 2: *Történelem az általános iskola 8. Osztálya számára* (История для начальной школы, 8-й уровень). Béla Dürr, Budapest: Korona Kiadó 1998

В 3: *Történelem 8. az általános iskolák számára* (История для начальной школы, 8-й уровень). Mátyás Helméczy, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 1997

Италия

ИТ 1: *Storia. Il mondo, popoli, culture, relazioni. La società contemporanea dalla metà dell'Ottocento agli scenari del presente* (История. Мир, люди, культура, отношения. Современное общество с середины 19-го века до наших дней). Vol. 3., Marcello Flores et al., Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori 1994

ИТ 2: *Viaggio nella Storia. Il Novecento* (Путешествие по истории. 20-й век). Vol. 5., Antonio Londrillo, Franca Fabbri, Milano: Gruppo Ugo Mursia 1997

ИТ 3: *La storia e noi. Il Novecento* (История и мы. 20-й век). Vol. 3., Renato Bordone (ed.), Lorenzo Banfi, Torino: Società Editrice Internazionale 1997

ИТ 4: *Il corso della storia. Il Novecento* (Курс истории. 20-й век). Vol. 3., Silvio Paolucci, Giuseppina Signorini, Bologna: Zanichelli 1998

ИТ 5: *I sentieri della storia* (Дороги истории). Vol. 3., Federica Ballesini, Novara: Istituto Geografico De Agostini 1996

Литва

ЛИТ 1: *Naujausiuju Laiku Istorija* (Новейшая история). A. Kasperavicius, R. Jokimaitis, A. Jakubcionis, Kaunas: "Sviesa" 1993

ЛИТ 2: *Naujausiuju Laiku Istorija* (Новейшая история). A. Kasperavicius, R. Jokimaitis, A. Jakubcionis, Vilnius: Kronta 1998

Нидерланды

ГОЛ 1: *Levende geschiedenis* (Живая история). Vol. 3., Lars Hildingson, A. Schulp, Amsterdam: Meulenhoff 1996

ГОЛ 2: *Chronoscoop* (Хроноскоп). Vol. 2., Lars Hildingson, A. C. Voogt, Amsterdam: Meulenhoff 1995

ГОЛ 3: *Sprekend verleden* (Рассказы об истории). Vol. 3., J. C. H. Blom et al., Rijswijk: Nijgh&Van Ditmar 1992

ГОЛ 4: *Andere tijden* (Другие времена). Vol. 3., Hans Ulrich, H. L. Wesseling, Den Bosch: Malmberg 1994

ГОЛ 5: *Sporen* (Следы истории). Vol. 3., Arie Wilschut et al., (ed.), Groningen: Wolters-Nordhoff 1993

Норвегия

Н 1: *Historie* (История). Innblikk. Samfunnsfag for Ungdomsskolen. Dahl, H. (ed.), Lund, E., Oslo: Aschehoug 1998

Н 2: *Historie* (История). Samfunn 8-10. Ogard, A. (ed.), Sveen, A., Aastad, S., Oslo: Cappelan 1998

Н 3: *Historie* (История). Underveis. Samfunnsfag for Ungdomstrinnet. Larsen, B. (ed.), Skjonsberg, H., Oslo: Gyldendal 1998

Н 4: *Historie* (История). Innblikk Lund, E., Indresovde, E., Oslo: Aschehoug 1999

Н 5: *Historie* (История). Samfunn Ebbestad, I. (ed.), Sveen, A., Aastad, S., Oslo: Cappelan 1999

Н 6: *Historie* (История). Underveis. Larsen, B. (ed.), Skjonsberg, H., Oslo: Gyldendal 1999

Польша

ПОЛ 1: *Historia Najnowsza (1918-1996). Podręcznik dla szkoły podstawowej* (Новейшая история – учебник для начальной школы). Stanislaw Sierpowski (ed.), Warsaw: Polska Oficyna Wydawnicza “BGW” 1997

ПОЛ 2: *Drogi do wolności (1914-1994). Historia dla klasy 8* (Дорога к свободе. История для 8-го класса). Elsbietta Centkowska, Jerzy Centkowski, Janusz Osica (ed.), Warsaw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1996

ПОЛ 3: *Trudny wiek XX. Historia 8* (Трудный 20-й век. История для 8-го класса). Tadeusz Glubiński (ed.), Warsaw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1997

Российская Федерация

РОС 1: *Новейшая история. XX-й век*. Александр Кредер, Москва: Центр гуманитарного образования 1996

РОС 2: *Мир в XX-м веке*. Олег Сороко-Зюпа (ред.), Олег Сороко-Зюпа, Владислав Смирнов, Владимир Посконин, Александр Строганов, Москва: Просвещение 1997

РОС 3, том 1: *Новейшая история зарубежных стран: XX-й век 1900-1945*. Александр М. Родригес, Москва: Владос 1998

РОС 3, том 2: *Новейшая история зарубежных стран: XX-й век 1945-1998*. Александр М. Родригес, Москва: Владос 1998

РОС 4: *Новейшая история 1939-1992*. Степан Волк, Генрих Левин, Олег Островский, Давид Прицкер, Станислав Стецкевич, Виктор Фураев, Москва: Просвещение 1993

РОС 5: *Отечественная история: XX-й век. Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений (Часть II)*; И.И. Долюцкий. М., «Мнемозина», 1996.

Словацкая Республика

СК: *Dejepis. Svet v novom storočí* (История. Мир в новом столетии). Herta Tkadlecková, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1995

Испания

И 1: *Historia* (История). Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Ciclo, Teresa Grenze (ed.), Madrid: Santillana 1996

И 2: *Historia* (История). Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Ciclo, F. Cisneros Fraile, E. Garcia Alminana et al., Valencia: Ecir 1996

И 3: *Historia. Ciencias Sociales* (История. Основы гражданского общества). Secundaria Segundo Ciclo, Esther Carrion (ed.), Madrid: Ediciones S.M. 1994

И 4а: *Tiempo 3. Ciencias Sociales* (Времена. Основы гражданского общества). Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Tercer curso., A. Fernandez Garcia, M. Llorens Serrano et al., Barcelona: Ediciones Vicens Vives 1997

И 4б: *Tiempo 4. Ciencias Sociales* (Времена. Основы гражданского общества). Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Cuarto curso., A. Fernandez Garcia, M. Garcia Sebastian et al., Barcelona: Ediciones Vicens Vives 1999

И 5: *Historia* (История). Educación Secundaria Obligatoria. 2a Ciclo. Jesus R.Navas (ed.), Joaquin Prats, Jose Emilio Castello et al., Madrid: Anaya 1998

И 6: *Geografia e Historia* (География и история). Secundaria. Patricia Martin Martin. Zaragoza: Edelvives 1995.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Проект «Изучение и преподавание истории Европы 20-го века»

20-й век, который многие историки часто считают самым трудным предметом для изучения и преподавания, является темой специального проекта «Изучение и преподавание истории Европы 20-го века».¹ В 1993 и 1997 годах на двух совещаниях глав государств и правительств стран-членов Совета Европы была признана необходимость развивать виды деятельности и методы обучения, способствующие изучению этого периода. В рекомендации по изучению и преподаванию истории Европы, принятой Парламентской Ассамблей в 1996 году, было высказано аналогичное пожелание.

Данный проект представляет собой полный преподавательский набор средств обучения и может быть сравнен с «атомом», в котором «спутники» притягиваются к «ядру» и вращаются вокруг него. Ядром является данная книга, предназначенная для преподавателей истории и посвященная различным методам и способам представления 20-го века студентам. Британский историк Роберт Страдлинг подготовил данный труд, который включает в себя главы, рассматривающие проблемы обучения, практические задания и упражнения, посвященные конкретным случаям и темам. Основываясь и развивая рекомендации Совета Европы, принятые в области истории, автор применил их к проблемам и трудностям 20-го века, учитывая интеллектуальный, политический и социальный сдвиг, который ознаменовал 20-й век. Автор также предпринял попытку определить пробелы и фальсификации, которые содержатся в трактовке истории 20-го века, рассмотрел спорные вопросы, источники конфликтов, конфронтации и отсутствия взаимопонимания.

Спутниками являются подборки учебных материалов, посвященные истории женского вопроса, географическому передвижению населения, кино, преподаванию тем холокоста и национализма в Европе 20-го века. Они дополняются отчетами и статьями из периодических изданий, а также рассмотрением проблемы внедрения новых технологий в преподавание, рассмотрением проблемы источников в современной истории и исследованием неправильных трактовок истории. Все эти элементы, образующие набор средств обучения, могут быть использованы всеми преподавателями и приспособлены к их потребностям и возможностям.

В основном рассматриваются несколько отчетов и семинаров, а проблема сбора и использования источников материала по истории 20-го века обсуждается на протяжении всей работы. Это делается с целью заставить студентов пользоваться архивами для справки и поиска документов или материала для дискуссий. В отличие от предшествующих столетий 20-й век можно изучать через средства массовой информации, таких как кино, радио, телевидение и по изобразительным материалам, которые сопровождают или фактически заменяют письменную информацию.

Эти источники необходимо описать, изучить, расшифровать и проанализировать. Сила воздействия изображения, неподвижного или движущегося, увеличивает опасность манипулирования зрителем. Пропагандистские фильмы, снятые тоталитарными режимами, могут служить самой трагической иллюстрацией этого,

но пробелы и неправильная подача материала, включая редакторскую или умелую операторскую работу, также являются чертой фильмов и кинохроники, которые претендуют на информативность и объективность. Но, раскрывая эти приемы, намеренно или нет, сегодняшние учащиеся, которые постоянно живут в аудиовизуальном пространстве, учатся критически смотреть телевизионные программы новостей или «современный» фильм.

Несомненно, что, помимо пропаганды и манипуляций, постепенное смещение от письменного слова к миру образов является также историческим феноменом, который достоин изучения. В этом контексте набор учебных средств о кино предлагает преподавателям перечень значительных фильмов 20-го века. Они должны быть использованы с тем, чтобы пролить свет на этот период, как с исторической, так и с культурной точки зрения, и побудить учащихся к дискуссии.

Целью проекта является заставить учащихся пользоваться источниками, которые мало используются в учебном процессе, как, например, устные свидетельства. Иногда это бывает единственным источником информации об определенном событии или жизненных условиях, который может позволить взглянуть на события изнутри, что может служить противовесом официальной информации. Если рассказчик выступает в роли свидетеля, то это еще больше персонализирует историю. Некоторые школы стали приглашать членов сопротивления или бывших сосланных для того, чтобы они поделились своими воспоминаниями, что позволяет слушателям увязать период с контекстом. Подобным образом фабричная жизнь может быть проиллюстрирована рассказом бывшего фабричного рабочего. Однако устных свидетельств должно быть много, поскольку подобно другим письменным или визуальным источникам, им может не хватать объективности.

Самые последние технические достижения, особенно компьютеры, могут также предоставить новые источники информации, такие как компакт-диски или сайты Интернета, но они могут быть также использованы и как средство обучения. Здесь также важно помочь как учащимся, так и студентам выбрать и оценить множество документов, доступных в Интернете, а также научить их проверять источник документов, их достоверность, учитывать опасность манипуляции или пробелов, которые они могут содержать. Для преподавателей использование Интернета означает прежде всего умение им пользоваться: в зависимости от их подготовки и их отношения к этим инструментам - преподаватели могут быть сторонниками или противниками их использования.

Поэтому еще одной целью данного проекта является научить преподавателей пользоваться этими инструментами, которые дадут им и текст, и образы. Таким способом сайты Интернета и компакт-диски могут стать полезным дополнением к учебникам и урокам.

Однако, несмотря на то, что эти новые инструменты имеют важное образовательное значение, преподаватели, посещающие семинары по повышению квалификации, подчеркивают тот факт, что эти инструменты не могут заменить книги и бумагу и что, осваивая новые горизонты, они не могут полностью революционизировать процесс преподавания. Кроме того, многие преподаватели указывают, что применение этих инструментов в школе по-прежнему ограничивается по финансовым причинам.

Подготовка учебных материалов по истории женского вопроса совпадает с желанием Совета Европы по равноправному представительству обоих полов в обществе, но цель этого гораздо шире, чем просто восстановление баланса. Подчеркивая значение женщины в жизни общества, которое долгое время недооценивалось, эти материалы позволяют рассмотреть историю с этой точки зрения. На эту тему было проведено несколько семинаров, основанных на рассмотрении примеров общего и индивидуального характера. Например, роль женщин в Сталинской России иллюстрирует жизнь, деятельность и образ женщин того времени, а через них и эпоху. Биографии известных женщин могут послужить предметом обсуждения на уроке или темой изучения, но необходимо также представить и жизнь простых и неизвестных женщин, а также показать их взгляды на события и мир. С этой целью неплохо было бы использовать устные свидетельства: собранные учебные материалы содержат примеры и методы проведения интервью, которые можно было бы использовать при в интервью с женщинами, жившими во время исторических событий или представляющими собой эпоху или тему.

Учебные материалы включают также материалы общего характера, которые можно использовать на уроке, например, борьба за избирательное право, работающие женщины или изображение женщин. Материалы также рассматривают тенденциозность и пробелы в трактовке истории женского вопроса, что впоследствии превратилось в настоящую работу по историографии, вызвавшую споры и критические замечания.

Составленная с подобной же целью подборка материалов по проблеме национализма, помимо простых определений этого явления, изучает вопросы повседневной жизни, включая даже такие темы, как спорт и денежное обращение. В этих материалах рассматриваются главные исторические последствия национализма, как, например, смещение границ или развал империй (Австро-Венгрии, Османской империи и Советского Союза), и соотношение между основной национальностью и национальными меньшинствами в пределах этих государств. Кроме того, обсуждаются проблема совместного проживания национальных групп, а также его формы, например, в рамках федерализма.

Подборка материалов по миграции посвящена передвижению населения в Европе в 20-м веке, причины перемещения групп или отдельных индивидуумов из одной страны в другую, культурный и социальный обмен как результат этих перемещений. Рассматриваются не только основные миграционные волны последних десятилетий, но также и трансграничные передвижения, которые были вызваны изменением границ или экономической необходимостью, как в случае с рабочими пограничных районов. Данный материал используется с целью проиллюстрировать ситуацию примерами и показать жизнь мигрантов в принимающей стране, способствует установлению диалога и взаимопонимания по все большему числу одинаковых проблем и условий жизни.

Подборка материалов по холокосту, помимо самих фактов, должна персонализировать события через описание жизни жертв, например, до и после холокоста. Пятнадцатилетнего юношу больше тронет история молодого человека такого же возраста до и после войны, чем обзор этого периода времени, и он больше поймет истинные размеры тирании и преступлений. В эпоху, когда в некоторых странах угрожающе растет антисемитизм, важно, помимо фактов, указать на то, что любой человек может однажды стать жертвой подобных

преступлений, и необходимо подумать над механизмами, которые могут в это же самое время превратить обычных людей в мучителей и палачей

В работе также рассматриваются способы преподавания истории 20-го века в европейских странах, учебники, учебные программы и уроки. Автор призывает преподавателей не просто передавать факты, но и уделять внимание практической работе с этими фактами и скрытым в памяти фактам. Понятие «памятное место», вызвавшее споры и воспоминания, также включает в себя понятие культурного наследия, которое не должно ограничиваться дворцом или церковью, но должно также включать места, напоминающие о тяжелых периодах 20-го века, таких как окопы 1914 года или концентрационные лагеря.

Тему «память живущих» можно проиллюстрировать малоизвестными документами, такими как письма солдат времен Первой мировой войны своим семьям. Они также дают представление о взглядах отдельных людей на события общественной значимости. Карты и фотографии, подобно фрагментам фильмов, часто говорят учащимся больше, чем просто хронологическое перечисление событий, а знакомство с памятником рассказывает о том, как конфликт повлиял на страну и регион.

И, наконец, были проведены сравнительные исследования методов подготовки преподавателей истории, которые и послужили основой для рекомендаций. В зависимости от страны, будущие преподаватели истории попадают прямо из университета в школьную среду, и их академические знания дополняются курсами по подготовке преподавателей, краткосрочными или курсами с продолжительностью обучения от одного или до нескольких лет. В данной работе была предпринята попытка составить список различных систем подготовки преподавателей и дать им оценку с единственной целью улучшить их, а не унифицировать. В работе подчеркивается необходимость развивать систему повышения квалификации преподавателей, как в области методики, так и в области выбора тем, которые следует представить учащимся.

Автор данной работы ставит своей целью помочь преподавателям истории европейских стран, независимо от того, из какой они страны, совершенствовать методику преподавания и подборку материала по истории 20-го века, учитывая специфику этой темы. Кроме того, автор стремится помочь преподавателям использовать в учебном процессе различный документальный материал и различные темы, а также современные достижения техники. В данной работе подчеркивается специфика преподавания истории 20-го века по сравнению с преподаванием истории вообще, отстаивается мнение, что 20-й век должен рассматриваться в тесной связи с окружающим миром, и делается попытка помочь учащимся без труда ориентироваться в сегодняшнем мире. Динамичное и увлекательное преподавание должно дать понять учащимся, которые за пределами школы сталкиваются с многочисленными внешними источниками исторической информации, что именно школа является тем местом, где можно получить необходимую информацию по истории Европы 20-го века и проанализировать ее.

Торговые агенты по распространению публикаций, изданных Советом Европы
Agents de Vente des publications du Conseil de l'Europe

АВСТРАЛИЯ/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Тел.: (61) 39417 5361
Факс: (61) 394197154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
http://www.hunter-pubs.com.au

АВСТРИЯ/AUTRICHE

Gerold und Co., Graben 31
A-1011 WIEN 1
Тел.: (43) 1 533 5014
Факс: (43) 1 533501418
E-mail: buch@gerold.telecom.at
http://www.gerold.at

БЕЛГИЯ/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Тел.: (32) 27340281
Факс: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy

202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Тел.: (32) 2 538 4308
Факс: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

КАНАДА/CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-ОТТАВА, Ontario, K1J 9J3
Тел.: (1) 613 745 2665
Факс: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

**ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА/ REPUBLIQUE
TSCHEQUE**

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-13000 PRAHA 3
Тел./Факс: (420) 2 2423 1114

ДАНИЯ /DANEMARK

Munksgaard
35 Nørre Sogade, PO Box 173
DK-1005 KØBENHAVN K
Тел.: (45) 7 733 3333
Факс: (45) 7 733 3377
E-mail:
direct@munksgaarddirect.dk
http://www.munksgaarddirect.dk

ФИНЛЯНДИЯ/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Тел.: (358) 9 121 41
Факс: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

ГЕРМАНИЯ/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Proppeisdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Тел.: (49) 2 28 94 90 231
Факс: (49) 2 28 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com
http://www.uno-verlag.de

ГРЕЦИЯ /GRECE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 10678
Тел.: (30) 1 38 29 283
Факс: (30) 1 38 33 967

ВЕНГРИЯ/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Тел.: (361) 264 8270
Факс: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ИТАЛИЯ/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1 /1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Тел.: (39) 556 4831
Факс: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

НИДЕРЛАНДЫ /PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Тел.: (31) 53 574 0004
Факс: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

НОРВЕГИЯ /NORVEGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-03140SLO
Тел.: (47) 22 85 30 30
Факс: (47) 23 122420

ПОЛЬША/POLOSCNE

Gtowna Ksiegarnia Naukowa
im. B. Prusa, Krakowskie Przedmiesde 7
PL-00-068 WARSZAWA
Тел.: (48) 29 22 66
Факс: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

ПОРТУГАЛИЯ/PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Тел.: (351) 13 47 49 82
Факс: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugai@mail.telepac.pt

ИСПАНИЯ/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castello 37
E-28001 MADRID
Тел.: (34) 914 36 37 00
Факс: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

ШВЕЙЦАРИЯ/SUISSE

BERSY
Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Тел.: (41) 27 203 73 30
Факс: (41) 27 203 73 32
E-mail: bersy@freesurf.ch

**СОЕДИНЕННОЕ КОРОЛЕВСТВО/
ROYAUME-UNI**

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Тел.: (44) 171 873 8372
Факс: (44) 171 873 8200
E-mail: customer.services@theso.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www. itsofficial.net

**СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ и
КАНАДА/ETATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Тел.: (1) 914 271 5194
Факс: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

СТРАСБУРГ/STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Факс: (33) 03 88 52 91 21

Издательство Совета Европы/Editions du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Тел.: (33) 03 88 41 25 81 - Факс: (33) 03 88 41 39 10

E-mail: publishing@coe.int-Веб-сайт: http://book.coe.int

