

[Russian version] Роберт Страдлинг Преподавание истории
Европы XX века

Издание Совета Европы

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

Взгляд на XX век¹.

Если бы мне пришлось подводить итоги XX столетия, я бы сказал, что этот век породил самые смелые, никогда ранее не представлявшиеся человечеству надежды, и вместе с тем разрушил все иллюзии и идеалы.

Иегуди Менухин, музыкант

Историки не могут ответить на этот вопрос.
Для меня XX век – это только извечно
повторяющаяся попытка понять время.

Франко Вентури, историк

* * *

Совет Европы был основан в 1949 году с целью сплочения парламентских демократий. Он является старейшим европейским политическим институтом, и в его состав входит 43 государства – члены Совета Европы², включая пятнадцать

¹ Цитируется по Eric Hobsbawm. *Age of extremes: the short twentieth century*, Abacus, London, p. 2

Первый раз цитата использована в книге Paulo Agosti e Giovanna Borgese. *Ritratti e parole di Centosei protagonisti del Novecento*, Turin, 1992, pp.2, 160.

² Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта,

членов Европейского Союза. Это самая представительная межгосударственная и межпарламентская организация в Европе, штаб-квартира которой находится в Страсбурге.

Эта Организация проводит работу по следующим направлениям: демократия, права человека и основные свободы; средства массовой информации и коммуникация; социальная и экономическая жизнь; образование, культура, культурное наследие и спорт; проблемы молодежи; здоровье; окружающая среда и региональное планирование; институты местной демократии; и сотрудничество по правовым вопросам. Вопросы, касающиеся оборонной политики государств, не входят в сферу деятельности Совета Европы.

В 1954 году была открыта для подписания Европейская Культурная Конвенция. Этот международный договор также открыт для тех европейских стран, которые не являются членами Совета Европы. Он позволяет им принимать участие в программах Совета по образованию, культуре, спорту и проблемам молодежи. Таким образом, к Европейской Культурной Конвенции присоединились все полноправные члены Совета Европы, а также Беларусь, Босния и Герцеговина, и Монако.

Совет по культурному сотрудничеству Совета Европы отвечает за работу в сферах образования и культуры. Четыре специальных комитета – Комитет по образованию, Комитет по высшему образованию и науке, Комитет по культуре и Комитет по культурному наследию – оказывают содействие Совету по культурному сотрудничеству в выполнении задач, намеченных Европейской Культурной Конвенцией. Помимо этого, имеются тесные рабочие контакты между Советом по культурному сотрудничеству и постоянными совещаниями при европейских министерствах, отвечающих за сферы образования, культуры и культурного наследия.

Программы Совета по культурному сотрудничеству являются неотъемлемой частью работы Совета Европы. Они, как и другие программы, вносят свой вклад в осуществление трех главных целей этой организации:

- Защита и укрепление прав человека, основных свобод и плюралистической демократии;
- поддержка идеи европейской идентичности;

поиск разумных ответов на серьезные вызовы, с которыми сталкивается европейское сообщество.

Молдова, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Российская Федерация, Румыния, Сан-Марино, Словацкая Республика, Словения, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Чешская Республика, Швеция, Швейцария, Эстония, «бывшая югославская республика Македония».

Образовательные программы Совета по культурному сотрудничеству охватывают сферы школьного и высшего образования. В настоящее время осуществляются образовательные проекты по правам и обязанностям граждан в демократическом обществе, истории, современным языкам, школьным связям и обменам, образовательной политике, подготовке учителей, реформе законодательства в сфере высшего образования в Центральной и Восточной Европе. Также проводится работа по признанию квалификаций и дипломов, раннему ознакомлению с правовыми нормами, принципами общественного согласия, европейскими исследованиями по правам и обязанностям граждан в демократическом обществе, а также общественным наукам и проблемам переходного периода.

Оглавление

Указатель таблиц и фотографий

Предисловие

Часть первая Исторические темы и вопросы

- Глава 1 Введение
- Глава 2 Европейская проблематика в преподавании истории
- Глава 3 Новые подходы при изучении отдельных вопросов
- Глава 4 Новые подходы в освещении исторических тем

Часть вторая Преподавание истории: методы и подходы

- Глава 5 Введение
- Глава 6 Развитие навыков и формирование понятий
- Глава 7 Спорные и так называемые “чувствительные” вопросы
- Глава 8 Интерпретация визуальных архивных материалов
- Глава 9 Использование ролевых игр
- Глава 10 Принцип учета многообразия точек зрения в преподавании истории
- Глава 11 Возможности внеклассного обучения
- Глава 12 Использование новых технологий: история в Интернете
- Глава 13 Подходы к преподаванию и обучению

Часть третья Источники и учебные материалы

- Глава 14 Введение

Глава 15	Использование устных свидетельств
Глава 16	<i>Использование современных письменных источников</i>
Глава 17	Телевидение как источник информации
Глава 18	Анализ и оценка учебников по истории
Глава 19	Анализ и оценка новых технологий

Приложение

Приложение 1	Информация об организациях и проектах, имеющих отношение к проблеме преподавания истории 20-го века
Приложение 2	Проект “Изучение и преподавание истории Европы 20-го века”

Указатель таблиц и фотографий

Автор включил в книгу фотографии и многочисленные таблицы с текстами для работы в классе. Некоторые, в зависимости от их длины, включены в тексты глав, остальные помещены в конце книги. Назначение этого указателя состоит в том, чтобы помочь читателю по оглавлению быстро найти эти таблицы и фотографии.

Глава 3

Новые подходы при изучении отдельных вопросов

- Таблица 1 Британские вооруженные силы в 20-м столетии, с. 34
- Таблица 2 Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг, с. 45-49
- Таблица 3 Сравнительно-исторический метод при изучении темы “Фашизм”, с. 50-51
- Таблица 4 Распад Советского Союза – обратная хронология событий, с. 52-55
- Таблица 5 Распад военного союза между Советским Союзом, Соединенными Штатами и Великобританией против нацистской Германии и начало холодной войны, с. 56-58
- Таблица 6 Данные первоисточников, свидетельствующие о растущем недоверии между союзниками в послевоенное время, с. 59
- Таблица 7 Характер падения экономических показателей во время экономического спада, с. 60
- Таблица 8 Схема экономических связей между географическими регионами во время экономической депрессии 30-х годов, с. 61

Глава 4

Новые подходы в освещении исторических тем

- Таблица 1 Типы национальных движений 1800-2000, с. 69
- Таблица 2 Причины наплыва экономических мигрантов в Европу в 20-м веке, с. 72
- Таблица 3 Волны европейской миграции в 20-м столетии, с. 78-80

Глава 7

Спорные и так называемые “чувствительные вопросы”

- Таблица 1 Северная Ирландия и “беспорядки” – пример спорного вопроса, с. 102-104
- Таблица 2 Массовое уничтожение евреев фашистами (Холокост) – пример “чувствительного” вопроса, с. 104-106

Глава 8

Интерпретация визуальных архивных материалов

- Таблица 1 Примеры фотографий, которые способствовали формированию образа Европы 20-го столетия, с. 110
- Таблица 2 Общая схема анализа исторических фотографий, с. 115-116
- Фотографии Изображения времен Первой мировой войны, с. 117
- Таблица 3 Схема анализа исторических карикатур, с. 120-122

Глава 10

Принцип учета многообразия точек зрения в преподавании

истории

Таблица 1	Еврейская община города Праги, с. 143
Таблица 2	Вопросы учащимся для оценки трактовки учебником какого-либо исторического события, с. 146
Таблица 3	Реакция Алжира на французскую колониальную политику (1936-39), с. 152-153
Таблица 4	Реакция средств массовой информации на возрастание напряженности на Кипре в 1997 г. с. 153-154
Таблица 5	Как некое событие видится с точки зрения различных людей? с. 155
Глава 11	Возможности внеклассного обучения
Таблица 1	Итальянцы в Шотландии, с. 159
Таблица 2	Посещения мемориальных кладбищ, где похоронены погибшие во Второй мировой войне, с. 161-162
Таблица 3	Дом каменотеса, с. 164
Таблица 4	Работа отдела образования Музея Науки и Промышленности города Манчестера, с. 165
Таблица 5	Школьные музеи и преподавание истории, с. 167-170
Глава 12	Использование новых технологий: история в Интернете
Таблица 1	Основные причины кризиса на Балканах, с. 178
Таблица 2	Пропагандистские плакаты в Первой мировой войне, с. 181
Таблица 3	Русская Революция в Интернете, с. 182
Глава 15	Использование устных свидетельств
Таблица 1	Исследование устных свидетельств о давно прошедших событиях, с. 215
Таблица 2	Сложность и многогранность исторической реальности, с. 217
Таблица 3	Анализ магнитофонной записи или стенограммы интервью, с. 222
Глава 16	Использование современных письменных источников
Таблица 1	Свидетельские показания Германа Геринга, с. 234
Таблица 2	Дополнительные источники по Германо-Советскому пакту, август 1939г, с. 238
Таблица 3	Политические лозунги как исторический документ, с. 239
Таблица 4	Общая схема анализа письменных источников, с. 240-242
Таблица 5	Дипломатическая депеша князя Лихновского, с. 243-244
Таблица 6	Исторические документы об ответственности за развязывание Первой мировой войны, с. 245

Предисловие

Новые тенденции в преподавании европейской истории 20 века

За последние 25 лет в большинстве средних школ Европы значительно изменилось количество времени, выделяемое школьной программой, на изучение как общей, так и европейской истории 20 века. Изменилось и соотношение между преподаванием современной и древней истории. В 50-х годах большая часть программ по истории заканчивалась изучением периода первой мировой войны (1914 – 1918). К началу 70-х годов большинство учебных планов по истории в школах Западной Европы охватывало первую мировую войну, период между войнами, вторую мировую войну, послевоенное восстановление экономики и начало эпохи холодной войны. Сейчас во многих странах практически половина времени в программах по истории для учащихся средних школ отводится на изучение 19-го и 20-го столетий. Некоторые из самых новых программ и учебников по истории, появившихся в новой, объединенной Европе, включают в себя такую тему, как распад Советского Союза и его последствия для стран Центральной и Восточной Европы, а также его влияние на ход европейской и мировой истории.

В настоящее время в рамках курса новой истории большее внимание уделяется преподаванию новейшей, или современной истории, охватывающей последние 25-30 лет. Традиционно среди тех, кто на официальном уровне отвечает за разработку программ, учебных планов и министерских указаний по истории, существует некоторое нежелание вводить преподавание новейшей истории, т.е. включать в программу самые последние события. Аргументируется это обычно тем, что интерпретации и выводы по поводу последних событий могут иметь исключительно предварительный или условный характер. Объясняют это тем, что между событием и его интерпретацией прошло недостаточное количество времени, неполнотой, а также недостаточным качеством имеющихся фактов, свидетельств и документов. Более того, считают, что при рассмотрении недавних событий у преподавателей и обучаемых из-за их личной причастности, каких-либо пристрастий, привязанностей и т.п. может возникнуть проблема необъективного, оторванного от контекста анализа события. Однако сейчас все в большей степени признается тот факт, что беспокойство подобного рода может в равной степени иметь место при изучении любого периода истории.

В последнее время растет интерес, – хотя отнюдь и не повсеместный в Европе – к изучению европейской и всемирной истории самих по себе, а не просто в качестве средства истолкования каких-либо особенностей национальной истории. Бывшие советские республики, а также большинство других центрально - и восточноевропейских государств, входивших в сферу влияния Советского Союза, традиционно включали всемирную историю в качестве отдельного предмета в программу средней школы. Несмотря на то, что эти страны после обретения независимости проводят реформирование своих программ по истории, большинство из них сделало выбор в пользу сохранения

двух отдельных школьных предметов: одного – по национальной истории, а другого – по всемирной или общей истории.

На Западе такая модель все еще является редкой, хотя необходимость помочь молодым людям понять суть холодной войны, а также процессы становления Европейского Союза и других форм европейского сотрудничества стала привлекать к себе все больше внимания в процессе преподавания истории 20-го столетия. Еще слишком рано говорить о том, будет ли распад Советского Союза и последующие изменения в Европе способствовать тому, чтобы западные европейские страны расширили европейский аспект своих программ по истории, включив в них Центральную и Восточную Европу. Однако мы надеемся, что эта книга вдохновит на дискуссию о том, насколько это осуществимо и необходимо.

Подходы к преподаванию истории в школе всегда следовали за тенденциями в научной историографии. В результате в большинстве европейских образовательных систем наметилась тенденция к расширенному толкованию содержания предмета истории. В него, наряду с политическим и дипломатическим аспектами, стали включать социальные, экономические, культурные и даже интеллектуальные аспекты.

Это в свою очередь вызвало повышенный интерес к истории социальных и иных групп, которые в значительной степени игнорировались в предыдущих программах по истории: женщины, этнические меньшинства, дети, семья, мигранты и т.д. Эти новации вызвали и новые проблемы для учителей истории. Школьным учителям теперь часто приходится иметь дело с теми вопросами и темами, например, различными направлениями в культуре и достижениями в науке и технике, а также такими историческими документами, как, например, устные свидетельства, фильмы и кинохроника, на которые в историческом образовании ранее не обращалось внимания. Они также считают, что некоторые темы и проблемы далеко не просто включить в учебный план, который традиционно строился на основе последовательной смены относительно коротких временных периодов.

Признавая важную роль истории в приобретении учащимися основной суммы знаний по предмету, в последнее время наметилась другая важнейшая тенденция, которая во все большей степени признает необходимость формирования у обучаемых критического подхода к историческим фактам и документам, а также развития и практического применения тех мыслительных операций, которые необходимы для получения достоверной исторической информации и ее интерпретации. Такая позиция и методология подразумевает следующее:

- понимание того, что историки, авторы учебников по истории, журналисты и режиссеры документальных фильмов, рассказывающие о событиях недавнего прошлого, не просто сообщают о чем-то, но стараются интерпретировать имеющуюся информацию и сопоставлять разнородные факты, чтобы понять и объяснить события и тенденции;

- понимание того, что таким образом историк, автор, журналист или телережиссер превращают отобранные ими факты в свидетельства (т.е. факты, используемые для подтверждения какой-либо аргументации или интерпретации того, что произошло);
- понимание того, что таким образом одни и те же исторические факты могут использоваться различными людьми для достижения различных целей, а одни и те же события или явления иметь отличные друг от друга интерпретации;
- признание того факта, что любое историческое событие или явление, как правило, оценивается с различных точек зрения, а эта несхожесть во взглядах в свою очередь отражает многообразие реальной жизни, а также множественность мировоззрений и убеждений (зачастую одинаково ценных);
- умение видеть различия между фактами и мнениями, замечать пристрастное отношение, необъективность, предвзятость и стереотипы в сообщениях, как текстового характера, так и наглядных изображениях какого-либо события;
- умение анализировать и использовать материалы основных и второстепенных источников;
- понимать и применять такие ключевые понятия исторической науки, как хронология, изменчивость, непрерывность, последовательность, причинная обусловленность, значимость события, ощущение эпохи;
- признание того, что близость к историческому событию или случившемуся (например, запись показаний очевидца) необязательно гарантирует большую аккуратность или меньшую беспристрастность записей и показаний;
- учитывать тот факт, что любое историческое свидетельство является предварительным и подлежит переоценке в свете либо новых документов, либо новых толкований уже существующих данных.

За последние 20-25 лет споры по поводу изменения акцентов в преподавании истории часто представляют в качестве полемики между теми, кто видит главную цель школьного предмета «История» в обучении важным событиям и явлениям в национальной, европейской и мировой истории, и теми, кто считает своей основной задачей помочь учащимся овладеть историческими навыками и понятиями и полагает, что содержание программы является всего лишь средством в достижении этой цели. Такие споры на практике представляются весьма неплодотворными, так как многие преподаватели истории, составители программ и авторы учебников уже давно пытаются найти разумный баланс между этими двумя подходами. Основными проблемами, появившимися в результате осознания необходимости развития у учащихся критических навыков и умений толкования различных исторических событий, являются создание новых учебников и других учебных материалов, а также необходимость для преподавателей больше уделять внимания приемам и методам овладения этими навыками и умениями.

Как показали недавние исследования учебников по истории, наметилась тенденция отхода от традиционных текстов к сборникам упражнений, которые позволяют учащемуся для анализа и оценки использовать все многообразие источников и материалов (карты, фотографии, статистические данные, отрывки из документов, свидетельства очевидцев и т.д.). Иногда такие документальные материалы предназначены для иллюстрации точек зрения, приводимых в

основном тексте. Они также могут быть независимыми от какого-либо текста и предназначаться для ознакомления обучаемого с методом анализа какого-либо специфического типа документов³. Первоначально эта тенденция была наиболее заметной в учебных пособиях, опубликованных в Западной Европе, но сейчас уже имеются признаки того, что некоторые издательства стран Центральной и Восточной Европы начинают вводить элементы формата сборника упражнений в школьные учебники по истории.

Эти перемены в преподавании и обучении представляются кардинальными, так как трудно представить, как можно овладеть навыками критического анализа исторических событий и вообще понимания истории, если обучаемый является всего лишь пассивным получателем предварительно обработанной информации. Для этого требуется в какой-то степени совместить познавательные потребности учащихся с активными формами обучения (например, сбор устных свидетельств, участие в дебатах по тому или иному вопросу, ролевые игры и т.д.), а также предоставить обучаемым возможность самостоятельного обучения.

Еще одним, относительно недавним явлением, на которое необходимо обратить внимание в преподавании исторических дисциплин, является растущее понимание того, что уроки истории и школьные учебники отнюдь не единственный источник информации о Европе 20-го столетия. Во-первых, чем ближе по времени отстоит событие, тем большее количество разного рода источников пытается дать ему оценку и объяснение. Это политики, журналисты, дикторы радио и телевидения, создатели документальных и художественных фильмов и т.д. Во-вторых, учащиеся могут знать, что в их семьях или населенном пункте, где они проживают, есть люди, непосредственно участвовавшие в важнейших исторических событиях 20-го столетия. И, наконец, возрастает число школьников, особенно в Западной и Северной Европе, которые имеют доступ к различным историческим свидетельствам и оценкам того или иного события через современные средства связи (СД-АЙ, СД-РОМ, Интернет). Школьникам необходимо применять те же навыки критического анализа исторического события и использовать ту же методологию к этим источникам, что и на уроках истории в классе. Но перенос этих навыков из школьной аудитории в реальную жизнь не происходит автоматически. Этому необходимо обучать, ведь, например, критическое прочтение художественного или документального фильма требует дополнительных знаний и умений.

Задачи, стоящие перед учителем истории

Эта книга предлагает новые идеи и практические наработки, основывающиеся на передовом опыте школ из разных стран Европы. Она также предоставляет необходимую информацию о том, какими средствами и с помощью каких организаций могут быть достигнуты поставленные цели. Разумеется, при написании этой работы, мы понимали, что сегодня перед учителем истории встает много серьезных вопросов и задач, которые мы и попытались разрешить в последующих главах этой книги.

³ F. Pingel, *The European home: representations of the 20th century in history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.

Надо признать, что некоторые проблемы возникают из объективных условий преподавания и не зависят от воли учителя истории. В большинстве европейских стран министерства образования издают программы или программные директивы, ставящие перед отдельным учителем определенные рамки в выборе новых тем и вопросов, связанных с общеевропейскими тенденциями и проблемами, что не позволяет преподавателю более глубоко заниматься их изучением. Возможности введения новых тем и вопросов к тому же ограничиваются количеством учебных часов по истории, а также количеством и качеством учебных пособий, имеющихся в распоряжении преподавателя.

В некоторой степени на возможности учителя использовать новаторские методы и приемы в преподавании влияют традиции и педагогические установки, господствовавшие в то время, когда многие из нынешних преподавателей проходили обучение в школе, и уж, конечно, когда они получали собственное историческое образование. Как уже отмечалось ранее, при изучении истории 20-го столетия и учителя истории, и их ученики могут привлекать для занятий гораздо более широкий диапазон источников и документов, чем при изучении любого другого исторического периода. Однако сами по себе источники не изображают и не дают толкований и объяснений ни современных событий, ни событий недавнего прошлого в том виде, как это делают историки. Предназначение таких источников - развлекать читателя или зрителя. На них влияют коммерческие, административные и даже политические условности. Предполагается, что даже такие производные источников, как «История войн» или «История столетия – история человеческих судеб» должны иметь относительно короткий «срок хранения», так как все они издаются исключительно по принципам «хорошего телевидения», а не «хорошей истории». Проблемы, возникающие для преподавателя истории по указанным выше причинам, рассматриваются более детально в следующей части, но именно здесь важно подчеркнуть, что в настоящее время немногие работающие учителя истории или готовящиеся стать таковыми знают, как интерпретировать продукцию средств массовой информации и как научить этому своих учащихся⁴.

Таким же образом, эвристический смысл использования СД-АЙ, СД-РОМ и Интернета в преподавании истории в редких случаях достигает какой-либо глубины, хотя в настоящее время растет число школ, использующих новые коммуникационные технологии по всем предметам школьной программы. Более того, степень использования таких технологий значительно увеличится в следующем десятилетии. Например, использование всемирной сети гиперсвязи, позволяющей Интернету выдавать имеющуюся информацию по какому-либо историческому периоду или теме, может коренным образом изменить практику «прочтения текста». С одной стороны, это, вероятно, усилит познавательный и творческий аспекты деятельности обучаемого, с другой – может внести путаницу, бессистемность и отсутствие структурности в знания учащихся.

⁴ См., например, L. Masterman, *Teaching the media*, London, 1985.

В обоих случаях новшества, предоставляя новые, захватывающие и потенциально плодотворные возможности в преподавании истории 20-го столетия, создают и специфические проблемы, усложняя процесс преподавания и требуя от учителя большей самоотдачи.

Еще одна серьезная проблема, которая может возникнуть у учителя в процессе преподавания новейшей истории, прямо вытекает из роли, которая отводится истории как дисциплине. Эта роль заключается в развенчивании мифов и критическом анализе популярных в массовом сознании точек зрения, предположений и интерпретаций, которые могут иметь поддержку в различных слоях общества. Любая программа по национальной и европейской истории 20-го века касается тем, вопросов и проблем, которые до сих пор остаются спорными и чувствительными для общества. Иными словами, некоторые вопросы, если рассматривать их объективно и непредвзято, могут вызывать раздражение и критику со стороны некоторых групп, куда могут входить родители учащихся и возможно даже политические власти⁵.

И наконец, как отмечают многие ведущие европейские историки, наши ученики могут понять сложности того мира, в котором они живут, только изучая и размышляя над теми движущими силами, которые формировали сегодняшний облик мира на протяжении всего столетия. Учитывая многообразие тем и вопросов, которые могут быть изучены, а также огромный объем информации, доступной из разнообразных источников, основная задача учителя истории, вытекающая из такой постановки вопроса, состоит в том, как помочь школьнику сформировать связные представления об истории 20-го века. Это значит не просто помочь ученику усвоить определенную хронологическую последовательность событий, но сделать так, чтобы он понимал, как в действительности определенные политические, социальные, экономические, культурные и научные явления оказывали влияние друг на друга, т.е. были взаимозависимы.

Цели книги

Эта книга ставит перед собой три цели:

- вдохновить учителей истории в Европе расширить границы преподавания истории 20-го века. В особенности следует более широко вводить аспект европейской проблематики, который рассматривает основные движущие силы, движения и события, формировавшие весь континент на протяжении последних ста лет;
- обеспечить преподавателей широким набором различных точек зрения, педагогических идей и иллюстративного материала по тем вопросам, темам и событиям, которые являются особенно важными для Европы в целом;

⁵ См. R. Stradling et al., *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984, и C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CC-ED/Hist (96) 1, Council of Europe, Strasbourg, 1996.

- опираясь на опыт различных преподавателей, предложить некоторые практические советы, о том, как эффективно использовать новаторские обучающие методики, а также новейшие информационные технологии в преподавании.

Однако, при написании этой книги мы имели в виду также следующие соображения, которые обсудим далее.

Во-первых, любая книга, которая пишется для учителей всей Европы, должна признавать тот факт, что в настоящее время образовательные системы значительно отличаются друг от друга способами обеспечения как вузовской подготовки, так и формами повышения квалификации преподавателей истории, а также наличием или отсутствием тех или иных материальных средств, необходимых для обеспечения учебного процесса в школе; количеством и качеством учебников и других учебных материалов; возможностями использования мультимедийных учебных средств и новых технологий. Поэтому одними читателями некоторые учебные приемы и иллюстрации, рассматриваемые в этой книге, будут восприниматься в качестве обычной каждодневной практики, другими – как весьма передовые и новаторские, третьими же – как абсолютно нереалистичные, учитывая то обстоятельство, что им приходится работать в условиях, ограниченных имеющимися материальными ресурсами.

Во-вторых, хотя сейчас и имеются некоторые признаки сближения различных точек зрения, последние исследования школьных программ по истории в Европе показывают, что не существует единого мнения ни по содержанию, ни по методам преподавания истории 20-го столетия. Исходя из этого, мы попытались отразить все существующее разнообразие взглядов на эту проблему, и открыто признаем, что может существовать множество различных приемов и способов для успешного изучения той или иной темы, а также различных путей достижения поставленной учебной цели.

В-третьих, мы попытались сделать эту книгу в некотором смысле универсальной и удобной для читателя. Одни могут выбрать ее для использования в качестве учебного пособия для повышения квалификации учителей истории; другие, вероятно, предпочтут бегло перелистать книгу, а не читать ее от корки до корки.

Структура книги

Книга разбита на три основные части. Первая часть обращается к тем историческим темам и вопросам, относящимся к 20-му столетию, которые изучаются практически во всех странах Европы. Она включает в себя иллюстративный материал и идеи для использования в рамках новых подходов в обучении с использованием средств массовой информации, устных свидетельств, ролевых игр, а также возможностей внеклассного обучения.

Вторая часть посвящена некоторым педагогическим аспектам преподавания истории. Она затрагивает ключевые вопросы и проблемы, изложенные ранее, включая, например:

- включение обучения, основывающегося на овладении навыками и умениями, в учебные планы и программы;
- обращение со спорными и чувствительными вопросами;
- обучение школьников эффективному использованию визуальных архивных материалов по 20-му столетию;
- использование возможностей внеклассного обучения на занятиях в школе;
- эффективное использование новых технологий.

В третьей части рассматривается то, как различные исторические источники, а также другие учебные и технические средства могут использоваться на уроках истории. Таковыми являются устные свидетельства разного рода, основные письменные источники, а также аудиовизуальные учебные материалы. В эту часть также включены методические указания по оценке некоторых средств обучения, в настоящее время доступных школьному учителю.

В книгу также было включено приложение, чтобы проинформировать читателя о двусторонних и многосторонних проектах Совета Европы по преподаванию истории Европы 20-века. Здесь также можно найти информацию о других проектах и инициативах европейского масштаба, которые могут представлять интерес для тех, кто преподает новую и новейшую историю.

Часть первая

Исторические темы и вопросы

Введение

Обсуждавшиеся ранее в предисловии такие тенденции в преподавании европейской истории 20-го столетия, как повышение внимания к событиям недавней и современной истории, изменение акцента в пользу изучения межпредметных связей истории с другими дисциплинами, большой охват европейской и мировой истории и т.д., создают серьезную проблему в планировании и создании учебных программ. На европейской установочной конференции Ассоциации преподавателей истории (Евроклио) отмечалось следующее: когда дело доходит до преподавания истории 20-го века, то «там слишком много истории на один квадратный километр»⁶. Серьезность вопроса заключается не в том, что необходимо включать в программы по истории, а в том, что исключать из них. Например, в Восточной Европе, хотя большинство преподавателей и приветствуют постсоветские реформы в преподавании истории, часто нарекания вызывает тот факт, что новая программа перегружена, в особенности там, где это касается истории 20-го столетия. Схожие опасения высказывались и в Западной Европе, когда в конце 80-х и начале 90-х годов вводились существенные изменения в программы по истории.

Невозможно надеяться на то, что какой-нибудь курс по истории может быть исчерпывающим при изучении какого-либо периода. Отбор материала неизбежен. Следовательно, прежде чем мы перейдем к рассмотрению различных подходов к изучению вопросов и тем, - а это является главной целью данной книги, небесполезно внимательно и критично ознакомиться с теми критериями, которые применяются в процессе отбора вопросов и тем для включения их в программу. Критерии отбора должны ответить не только на вопрос, *чему* следует обучать, но и *почему* и *как* этому нужно обучать. Все эти вопросы являются принципиально важными для разработчиков программ, авторов и издателей учебников, преподавателей истории и тех, кто отвечает за подготовку учителей истории.

Недавние исследования программ по истории для средних школ Европы⁷ показали, что некоторые темы и вопросы по истории 20-го века изучаются во всей Европе. Наиболее часто встречающимися вопросами в программах являются следующие:

- Первая мировая война и ее причины;
- Русская революция;

⁶ Joke van der Leeuw-Roord, “An overview of the way in which the history of the 20th century is presented in curricula in some European countries”, доклад представлен в Совете Европы на семинаре по теме: “The reform of the curricula for teaching 20th – century history in secondary schools”, (Moldova, June, 1998).

⁷ R.Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Doc. CC-ED/HIST(95) 1, Council of Europe, and F. Pingel, op.cit.,

- территориальные изменения в Европе в 1918 году;
- возникновение тоталитаризма: коммунизм, национал-социализм и фашизм;
- экономическая депрессия;
- крах мирного сосуществования;
- Вторая мировая война: «народная война»;
- территориальные изменения в Европе в 1945 году;
- эпоха холодной войны: НАТО и Варшавский Договор;
- деколонизация;
- поствоенное политическое и экономическое сотрудничество;
- Европейское Сообщество;
- гласность и перестройка;
- распад Советского Союза;
- появление независимых демократических государств в Центральной и Восточной Европе.

Эта часть книги посвящена изучению различных методических приемов в преподавании перечисленных выше вопросов. Однако, как показывают некоторые исследования, во все увеличивающемся числе публикуемых программ по истории возможно отыскать одну или две так называемых “эволюционных” тем по истории 20-го века. Среди тех, которые особенно часто включаются в программы по истории, следующие:

- достижения науки и техники в 20-м столетии;
- изменения в повседневной жизни простых людей;
- изменение роли женщины в обществе;
- возникновение массовой и молодежной культур;
- выдающиеся культурные и художественные течения 20-го века;
- индустриализация и возникновение постиндустриального общества;
- урбанизация;
- транспорт и коммуникации;
- миграция населения;
- изменение ситуации в положении национальных и других меньшинств;
- конфликты и сотрудничество;
- национальные движения;
- тоталитаризм и либеральная демократия;
- права человека.

В настоящее время некоторые из перечисленных тем и вопросов изучаются в основном с национально-государственной, а не европейской точки зрения; другие – рассматриваются в ракурсе региональной, местной, а не общеевропейской проблематики. Также следует отметить, что большая часть этих вопросов изучается с точки зрения политической, в меньшей степени экономической истории, а не социальной истории или истории культуры и философии. По сравнению с другими, эти темы требуют применения многоаспектного подхода к их изучению. Кроме того, эти темы являются диахроническими, и поэтому должны рассматриваться в их эволюции на протяжении или всего столетия, или значительной его части. Большая же часть указанных вопросов изучается в довольно жестком хронологическом порядке.

Таким образом, обычно 20-й век разбивается на несколько оторванных друг от друга временных отрезков, приблизительно по 10 или 20 лет.

Как бы то ни было, в каждом из этих вопросов и каждой теме имеется место для включения в них более широкой европейской проблематики. Целью такого включения является более глубокое, нежели как это происходит сейчас, исследование политических, социальных, экономических и культурных аспектов, а также взгляд на 20-е столетие с различных временных точек зрения (диахронической и синхронической).

Такая постановка вопроса неизбежно выводит на первый план проблему критериев отбора. Рассмотрение вопросов и тем в плане общеевропейской проблематики, изучение их с диахронической и синхронической точек зрения, а также многоаспектность в подходе к их исследованию потребует значительных временных затрат. Поэтому необходимо принять решения, основывающиеся на нескольких критериях, а не на одном единственном критерии, суть которого заключается в сообщении школьникам некой суммы знаний о ключевых событиях и явлениях 20-го столетия.

Авторы официальных инструкций и программ по истории часто заявляют о целях, которые представляются довольно претенциозными. Например, от преподавателя требуется научить учащихся понимать настоящее, пробудить их интерес к прошлому, способствовать развитию у них чувства национальной идентичности, а также подготовить их к жизни в гражданском обществе, - и все это за два академических часа в неделю и нередко всего лишь за четыре года обучения в школе. Другой и, возможно, более прагматический способ решения этой проблемы заключается в том, чтобы найти ответ на один единственный вопрос: Какие знания и умения, полученные на уроках истории, должны сохраниться у обучаемых через пять – десять лет после окончания школы?

Это один из тех вопросов, который в течение последних десяти лет постоянно возникает в спорах историков и экспертов, в особенности после того, как некоторые исследования показали, что в дальнейшей жизни у большей части бывших школьников остается очень мало из того, что было получено на занятиях по истории. Главный вывод из всех подобных споров и дискуссий состоит в том, что учащимся необходимо:

- дать общее представление о событиях и явлениях 20-го века частично в хронологическом, частично в тематическом плане. В этом отношении отдельные частички исторического знания могут служить своего рода кирпичиками в создании общей картины 20-го века, - и, скорее всего, не так уж и важно, что со временем эти “факты” будут забыты. В последующей жизни учащиеся всегда смогут снова найти подзабытую, но необходимую в данный момент информацию;
- обеспечить понимание тех сил, которые сформировали это столетие: периодически повторяющиеся явления, движущие силы различных перемен в истории, связь между тем, что происходит в одном месте, и тем, что происходит в другом, а также между тем, что происходит в какой-то момент времени, и тем, как это влияет на дальнейшие события. Это является всего лишь частью в создании общей картины столетия. Для этого необходимо

также понимание того, как практически применять такие ключевые исторические понятия, как хронология, причина и следствие, изменчивость и непрерывность, исторический факт, главные и вспомогательные источники информации, множественность точек зрения, чувство исторического периода и т.д. Преподавателю также потребуется создать условия для рассмотрения истории 20-го века посредством различных временных рамок, т.е. изучать явления в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе. Более того, одни и те же исторические события и явления следует анализировать в сравнительном плане, используя разнообразные точки зрения и подходы;

- способствовать пониманию тех факторов, которые оказали влияние и сформировали жизнь и личность учащегося. Это не в последнюю очередь связано с пониманием того, что история изучает не только войны, супердержавы, дипломатию или экономику. Она также рассматривает перемены, происходившие в жизни обычных людей, а также причины, вызвавшие эти перемены. Таковыми являются развитие науки и техники, индустриализация, урбанизация, перемены в жизни семьи и общества, а также средства массовой информации;
- развивать гибкие критические навыки и умения, необходимые для понимания того, как в целом интерпретируют недавнее прошлое различные историки, писатели, политики, журналисты и средства массовой информации. Такой подход создает предпосылки для понимания процесса исторического исследования, в особенности того, как некогда отобранные факты становятся историческими свидетельствами при построении доказательств, а также описаний событий и их интерпретации. Это в свою очередь требует понимания того, как средства массовой информации отбирают, интерпретируют и редактируют информацию перед тем, как выдать ее потребителю;
- выработать позитивное отношение к ценностям, которые включают в себя терпимость, уважение чужих традиций и вкусов, широту взглядов, непредубежденность, восприимчивость нового, а также убежденность в том, что любые суждения, мнения и умозаключения должны подкрепляться доказательствами. Такие ценности и отношение к ним, как и развитие критических навыков, необходимо вырабатывать на практике, а это будет оказывать влияние на выбор тем и вопросов, а также подходов и методических приемов для их изучения.

Основная идея, вытекающая из всего вышесказанного, заключается в том, что для учителя выбор того или иного вопроса или темы по истории Европы 20-го века – это только начало процесса. Любой из вопросов или любая из тем могут изучаться различными способами и с различными целями. В конечном счете, решение проблемы отбора заключается в том, чему, по-нашему мнению, необходимо обучать школьников и что они способны изучить, а также в том, насколько велико расхождение между этими двумя ожиданиями.

Европейская проблематика в преподавании истории

Расширение европейской проблематики в программах по истории⁸

На большинство недавно высказанных идей о преподавании европейской истории оказали влияние пространные дебаты о том, каким образом лучше всего характеризовать Европу: опираясь на ее общее культурное достояние или на различия в ее историческом наследии.

Ученые, которые считают, что самобытность Европы определяется ее общим историческим и культурным наследием, обычно ссылаются на греко-римскую философскую традицию, иудейско-христианскую веру и этику, общее художественное и архитектурное наследие, возникновение национальных государств в Европе, а также такой коллективный исторический опыт, как феодализм, крестовые походы, эпоха Возрождения, промышленная революция и т.д.

Представители тех подходов к преподаванию европейской истории, которые сосредотачивают свое внимание на общем историческом и культурном наследии, обычно представляют европейскую историю в виде непрерывно раскручивающегося сюжета повествования от древних времен до наших дней. Для разработчиков программ это имеет большое значение. Во-первых, приверженцы такой точки зрения, как правило, оказывают предпочтение учебным планам и курсам, которые предлагают схематический обзор длительных по времени исторических периодов. Во-вторых, такие хронологические обзоры зачастую рассматривают только линейное развитие, полагая, что все существенные элементы современной европейской цивилизации напрямую соотносятся с их корнями в античном мире через эпоху Просвещения и Возрождения.

Получающиеся в результате этого программы имеют значительное количество ограничений. Они, как правило, не включают в планы те части Европы, которые продолжительное время в своей истории оставались незатронутыми влиянием факторов и тенденций, считающихся центральными в европейской традиции историографии. Имеется также стремление приукрасить те периоды европейской истории, когда господствующая культурная традиция для большей части Европы в сущности была утеряна и восстановлена только косвенным образом, например, через латинские переводы сочинений Аристотеля, Эвклида

⁸ В этой части приводится доклад автора книги. См. R.Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

и других греческих философов, сделанных арабскими учеными, чьи научные труды иногда попадали в Западную Европу через мавританскую Испанию и норманскую Сицилию. Такой подход также приуменьшает роль таких внешних воздействий на европейскую культурную, философскую и научную историю, как переход от римских к арабским числам, влияние на Европу арабских трудов по теории и практике мореплавания, продолжительное влияние Османской империи на страны Восточной и Юго-восточной Европы, завоевание колоний и влияние этого фактора на социальную и культурную жизнь Западной Европы. Наконец, такой подход уделяет много внимания культурной и политической истории, а также истории идей. Социальная и экономическая история в таких программах зачастую отсутствует. Это, вероятно, происходит потому, что перенесение акцента на эти вопросы выдвинуло бы на первый план не общее, а индивидуальное, различное в истории Европы.

В 80-х и начале 90-х годов такая “идея Европы” господствовала в умах тех, кто полагал возможным создание единого учебника по истории Европы. Один из таких учебников, написанный историками из 12 стран, под редакцией Фредерика Делуша, представляет собой хронологический обзор европейской истории, начиная с доисторических времен и заканчивая настоящим временем⁹. Отбор учебного материала основывался на трех основополагающих принципах: 1) основы схожести, 2) одна цивилизация с различными культурами и 3) общие явления в истории Европы. Каждая глава представляет собой определенный отрезок времени. По мере того, как изложение материала приближается к современной эпохе, рассматриваемые временные периоды становятся короче. Так, например, предпоследняя глава охватывает период с 1900 по 1945гг., а заключительная глава – послевоенную эпоху, начиная с 1945г. Некоторые из ограничений, о которых говорилось ранее, в этом учебнике налицо. В нем очень мало материала по истории России и Восточной Европы, недостаточно говорится о поликультурной сущности Европы, истории женского движения, а также влиянии достижений науки и техники на развитие Европы за последние 200 лет.

Другие ученые, противопоставляя свою точку зрения, утверждают, что характеризующим признаком, определяющим неповторимое своеобразие Европы, является скорее индивидуальное и различное, а не общее и единое в истории континента. В подтверждение этому приводятся такие факты, как многочисленность народов и наций, населяющих континент, разнообразие языков и диалектов, различия в образе жизни людей, а также разносторонние местные и региональные симпатии населения. Эта точка зрения, пожалуй, в большей степени подчеркивает “темные стороны европейской истории” – межплеменные конфликты, национализм, ксенофобию, нетерпимость, геноцид и этнические “чистки”, – нежели тот подход, который в основном рассматривает объединительные тенденции в истории Европы. В то же время, вторая точка зрения высвечивает такие явления, как политический и экономический динамизм, подъем творческого гения и культуры, которые, кажется, достигают своего расцвета в периоды, когда существуют трения и конфликты между государством и церковью, между религиозным и светским мировоззрениями; когда власть в государстве раздроблена, а не находится в одних руках; когда объединительные тенденции, ассоциирующиеся с общим культурным наследием,

⁹ Frederic Delouche (ed.) *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993

не просто нивелируются и сливаются в какую-то одну, а пропитываются местными традициями и вбирают в себя множество деталей и подробностей.

Следует, однако, признать, что не многие разработчики программ на практике реализуют эту точку зрения. Вместе с тем, двое немецких ученых, Хаген Шульце и Ина Ульрике Пауль, в своей хрестоматии по европейской истории предприняли попытку заняться некоторыми упущениями и пробелами этого “грандиозного европейского романа”¹⁰. Подход к организации материала в книге тематический, и охватывает такие темы, как война и мир, свобода и деспотизм, гегемония и разграничение властных полномочий, единство и многообразие и т.д. Как видно из этого списка, авторы в своей книге в основном рассматривают политические темы и историю идей. Основная цель этой книги состоит в том, чтобы обеспечить как преподавателей истории, так и учащихся набором первоисточников и других материалов, которые с помощью сравнений и сопоставлений, могут использоваться как для установления времени и места событий и тенденций собственной национальной истории в рамках более широкой европейской проблематики, так и для определения сходств и различий между явлениями национальной и общеевропейской истории. Для такого аналитического подхода потребуется более удлиненная шкала времени, чем это обычно принято в хронологических обзорах.

Если бы такой подход можно было систематически интегрировать в программы по истории, в особенности для учащихся старших классов, то это позволило бы школьникам понять динамику движущих сил, повлиявших не только на формирование истории их страны, но и на историю Европы в целом (или, по крайней мере, ее часть). Такой подход также способствовал бы более полному пониманию того, как исторические явления, оказавшиеся общими для всей Европы или ее большей части могут изменять и сами в свою очередь меняться под влиянием национальных и местных традиций. В то же самое время существует опасность того, что при использовании такого подхода учащиеся приобретут скорее разрозненные и фрагментарные знания о европейской истории, а отнюдь не целостное представление о ней. Что касается использования сопоставительных методик, то и здесь имеется возможность риска того, что уникальное и особенное в национальной или региональной истории будет нивелироваться из-за необходимости обращать внимание на явления общего порядка. Необходимо все же еще раз подчеркнуть, что это только потенциальные, а не неизбежные риски. В дальнейшем будет рассмотрено, как важно для обучаемых использовать возможности приемов сопоставления и противопоставления в целях развития понимания истории 20 столетия.

Обзоры программ, инструкций и учебных планов по истории, вышедших в печати за последние 10-20 лет, казалось бы наводят на мысль о том, что возможности для такого всестороннего использования сравнительного метода, предложенного Шульце, крайне ограничены. В такой же степени ограничены возможности для использования “продольного” метода при рассмотрении значительных по величине отрезков времени¹¹. Несмотря на это, в Европе имеются также многочисленные примеры учебных планов и методических указаний по истории, в которых как учителям, так и учащимся рекомендуется изучать некоторые события и явления, например, международные отношения,

¹⁰ H. Schulze and I.U. Paul, *Europa : Dokumente and Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag. Munich, 1994.

¹¹ See Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit. and Pingel, op. cit.

пограничные конфликты и периоды сотрудничества в сопоставительном плане, а также проводить “продольные” исследования проблем и вопросов современности.

Итак, одна группа вопросов, на которые необходимо ответить разработчикам программ, включает в себя следующие: 1) придавать ли большее значение различиям или сходствам в общей истории и совместном культурном наследии; 2) уделять большее внимание широким темам или хронологическому изложению исторических событий. Еще один ключевой вопрос, встающий перед авторами программ, а также учителями истории в относительно децентрализованных образовательных системах, можно сформулировать так: до какой степени можно расширить существующие программы по истории, чтобы включить в них общеевропейскую проблематику? В некоторых случаях можно говорить о возможности расширения программы по национальной истории, в других - вопрос может заключаться в том, чтобы расширить региональный аспект учебного плана в общеевропейский. В случае же с восточноевропейскими странами вопрос может состоять в том, включать ли широкую европейскую проблематику в программы по всемирной или по национальной истории.

В большинстве образовательных систем новаторские идеи программ обычно применяют передовые учителя. Это происходит до тех пор, пока большинство не удостоверится в том, что эти новации осуществимы и необходимы для включения в собственную практику преподавания. Не является исключением и общеевропейская проблематика.

В настоящее время большая часть учителей истории в Европе определенно считает, что возможности для серьезных изменений в этом направлении сильно ограничены сочетанием следующих факторов.

Во-первых, это структура современных программ по истории, устанавливаемая государством или местными властями, занимающимися вопросами образования. Этот фактор может сдерживать нововведения двумя способами. Как и другие хронологические обзоры, содержательно богатый учебный план, сосредоточивающий свое внимание на событиях национальной истории, оставляет мало возможностей для изучения того, что происходит в масштабах всей Европы. Закономерно и то, что если программа по истории структурирована в соответствии с определенными принципами (хронологическим, тематическим, межпредметным и т.д.), то вероятнее всего любой дополнительный материал по европейской истории будет организован по тем же структурным принципам.

Во-вторых, это степень независимости учителя истории, которая в различных европейских странах неодинакова. В одних официальных руководствах просто перечисляются вопросы, которые необходимо пройти, и таким образом преподавателю предоставляется возможность решать, на каких аспектах той или иной проблемы сосредоточить свое внимание. В других - содержатся более детализированные указания, но даже и в этом случае подобные программные документы все же оставляют учителю право выбирать тот или иной вопрос из предлагаемого учебным планом списка. Практически все западноевропейские системы образования могли бы заявить, что даже там, где содержание

программы подробно оговорено на официальном уровне, учителю все же предоставляется значительная свобода в выборе методов и приемов преподавания. Несмотря на это, так называемые “содержательные” программы могут являться серьезным сдерживающим фактором, влияющим на диапазон применяемых преподавателем методов обучения. Нехватка подходящих учебников и отсутствие надлежащей системы повышения квалификации работающих учителей могут также ограничивать возможности преподавателя при решении вопроса, чему обучать и как обучать.

В-третьих, это ограниченность материальных ресурсов в сфере образования. Если перемены в программах и учебных планах по истории потребуют создания новых учебников и организации системы переквалификации преподавателей, то вероятнее всего провести быстро и повсеместно широкомасштабные реформы будет затруднительно. И уж, конечно, при нынешней экономической ситуации такая проблема существует в центральных и восточноевропейских странах. Надо также признать, что хотя и в меньшей степени, но это является проблемой и для остальной части Европы.

Наконец, это количество учебных часов по истории. В некоторых системах образования обязательное среднее образование длится 3 года, в большинстве оно продолжается в течение 5 лет, и только в нескольких странах оно охватывает 7 или 8 лет. В одних системах история является обязательным предметом на протяжении всего периода обучения в средней школе, тогда как в других этот школьный предмет обязателен только в течение 3-х лет, а затем становится факультативным. Очевидно, если история преподается 3, а не 5 лет, то имеется меньше возможностей для расширения программы по истории и более основательного рассмотрения общеевропейских тем и проблем. В среднем учащийся средней школы получает менее двух часов в неделю по истории, что составляет приблизительно 80 часов в год. В школах, где начальное среднее образование ограничено 3-мя годами, общее количество учебных часов равно 240. В системах, где обязательное среднее образование начинается в 11 и заканчивается в возрасте 16 лет, это число составляет 400 учебных часов. Чем более ограничено количество учебных часов по истории и чем более “содержательной” является существующая программа, тем меньше возможностей для расширения и углубления такой программы.

Одни преподаватели истории, работающие с учащимися средних школ, смогут со знанием дела прочитать это пособие, а затем тщательно рассмотреть возможности включения новых вопросов и тем, имеющих ярко выраженную общеевропейскую и региональную проблематику, в свои учебные планы по истории. Однако для многих других учителей те изменения, которые им необходимо будет ввести в программу, будут иметь не *количественный*, а *качественный* характер. Это означает, что учителю не нужно будет заниматься добавлением большего количества учебного материала в и без того перегруженные программы. Напротив, преподавателю, вероятнее всего, придется пересмотреть качественные параметры методов и приемов, используемых при изучении вопросов и тем, уже включенных в программу и хорошо знакомых учителю.

В следующей части мы рассмотрим, какими могут быть эти качественные изменения, а в последующих главах продолжим рассмотрение того, как они могут быть внесены в преподавание ряда вопросов и тем.

Некоторые принципы построения учебных программ и критерии отбора

За последние тридцать лет на семинарах и конференциях по истории прошли многочисленные дискуссии по проблеме критериев отбора учебного материала для школьных программ. Основное внимание в этих спорах уделялось преподаванию истории 20 века.

Всем понятно одно: любой отбор вопросов и тем по современной истории Европы будет только частично основываться на образовательных критериях. Историческое образование в школе – это общественная собственность. Считается, что преподавание истории ставит перед собой не только образовательные, но и политические, а также общественно значимые цели. Если ознакомиться со списками целей, которыми начинаются многие программы и учебные планы, то можно увидеть, что на занятиях по истории необходимо решить определенные общественно значимые задачи. Они включают в себя развитие у учащихся чувства национальной идентичности, передачу суммы знаний об общем культурном наследии, подготовку учащихся к участию в деятельности институтов демократического гражданского общества, а также развитие у школьников чувства уважения и терпимости к различиям между людьми разных культур и национальностей, и т.д. В то же самое время эти списки также включают в себя конкретные образовательные цели по предмету. Разработчики программ перечисляют следующие задачи: помощь учащимся в интерпретации событий новейшего времени и понимании причин современных проблем; развитие чувства истории и исторического сознания у обучаемых; ознакомление с методологией исторического исследования, а также механизмами познания и интерпретации прошлого; пробуждение у школьников интереса к прошлому.

Разумеется, ясно и то, что при определении критериев отбора учебного материала в школьных программах, в особенности нового или дополнительного материала, авторы в большинстве случаев будут вынуждены принимать во внимание те ограничения на введение новшеств, которые были изложены нами ранее в этой главе.

Существуют ли вообще какие-нибудь основополагающие принципы, которые возможно было бы применить независимо от того, имеются ли возможности для масштабной перестройки программы по истории 20-го века или только для незначительных изменений в способах и приемах изучения одного-двух вопросов или тем? Дальнейшее изложение является попыткой, по крайней мере, стимулировать дискуссию по этому вопросу.

Я считаю, что в дополнение к тем фундаментальным принципам, на которых строятся конкретные программы и учебные планы, существует еще три программных принципа, которые необходимо принять во внимание при

рассмотрении вопроса о включении в преподавание европейской истории 20-го века более широкой европейской проблематики.

Первый из этих принципов связан с необходимостью установления баланса между тем, что важно с исторической точки зрения, и тем, что пригодно для включения в конкретный учебный план при обучении определенного контингента учащихся. Под “исторически важными” я подразумеваю здесь те события и явления, которые в этом столетии оказали решающее влияние на большую часть Европы, и имели масштабные последствия. Они поэтому могут рассматриваться как поворотные пункты в истории этого столетия. Сюда также относятся те обстоятельства и процессы, которые способствовали формированию облика нынешнего века. В отличие от “исторической важности”, “пригодность” связана с проблемами отсутствия подходящих учебных материалов и материальных ресурсов, нехватки имеющегося в расписании уроков времени для рассмотрения общеевропейской проблематики в рамках изучаемого вопроса или темы. При этом не так уж существенно, насколько исторически важен тот или иной вопрос, а также прогнозирование преподавателем реакции учащихся на эти нововведения.

Например, вполне вероятно, что у студентов и преподавателей истории из Западной Европы рассмотрение вопроса о европейском опыте колонизации и деколонизации прошлого века может иметь положительный резонанс, потому что они собственными глазами наблюдают за последствиями этого воздействия на их национальную историю. Здесь имеется возможность расширить программный материал, чтобы показать сходства и различия в процессах деколонизации в различных странах Европы. И наоборот, велика вероятность того, что учитель истории средней школы в какой-нибудь из стран Восточной Европы считает, что этот вопрос не вызовет ни интереса, ни особого резонанса у школьников. Однако другой преподаватель в той же самой ситуации может поступить совершенно по-другому, полагая, что возможно вывести интересные параллели, сопоставив взаимоотношения между западноевропейскими колониальными державами их колониями, с одной стороны, и отношения их государства с Османской империей или бывшим Советским Союзом, с другой.

Второй принцип связан с необходимостью установления баланса между “особенным” и “общим” в преподавании истории. Стремительное развитие во второй половине 20-го века таких научных дисциплин, как социальная история, экономическая история, история культуры и история философской и научной мысли означает, что сейчас все больше историков и преподавателей истории эффективно используют в своей работе различные статистические данные, а также концептуальные построения этих общественных наук. Они также более охотно используют сопоставительные методы и научные обобщения, связанные с общими явлениями и тенденциями в развитии как самого общества, так и различных слоев этого общества. Однако, такое единение истории и социальных наук вовсе не означает, что историк более не занимается детальным описанием конкретных исторических ситуаций и событий. Это также не значит, что он более не интересуется выявлением исторического смысла особенного, уникального, своеобразного и случайного для понимания какой-либо конкретной ситуации. В этом отношении включение более широкой европейской проблематики в преподавание истории, безусловно, предоставляет

учащимся значительно более широкие возможности для сравнения и сопоставления исторических явлений в разных странах и регионах, определения новых тенденций и установления сходств и различий между ними. При этом у преподавателя по-прежнему остаются возможности для всестороннего исследования конкретных исторических событий и явлений и их детального воссоздания.

Третий принцип построения школьной программы по истории связан с необходимостью создания равновесия между *вертикальным* и *горизонтальным* аспектом исторического исследования.

Под вертикальным аспектом понимается изучение явлений в их единстве и многообразии во времени. В контексте европейской истории 20-го столетия это означает, что учащийся должен:

- расширить общий кругозор по конкретным вопросам, историческим периодам и столетию в целом, например, таким как некоторые закономерности в последовательности смены хода событий и явлений, основные движущие силы, формирующие события и поворотные моменты в истории, и т.д.;
- понимать ключевые моменты в развитии какого-либо явления на протяжении длительных отрезков времени, в особенности те периоды в истории, через которые человечество уже прошло, например, изменение роли и статуса женщины в 20-м столетии; различные этапы в процессе деколонизации, и др.;
- понимать некоторые из наиболее важных диахронических, или эволюционных тенденций и явлений, таких как возрастающая урбанизация, глобализация, демографические сдвиги, и др.;
- понимать причины (долговременного действия, среднетерминального действия и одномоментного действия) некоторых наиболее значительных исторических событий и явлений;
- уметь проследить динамику развития той или иной важной современной европейской или региональной проблемы вплоть до ее первопричин (даже если они находятся вне рассматриваемого периода);
- уметь определять значение и последствия особенно важных исторических событий и явлений.

Под горизонтальным аспектом мы понимаем определенное распределение конкретных событий, явлений и тенденций в масштабах общеевропейского контекста. Если судить по программам для школьников, в которых дается краткий хронологический обзор от античности до наших дней, то современную национальную историю можно преподавать так, как если бы она сводилась до существующего самого по себе какого-то линейного повествования. На практике, разумеется, национальные, местные и региональные явления могут являться частью более широкого динамического процесса или тенденции, а также реакцией на события, произошедшие в другом месте. Подобным же образом, изучение аналогичных ситуаций, сходств и различий поможет внести ясность в понимание событий, происходящих рядом с нами.

Хорошим примером, иллюстрирующим нашу основную идею, могла бы стать книга Маттингли Гаррета “Поражение Великой Армады”¹². Автор, американский историк, делает попытку избежать свойственной британским историкам тенденциозности, излагающим это событие исключительно с британской точки зрения. Вместо этого, он дает многочисленные переплетающиеся друг с другом повествования, показывающие взгляды всех главных участников этого события, независимо от того, находились ли они в открытом море, в Лондоне, Мадриде, Антверпене или других местах. Мы, естественно, не предлагаем, чтобы ученик средней школы проводил такой многоуровневый, тонкий анализ конкретного исторического события, который продемонстрировал университетский историк Маттингли. Мы полагаем, что ученика необходимо привлечь к анализу ключевых моментов и событий его собственной национальной истории, исходя из существования множественности взглядов и различных точек зрения на то или иное событие. До некоторой степени цель такого анализа заключается в том, чтобы проверить достоверность источников, ссылок, да и самого текста учебника; понять связи и отношения анализируемого события с явлениями, происходящими в других местах; отчетливо понимать, что одни и те же факты и свидетельства зачастую имеют различные интерпретации в зависимости от того, с какой точки зрения они рассматриваются.

В контексте европейской истории 20-го века горизонтальный аспект изучения явлений и событий подразумевает привлечение школьника к участию в следующих учебных действиях:

- сравнение и сопоставление событий и явлений в истории своей страны с подобными фактами в других европейских странах и регионах;
- сравнение и сопоставление образов жизни (городская и деревенская жизнь, торговля, коммуникации, традиции) в различных частях Европы в разное время на протяжении всего столетия;
- рассмотрение того, как некоторые события и явления в истории своей страны оказывают влияние и сами находятся под влиянием того, что происходит в других частях Европы;
- показ того, как соседние культуры воздействуют друг на друга, а также находятся под влиянием культурных явлений, внешних не только для данного региона, но и Европы в целом;
- анализ того, как в данный момент времени в 20-м столетии в Европе воспринимались и оценивались события и явления национального и местного масштаба;
- изучение того, как разного рода соперничество, конфликты и разногласия (экономические, политические и религиозные) в Европе повлияли на новейшую национальную историю;
- рассмотрение того, как воспринимаются в Европе некоторые международные процессы, явления и организации (например, Парижская мирная конференция 1919 года, Лига Наций, Организация Объединенных Наций, НАТО, Варшавский договор и т.д.).

¹² Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959.

Следует еще раз подчеркнуть, что вышеизложенные принципы отнюдь не предназначены для того, чтобы стать неким планом или схемой для составления новой программы или учебника по европейской истории. Они скорее призваны быть некой динамической моделью, способной служить ориентиром при включении европейской проблематики в изучение одного или двух вопросов в рамках учебного плана, но могут быть использованы и для более серьезных изменений учебного процесса в целом.

В следующей главе мы рассмотрим, как применить эти идеи и принципы в преподавании некоторых вопросов и тем.

Глава 3

Новые подходы при изучении отдельных вопросов

Формирование целостных представлений

Возможно, покажется несколько странным начинать рассмотрение проблемы с того аспекта в преподавании истории, который, как может показаться, не особенно связан с ней. Однако принцип, о котором пойдет речь, можно с одинаковой легкостью применять и к изучению отдельных вопросов, и событий, и эволюционных процессов, таких, например, как период между двумя мировыми войнами или эпоха холодной войны, и, разумеется, всего столетия в целом.

Существенно важным является то, что процесс формирования целостных представлений призван помочь учащемуся научиться точно располагать во временном и пространственном контекстах определенные события и явления. Это означает следующее:

- умение найти место событию или ряду событий в широком хронологическом контексте (скорее требует некоторого понимания логики следования событий, а не точного воспроизведения их дат);
- умение определять ключевые факторы, связывающие события (необходимо общее представление об условиях и причинах, способствовавших появлению тех или иных событий, а также их последствиях);
- умение расположить определенную цепочку событий в рамках общеевропейского и мирового контекстов. Понять насколько на эти события повлияли процессы, происходящие в другом месте? Проанализировать было ли это влияние прямым или косвенным? Ясно ли представляли люди суть событий, происходящих в другом месте, и повлияло ли это на их решения и действия? Происходили ли подобные процессы в то же самое время в других местах? Находились ли они под влиянием сходных факторов?
- умение поместить отдельный ряд событий или явлений в более широкий исторический контекст. Например, в большинстве западноевропейских программ по истории процесс деколонизации, как правило, рассматривается с позиций собственного национального опыта. При этом практически не принимается во внимание тот факт, что другие европейские страны переживали те же самые события приблизительно в одно и то же время по тем же самым причинам. Процесс деколонизации, сам по себе, в основном

рассматривается с политической точки зрения, а началом этого процесса обычно считается конец 40-х годов. С этого момента он и изучается в школе. Однако, если поместить процесс деколонизации в более широкий исторический контекст, то для этого потребуются включить в учебный план и рассмотреть вопросы о предвоенном росте национально-освободительных движений во многих колониях, о воздействии экономической депрессии 30-х годов на экономику колоний, о торгово-экономических отношениях колоний с их метрополиями, а также вопрос о решающем влиянии Второй мировой войны на все эти процессы.

Какова же образовательная ценность процесса формирования целостных представлений у учащихся средней школы? Наша цель состоит совсем не в том, чтобы отвлечь школьника от детального изучения разных аспектов местной, национальной, региональной, европейской или всемирной истории. Это всегда будет оставаться важным элементом исторического образования в школе независимо от того, занимаются ли ученики по общей программе, представляющей собой краткий исторический обзор, или же следуют учебному плану, по которому изучаются отдельные исторические периоды и этапы. Проблема, однако, заключается в том, что большая часть деталей, изучаемых школьниками, забывается, как только они прекращают занятия по этому предмету в школе (если не раньше!). В одной из последующих глав нами приводятся доводы в пользу того, что при разработке школьной программы по истории необходимо четко представлять себе, какую часть знаний и умений, на наш взгляд, должен сохранить ученик через 10 или 15 лет после окончания школы. Некая модель, основывающаяся на формировании целостных представлений об истории 20-го столетия и обладающая широкими познавательными и объяснительными возможностями, призвана сформировать наиболее важную часть тех знаний и умений, которые останутся у обучаемого после окончания школы. И даже несмотря на довольно поверхностное изучение истории в школе, целостные представления смогут помочь школьникам увидеть, как какая-нибудь мелкая деталь – конкретное событие, происшествие, принятое решение, действующее лицо и его действия – вписывается в более широкий контекст и помогает им яснее представить причинно-следственные связи, составляющие основу какого-либо события или явления.

Важной составной частью этой модели, особенно при изучении исторических вопросов и периодов, является хронологическая таблица. В преподавании истории такие таблицы используются все более и более широко. Издатели учебников все чаще включают их в качестве иллюстративного материала, а самые полные хронологические таблицы можно найти в справочных пособиях по истории. Также существует значительное количество вебсайтов по истории в сети Интернет, таких, например, как Гиперистория (<http://www.hyperhistory.com>), который охватывает последние 3000 лет, и на котором можно найти полезные хронологические таблицы. Другие примеры можно найти в одной из глав этой книги: “Использование новых технологий: история на Интернете”. Большая часть хронологических таблиц, разработанных для учебников, как правило, в общих чертах обрисовывает отдельные периоды национальной истории и выделяет исключительно политический аспект каких-либо событий. Вероятно, это происходит потому, что таким образом значительно проще установить отдельные даты и события, чем при подходах, сосредоточивающих больше внимания на темах, явлениях и тенденциях.

Чтобы достичь своей цели хронологическая таблица не обязательно должна быть слишком детализированной. Лаконично составленная таблица с правильно подобранными данными зачастую может кратко, но эффективно показать довольно сложные явления и тенденции. Например, значительное сокращение личного состава Британских вооруженных сил в течение 20-го века, явившееся результатом качественного изменения вооружений, способов ведения войн и сражений, перехода от призывной к профессиональной армии, технической модернизации армии, развития военно-воздушных сил, а также изменения международного статуса Великобритании в целом, кратко изложено ниже в Таблице 1 в цифрах.

Таблица 1: Британские вооруженные силы в 20-м столетии

1918:	8 500 000
1944:	5 067 000
1975:	338 000
1999:	119 000

Источник: N. Davies, Europe: a history, Oxford University Press, 1996, p. 897

С точки зрения развития у учащихся понимания общеевропейских процессов в 20-м столетии также полезно использовать сопоставительный аспект исторических исследований, чтобы при изучении событий и явлений в истории своей страны обучаемый одновременно имел возможность представить, что в то же самое время могло происходить в других частях Европы. Такой подход не только дает возможность определять сходства, различия и проследить различные связи, но он также включает в исследование элемент синхронности, т.е. параллельно происходящие явления, непосредственно не связанные причинно-следственными отношениями. Приводимый нами пример в Таблице 2 (в конце этой главы) представляет собой всего лишь попытку отдельного человека показать хронологию развития событий в Европе в рамках отдельно взятого периода, а именно периода между двумя мировыми войнами (1918-39). Эта таблица включает в себя три различных аспекта: политический, социально-экономический и научно-технический. Надо признать, что хронологические таблицы, также как программы и учебники, неизбежно представляют собой результат процесса отбора и отражают частную точку зрения их составителей. Например, вполне возможно, что хронологическая таблица по истории Европы, составленная где-нибудь в Центральной Европе, Скандинавии или Российской Федерации оставит без внимания одни вопросы, а включит другие и будет рассматривать их в ином ракурсе.

Включенная в эту главу Таблица 2 преследует как иллюстративные, так и другие цели. Во-первых, каждая колонка может рассматриваться вертикально, чтобы передать ощущение скорости, или темпа каких-либо изменений и явлений в определенный период времени. Во-вторых, если дополнительно проанализировать во многом сходную, хотя и более детализированную хронологическую таблицу национальной истории за тот же период времени, то появится возможность горизонтального изучения того или иного события и явления. Это позволит учащимся локализовать события и явления собственной истории в контексте событий, имевших место в других частях Европы. Для того чтобы облегчить такую задачу, необходимо было также включить в таблицу события и явления, происходившие за пределами Европы, в особенности в Соединенных Штатах Америки, и отразившие набирающий темпы процесс глобализации экономики в данный период времени. В-третьих, в таблице также имеются возможности для установления различного рода связей и аналогий между колонками. Этот прием можно эффективно применять при установлении связей между колонками, отображающими политический и социально-экономический аспекты событий и явлений. Например, растущая политическая нестабильность, в особенности в новых демократических странах Центральной и Восточной Европы. Экономика этих государств страдает от падения цен, растущей безработицы, потери населением денежных сбережений, а также от введения различных социальных программ, целью которых является смягчение не только политических, но и экономических последствий падения промышленного производства и сокращения рабочих мест в этот период времени.

Эта таблица является примером того, что можно было бы назвать таблицей, разработанной вне классной аудитории, то есть составленной учителем, автором учебника, ученым-историком или создателем вебсайта по истории. Однако, если школьники имеют доступ к подходящим справочным материалам, а учебный план и расписание достаточно гибки, то появляется хорошая возможность для привлечения самих школьников к разработке подобных хронологических таблиц по истории Европы. Такое задание поможет развить и закрепить у школьника восприятие пространного хронологического обзора.

Для учащихся подобное задание было бы полезно выполнять в конце изучения каждого вопроса, исторического периода или столетия в целом. Если мы хотим облегчить школьнику задачу целостного понимания истории 20-го века, то, наверное, было бы полезно дать учащимся задание в обратной временной последовательности назвать основные события, имевшие место в рамках каждого из аспектов (политического, социального, экономического, культурного, научно-технического и т.д.), сравнив положение Европы в 1900 и 1999 годах. Такое упражнение может быть организовано вокруг так называемых “больших вопросов”: Стали ли правительства более подотченными и открытыми перед своим народом? Насколько более равномерно распределяется общественное богатство сейчас по сравнению с тем, как это происходило раньше? В какой степени жизнь людей сейчас более безопасна по сравнению с 1900 годом? Насколько более образованными стали люди в настоящее время? Сильно ли отличается характер работы и занятости в настоящее время по сравнению с началом века? Насколько более равноправными стали отношения

между полами? Каким образом изменились отношения севера и юга, востока и запада, если вообще изменились?

Сравнение и сопоставление

Разумеется, имеет смысл посвятить целую часть этой книги методам сравнения и сопоставления того, что происходило в разных частях Европы на протяжении 20-го столетия. Однако, учитывая те ограничительные условия, которые были рассмотрены ранее, возможности для таких заданий и упражнений в большинстве школ будут весьма ограниченными. Таким образом, имеется аргумент в пользу того, что преподавателю истории при изучении примеров, используемых на занятиях, необходимо мыслить стратегически.

Очевидно, что такое стратегическое мышление будет исходить из наличия имеющихся учебных материалов. Также, вероятно, что во многих случаях основой для сравнения будет, как правило, выступать собственная национальная история, т.е. сравнение и сопоставление того, что происходило в своей собственной стране в данный момент времени, с тем, что происходило в другой стране или в целом в каком-либо регионе Европы, таком как Балканы, Балтика, Центральная Европа и т.д. Более того, я бы взял на себя смелость утверждать, что подобный “стратегический” подход может иметь и большую педагогическую ценность. Мысль о необходимости научить школьников критически оценивать источники информации (основные и вспомогательные), различные взгляды и точки зрения, а также показать, что историки скорее интерпретируют различные данные, нежели открывают какую-то историческую истину красной нитью проходит по всей книге. Сравнение является важным средством для достижения такого уровня исторического мышления. Поэтому, я полагаю, что при отборе тем и вопросов для сравнительного анализа приоритет следует отдавать тем, которые могут стимулировать критическую переоценку собственных взглядов, теоретических положений учебников по истории, а также помогут понять “темные стороны” своей национальной истории.

Например, во многие учебники по истории 20-го века включена глава о фашизме. Обычно фашизм описывается как явление, появившееся в Италии после первой мировой войны, а затем, хотя и в несколько другой форме – в виде национал-социализма, в Германии. Изучение данного вопроса может включать сравнительный анализ этого явления в Италии и Германии. При этом необходимо отразить как различия между лидерами, так и обстоятельствами, вызвавшими к жизни это явление в двух странах. Гораздо более редко встречаются учебники и программы, которые бы давали школьнику возможность:

- сравнить фашистские диктатуры в Европе с другими диктаторскими режимами (авторитарными, консервативными, марксистскими, монархическими, военными), появившимися в Европе в период между двумя мировыми войнами;
- проанализировать появление фашистских движений и партий в других частях Европы, даже в странах с устоявшимися демократическими;

- традициями, и оценить их роль во время германской оккупации в период второй мировой войны;
- исследовать, почему в некоторых странах подобные же обстоятельства не привели к появлению фашистских движений, или почему появившиеся движения не смогли найти значительной поддержки у населения для захвата власти;
- рассмотреть причины появления в конце 20-го века политических партий, в той или иной степени разделяющих фашистскую идеологию.

В конце настоящей главы в Таблице 3 показан примерный вариант такого подхода при изучении вопроса о появлении фашизма в Европе. Во многих учебниках рассматриваются и некоторые другие вопросы, обращение к которым могло бы принести большую пользу при использовании метода сравнения:

- Холокост и отношение к евреям, цыганам, мусульманам, а также национальным и религиозным меньшинствам в странах Европы;
- коллаборационизм во время войны;
- военные преступления;
- отношение к населению на оккупированных территориях и в колониях;
- эмиграция и иммиграция;
- политическая эмансипация женщин и т.п.;
- вопросы защиты прав человека.

Обсуждение этих тем и вопросов значительно расширяет возможности школьника при изучении главного вопроса: было ли это явление единственным в своем роде для данной страны в данный момент времени, или же это проявление более масштабной тенденции, примеры которой можно найти в тех или иных вариациях во всех странах Европы?

Умение проследить историю развития важного современного европейского вопроса или проблемы

Большинство школьников, изучающих историю, привыкли к программе по истории 20-го века, которая в старших классах средней школы начинается в 1900 году (или в 1914 году, если преподается так называемая “краткая история 20-го века”) и постепенно, через один или два года, доходит до настоящего времени. Или в некоторых случаях школьники могут начать изучение истории 20-го века в младших классах средней школы, а затем продолжить изучение предмета, но уже в более полном объеме в старших классах. И в том и в другом случае наиболее распространен хронологический подход в подаче учебного материала.

В настоящее время такой подход в какой-то степени основывается на одной весьма широко толкуемой логической посылке, суть которой состоит в том, что учащийся, сталкиваясь с какими-либо событиями в, скажем, 1989 году “в стране икс”, сможет установить связь с событиями, произошедшими “в стране икс” (и, разумеется, в других странах тоже) в 1918, 1878 годах, или даже с событиями конца 16 века. На практике немногие школьники могут установить такие связи, а большинство не может обойтись без помощи своего преподавателя истории.

Со многими современными вопросами, касающимися внутренних, европейских или мировых проблем, школьники приходят прямо в класс. Информацию об этих проблемах они непосредственно получают из средств массовой информации. Особую роль при этом играет телевидение. Содержание же новостей, передаваемых средствами телевидения и радио, как правило, неисторично. Большинство телеведущих и дикторов радио при анализе истории современных вопросов и проблем крайне редко связывают их с событиями и явлениями, происходившими в далеком прошлом. Это происходит даже тогда, когда коллективная память об этих событиях сформировала современные представления и поведенческие нормы людей, а также тогда, когда решения, принятые в прошлом, создали условия для появления той или иной проблемы. Временные рамки, используемые средствами массовой информации для интерпретации событий, обычно ограничиваются или шестью месяцами, или одним, в лучшем случае двумя годами. Лиц, дающих интервью, обычно прерывают, если они пытаются рассматривать проблему с исторической точки зрения, и предлагают вернуться к настоящим событиям.

Таким образом, условия, в которых большинство молодых людей впервые начинают изучать современные вопросы и проблемы, являются не очень благоприятными для этого. Учитывая это, следует включать некоторые из актуальных вопросов в учебный план и выработать у школьников умение проследить развитие события из недавнего в более далекое прошлое, научить их разгадывать исторические загадки. Также важно, чтобы при изучении многих современных общеевропейских вопросов и проблем, принимались во внимание параллельные явления и обстоятельства, которые могли бы оказать действительное влияние на состояние той или иной проблемы.

Таблица 4 в конце этой главы является одним из примеров такого подхода. Она включает в себя события, связанные с распадом Советского Союза. Этот вопрос был выбран по двум главным причинам. Во-первых, потому что он является достаточно показательным примером того, как иногда кризис может развить свою собственную динамику, а во-вторых, потому что он наглядно показывает, как зачастую сложно определить и классифицировать причины, лежащие в основе некоторых современных событий. По всей вероятности они возникают из множественности обстоятельств, влияющих на ситуацию самыми разными способами, с “логикой”, понятной только задним числом. Это как раз то, с чем современные историки очень хорошо знакомы, и что обычно приукрашивается или затушевывается в текстах школьных учебников.

Использование “ключевых” вопросов и проблемных задач по истории

Ранее в этом разделе при рассмотрении путей формирования целостных представлений об истории 20-го века мы предположили, что одним из таких способов является привлечение внимания школьников к главным событиям и изменениям, имевшим место на протяжении последних ста лет. Мы также предположили, что одним из способов достижения такой цели может стать обращение к некоторым ключевым вопросам, которые касаются таких исторических категорий, как непрерывность и изменчивость. Такими вопросами могут быть, например, следующие: Насколько расширилась или сузилась пропасть между богатыми и бедными за последние сто лет? Имеет ли сейчас человек больше возможностей распоряжаться своей жизнью, чем раньше? Лучше ли сейчас обращаются с политическими беженцами, чем, например, в 1900 году? Эти вопросы могут быть названы ключевыми по той причине, что они сосредоточивают свое внимание на качественных изменениях в человеческой жизни: уровне жизни, гражданских правах, жизненных возможностях, отношениях отдельного человека с властью и т.д. Подобные вопросы, вне всякого сомнения, создают большие возможности для широких сравнений и обобщений как во временном, так и пространственном планах (вертикальный и горизонтальный аспекты). Хотя эти вопросы и сформулированы таким образом, чтобы дать возможность школьнику проанализировать широкие тенденции и явления в общеевропейском или региональном масштабе, их также можно использовать и для рассмотрения “особенного”, а не только “общего” в истории Европы. Для этого, например, подойдут конкретные социологические исследования местного населения или даже семей школьников. Выполняться такие исследования могут в форме небольших устных исторических опросов.

Такое обращение к ключевым вопросам не следует ограничивать только изучением общих тенденций и явлений; эти вопросы можно также применять при рассмотрении конкретных периодов, событий, вопросов и тем. Один тип вопросов, который здесь может быть особенно полезен, связан с историческими загадками и парадоксами. Например:

- почему в 1914 году локальный конфликт между Австрией и Сербией так быстро перерос в войну на большей части Европейского континента, затем распространился на Турцию, Ближний Восток и некоторые части Африки, и, наконец, привел к участию в военных действиях Японии и Соединенные Штаты?
- почему в 20-х и 30-х годах произошел крах многих европейских демократий?
- почему в 1936 году французское правительство не использовало свое превосходство в вооруженных силах для предотвращения новой милитаризации Рейнской демилитаризованной зоны?

- почему в августе 1939 года Советский Союз подписал пакт о ненападении с фашистской Германией, хотя агрессивные намерения Гитлера в отношении Советского Союза были уже хорошо известны из его книги *“Mein Kampf”*, а также из его речей, произнесенных в 30-е годы?
- почему Гитлер верил, что нападение на Польшу не приведет к войне с Великобританией и Францией?
- почему Гитлер после быстрого захвата Нидерландов, Бельгии и Франции в мае 1940 года начал подготовку плана “Барбаросса” против Советского Союза, а не закрепил свое превосходство в Западной Европе завоеванием Великобритании?
- почему так быстро распался успешный военный союз между Соединенными Штатами, Великобританией и Советским Союзом, что впоследствии привело к тому, что известно под названием холодной войны?
- почему произошло так, что многие европейские страны приняли законы о предоставлении женщинам всеобщего избирательного права во время двух коротких промежутков 20-го века: в 1918-21гг и 1944-52гг?
- почему практически в одно и то же время ко всем европейским колониальным державам их колонии стали предъявлять требования о получении независимости?
- почему так быстро в 1989 году в странах Центральной и Восточной Европы произошел крах большинства коммунистических правительств?

Все эти вопросы имеют между собой некоторое сходство. Они затрагивают действия и решения, которые либо в свое время, либо позже, задним числом, по-видимому, сильно удивили людей тем, с какой неожиданностью и быстротой они произошли, или же тем, что предшествующие события по всем признакам должны были привести к совершенно другим реакциям и решениям, или, наконец, тем, что последствия оказались намного более серьезными и масштабными, нежели это представлялось в свое время. В других случаях подобные вопросы сосредоточивают свое внимание на действиях, не совместимых с понятиями здравого смысла, иными словами парадоксальных и загадочных.

Загадки, задачи, вопросы без ответов, парадоксы, головоломки часто составляют основу работы историка, в особенности при изучении событий и явлений, основательно подкрепленных различными документами. Мы здесь не предлагаем ученику средней школы заняться поиском и разгадыванием новых парадоксов и загадок (несмотря на то, что они могут послужить хорошей основой для практических занятий по местной истории, а также устных опросов). Однако считаем целесообразным дополнить стандартные подходы к вопросам и темам по истории 20-го века рассмотрением некоторых основательно документированных “загадок”. Зачем?

Во-первых, задачи подобного рода вызывают интерес и стимулируют познавательную деятельность учащегося. Они часто затрагивают ключевые, “поворотные моменты” при рассмотрении конкретного события или явления. Они иногда являются теми вопросами, которые учащиеся не задают из боязни выглядеть глупо, но на которые, однако же, хотели бы получить ответы.

Во-вторых, такие задачи дают возможность ученику сыграть роль исторического детектива. Это означает следующее:

- необходимость поиска улик для объяснения мотивов действий участников события;
- необходимость поиска дополнительных фактов из различных источников;
- необходимость оценки непротиворечивости улик относительно другой информации;
- необходимость определения решающих моментов, действий, вызвавших последующие события.

Такие задачи дают возможность школьнику применить свои знания на практике и продемонстрировать свое понимание истории. Под этим я подразумеваю то, что большая часть учащихся, так или иначе, сможет изучить вопрос, запомнить хронологическую последовательность событий, а также перечислить основные причины и следствия. Понимание истории, однако, также включает в себя и понимание того, что непосредственно изучается, а это связано с анализом последствий, которые имели конкретные действия и решения для участников события (как для тех, кто проводил действия, так и для тех, кто ощущал на себе результаты этих действий).

В-третьих, исторические загадки представляют собой удобный способ научить ученика ставить под вопрос кажущуюся неизбежность той или иной последовательности событий, которая, как правило, подразумевается в текстах написанных постфактум учебников. Учащиеся должны увидеть, что в свое время люди принимали решения и делали выбор, пользуясь ограниченной и даже неверной информацией; они также пытались пересмотреть действия и решения других, а порой просто выиграть время, пока ситуация не изменится к лучшему, и только тогда принимать наилучшее решение. Школьники должны также понимать, что решения в прошлом иногда принимались не по разумным соображениям, а просто под наплывом эмоций.

В-четвертых, если преподаватель имеет ограниченные возможности для включения общеевропейской проблематики в изучение конкретного вопроса или темы, то загадки и задачи могут быть очень полезным средством в этом деле. Возьмем для примера то, как трактуется вторая мировая война во многих учебных планах, программах и учебниках по отечественной истории. Одни программы и учебники признают исключительно хронологический подход в освещении этого вопроса. Начинается этот период с середины 30-х годов с рассмотрения повторной милитаризации Рейнской зоны и насильственного включения Австрии в состав фашистской Германии, а заканчивается атомной бомбардировкой Хиросимы и Нагасаки в августе 1945 года и последовавшей за

этим безоговорочной капитуляции Японии. В рамках такого подхода обычно проводят уроки-обсуждения причин начала этой войны, а также ее последствий.

Другой достаточно распространенный подход обращается ко многим крупным темам, каждую из которых можно изучать, а можно и не изучать хронологически. Это такие темы, как война в Западной Европе, восточный фронт, военная кампания в Северной Африке, отечественный опыт участия/неучастия в войне, Холокост, тотальная война и ее последствия для мирного населения, участие женщин в войне, мирное время и восстановление разрушенной Европы. По-настоящему европейский подход к изучению Второй мировой войны находится за пределами возможностей большинства из этих программ и учебников. Они чаще всего предлагают рассматривать события этой войны преимущественно с национальной точки зрения, а по другим главным участникам предлагают весьма ограниченный объем учебного материала. Там, где возможности для включения в учебный процесс европейской проблематики довольно ограничены, важным элементом обучения могут стать те четыре ключевых вопроса или задачи (а возможно и другие) о Второй мировой войне, которые были предложены нами ранее в этом разделе. Решение этих вопросов представляет большой педагогический интерес потому, что по своей природе они являются поворотными пунктами в ходе второй мировой войны.

В качестве иллюстрации я также включил материал о причинах возникновения холодной войны, который, наряду с учебником и любыми другими подходящими учебными материалами, имеющимися у школьников, можно использовать при анализе следующего вопроса: почему так быстро распался успешный военный союз между Соединенными Штатами, Великобританией и Советским Союзом? (По этому вопросу смотри Таблицы 5 и 6 в конце главы). Этот материал был собран вместе с целью продемонстрировать, что:

- взаимное недоверие между бывшими союзниками, ставшее таким очевидным после 1945 года, коренилось в событиях и явлениях, произошедших задолго до начала войны в 1939 году;
- это взаимное недоверие продолжало существовать в течение всей войны;
- действия союзников по отношению друг к другу часто отражали их неспособность (или нежелание) видеть различия между действиями, обусловленными разницей соответствующих идеологических позиций, и действиями, которые определялись необходимостью решения более насущных задач, не в последнюю очередь связанных с проблемами выживания, и необходимостью разгрома общего врага;
- хотя и Советский Союз, и Соединенные Штаты предпринимали определенные меры, чтобы гарантировать себя от втягивания в третью мировую войну, исходящую из Центральной Европы, поражение Германии означало, что каждый видел другого в качестве наиболее вероятного противника в таком конфликте;
- американская монополия на атомную бомбу с 1945 по 1949 годы оказала решающее влияние на отношения между бывшими союзниками;

- личности ключевых фигур и время их ухода с политической сцены также оказали влияние на результаты этих отношений.

Некоторые вопросы, отражающие вышеназванные положения, включены для изучения и последующего обсуждения учащимися.

Однако перед тем, как ученик предпримет анализ ключевых вопросов и задач по истории, возможно, понадобится использовать набор учебных действий, которые могут представить изучаемые события и вопросы более осязаемыми и менее абстрактными для школьников. Некоторые разделы в других частях книги предлагают такие возможности. Это в особенности относится к использованию отрывков из телевизионных документальных фильмов, газетным статьям, написанным по следам событий, а также карикатурам и плакатам. Хорошим началом при изучении темы холодной войны могло бы стать изучение разницы в восприятии друг друга перед, во время и после Второй мировой войны в подаче пропагандистских плакатов и карикатур: например, изображение Сталина в виде диктатора типа Гитлера и Муссолини в Соединенных Штатах и Великобритании во время подписания пакта Молотова-Риббентропа, “Дядюшкой Джо” во время войны и человеком за “железным занавесом” в 1946 году.

Выявление межгосударственных связей и отношений

Этот аспект преподавания истории Европы является важным при рассмотрении любого ее периода, но особенное значение он приобретает при изучении ее современной истории. Некоторые вопросы из мировой и европейской истории 20-го века особенно хорошо вписываются в рамки этого подхода. Например, Великая депрессия 30-х годов, возникновение национально-освободительных движений в Европе в 20-е, а затем в 80-е годы, появление в конце 60-х годов террористических организаций, поддерживаемых государством, мировой нефтяной кризис начала 70-х годов, цепочка последовавших друг за другом революций в Центральной и Восточной Европе и т.д.

В каждом из этих случаев мы можем наблюдать, как давно устоявшиеся политические и экономические связи (политические союзы, торговля, экономическое сотрудничество, финансы) становились каналами, по которым проблема или кризис в одной стране или регионе сначала распространялась, обострялась, приобретала динамику, а затем, в свою очередь, создавала новые проблемы и кризисы. Однако в то же самое время мы также видим, как положение дел на местах помогало формировать ответную реакцию каждой из стран и регионов на такой кризис. Несмотря на то, что каждое из вышеперечисленных событий и явлений могло бы рассматриваться (и часто рассматривается) преимущественно с точки зрения отечественной истории, для школьников по-прежнему представляет трудность понимание того, каким образом свобода действий и пространство для маневра отечественных правительств ограничивались независимыми от их влияния внешними событиями и явлениями. Без обращения к сравнительному анализу межгосударственных связей и отношений это, вероятно, и невозможно понять.

С другой стороны, учащиеся зачастую с трудом могут определить и проследить разнообразие всех связей и отношений, а также оценить их значимость. Это, в особенности, происходит в тех случаях, когда связи и отношения не являются непосредственно линейными, связанными причинно-следственными отношениями. Взаимозависимость - достаточно абстрактное понятие, которое сложно понять даже тогда, когда мы рассматриваем конкретные проявления этих связей в действии. Это особенно нелегко, если мы берем и изучаем примеры из экономической истории. Как и в случае с использованием ключевых вопросов и задач по истории, важно начинать с того, что учитель должен изобразить изучаемый вопрос реально ощутимым для учащихся. Эффективным средством достижения такой цели может стать конкретное исследование того, что происходило в определенное время в стране, городе или местности, где проживают школьники. Или этого можно достичь, используя какой-нибудь индивидуальный яркий образ, который может дать представление о жизни людей во время политических и экономических кризисов. Например, такой вопрос, как Великая депрессия, буквально наполнен сильными и яркими образами. Здесь и очереди безработных; и походные кухни, раздающие суп; и закрытие банков, заводов и фабрик; и рассказы людей, потерявших все свои сбережения во время краха Нью-Йоркской фондовой биржи; и пыльные бури в прериях на среднем западе Америки; и, конечно, политические демонстрации и уличные марши. Однако все подобные темы создают для преподавателя истории, по крайней мере, еще две проблемы педагогического характера.

Первая заключается в том, как научить школьников понимать процессы, в результате которых в данный конкретный момент времени возникает та или иная проблема или кризис. Решение такой задачи может представлять серьезные трудности при изучении экономических проблем, так как они, как правило, имеют свою собственную логику развития, которую, в свою очередь, необходимо понять. В такой же степени это относится и к некоторым политическим кризисам. Это означает, что учителю необходимо найти пути, с помощью которых можно привлечь школьников к участию в процессе диагностирования тех или иных проблем. Одним из способов решения такой задачи является подробное рассмотрение какого-либо единичного, реального или гипотетического, примера или случая. Например, Таблица 7, помещенная в конце данной главы, показывает, что могло произойти в отдельно взятой компании, производящей радиоприемники, в конце 20-х начале 30-х годов, когда начавшийся экономический спад в Соединенных Штатах стал оказывать негативное влияние на жизнь людей.

Вторая педагогическая проблема состоит в том, как научить школьника понимать процесс перерастания какой-либо локальной или общегосударственной проблемы в проблему глобальных масштабов. Одним из решений здесь может быть создание сетевой схемы или графика последовательности операций типа того, который изображен в Таблице 8 в конце настоящей главы. Эта схема показывает те отношения и связи, через которые возникает глобальный кризис. Такие же схемы можно использовать для анализа региональных, общегосударственных и локальных проблем.

Таблица 2: Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг		
Политический аспект	Социально-экономический аспект	Научно-технический аспект
<p>1918</p> <p>Брестский мирный Договор. Признание Россией независимости Финляндии, Латвии, Литвы, Эстонии и Украины.</p> <p>Гражданская война в России.</p> <p>Революции в Мюнхене, Берлине и Вене. Получение независимости Чехословакией и Венгрией. Независимое королевство сербов, хорватов и словенцев (будущая Югославия).</p> <p>Прекращение военных действий на западном фронте.</p> <p>1919</p> <p>Провозглашение независимости Польской Республики.</p> <p>Парижская Мирная Конференция устанавливает размеры репараций и перекраивает государственные границы. Версальский Договор с Германией, Сент-Жерменский Договор с Австрией и Договор в Нейи с Болгарией.</p> <p>Основана фашистская партия в Италии.</p> <p>1920</p> <p>Договор в Трианоне (с Венгрией). Севрский Договор (с Турцией). Гражданская война в России закончилась победой большевиков.</p> <p>Учреждение Лиги Наций. Война между Турцией и Грецией.</p> <p>1921</p> <p>Демаркация границы между Россией и Польшей.</p> <p>Гитлер становится лидером Национал-социалистической</p>	<p>1918-21</p> <p>Миллионы жертв в результате эпидемии тифа.</p> <p>Уровень эмиграции из Европы в Соединенные Штаты упал ниже довоенного. Миграция населения происходит в рамках Европы, а не за ее пределы.</p> <p>Некоторые государства Европы начинают заниматься проблемами занятости и условий работы, например, Франция, Нидерланды и Испания вводят 8-ми часовой рабочий день.</p> <p>Важные изменения в процессах демократизации в послевоенные годы. Начиная с 1920 года в большинстве стран всеобщее избирательное право стало распространяться на все взрослое мужское население и на некоторые группы женского. Это означает, что количественно электорат становится значительно больше, а политикам приходится учитывать интересы рабочего класса.</p> <p>Первая мировая война стимулировала развитие тяжелой промышленности – производство вооружений, моторизованных транспортных средств, использование новых производственных методов и технологий. Большинство промышленно развитых стран переживают небольшой экономический подъем. Соединенные Штаты теперь являются лидером среди промышленно развитых стран мира.</p> <p>Экономический подъем заканчивается спадом в 1920 году.</p> <p>Подписано окончательное соглашение по уровню репараций с Германией за причиненный ущерб в Первой мировой войне (1921 год).</p>	<p>1919</p> <p>Первый беспосадочный трансатлантический перелет Алькока и Брауна.</p> <p>1920</p> <p>Эдвин Хаббл делает научное открытие о том, что вселенная постоянно расширяется.</p> <p>Открыта хромосомная теория наследственности.</p>

партии в Германии.		(см. продолжение)
--------------------	--	-------------------

Таблица 2: Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг		
Политический аспект	Социально-экономический аспект	Научно-технический аспект
<p>1922</p> <p>Марш итальянских фашистов в Риме. Муссолини просят сформировать правительство.</p> <p>Образование СССР.</p> <p>Поражение греков от турецких войск при Смирне.</p> <p>1923</p> <p>Бельгия и Франция оккупируют Рурскую область, центр тяжелой промышленности Германии, из-за неуплаты репараций.</p> <p>Политическая нестабильность в Германии. Забастовки в Рурской области против оккупации. Ответные франко-бельгийские действия не имеют успеха.</p> <p>Провал гитлеровского путча в Мюнхене</p> <p>Кемаль Ататюрк и турецкие националисты свергают Османский режим и провозглашают курс на создание современного светского государства с республиканской формой правления. Ведутся переговоры о подписании нового договора с Союзными державами (Лозанский Договор).</p> <p>Генерал Primo de Rivera устанавливает военную диктатуру в Испании.</p> <p>1924</p> <p>Сталин становится Генеральным секретарем Коммунистической партии на время болезни Ленина. После смерти Ленина берет в свои руки всю власть.</p> <p>Албания и Греция становятся республиками.</p>	<p>1921-24</p> <p>Резкое падение цен на продукты питания и сырье в начале 20-х годов. По всей Европе фермеры и крестьяне сильно пострадали от этого. Больше всех пострадали крестьяне в странах Центральной и Восточной Европы, а также в Советском Союзе, в одностороннем порядке закрывшем свои границы для перемещения товаров. Германия страдала от быстрого роста инфляции и экономического паралича.</p> <p>К началу 20-х годов большинство экономик в странах Европы переживает экономический спад и рост уровня безработицы. Германия переживает гиперинфляцию, валюты стран Центральной Европы также страдают от действия этих процессов.</p> <p>После 1924 года в большинстве европейских стран экономическая ситуация стабилизируется, хотя процент безработных составляет около 15%. Этот показатель хуже только в Скандинавских странах.</p>	<p>1922</p> <p>Начались трансляции по радио. Герберт Кальмус изобретает цветное кино.</p> <p>1923</p> <p>Хуан де ла Сьева пилотирует первый вертолет с вращающимся крылом.</p> <p>Владимир Зворыкин изобретает первую электронно-лучевую трубку.</p> <p>1924</p> <p>Лейц создает первый 35мм фотоаппарат, Лейка.</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 2: Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг		
Политический аспект	Социально-экономический аспект	Научно-технический аспект
<p>1925</p> <p>Договор в Локарно. Германия, Франция и Бельгия признают существующие границы. Великобритания и Италия выступают гарантами соблюдения этого договора. Франция дает обещание выступить на защиту Бельгии, Польши и Чехословакии, если на них нападет Германия.</p> <p>1926</p> <p>Военный переворот в Польше приводит к падению демократического правительства. Маршал Пилсудский захватывает власть.</p> <p>Военный переворот в Португалии.</p> <p>Всеобщая забастовка в Великобритании.</p>	<p>1925-28</p> <p>В 1925 году в Великобритании и Германии восстановлен золотой стандарт.</p> <p>В 1928 году в Советском Союзе Сталин предлагает план Первой Пятилетки.</p>	<p>1926</p> <p>Вышел в прокат <i>Дон Жуан</i>, первый немой фильм с синхронизированным музыкальным сопровождением.</p> <p>Джон Логи Бэрд продемонстрировал работающую телевизионную систему.</p> <p>1927</p> <p>Принцип неопределенности Вернера Гейзенберга в атомной физике.</p> <p>Вышел в прокат первый звуковой кинофильм <i>Джазовый певец</i>.</p> <p>Жорж Лемэтр формулирует теорию Большого Взрыва и считает ее причиной возникновения Вселенной.</p> <p>1928</p> <p>Эрвин Шредингер открывает механику волн.</p> <p>Александр Флеминг обнаруживает у плесени пенициллина качества антибиотика.</p> <p>Зворыкин патентует первую систему цветного телевидения</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 2: Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг		
Политический аспект	Социально-экономический аспект	Научно-технический аспект
<p>1929</p> <p>Королевство Сербии, Хорватии и Словении становится Югославией. Устанавливается диктатура королевской семьи.</p> <p>Франция начинает строительство линии Мажино.</p> <p>1930</p> <p>Король Кароль II возвращается в Румынию.</p> <p>Насильственная коллективизация крестьянских хозяйств в России.</p> <p>1931</p> <p>Основано Британское Содружество.</p> <p>Провозглашена республика в Испании.</p> <p>1932</p> <p>Салазар становится премьер-министром Португалии.</p> <p>1933</p> <p>Канцлером Германии избран Адольф Гитлер.</p> <p>Канцлер Дольфус становится диктатором в Австрии.</p> <p>1934</p> <p>Установлены диктатуры в Латвии и Эстонии.</p> <p>Гитлер устраивает чистку в нацистской партии.</p> <p>Начинаются политические чистки в Советском Союзе.</p>	<p>1929-39</p> <p>Крах Нью-Йоркской фондовой биржи ("Черный вторник", 29 октября 1929 года). В 20-х годах экономика соединенных Штатов росла очень быстрыми темпами. К 1929 году США безусловно являются крупнейшим промышленным производителем в мире. Например, США производят 4.5 миллиона автомобилей в год, тогда как Германия, Великобритания и Франция производят только 0,5 миллионов вместе взятые. Соединенные Штаты переживают потребительский бум, опирающийся на банковские кредиты населению.</p> <p>В это же время европейские страны, участвовавшие в Первой мировой войне, берут кредиты в американских банках на восстановление пострадавших во время войны экономик. После биржевого краха отзываются американские кредиты европейскому бизнесу, предприятия становятся банкротами, быстро растет уровень безработицы.</p> <p>К началу 1932 года германские фабрики производят только около 60% от общего объема производства в 1928 году. К началу 1933 года 44% работающего населения не имеют работы. Когда у населения заканчиваются сбережения, а в местном банке невозможно взять кредит, людей охватывает чувство безысходности. Ситуация в остальной части Европы лишь немного лучше. В Скандинавии один из трех работающих без работы, в Западной Европе один из пяти не имеет работы. Ситуация намного хуже в большинстве стран Центральной и Восточной Европы.</p>	<p>1930</p> <p>Фрэнк Уиттл патентует реактивный двигатель.</p> <p>Открыта планета Плутон.</p> <p>1931</p> <p>Открыта новая отрасль науки: радиоастрономия.</p> <p>1932</p> <p>В Голландии завершено осушение Зюйдер Зее.</p> <p>1934</p> <p>Жолио Кюри открыто явление искусственной радиоактивности</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 2: Хронология европейской истории в период с 1918 по 1939гг		
Политический аспект	Социально-экономический аспект	Научно-технический аспект
<p>1935</p> <p>Муссолини колонизирует Ливию. После плебисцита Саарланд возвращается Германии. Приняты анти-еврейские законы в Нюрнберге.</p> <p>1936</p> <p>Германские войска входят в Рейнскую демилитаризованную зону.</p> <p>Генерал Метаксис становится диктатором в Греции.</p> <p>Начало гражданской войны в Испании.</p> <p>1937</p> <p>Германо-итальянская военная помощь генералу Франко.</p> <p>1938</p> <p>Германские войска оккупируют территорию Австрии. Аншлюс. Аннексия Германией Судетской области. “Хрустальная ночь” в Германии; погром еврейских предприятий и магазинов.</p> <p>1939</p> <p>Пакт Молотова-Риббентропа между Германией и Советским Союзом. Договор о разделе Польши. Германия оккупирет остальную часть Чехословакии и аннексирует г. Мемель в Литве. Войска Франко захватывают Барселону и Мадрид. Окончание гражданской войны в Испании. Италия вторгается в Албанию. Гитлер и Муссолини подписывают “стальной пакт”. Германия нападает на Польшу. Британия и Франция объявляют войну Германии. Россия вторгается в Польшу. Раздел Польши. Русские войска вторгаются в Финляндию.</p>	<p>1930-39</p> <p>В это время Британия, Скандинавия и Соединенные Штаты отказываются от золотого стандарта. Другие европейские страны последовали их примеру в начале 30- годов.</p> <p>В то же самое время в Советском Союзе наблюдается рост промышленного производства по сравнению с остальной частью Европы. Социал-демократические правительства Европы начинают вводить элементы плановой экономики. К середине 30-х годов начинается рост экономики в некоторых европейских странах, например, в Германии и Швеции.</p> <p>В этот период большинство стран, учитывая опыт предыдущих пяти лет, начинают вводить систему различных пособий: минимальные пенсии для пожилых людей; программы по страхованию безработных; денежные компенсации в случае получения работником травмы или увечья на рабочем месте и т.д. Одни программы субсидируются частными лицами, другие – государством. Однако частные благотворительные взносы для поддержки рабочих и пенсионеров по-прежнему превосходят общественные расходы на эти же цели вплоть до 60-х годов.</p> <p>В течение этого десятилетия количество населения, переезжающего из сельских районов в города, постепенно стабилизируется (к 1918 году большинство населения, живущего в промышленно развитых странах, уже проживает в небольших и крупных городах). Для удовлетворения потребностей этих людей строятся пригороды и железные дороги пригородного сообщения, и крупные города в 30-х годах начинают расти.</p>	<p>1935</p> <p>Сконструирована первая радарная система для обнаружения летательного аппарата.</p> <p>Чарльз Рихтер изобретает шкалу для измерения силы землетрясений.</p> <p>1936</p> <p>Алан Тьюринг разрабатывает математическую теорию для создания вычислительной техники</p> <p>Построен первый образец вертолета.</p> <p>1937</p> <p>Уитлл конструирует и проводит испытания первого реактивного двигателя.</p> <p>Изобретен нейлон.</p> <p>1938</p> <p>Венгерский изобретатель Л. Биро выпускает первую шариковую ручку.</p> <p>1939</p> <p>Хан и Штрассман открывают деление атомного ядра.</p> <p>В Германии совершает полет первый реактивный самолет.</p>

Таблица 3: Сравнительно-исторический метод при изучении темы “Фашизм”

Фашизм: Что это?

Идеологическое течение 20-го столетия, не известное до 1914 года. Пропагандировало идею нового, агрессивно националистического авторитарного государства и “возрождение” нации. Корпоративные экономические решения. Придавало особое значение романтическим и мистическим аспектам истории. Всеобщая мобилизация общества являлась целью этой идеологии. Вмешательство почти во все стороны человеческой жизни. Харизматические лидеры.

На кого была рассчитана эта идеология?

В первую очередь на людей, ощущавших свое маргинальное положение в обществе и беспомощность перед лицом обезличенных сил экономики и крупного бизнеса; считавших себя преданными правительством; видевшими необходимость в организации самих себя; полагавших, что насилие законно для достижения этих целей; а также желавших видеть у власти новое, а не рекрутированное из старых элит, поколение лидеров.

Возрождение фашистской идеологии в современной Европе: Почему в конце 20-го столетия в некоторых странах вновь появились движения и партии крайне правого, неофашистского и неонацистского толка? Проанализировать и показать сходства и различия.

Какое распространение получила данная идеология?

Кроме Италии и Германии, фашистские партии и движения также появились в Румынии, Великобритании, Чехословакии, Польше, Нидерландах, Бельгии, Франции. Большинство не имело весомой поддержки у населения этих стран. Некоторые из партий сотрудничали с оккупационным режимом во время войны.

Фашистские государства или диктатуры?

В 30-х годах другие диктаторы, перенявшие некоторые черты фашистских режимов, пришли к власти, например, Франко в Испании, Салазар в Португалии, Хорти в Венгрии, Метаксис в Греции. Но они не решились на всеобщую мобилизацию общества в той степени, как это было осуществлено в Италии и Германии.

Италия

Причины для политической нестабильности и антипарламентских настроений существовали до 1914 года. Массовое недовольство населения мирным урегулированием 1919 года.

1919-21: Экономические проблемы (высокий уровень безработицы, бывшие солдаты становятся безработными, постоянно растущая инфляция, гнев на спекулянтов военного времени).

Политические и общественные волнения. Забастовки и двухлетнее правление левых и коммунистов. **Слабость политической системы:** коррупция, самодовольство правящей элиты, разделение страны на север и юг, рост новых маленьких партий. Трудности с формированием стабильного правительства. В 1919 году на основе левой идеологии оформилась фашистская партия. На выборах в парламент не взяли ни одного места.

1921-25: Фашисты завоевывают 35 мест на парламентских выборах 1921 года. Переход на крайне правые позиции. Либеральные демократы не в состоянии сформировать стабильное правительство. Вакуум власти. Социалисты объявляют всеобщую забастовку. Фашистский “поход на Рим”. Король отказывается объявить чрезвычайное положение в стране, правительство уходит в отставку, король просит Муссолини сформировать правительство. Фашисты вносят изменения в законодательство о выборах. В 1924 году завоевывают 65% голосов и большинство мест в парламенте.

1925-39: Запрещаются все другие партии. Однопартийное государство. Упраздняются профсоюзы. Новое “корпоративное” государство. После первоначального подъема экономики происходит резкий спад; экономика сильно пострадала от биржевого краха в 1929 году. К середине 30-х годов зарплата в Италии одна из самых низких в Европе. Завоевание Абиссинии в 1935 году. Военная поддержка Франко в 1936-39 гг. Пакт с Гитлером в 1939 году. (См. продолжение)

Таблица 3: Сравнительно-исторический метод при изучении темы “Фашизм”

Германия

В 1918 году в виду надвигающегося разгрома Кайзер отрекается от престола, образовано гражданское правительство и ведутся переговоры о перемирии. Позднее многие немцы будут рассматривать условия Мирного Договора как очень жесткие, и во всем будут винить не старый режим, а гражданское правительство: и за подписание договора, и за поражение в войне. “Предательский удар в спину”, - скажет о договоре Дольхштус.

1919-24: Веймарская Республика. **Экономические проблемы:** гиперинфляция, крах немецкой марки. Люди живут на твердо установленные доходы, низкие пенсии, безработица среди бывших солдат, обнищание среднего класса. **Политические волнения** левых и правых экстремистов в Мюнхене и Берлине. Отсутствует поддержка политической системы некоторыми слоями населения. В 1919 году в Мюнхене основана Национал-социалистическая партия. В ноябре 1923 в Мюнхене потерпел крах Пивной путч.

1924-29: Вернулась экономическая стабильность. Нацистская партия оставалась почти незаметной в течение всего этого времени. На выборах в рейхстаг 1928 года получила менее 3% голосов избирателей.

1929-39: Но поддержка населением быстро росла в то время, как экономическая депрессия, вызванная биржевым крахом 1929 года, ухудшалась. 6 миллионов безработных к началу 1932 года и страх коммунистической революции. В июле 1932 года Нацистская партия становится самой крупной партией в Рейхстаге.

Гитлер побеждает на парламентских выборах 1933 года и приостанавливает деятельность Рейхстага на 4 года с целью восстановления стабильности и порядка в стране. Учреждается однопартийное государство. Взял контроль над профсоюзами в 1933 году. В 1934 году Гитлер становится Канцлером Германии. Армия дает клятву верности Гитлеру.

Цензура и запреты на профессии. Контроль над молодежными организациями, расовые преследования евреев, строительство концентрационных лагерей.

Возрождение фашистской идеологии в современной Европе: Почему в конце 20-го столетия в некоторых странах вновь появились движения и партии крайне правого, неонацистского и неонацистского толка? Проанализировать и показать сходства и различия.

Таблица 4: Распад Советского Союза – обратная хронология событий	
События в Центральной и Восточной Европе	Развитие ситуации в Советском Союзе (1991- 85)
<p>Май 1991: Лидеры 15 союзных республик согласны на образование нового союза.</p> <p>Апрель 1991: Грузия провозглашает независимость.</p>	<p><i>История неудавшегося заговора:</i></p> <p>Декабрь 1991: Советский Союз прекращает свое существование. Россия, Беларусь и Украина оформляют создание Союза Независимых Государств (СНГ).</p> <p>25 декабря 1991: Горбачев уходит в отставку с поста Президента Советского союза.</p> <p>24 августа 1991: Горбачев уходит с поста Генерального Секретаря ЦК КПСС и рекомендует распустить Центральный Комитет Коммунистической Партии.</p> <p>22 августа 1991: Горбачев возвращается в Москву.</p> <p>21 августа 1991: Заговор потерпел крах. Заговорщики арестованы.</p> <p>20 августа 1991: Тысячи людей собираются защищать Белый Дом и в спешном порядке строят баррикады. Некоторые воинские части переходят на сторону защитников Белого Дома.</p> <p>19 августа 1991: Самоназначенный комитет предпринимает попытку совершить переворот и сообщает о введении чрезвычайного положения в стране. Они заявляют, что Горбачев болен. Группа состоит из недавних министров и помощников Горбачева. На улицах появляются танки и войска. Ельцин, с трудом избежавший ареста, направляется в здание Российского парламента (Белый Дом). Он объявляет переворот незаконным и призывает к всеобщей забастовке и народной поддержке.</p> <p>18 августа 1991: В Крыму Горбачева, находящегося в отпуске на правительственной даче, посещает группа людей с требованием ввести в стране чрезвычайное положение. Он отказывается и попадает под домашний арест.</p> <p><i>Реформы и кризис</i></p> <p>Декабрь 1990: Советский Министр иностранных дел уходит в отставку и предупреждает, что в стране “надвигается диктатура”.</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 4: Распад Советского Союза – обратная хронология событий	
События в Центральной и Восточной Европе	Развитие ситуации в Советском Союзе (1991- 85)
<p>Конец 1990: Переговоры Горбачева с лидерами Прибалтийских республик зашли в тупик</p> <p>3 октября 1990: Воссоединение Германии.</p> <p>Осень 1990: Применение вооруженных сил против национально-патриотических сил в Прибалтийских республиках, чтобы остановить процесс дезинтеграции СССР.</p> <p>23 августа 1990: Народное Собрание Восточной Германии голосует за воссоединение Германии.</p> <p>18 марта 1990: Выборы в Восточной Германии приносят победу Социал-демократическому Союзу.</p> <p>11 марта 1990: Литовский парламент провозглашает независимость республики. Москва признает этот акт незаконным.</p> <p>Весна 1990: Парламентские выборы в союзных республиках усиливают позиции национально-патриотических сил.</p> <p>Начало 1990: В Советском Союзе от разных народов раздаются призывы к независимости. Самые серьезные требования выдвигаются в Прибалтийских республиках.</p> <p>25 декабря 1989: В Румынии казнена семья Чаушеску.</p> <p>Декабрь 1989: Падение коммунистического правительства в Чехословакии.</p> <p>Ноябрь 1989: Массовые антикоммунистические демонстрации в Чехословакии. Уходит в отставку лидер Восточной Германии Эрих Хонекер. Реформистское крыло партии берет контроль над Политбюро Болгарской Коммунистической Партии.</p>	<p>Осень 1990: Горбачев отступает от экономических реформ. Упраздняется Президентский Совет, а на его месте создается Совет Безопасности, состоящий из придерживающихся жесткой линии консерваторов из КГБ, армии и милиции.</p> <p>Лето 1990: Горбачев и Ельцин вместе разрабатывают План “500 дней” для введения в стране рыночной экономики.</p> <p>Июль 1990: Ельцин выходит из состава Коммунистической партии. Встреча Гельмута Коля и Горбачева. Коля соглашается сократить германскую армию, Горбачев согласен вывести советские войска из Восточной Германии.</p> <p>Май 1990: Ельцин избран Президентом Российской Федерации.</p> <p>Март 1990: Горбачев избран Президентом Советского Союза.</p> <p>Февраль 1990: 250000 людей выходят на антикоммунистическую демонстрацию в Москве.</p> <p>Октябрь 1989: Горбачев прибывает с визитом в Восточную Германию на празднование 40-й годовщины образования ГДР. В выступлении перед лидерами Восточной Германии заявляет, что советские войска не будут использоваться для подавления реформ.</p> <p>Президенты Советского Союза и Соединенных Штатов Америки официально заявляют об окончании холодной войны.</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 4: Распад Советского Союза – обратная хронология событий	
События в Центральной и Восточной Европе	Развитие ситуации в Советском Союзе (1991- 85)
<p>10 ноября 1989: Падение Берлинской стены.</p> <p>Осень 1989: Многие молодые люди из Восточной Германии покидают страну, чтобы через Венгрию и Австрию попасть в Западную Германию.</p> <p>Август 1989: К власти в Польше приходит некоммунистическое правительство.</p> <p>Август 1989: В годовщину заключения пакта Молотова-Риббентропа, по которому Прибалтийские государства отошли к СССР, выстраивается живая человеческая цепочка, соединившая все республики.</p> <p>Июнь 1989: Проходят свободные выборы в Польше. Успех у Солидарности.</p> <p>Май 1989: Венгерское правительство открывает границу с Австрией.</p> <p>Апрель 1989: народные демонстрации в Тбилиси, столице Грузии.</p> <p>Весна 1989: Достигнуто соглашение между правительством Польши и движением Солидарность. Солидарность снова становится легальной.</p> <p>Осень 1988: Эстония провозглашает свой суверенитет в качестве независимой республики (впервые в СССР).</p> <p>Осень 1987: Массовые демонстрации в Прибалтийских республиках.</p> <p>Конфликт на Кавказе между христианской Арменией и мусульманским Азербайджаном.</p>	<p>Май 1989: Демонстрации в Москве в поддержку Ельцина и радикалов.</p> <p>25 мая 1989: Первая сессия Съезда Народных Депутатов. Избирает Верховный Совет. В его составе в основном консерваторы. Ельцин и радикалы не вошли в состав Верховного Совета.</p> <p>Май 1989: Советским войскам отдан приказ оказать поддержку коммунистическим властям в Грузии.</p> <p>Февраль 1989: Последние советские войска выводятся из Афганистана.</p> <p>Декабрь 1988: Советский Союз отказывается от Брежневской доктрины.</p> <p>Горбачев выступает в ООН. Заявляет о значительном сокращении Советских вооруженных сил.</p> <p>Май 1988: Советский Союз начинает вывод своих войск из Афганистана.</p> <p>Декабрь 1987: Подписание договоренностей между Вашингтоном и Москвой о сокращении ядерных ракет среднего и близкого радиуса действия.</p> <p>Октябрь 1987: Открытый конфликт между Ельцином и Горбачевым после заявления Ельцина о его желании выйти из состава членов Политбюро.</p> <p>Экономические проблемы в течение всего 1987 года. Растущая инфляция, неудачные попытки эффективно реорганизовать работу государственных предприятий.</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 4: Распад Советского Союза – обратная хронология событий	
События в Центральной и Восточной Европе	Развитие ситуации в Советском Союзе (1991- 85)
	<p>Октябрь 1996: Встреча на высшем уровне в Рейкьявике. Горбачев предлагает полное ядерное разоружение, если Рейган откажется от дальнейшей разработки плана Звездных Войн. Рейган не соглашается на такое предложение.</p> <p>Апрель 1986: Взрыв на ядерном реакторе в Чернобыле. Выпадение радиоактивных осадков в Советском Союзе, Скандинавии и Западной Европе. Серьезная неудача советской экономики.</p> <p>Горбачев производит замену двух третей руководящего состава Коммунистической партии, а также проводит другие политические реформы.</p> <p>Апрель 1995: На Пленуме Центрального Комитета Коммунистической партии Горбачев излагает свой план перестройки (реструктуризации и реформирования экономики), а также введения гласности и большей политической открытости.</p> <p>Март 1985: Михаил Горбачев избран Генеральным Секретарем Коммунистической партии Советского Союза.</p> <p>Что “унаследовал” Горбачев?</p> <ul style="list-style-type: none">• Советская экономика в кризисном состоянии;• Советский Союз ведет катастрофическую по своим последствиям войну в Афганистане.• Рональд Рейган, президент Соединенных Штатов, отказывается от политики разрядки международной напряженности и начинает новую гонку вооружений с Советским Союзом.• Растущее недовольство коммунистическим строем в странах Центральной и Восточной Европы.

Таблица 5: Распад военного союза между Советским Союзом, Соединенными Штатами и Великобританией против нацистской Германии и начало холодной войны

Причины взаимного недоверия сторон

После Договора о перемирии в 1918 году страны Антанты оставляют германские войска на оккупированных территориях на востоке и в Прибалтике;

Интервенция западных стран в Советскую Россию для поддержки белого движения во время гражданской войны 1919года;

Приверженность Ленина идее мировой революции. Идеологические разногласия и взаимное недоверие в 20-х и 30-х годах;

Совестко-нацистский пакт о ненападении, 1939 год;

Абсолютная уверенность Сталина в том, что союзники откладывали открытие второго западного фронта в надежде на то, что Третий Рейх и Советский Союз сами уничтожат друг друга.

II. Понимание ситуации Советским Союзом

Советское руководство было озабочено безопасностью СССР в будущем;

Они хотели быть уверенными в том, государства, граничащие с СССР, должны быть либо дружественными или, по крайней мере, не находиться под влиянием США;

Они опасались, что возможное нападение на Советский Союз будет происходить с территории Польши и других центральноевропейских или восточноевропейских государств;

Советский Союз считал агрессивными действия США после 1945 года и рассматривал их в качестве потенциальной угрозы, как попытку установить мировое политическое и экономическое господство.

III. Восприятие ситуации западными странами

После 1945 года многие люди в Соединенных Штатах и Западной Европе рассматривали распространение коммунизма и советского влияния в Центральной и Восточной Европе, а также действия местных коммунистических партий в Западной Европе в качестве свидетельства экспансионистской внешней политики СССР и его приверженности идее мировой революции.

Считалось также, что глобальное распространение коммунизма представляет угрозу экономическим интересам США. Это, например, необходимость иметь надежные поставки важных сырьевых материалов, необходимость поддерживать американские товары на зарубежных рынках, а также необходимость не допустить другого экономического спада, подобного тому, который произошел в межвоенное время.

Обладание Советским Союзом атомной бомбой оказало серьезное влияние на общественное мнение внутри США. Соединенные Штаты предполагали, что СССР понадобится 20, а не 5 лет, чтобы догнать Америку в разработке атомного оружия.

(см. продолжение)

Таблица 5: Распад военного союза между Советским Союзом, Соединенными Штатами и Великобританией против нацистской Германии и начало холодной войны

IV. Ход основных событий с 1943 по 1955гг

1943:	Напряженные переговоры между СССР и западными союзниками по вопросу о будущем Польши и зонах оккупации в Германии.
1944:	Немецкие войска уничтожили в ходе подавления Варшавского восстания 300000 поляков в то время, как Советская армия, находясь уже на территории Польши, ничего не предприняла для оказания помощи восставшим.
1944-45:	СССР отстранен от участия в оккупации и разоружении Италии;
Февраль 1945:	Переговоры союзников в Ялте. Достигнуто соглашение по зонам оккупации после поражения Германии. Переговоры велись в основном о будущем Польши. Стороны согласились, что переходные правительства в освобожденных странах должны формироваться на основе широкого представительства всех демократических сил общества;
Август 1945:	Потсдамская Конференция. Недавно избранный президент Трумэн информирует своих союзников о том, что в США создана атомная бомба. СССР хочет принимать участие в управлении Рурским промышленным районом Германии, а также участвовать в оккупации Японии. Оба требования отклонены Соединенными Штатами. Западные союзники хотят принимать участие в решении проблем Восточной Европы. Сталин отклоняет эти требования.
1945:	После поражения Японии советские и американские войска оккупируют Корею и делят ее на две части. Граница проходит по 38 параллели.
1946-49:	Гражданская война в Греции между монархистами, поддерживаемыми западными странами, и греческими коммунистами, которым оказывают помощь СССР, Югославия и Болгария.
1945-48:	Коммунисты используют возможность контроля за ходом выборов и захватывают власть в странах Центральной и Восточной Европы
Март 1946:	Советские войска все еще остаются в северной Персии (Иране). США подают жалобу в ООН. Сталин выводит войска из Ирана.
Август 1946:	Советский военно-морской флот требует предоставить ему военные базы в Черноморских проливах. США посылают военные корабли и грозят применить силу, если СССР будет продолжать упорствовать.
Январь 1947:	Правительства США и Великобритании объединяют свои оккупационные зоны в Германии в одну административную единицу.
1946-47:	Экономический кризис в большинстве стран Европы: нехватка продовольствия, миллионы беженцев, высокая безработица. Политическая и социальная нестабильность.
Март 1947:	Президент Соединенных Штатов излагает доктрину Трумэна. Правительство США представляет План Маршалла, целью которого является оказание экономической помощи европейским государствам. Польша и Чехословакия подают заявления о предоставлении им помощи. СССР приказывает отозвать заявления.

Таблица 5: Распад военного союза между Советским Союзом, Соединенными Штатами и Великобританией против нацистской Германии и начало холодной войны

IV. Ход основных событий с 1943 по 1955гг

Июнь 1948:	Запад вводит новую валюту в Западной Германии. Сталин рассматривает этот факт как еще один шаг на пути к разделению Германии.
23 июня 1948:	Советские власти блокируют автомобильное и железнодорожное сообщение с Берлином.
Июль 1948:	Западные союзники начинают обеспечивать снабжение Берлина воздушным путем.
Апрель 1949:	Создание блока НАТО.
Май 1949:	СССР снимает блокаду с Берлина. В западной части страны основано новое государство – Федеративная Республика Германия.
1949:	В качестве альтернативы Плану Маршалла СССР создает СЭВ (Совет Экономической Взаимопомощи)
Сентябрь 1949:	СССР заявляет о создании атомной бомбы.
Октябрь 1949:	На востоке Германии основано второе немецкое государство – Германская Демократическая Республика.
Июнь 1950:	Войска Северной Кореи вторгаются на территорию Южной Кореи. Войска ООН (в основном вооруженные силы США) отбрасывают их за пределы границы. Затем следует контрнаступление вооруженных сил коммунистического Китая.
Июнь 1951:	Начинаются переговоры по корейской проблеме.
Ноябрь 1952:	США проводят испытания своей первой водородной бомбы.
Август 1953:	СССР проводит испытания своей первой водородной бомбы.
1953:	Восстановлена старая граница между Северной и Южной Кореей.
1955:	Западная Германия вступает в блок НАТО. Советский Союз создает Организацию Варшавского Договора.

Основные вопросы для обсуждения

- Почему на последних этапах войны в ходе переговоров между тремя Союзными Державами центром обсуждения являлся вопрос о будущем Польши?
- Являлась ли внешняя политика СССР в период с 1943 по 1955гг оборонительной или направленной на достижение господства коммунистической идеологии в мире?
- В какой степени внешняя политика США в этот период была направлена на сдерживание Советского Союза, а в какой на расширение сфер своего влияния?
- Основываясь на данной информации и сведениях из печатных источников, ответьте на вопрос: Каким образом личности ключевых фигур, в особенности Сталина и Трумэна, оказали влияние на развитие отношений между СССР и Западом?

Таблица 6: Данные первоисточников, свидетельствующие о растущем недоверии между союзниками в послевоенное время

Телеграмма Уинстона Черчилля президенту Трумэну 12. 5. 1945

Я всегда содействовал установлению дружественных отношений с Россией. Несмотря на это, я, как и вы, ощущаю глубокое беспокойство из-за неверного толкования Россией ялтинских решений, их позиции в отношении Польши, их, исключая Грецию, безграничного влияния на Балканах. Меня также тревожат проблемы, создаваемые Россией по вопросу о Вене, а также сочетание могущества России и территорий, находящихся под ее контролем или оккупированных ею. Все это вкуче с коммунистическими методами проведения своей политики во многих других странах, а более всего способность России длительное время держать огромную армию в полной боевой готовности, - вызывает тревогу и озабоченность. Какой будет ситуация через год-два, когда Американская и Британская армии незаметно растворятся, в то время как Россия сможет себе позволить держать под ружьем две, а то и три сотни дивизий?

Сталин о правомерности Советской внешней политики, март 1946 года

Не следует забывать, что немцы вторглись в СССР через территории Финляндии, Польши, Румынии, Болгарии и Венгрии. Немцы смогли совершить нападение, потому что в этих странах существовали правительства, враждебные Советскому Союзу. В результате Советский Союз потерял убитыми в несколько раз больше, чем Великобритания и США вместе взятые. Наверное, некоторые люди смогут забыть о том, какие огромные жертвы понес советский народ во время войны, но советские люди не смогут забыть об этом никогда. И что же удивительного в том факте, что Советский Союз, проявляя беспокойство о своей безопасности в будущем, хотел бы видеть в этих странах правительства, дружественные по отношению к Советскому Союзу. Как может кто-либо, не потерявший чувства реальности, называть подобное мирное стремление советского народа экспансионистскими планами?

12 марта 1947 года, Конгресс США. Президент Соединенных Штатов провозгласил “Доктрину Трумэна”

Сегодня мировая история почти каждому народу на Земле дает шанс выбора между различными путями своего развития. Первый путь основывается на воле большинства и отличается наличием свободных объединений граждан, представительного правительства, свободных выборов, гарантий личной свободы, свободы слова, совести, а также свободы от политического угнетения. Второй путь развития основывается на воле меньшинства, насильственным образом навязанной большинству. Такая система опирается на террор и угнетение народа, подконтрольные прессу и радио, фальсифицированные выборы, а также на подавление личной свободы граждан. Я уверен, что Соединенные Штаты должны проводить политику поддержки тех народов, которые сопротивляются попыткам подчинить себя воле вооруженного меньшинства или не хотят покориться давлению извне. Я также верю в то, что мы обязаны помочь свободным народам решать свою судьбу на основе их свободного выбора пути развития.

Андрей Жданов, представитель Советского Союза на съезде Коминформа, проходившего в сентябре 1947 года, обрушился с нападками на внешнюю политику США

И Доктрина Трумэна, и План Маршалла являются частью американского плана порабощения Европы. Соединенные Штаты предприняли атаку на основополагающий принцип, предоставляющий каждому народу право быть ответственным за свою собственную судьбу. Советский Союз, напротив, неустанно подтверждает свою приверженность принципам подлинного равенства и независимости между народами, независимо от их численности. Советский Союз предпримет все усилия, чтобы доказать, что План Маршалла обречен на провал. Свою роль в этом должны сыграть коммунистические партии Франции, Италии, Великобритании и других стран.

Таблица 7: Спираль падения экономических показателей во время экономической рецессии

В середине 20-х годов радио все еще являлось новшеством, и каждый хотел купить его. Для производства радиоприемников двое американских инженеров-электриков создали свою собственную компанию. Чтобы начать свою деятельность, они взяли в банке кредит.

Дела пошли очень успешно. Производство радиоприемников не поспевало за спросом на них. Поэтому они наняли дополнительное количество рабочих, и решили строить новую большую фабрику, для чего требовался дополнительный капитал. Их кредит с банком был продлен. Они также продали акции их компании на Нью-Йоркской Фондовой Бирже (на Уолл Стрит).

Многие люди приобрели акции этой компании. Производство радиоприемников расширилось, прибыли компании росли, а акционеры получали хорошие проценты за свои инвестиции. Дела у других компаний, занимавшихся производством радиоприемников, также шли весьма успешно.

Через некоторое время в компании начинают понимать, что продажи новых радиоприемников больше не растут. Большинство потребителей хотели приобрести только одно радио. Компания предлагала новые модели, чтобы привлечь людей на покупку 2-го или даже 3-го радиоприемника.

На некоторое время продажи вновь увеличивались, но затем начинали падать. Времена становились все трудней, и люди старались приобретать не предметы “роскоши”, а товары первой необходимости. Компания сократила количество работающих на нее сотрудников.

Прибыли оставались низкими. Цена акций компании начала падать, и чтобы не потерять больше денег, некоторые из держателей акций начали продавать их. Это создало панику, все больше и больше акционеров продавали свои акции, а цена на акции падала все ниже и ниже.

Банк, выдавший кредит собственникам на открытие компании, теперь решил отозвать кредит. Компания не смогла оплатить свои долги и была признана банкротом. Все работники были уволены. Акционеры компании, занимавшие деньги для инвестиций в фирму, тоже потерпели финансовый крах.

А теперь представьте себе, что в 1928-31гг в одно и то же время в США и Европе в тысячах компаний, производящих самую разнообразную продукцию, происходит та же самая история.

Глава 4

Новые подходы в освещении некоторых исторических тем

Некоторые программы по истории для учащихся средних школ составлены на основе тематического принципа¹³. Этот принцип, как правило, берется на вооружение по ряду следующих причин:

- темы, проблемы и процессы можно анализировать, не прибегая к изучению большого количества конкретных фактов. Тем самым появляется возможность для проведения глубокого исторического исследования;
- тематический подход обеспечивает определенную степень связности при сопоставительном изучении материала по истории. Другими словами, обращение к изучению тем и проблем позволяет и учителю, и учащимся без особого труда определять как общие, так и различные по своей сути явления. Такой анализ был бы затруднен, если бы мы использовали сопоставительный метод в отношении целого периода;
- такой принцип может быть эффективен, если мы считаем, что одной из основных целей программы по истории является использование предмета истории в качестве инструмента для понимания учащимися современности. Такой метод дает возможность преподавателю брать для изучения более протяженный отрезок времени, чем при традиционном, основывающемся на хронологическом принципе, подходе к рассмотрению материала, который зачастую разбит на произвольные временные периоды. Таким образом, становится возможным заглянуть вглубь на несколько столетий назад и проследить корни современных явлений и событий, а также лучше понять процессы непрерывности и изменчивости в истории;
- этот принцип может быть более эффективен, чем традиционный хронологический подход, использован при ознакомлении учащихся с методами исторического исследования. При использовании этого принципа остается больше времени для изучения разнообразных первоисточников, анализа нетрадиционных исторических интерпретаций, работы по сбору, классификации, структурированию и изучению исторических фактов и свидетельств, а также практического применения ключевых аналитических понятий, существующих в исторической науке.

Сильная сторона этого принципа заключается в том, что он показывает исторические процессы в динамике, то есть в любой данный момент времени отражает движущие силы, которые оказывают влияние на процессы изменения и их последовательность, и противоречия между ними. Он также изображает долговременные явления эволюционного характера, которые выходят за рамки часто произвольных временных периодов, являющихся основой хронологического подхода. Этот принцип предполагает скорее интенсивное, нежели экстенсивное обучение. С другой стороны, критики такого подхода выражают беспокойство по поводу того, что подобный метод, скорее всего, не сможет существенно повлиять на развитие у школьника чувства времени и

¹³ Первая часть этой главы приводится в другой публикации автора. См.: R. Stradling, *The European content of the the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg, 1955, pp. 28-30.

исторической перспективы, а также содержит риск развития у школьника раздробленных представлений об истории. Имеется в виду перепрыгивание с одной на другую тему без всякой видимой связи между ними. Здесь все во многом зависит от того, как учитель и вспомогательные учебные материалы связывают различные темы вместе, чтобы избежать подобной “атомизации”.

Эта книга не единственный результат работы по проекту Совета Европы “Изучение и преподавание истории Европы в 20-м столетии”. В дополнение к этой книге было подготовлено множество учебных пособий, каждое из которых обращается к какой-нибудь конкретной исторической теме: национализм, миграционные процессы, женское движение в Европе, Холокост и его художественное изображение в кинематографе 20-го столетия.

Вся эта кипа литературы не просто обеспечивает преподавателя учебными материалами и поурочными планами, не просто рекомендует использовать те или иные виды учебной деятельности и способы ее оценки по конкретным темам. Эти книги могут быть также использованы учителем истории в качестве примера для совершенствования собственных методов, приемов и подходов к преподаванию других исторических тем. Меня в этой книге больше всего интересуют следующие моменты. Это, во-первых, необходимость определить, какие знания по истории 20-го века сможет получить школьник при изучении некоторых из наиболее важных тем, и, во-вторых, необходимость рассмотреть способы, с помощью которых некоторые из этих тем могут быть включены в программу, организованную вокруг вопросов, отобранных для изучения на основе откровенно хронологических принципов.

Изучение тем по истории 20-го века способно внести следующий вклад в развитие механизма понимания истории учащимися. Во-первых, темы помогают школьнику ясно видеть тенденции и явления как в данный момент времени в целом по Европе, так и в широком временном контексте. По существу, темы помогают ученику проникнуть за пределы описания, чтобы провести анализ, сравнение и сопоставление.

Во-вторых, часто темы содержат в себе идеи, существенные для понимания того, что повлияло на формирование конкретного исторического периода. Разумеется, ни о ком нельзя сказать, что он/она имеет представление об истории столетия в целом, если он/она не знает о таких важнейших идеологиях, как либерализм, социализм, коммунизм, рыночный капитализм и их влиянии на события 20-го века. Однако мы можем выделить и другие фундаментальные идеи, оказавшие влияние на политическую, экономическую, социальную и культурную сферы жизни людей. Например, идея о праве народов на самоопределение имела значительное влияние на весь ход истории столетия. Она нашла свое выражение в различных договорах по мирному урегулированию, а также во внешней политике некоторых супердержав. Эта же идея явилась фундаментом для создания таких международных организаций, как Лига Наций и Организация Объединенных Наций. В то же самое время убежденность в том, что оно является неотъемлемым правом всех народов, стала главным источником многих конфликтов в этом столетии как в Европе, так и в целом по всему миру. Другими идеями, сформировавшими облик двадцатого столетия, явились модернизация, политическое и экономическое сотрудничество, а также обеспечение государством минимального уровня

заботы о своих гражданах. Сюда же относятся идеи о том, что существуют определенные универсальные права человека, которые необходимо защищать и обеспечивать их исполнение как в рамках национального, так и международного законодательства, а также идея прогресса, опосредованно связанная с развитием науки и техники, и т.д.

В дополнение к этому, как отметил один историк, темы “придают единство историческому периоду”¹⁴. Нам хорошо знакома такая точка зрения, когда мы рассматриваем историю более ранних периодов. Наряду с вереницами королей, императоров, чередой нашествий, войн и династических споров, мы также изучаем более широкие темы, такие как феодализм, эпоха Возрождения, Реформация, эпоха Просвещения, эпоха революций и т.д. Темы кратко излагают каждый исторический период. 20-е столетие представляет собой временной отрезок, в рамках которого произошли столь значительные изменения, что люди, занимающиеся разработкой учебных программ и планов, а также написанием учебных пособий по истории, часто разбивают его на относительно небольшие периоды и рассматривают события и явления в рамках этих периодов. Однако же есть определенный смысл в том, что те темы, которые действительно дают цельное представление об истории 20-го века, сосредоточивают свое внимание на таких понятиях, как изменчивость, неопределенность, временная сущность различных образований и границ, скорость, с которой исчезают традиционные взгляды на порядок вещей и др.

Наконец, изучение тем помогает более ясно представить те движущие силы, которые сформировали облик этого столетия. Было бы несправедливо утверждать, что то же самое невозможно сделать, рассматривая последовательно события и явления исключительно с хронологической точки зрения. Справедливо отметить тот факт, что сделать это было бы значительно труднее.

Все вышесказанное имеет значение при организации структуры уроков и номенклатуры учебных действий при изучении самых значимых тем по истории 20-го столетия. Необходимо найти такие приемы и способы обучения, чтобы школьник имел возможность:

- схематически представлять в виде таблицы, графика или диаграммы основные изменения, произошедшие в течение длительного периода времени;
- рассмотреть, насколько общими или специфическими были определенные тенденции для конкретных стран и регионов;
- определять явления и тенденции и ясно представлять различные типы (например, национальных движений, миграционных процессов, политического сотрудничества и т.д.);
- исследовать политические, социальные, экономические и культурные факторы и обстоятельства, вызвавшие к жизни то или иное явление, тенденцию;
- рассмотреть как прямые, так и косвенные последствия тех или иных событий для жизни людей;

¹⁴ Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, London, 2000, p. 134.

- проследить, как со временем изменились представления и взгляды людей на те или иные явления и события, а также проанализировать, *что* рассказывает та или иная тема о жизни в 20-м столетии.

Возьмем, для примера, одну тему, которая представляется особенно актуальной при изучении современной европейской истории, а также текущих событий. Это – тема национализма. В последней четверти 20-го столетия в разнообразных формах вновь появился национализм и вопросы, связанные с проблемой национальной идентичности.

Во-первых, в некоторых регионах Западной Европы среди небольших наций и народностей, длительное время находившихся в составе таких крупных национальных государств, как Франция, Испания, Великобритания и Италия, наблюдается в некотором роде культурный ренессанс (в языке, музыке, литературе, традициях и переоценке исторического наследия). В большинстве случаев культурные движения дали начало политическим движениям, которые требуют определенного уровня автономии и самостоятельности. В одних случаях эти политические движения имеют плюралистский характер и отражают весь спектр политических взглядов и идеологий. Иногда появляются сугубо националистические партии, такие как Плэйд Кимру в Уэльсе или Шотландская Национальная Партия в Шотландии. Как правило, такие партии пропагандируют скорее гражданский, а не этнический национализм. Это означает, что получение гражданства в новых независимых государствах является скорее вопросом проживания и лояльности тому или иному государству, а не вопросом происхождения, кровных связей и т.п. Такая ситуация часто отражает тот факт, что эти нации признают складывающееся этническое, языковое и религиозное многообразие в своей стране. В некоторых случаях политические движения делятся на тех, кто привержен идее установления автономии политическими средствами, и тех, кто, как ЭТА в Стране Басков или ИРА в Северной Ирландии, выбрали путь насилия и прямых действий.

Во-вторых, в некоторых западноевропейских странах, таких как Австрия, Бельгия, Франция, Германия, Италия и Великобритания мы можем наблюдать появление националистических партий и неонационалистических организаций, которые в ответ на наплыв дешевой рабочей силы, беженцев и иммигрантов из бывших колоний пытаются вызвать расистские настроения и ксенофобию у коренного населения.

В-третьих, с 1945 года в некоторых бывших европейских колониях в Северной Африке и на Ближнем Востоке, где проживает много разных народов и национальностей, наблюдается более сложная ситуация, когда, в зависимости от определенных причин и обстоятельств, политические лидеры с целью заручиться поддержкой тех или иных групп населения опираются на различные идеологии. Такими идеологиями являются этнический национализм, светский, гражданский национализм, исламский национализм, панарабизм, панафриканизм и др.

Четвертое проявление национализма конца 20-го века можно обнаружить в большинстве посткоммунистических стран Центральной и Восточной Европы. Западные наблюдатели очень скоро поняли, что те понятия национализма,

которыми они оперировали для анализа явлений и общественных движений на Западе в 20-м столетии, не легко использовать для изучения сложной этнополитической неразберихи в Восточной Европе, где на одних и тех же территориях за поддержку населения боролись взаимоисключающие формы национализма. Например, гражданский или государственный национализм, чтобы объединить народы, проживающие на данной территории, для поддержки новой независимой демократической власти, часто сталкивается, с одной стороны, с той разновидностью национализма, которая коренится в недовольстве людей направленностью и темпами политических изменений. С другой стороны, государственному национализму приходится бороться с различными формами этнического национализма, причины возникновения которого кроются в ожиданиях, страхах и привязанностях национальных, языковых и религиозных меньшинств, также проживающих на данной территории.

Если одной из целей предмета школьной истории является помочь учащемуся научиться понимать современную жизнь, то существуют веские доводы в пользу изучения националистических движений в Европе конца 20-го века в качестве одной из важных составляющих программы по современной истории. Вместе с тем, также важно найти те способы и приемы обучения, которые бы помогли учащемуся ясно понимать:

- сложность ситуации (при этом не имеет большого значения, анализируют ли они возрождение идеологии национализма в Западной или Восточной Европе);
- разнообразные формы, принимаемые идеологией национализма конца 20-го столетия, появившиеся в результате реакции на положение дел и определенные тенденции на местах;
- причины привлекательности, которые имеют различные националистические движения у определенных групп населения;
- широкие социальные и политические процессы, создающие условия, при которых националистические движения могут организовать массовую поддержку населения.

Возможно, будет необходимо обеспечить учащихся подробным изложением последовательности хода событий (например, начиная от смерти Тито в 1981 году и заканчивая нынешней ситуацией на территории бывшей Югославии), однако, если учащиеся хотят понять, что там действительно происходило, то этого будет совсем не достаточно. Понимание ситуации в бывшей Югославии требует не только изложения фактов, но и глубокого анализа. Такие понятия, как национализм (или революция, демократия, экономическое развитие и т.д.) являются мощным аналитическим инструментом. Они помогают нам определять необходимый для исследования тип информации, упорядочивать имеющиеся факты, а также делать обобщения и устанавливать границы обобщений. Однако, чтобы научиться делать это, необходимо использовать сравнительный анализ. Необходимо проводить сравнения во временном и пространственном аспектах (ранее мы называли их горизонтальным и вертикальным аспектами). В Западной Европе на представления людей о национализме сильно повлияла политика фашизма и национал-социализма в период между двумя мировыми войнами. Несмотря на то, что некоторые аспекты этой понятийной категории применимы, например, при рассмотрении

этнических конфликтов или “этнических чисток”, следует ясно понимать, что это понятие не сможет облегчить нам понимание других аспектов происходящих в настоящее время в большинстве стран Восточной Европы событий.

Каким же образом использовать сравнительный анализ, если время занятий ограничено, а преподаватель истории вынужден согласовывать свои действия с требованиями программы, перегруженной фактическим материалом и составленной на основе хронологического обзора событий? Чтобы эффективно использовать материал для сравнительного анализа при обсуждении конкретных событий и явлений, сам учитель, по крайней мере, должен достаточно хорошо знать европейскую и мировую историю. Например: события в стране X имели некоторое сходство с тем, что происходило в то же самое время в странах Y и Z, хотя имелись и некоторые важные отличия. Или: несмотря на то, что националистическое движение, возникшее в 1992 году в стране X, имело кажущееся сходство с националистическим движением, появившимся в этой же стране в 1936 году, причины и движущие силы, породившие это движение, сильно отличаются от причин, вызвавших сходное явление в 30-х годах.

Другой, более системный подход, предусматривает привлечение учащихся к самостоятельному использованию методики сравнительного анализа. В течение одного или двух лет своей школьной жизни учащиеся обязательно встретятся с большим количеством примеров различных форм национализма (Список в **Таблице 1** ниже включает те формы, которые предлагаются для изучения большинством программ и учебников в средних школах Европы). Мы не берем на себя смелость утверждать, что в рамках такого периода обучения школьники всегда смогут самостоятельно проводить сравнительный анализ. Для того чтобы помочь учащимся научиться задавать и искать ответы на вопросы в сравнительном аспекте, необходимо проводить предварительную подготовку. Например, при выполнении задания по домашнему чтению попросить учащихся еще раз перечитать те разделы учебника, в которых описаны ранние проявления национализма, как на национальном, так и на европейском уровне. Такие же подготовительные процедуры необходимы при выполнении школьниками индивидуальных и групповых проектов, а также оценочных упражнений по теме.

Если национализм является одной из тем, а также общепринятым понятием для любого (историка, учителя истории, школьника), кто изучает историю 20-го столетия, то это значит, что его нужно применять осмысленно. Мы хотим сказать, что в дополнение к изложению и объяснению факта появления и привлекательности в то или иное время того или иного национального движения, а также изучения последствий и исторической значимости этого явления, важно также задать себе следующие вопросы: К какому типу национальных движений относилось данное явление? Или: В какой степени данное движение являлось националистическим? Пыталось ли данное движение объединить нацию, состоящую из небольших народностей? Ставило ли оно своей целью оказать поддержку нации или народу, не имеющему своей государственности, в достижении политической независимости? Пыталось ли данное движение мобилизовать нацию на участие в войне? Предпринимало ли

данное движение попытку демонизировать какое-либо национальное меньшинство, и обвинить его во всех несчастьях, переживаемых нацией?

Еще одна эвристическая возможность заключается в том, чтобы привлечь учащихся к рассмотрению того, как на протяжении длительного периода времени менялось содержание понятия национализм. Ранее, при рассмотрении способов и приемов создания у школьников целостных представлений о каком-либо событии или явлении, было высказано предположение о том, что когда заканчивается изучение определенного периода или столетия, полезно составлять таблицы, графики или схемы, куда бы включались важнейшие события, имевшие место на протяжении периода или столетия в целом. Чем длиннее будет шкала времени в таком упражнении, тем больше вероятность того, что деятельность школьников будет сосредоточена на крупных тенденциях и явлениях, которые находят свое отражение в таких темах, как национализм, экономическое развитие, политическое сотрудничество, технический прогресс и т.д.

Таблица 1: Типы национальных движений 1800-2000гг

В конце 18 и начале 19 веков в таких национальных государствах, как Англия, Франция, Нидерланды и Соединенные Штаты Америки все настойчивее выражалось требование определить значение национальной идентичности, в котором лояльность государству ставилась бы выше всех других привязанностей.

В 1848 году по большей части Западной и Центральной Европы, в особенности по территории Габсбургской Империи прокатилась волна революционных потрясений, в которых очень важную роль сыграли национально-освободительные движения, членами которых являлись в основном выходцы из среды интеллектуальной элиты.

“Государственный” или объединительный национализм, появившийся в Италии и Германии в 1860-х годах во время создания единых государств в этих странах, лучше всего описывается в выступлении Массимо д’Азельо на первом заседании парламента только что созданного единого королевства Италия: “Мы создали Италию, теперь нам необходимо создать итальянцев”¹⁵

Стандартизация языка, использование национальной иконографии и символов, а также формирование чувства национальной идентичности через учреждения массового образования в модернизирующихся государствах конца 19-го начала 20-го века.

Недолговечные националистические движения, появившиеся в конце Первой мировой войны, когда в результате мирных договоренностей и Русской Революции старые империи Центральной и Восточной Европы рухнули, и образовалось много новых национальных государств.

Фашизм в Италии и национал-социализм в Германии, и последующее появление в межвоенные годы авторитарных националистических режимов в других странах Европы.

Появление и рост различных форм национально-освободительных движений в колониях в 20-х и 30-х годах, а затем их возрождение в период между 1945 годом и концом 60-х годов.

Появление неонационалистических организаций в некоторых западноевропейских государствах, как реакция на все более растущие требования предоставить некоторую степень политической автономии для небольших народов, не имеющих собственного государства, а также для языковых меньшинств.

Рост правоэкстремистских националистических партий, пытающихся нажить политический капитал на страхах, безысходности и растущем недовольстве

¹⁵ Цитируется по книге Eric Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 44.

некоторых слоев населения, подпитываемых экономическим спадом, кризисом общества всеобщего благоденствия и антипатией к иммигрантским общинам.

Появление националистических движений в посткоммунистических государствах Центральной и Восточной Европы.

Многое из того, что было сказано здесь о национализме в качестве исторической темы, может быть также применено к такой теме, как миграция населения. Во-первых, недавние события и происходящие в настоящее время процессы в отдельных частях Восточной Европы сделали миграцию, в ее разнообразных современных формах, злободневным вопросом во многих европейских странах. Во-вторых, обычно программы и учебники подают различные формы миграции населения в 20-м веке в виде обособленных вопросов, а не широких тем, а ведь миграция населения является одной из определяющих характеристик этого столетия. Даже в ситуации, когда возможности для изучения темы миграции весьма ограничены, все же возможно создать для учащихся условия, при которых они могли бы не только узнать о том, откуда, куда и в каких количествах переселялись люди, но и проанализировать динамику внутри общества, приводящую то к увеличению, то к уменьшению уровней миграции.

Таким же образом, вполне возможно рассматривать конкретные случаи миграции политических беженцев в рамках программы, построенной на основе изучения вопросов, а не тем. Например, можно утверждать, что бегство восточноевропейских евреев, политических деятелей и революционеров из Российской Империи и других частей Восточной Европы между 1890 и 1917 годами было в основном обусловлено их трудным положением и напряженностью внутри общества, а не действием более широких факторов по всей Европе в целом. Подобным образом, важная проблема беженцев, вызванная последствиями войн на Балканах, может рассматриваться исключительно как феномен того периода, а наплыв рабочих-мигрантов из южных районов Европы и бывших колоний – просто как одно из явлений тридцатилетнего экономического подъема в Западной Европе с 1945 по 1975гг.

Несмотря на то, что при освещении отдельных периодов, приблизительно равняющихся десятилетью, приведенные выше примеры миграции населения в Европе в 20-м веке можно рассматривать в изоляции друг от друга, для Европы их политические, социальные и экономические последствия являются более долговременными. Более того, некоторые из них не преодолены до сих пор. Таким образом, даже в рамках объемных, построенных на изучении отдельных вопросов, школьных программ предоставляется удобный случай для того, чтобы выделить определенное количество времени и дать возможность учащимся рассмотреть те долгосрочные последствия, которые для различных регионов Европы имели следующие одна за другой волны миграции населения.

Среди разных видов миграции существует, по крайней мере, одна форма, которая должна изучаться только в рамках протяженного временного масштаба, потому что по своей сути является эволюционной или диахронической. Это – миграция населения внутри страны из сельскохозяйственных районов в города. Такая форма переселения в разной степени имела место практически во всех государствах Европы. Влияние этого процесса на жизни людей (существенные изменения в семейной жизни, экономике, политике; загрязнение окружающей среды; все увеличивающаяся разница между центром и географическими окраинами как внутри стран, так и по всей Европе, и т.д.) означает, что эта тема является актуальной, “животрепещущей” для большинства учащихся, изучающих историю 20-го века. Для школьников такой вопрос может оказаться намного более интересным, нежели какая-нибудь война, которая началась 60

лет назад, или какой-нибудь международный договор, подписанный сорок лет назад.

Если в структуре школьной программы все-таки имеется место для детального изучения отдельных тем по истории 20-го века, то я считаю, что тема миграции населения является одной из тех тем (например, технический прогресс, представительная демократия, тенденции в массовой культуре и т.д.), которая как нельзя лучше вписывается в метод, использующий метафору волн для описания тенденций и явлений, имевших место на протяжении длительного периода времени (см. **Таблицу 3** в конце главы). Чтобы уяснить для себе содержание понятия “волны” школьники должны знать основные типы миграций, характерных для 20-го столетия:

- экономическая миграция за океан в страны Нового Света;
- экономическая миграция внутри Европы;
- политические беженцы;
- насильственное переселение народов и социальных групп (например, во время сталинского режима в Советском Союзе);
- миграция из сельскохозяйственных районов в города;
- иммиграция из бывших колоний в промышленно более развитые страны Европы¹⁶.

Учащиеся также должны усвоить, что все эти различные типы миграций возникли как реакция на действие разнообразных факторов и обстоятельств, а политические, социальные и экономические последствия в каждом случае сильно отличались друг от друга.

Описываемый нами подход позволяет учащемуся схематически изобразить потоки населения на протяжении столетия, проанализировать движущие силы, регулирующие миграционные потоки, и рассмотреть социальные, политические и экономические последствия как для Европы в целом, так и для страны, региона или местности, где проживают учащиеся (см. **Таблицу 2** ниже).

¹⁶ Для более подробного обсуждения типов миграции в 20-м веке и отдельных соображений по методам преподавания см. доклад Даниель Леклерк, Danielle Leclerc, “Migration flows in 20th Century Europe and their impact on school life”, Doc. Decs/edu/inset/donau (98), Council of Europe.

Таблица 2: Причины наплыва экономических мигрантов в Европу в 20-м веке

Во время экономического спада перенаселенность и бедность сельскохозяйственных районов и регионов подталкивает людей к мысли об эмиграции или же переезду в регионы с преимущественно городским населением.

Экономический рост в других регионах или странах приводит к спросу на рабочую силу, превышающему предложение.

Возможности для работы и лучшей жизни в экономически развитых регионах и странах, часто связанные с официальной политикой, поощряющей эмиграцию, подталкивают экономических мигрантов к переезду.

Поток мигрантов увеличивается до тех пор, пока предложение не сравняется или не станет превосходить спрос на рабочую силу.

Страны и регионы, занимавшиеся привлечением экономических мигрантов, вводят иммиграционные квоты и другие ограничения.

Н.В. во время экономических спадов рабочие, недавно иммигрировавшие в страну или регион, нередко обвиняются в том, что именно они стали причиной безработицы и экономических трудностей.

Вместе с тем, и это отмечалось ранее в этой главе, отдельные темы представляются довольно абстрактными, сложными и возможно слишком скучными для изучения и восприятия. Например, тему миграционных процессов слишком просто было бы свести только к изучению статистических таблиц или карт с множеством стрелочек на них. Не менее важно, поэтому, для учащихся средней школы выделить человеческий аспект данной темы. Такой подход мог бы включать изучение следующих материалов:

- полученные из первых рук рассказы из личного опыта иммигрантов о переезде через Атлантику или о первом годе жизни в новой стране;
- полученные из первых рук рассказы о жизни людей после их переселения из деревни в город, а также о различиях в работе на ферме и на фабрике;
- полученные из первых рук рассказы из личного опыта иммигрантов об их первом приезде в Европу;
- отчетов о выполнении лабораторных работ по сбору устных свидетельств о том, как, например, изменился состав населения в отдельно взятом городе, деревне, микрорайоне, поселке и т.д. Исследования подобного рода могут

затрагивать отдельные “чувствительные” аспекты жизни людей, поэтому должны быть тщательно спланированы и подготовлены преподавателем. Например, в некоторых случаях, если в населенном пункте существует социальная напряженность между коренным жителями и недано прибывшими иммигрантами, лучше или воздержаться от выполнения такого проекта, или же перенести акцент на эмиграцию из данного пункта, а не иммиграцию в него (см. главу об использовании устных источников);

- набросок сценария телевизионного документального фильма, например, о ситуации с политическими беженцами в Косово, или отношении властей в какой-нибудь из западноевропейских стран к экономическим мигрантам;
- написание критической статьи о реальном телевизионном документальном фильме, в котором освещаются указанные проблемы (о других рекомендациях по этому вопросу смотрите главу о телевидении как средстве обучения истории);
- анализ карикатур, выполненных в периоды пиков миграции внутри Европы.

Такие учебные действия, внося человеческий аспект в рассмотрение вопроса, создают хорошие предпосылки при изучении сложных тем. Под “гуманизацией” темы мы понимаем выдвигание на первый план изучения личного опыта людей, а также различных социальных последствий для лиц, пострадавших от войн, политических репрессий, преследований, экономических тягот и т.д. Изучение фактов, полученных из первых рук, а также косвенных свидетельств дает возможность учащемуся проверить любые обобщения, вытекающие из анализа широких тенденций и явлений.

Отдельные темы являются диахроническими, и дают, таким образом, возможность на протяжении значительного временного отрезка наблюдать эволюцию того или иного явления. Тема научного прогресса в 20-м веке может быть хорошим примером для иллюстрации данного положения. В этом случае также эффективно для описания тенденций и явлений можно использовать метафору “волны”. Например, имевшие место конкретные открытия в науке и технике по своей природе могли быть очень разными, но в динамике процессов, в результате которых произошли революционные изменения, на наш взгляд, имелось много общего. Попытаемся проследить эту динамику:

- появляются новые технологии и новое оборудование;
- начинается их освоение и использование;
- это создает новые рынки и быстрый рост производства;
- открываются новые возможности для применения данной технологии;
- потенциал возможностей постепенно иссякает;
- наконец, происходит насыщение рынка;
- темпы роста производства замедляются;
- возникает новая волна технического прогресса.

Диахроническая природа этой темы обуславливает и способы ее подачи на уроке истории. Во-первых, эту тему не просто включить в искусственные рамки, создаваемые программами по истории, содержание которых объединено вокруг исторических периодов. Если изучение темы технического прогресса должно начинаться с 1900 года только потому, что сейчас изучается 20-е

столетие, то многого вы не добьетесь (зато много потеряете, если говорить о понимании учащимися данной темы).

Во-вторых, необходимо исследовать сам смысл события в области науки и техники. В какой степени то или иное технологическое открытие было революционным или эволюционным? Отдельные учебники и справочники склонны представлять 20 век как эпоху, ставшую свидетелем революционных изменений в жизни простых людей. Количество доказательств, представленных в этих книгах, впечатляет. Здесь и изменения в продолжительности жизни, произошедшие благодаря улучшению системы здравоохранения и санитарных условий; и серьезные изменения уровня и качества жизни многих людей (особенно проживающих в экономически более развитых странах); крупные изменения в системах наземного, водного и воздушного транспорта, в области телекоммуникаций, автоматизации производства, освоения космического пространства и т.д. С другой стороны, многие из произошедших изменений носили скорее эволюционный, а не революционный характер. Многие технологические нововведения явились результатом обычного прироста в процессе производства, эксплуатации и т.д. Изобретатели автомобиля, телевизора, фотоаппарата и телефона наверняка были бы под впечатлением от современных достижений научного прогресса, что, однако, не помешало бы им увидеть в почти каждом из современных продуктов многие принципиальные элементы своих открытий.

В-третьих, технологические открытия не происходят в вакууме. Они имеют социальные и экономические последствия, хотя степень закреплённости и полноты использования новых технологий в большой степени зависит от одновременно происходящих в обществе других изменений и процессов: введения всеобщего образования и профессионального обучения, появления всеобщей грамотности, организации условий труда и производства, урбанизации и т.д. Следовательно, технический прогресс необходимо включить в его политический, социальный и экономический контекст, а затем исследовать взаимоотношения между этими четырьмя аспектами.

В заключение я бы хотел здесь обсудить тему женщины в Европе 20-го века. Для этого имеется множество причин. Во-первых, в течение слишком долгого времени на роль женщины в истории не обращалось почти никакого внимания во многих школьных программах и учебниках. Слишком часто эта тема ограничивается лишь несколькими мимоходом высказанными упоминаниями о приобретении женщинами права голоса, об известных женщинах наших дней, а также о вкладе женщин в достижение победы в 1914-18гг и 1939-45гг.

Во-вторых, несмотря на то, что в отдельных странах требованиями школьных программ предписывается изучение роли женщины в истории, в большинстве европейских государств для рассмотрения этой темы не хватает качественных специально подготовленных для средней школы учебных материалов. Это представляется весьма странным, так как, по сравнению с другими историческими периодами, имеется обилие прекрасного материала, как из первоисточников, так и косвенных данных о жизни женщины в 20-м столетии, который терпеливо ждет своего использования историками и учителями истории. Сюда относятся биографии, личные дневники, завещания, устные

свидетельства, аудиовизуальные материалы, различные документы, статистические данные и фотографии.

В-третьих, на эту тему Рут Тюдор была подготовлена великолепная подборка учебных материалов, которая своим подходом открывает новую страницу в преподавании учащимся средней школы истории женского движения¹⁷.

Наконец, это та тема, которая по большому счету вовсе не является темой. Потому что представлять роль женщины в истории в виде вопроса или темы, значит подвергать ее риску дальнейшей изоляции. Вместо этого, было бы более уместно представлять роль женщины в истории в качестве одного из аспектов всего курса и включить его целиком в школьные программы по истории. Однако для столь значительных изменений программ, учебников и методов преподавания потребуется большое количество времени. Между тем, для того чтобы начать процесс восстановления баланса, необходимо предпринять некоторые практические шаги.

В своей другой книге Рут Тюдор выступает за “необходимость перехода от изучения государственной, зачастую политической, истории к изучению частной сферы жизни людей. Учитывая природу мужского господства в общественных сферах жизни в Европе, такой перенос акцента необходим, если мы вообще хотим преподавать историю женского движения”. Эта мысль дополняет требования других ученых установить в преподавании истории 20-го века более жесткий баланс между политическим, экономическим, социальным и культурным аспектами. В своих методических разработках Рут Тюдор предлагает объединить материал по истории женского движения в пять крупных тем:

- работа (включая экономическую жизнь, производство, образование, профессиональное обучение);
- семья (включая рождение и воспитание детей, а также потребительские интересы);
- политическая жизнь (включая избирательное право для женщин, участие в работе местных и национальных институтов власти, участие в работе представительных органов власти, права и обязанности, непосредственное участие в политической деятельности);
- культурная жизнь (включая половую жизнь, женскую самобытность, самовыражение, искусство, литературу и музыку, религию и этику);
- войны и конфликты (включая участие в сопротивлении, проблемы выживания, Холокост, войну и трудовую деятельность, войну и семью).

Методическая разработка также содержит набор учебных действий и учебный материал, который может быть использован для работы по всем пяти темам.

Предлагаемый подход к изучению истории женского вопроса, рассматривающий как частную, так и общественную сферы жизни женщин, подводит нас к двум важным педагогическим выводам. Во-первых, учителю

¹⁷ Ruth Tudor, *Teaching the 20th Century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

необходимо будет использовать широкий набор различных материалов (большая часть фактов, свидетельств должна быть собрана в пределах определенного района или местности). Такие материалы будут включать частную переписку, личные дневники, фотографии, различные архивные документы и, что важнее всего, непосредственные воспоминания людей. Учащимся необходимо научиться анализу и интерпретации всего этого материала, добытого из различных источников (см. рекомендации во второй части этой книги). Во-вторых, учителю необходимо найти эффективные способы для использования различных точек зрения и взглядов при изучении женского вопроса. Мысль о том, что женщины представляют собой неоднородную группу, хотя об этом часто забывают в школьных учебниках, очевидна. Ведь женщины происходят из различных общественно-экономических классов, различных этнических, религиозных и культурных слоев, а также принадлежат к различным поколениям. Неспособность преподавателей признать этот факт только усиливает тенденцию к изоляции и маргинализации истории женского вопроса.

Наконец, принимая во внимание то соображение, что учитель истории сталкивается с уже перенасыщенными материалом учебными планами и программами, а также может не знать, в каких пределах вводить новые темы и вопросы, зададимся вопросом: существует ли для учителя хоть какой-то выбор? Существуют ли способы обучения, которые помогли бы школьнику увидеть 20-й век с точки зрения жизненного опыта женщины? Ранее в этой главе утверждалось, что школьнику требуется помощь для развития целостных представлений об истории Европы в 20-м веке. Мы также говорили о том, что одним из способов достижения этой цели является обращение в конце изучения крупных вопросов, периодов и даже столетия в целом к так называемым “большим вопросам”. Эти вопросы всегда связаны с важнейшими событиями, произошедшими за сто лет. В этом отношении, по-нашему мнению, существует два тесно связанных друг с другом “больших вопроса”, которые могли бы помочь школьнику сформировать целостное представление по истории женского вопроса в прошлом столетии:

- во-первых, как изменился статус женщины за последние сто лет, и носили ли эти изменения всеобщий характер или же были связаны только с отдельными регионами Европы, а также отдельными социальными категориями женщин?
- во-вторых, какими путями женщины получили более широкие возможности распоряжаться своей жизнью в 20-м веке, и насколько эти изменения носили универсальный характер?

Чтобы ответить на эти два вопроса, Рут Тюдор предлагает использовать метод исследования для явлений, имевших место или на протяжении всего столетия, или между двумя отдельными периодами, или в течение трех-четырёх десятилетий. Временной отрезок выбирается в зависимости от возраста, способностей и эрудиции учащихся (см. раздел “Женщина и перемены – крупным планом”). Учащиеся должны работать в небольших группах и, используя банки данных, полученные из различных источников информации, исследовать разные аспекты жизни в 20-м столетии. Она считает, что подобные исследования возможны в следующих сферах: события международной жизни, трудовая деятельность, современная техника и общество, досуг, политическая

жизнь в государстве, демографические и миграционные процессы, жизнь семьи, здравоохранение, образование и т.д. После того, как каждая группа представит результаты своей работы, учащимся можно попросить оценить значительность происходивших перемен в отношении следующих моментов:

- как и насколько улучшилось положение женщины в обществе?
- насколько благотворно воздействовали те или иные перемены на положение женщины в обществе?
- имелись ли какие-либо неблагоприятные последствия для женщины в результате тех или иных изменений?
- какие социальные категории женщин получили пользу от перемен, а какие нет?

Эпилог

В этой главе мы не ставили своей целью предложить какой-то конкретный список вопросов и тем, который необходимо охватить во всех программах по истории для средних школ. Как лицо, имеющее определенный интерес к современной истории Европы, я бы, несомненно, приветствовал любые шаги, направленные на расширение раздела европейской проблематики в школьных программах. При этом даже если придерживаться модели программы с отдельными курсами по отечественной и всемирной истории, господствующей в большинстве стран Восточной Европы, не имеет большого значения, будет ли это сделано в рамках предмета, занимающегося в основном отечественной историей, или в рамках предмета всемирной истории. Вместе с тем, публикация методического пособия по преподаванию истории, разумеется, не может привести к столь значительным переменам в школьных программах. Поэтому предметом нашего внимания являются скорее пути и способы рассмотрения отдельных вопросов и тем, а вовсе не попытка представить образец новой программы по истории, содержание которой будет ориентировано в основном на события европейской истории. Исходя из этого, книга может быть правильно понята только в сочетании со следующей частью, которая называется “Методы и подходы в преподавании истории”.

Таблица 3: Волны европейской миграции в 20-м столетии		
	Экономическая миграция	Беженцы
До 1914 г.	<p>Эмиграция за океан в США, Канаду, Австралию, Аргентину и Бразилию.</p> <p>Между 1891 и 1920гг более 27 миллионов европейцев эмигрировали в основном из сельскохозяйственных районов Ирландии, Италии, Испании и Восточной Европы. К 1920 году почти один из семи американских граждан был родом из Европы.</p> <p>Внутри Европы в это время также происходило переселение людей из наиболее бедных сельскохозяйственных районов в экономически более развитые страны, такие как Великобритания, Франция и Германия. Зачастую переселенцы занимали места тех британцев, французов и немцев, которые эмигрировали за океан.</p>	<p>Евреи спасаются бегством от антисемитских погромов в Царской Империи и Восточной Европе.</p> <p>Политические деятели, находящиеся в оппозиции царскому режиму, покидают Россию и отправляются в основном в Западную Европу.</p>
20-е годы	<p>Эмиграция из Европы упала на одну треть от довоенного уровня. США и Канада вводят ограничения на иммиграцию.</p> <p>Последствия экономической депрессии 1929 года привели многих эмигрантов к возвращению в Европу. К 1930 году количество людей, возвращающихся в Германию, превысило количество отъезжающих.</p>	<p>Война на Балканах создала серьезную проблему беженцев. Беженцы-мусульмане спасаются бегством в Турции, а беженцы-греки переселяются из западных и северных районов Турции.</p> <p>Последствия Первой мировой войны, а также изменения по мирному договору 1919 года создали проблему беженцев в Центральной Европе. Сюда относится и эмиграция евреев в Палестину (на то время подмандатная территория Британии).</p> <p>В больших количествах происходит миграция</p>

		<p>беженцев, спасающихся бегством от Русской Революции. К 1921 году в Европе проживало более 800 000 тысяч русских эмигрантов. Проблема была настолько серьезной, что Лига Наций учредила пост Уполномоченного Комиссара по решению проблемы русских беженцев.</p> <p>(продолжение следует)</p>
--	--	---

Таблица 3: Волны европейской миграции в 20-м столетии		
	Экономическая миграция	Беженцы
30-е годы	<p>В это время только Франция поощряет иммиграцию в свою страну. Происходит это потому, что спрос на рабочую силу превышает предложение. Но уже к середине 30-х годов Франция начинает принимать меры для того, чтобы отдельные категории сезонных рабочих возвращались к себе на родину.</p>	<p>Политические и расовые преследования в Третьем Рейхе становятся причиной появления нескольких волн беженцев, спасающихся бегством в соседних странах Европы. Многие из них впоследствии эмигрировали в Соединенные Штаты.</p> <p>В то же самое время отдельные группы европейских евреев переселяются в Палестину.</p> <p>В конце 30-х годов увеличивается число испанских республиканцев, эмигрировавших из Испании.</p> <p>Насильственное переселение целых народов и социальных групп в Советском Союзе во время коллективизации и сталинских репрессий.</p> <p>К 1938 году французское правительство создает специальные лагеря для политических беженцев.</p>
1940-1960гг	<p>В связи с экономическим ростом в экономически более развитых странах послевоенной Западной Европы снова растет уровень экономической миграции рабочих из южных регионов Европы (особенно Португалии, Греции и южной Италии). Мигранты ищут работу в крупных промышленных центрах северной Италии, Франции и Германии. Некоторые европейские страны вводят в действие специальные “гастарбайтеровские” программы для привлечения неквалифицированной и полуквалифицированной рабочей</p>	<p>В 1945 году в Европе находились миллионы перемещенных лиц, включая освобожденных из концентрационных лагерей, а также большого количества этнических немцев из стран Центральной и Восточной Европы, отправившихся на постоянное место жительства в Западную Германию.</p> <p>Отдельные миграционные процессы внутри Советского Союза.</p> <p>С 50-х годов акцент в</p>

	<p>силы из более бедных стран Европы. Самые крупные программы действовали во Франции, Германии и Швейцарии. Например, в Германии количество гастарбайтеров возросло с 9000 тысяч в 1956 году до 2 600 000 миллионов в 1973 году.</p>	<p>проблеме беженцев меняется с Европы на Азию и Африку, куда вместе с окончанием эпохи колониального владычества пришли этнические и идеологические конфликты.</p> <p>Эмиграция европейских евреев в Палестину, начавшаяся в конце 30-годов, увеличивается в связи с созданием государства Израиль в 1948 году. В том же году 800 000 тысяч арабов были изгнаны с территории нового государства Израиль.</p> <p>(продолжение следует)</p>
--	--	--

Таблица 3: Волны европейской миграции в 20-м столетии

	Экономическая миграция	Беженцы
<p>1940-1960гг</p>	<p>В пятидесятые годы увеличиваются уровни иммиграции из колоний и бывших колоний в Африке, Азии и на Карибских островах в Великобританию и Францию. Между 1945 и 1970гг более 30 миллионов иммигрантов прибыли в Западную Европу таким способом.</p> <p>Также по сравнению с довоенным уровнем удваивается уровень эмиграции из Европы. Между 1945-65гг около 10 миллионов европейцев переехали в США, Австралию, Аргентину и Бразилию.</p> <p>Германская Демократическая Республика (Восточная Германия) начинает принимать рабочих-мигрантов из самых бедных стран коммунистического блока, включая Вьетнам.</p>	
<p>1975-2000гг</p>	<p>В восьмидесятые годы в результате резкого экономического спада сократился спрос на рабочую силу. Приостановлены большинство</p>	<p>В Африке гражданские войны продолжают создавать миллионы беженцев (около 5 миллионов постоянно</p>

	<p>гастарбайтерских программ, а отдельные рабочие были депортированы.</p> <p>Экономические мигранты из беднейших стран мира начинают поиски работы не в Европе, а в странах Ближнего Востока, Японии, Сингапуре, Тайване, Южной Корее.</p>	<p>проживают в лагерях на средства международных благотворительных фондов).</p> <p>С 1989 года различные процессы в России и Восточной Европе создают проблему беженцев как внутри, так и между странами региона.</p> <p>События в Боснии и Косово также создали проблему беженцев. Во время кризиса в Косово более 700 000 тысяч албанцев спасались бегством в лагерях беженцев в соседних странах. Отдельные группы беженцев двинулись в страны Западной Европы.</p>
--	--	--

Часть вторая:

Преподавание истории: методы и подходы

Введение

Вторая часть книги подразделяется на девять глав, каждая из которых рассматривает разные педагогические вопросы и проблемы, тесно связанные с преподаванием европейской истории 20-го века учащимся средних школ. В каждой главе имеется краткий комментарий по конкретному вопросу или проблеме, а также излагаются различные подходы по их изучению с пояснениями. Мы рассмотрим следующие вопросы и проблемы:

- включение обучения, ориентированного на овладение учащимися навыков и умений, в структуру учебных планов и программ, преимущественно ориентированных на приобретение школьниками знаний. Перенасыщенный содержанием учебный план часто выдвигают в качестве основной причины, из-за которой учитель не в состоянии сосредоточить свои усилия на развитии исторических навыков школьника. Эта глава рассматривает различные пути и способы, при помощи которых учитель может использовать работу по овладению навыками и умениями в условиях таких ограничений;
- обсуждение спорных и чувствительных вопросов, в особенности тех, которые касаются определения национальной или политической идентичности; отношений между государствами (особенно соседними странами); отношения к различным меньшинствам; личного опыта войны и вражеской оккупации;
- помощь школьнику в интерпретации визуальных архивных материалов по истории 20-го столетия (включая пропагандистский материал). Фотографии, относящиеся к текущим новостям или историческим событиям, отнюдь не беспристрастны в представлении нам реальной действительности. Подобным же образом, последние новости или документальный фильм не просто источники информации, правдивость которых можно проверить, привлекая другие источники. В каком-то смысле они отбирают, редактируют и представляют информацию в соответствии с производственными требованиями, которые отличаются от профессиональных требований историка или журналиста. Требований, связанных с тем, как должна быть сделана “хорошая” телевизионная или радио программа, а также хороший фильм. Школьники должны понимать эти требования и приоритеты, чтобы уметь критически прочитывать такой материал;
- использование моделирования ситуаций и ролевых игр в преподавании истории. Активное обучение такого типа часто очень эффективно для придания определенной формы в памяти учащихся мотивам, обстоятельствам, причинам и приоритетам, которые повлияли на те или иные действия людей. Но чтобы быть эффективными, ролевые и ситуативные игры требуют серьезной подготовки и дополнительной работы;

- помощь учащемуся в анализе и интерпретации различных точек зрения на одно и то же историческое событие или явление. Проводить такую работу можно путем сравнения взглядов различных историков; путем сравнения рассказов очевидцев с различными суждениями задним числом; путем сравнения того, как разные народы (или различные группы населения в одной и той же стране) оценивают и объясняют одно и то же событие и т.д.
- эффективное использование возможностей внеклассного обучения, таких как походы в музеи, работа в архивах, экскурсии на выставки, а также способы включения такой формы работы в аудиторную учебную деятельность;
- использование в преподавании истории новых технологий. Дело здесь совсем не в том, сколько интересных вебсайтов можно найти по отдельному историческому вопросу или теме, а в том, чтобы научить как ученика, так и учителя истории пользоваться эффективными исследовательскими методами. Одна из проблем, рассматриваемых нами в этом контексте, заключается в том, как разработать такие методы и как совершенствовать исследовательские навыки учащихся;
- наконец, методы и подходы преподавания, вкратце изложенные выше, оказывают влияние на ролевые функции преподавателя истории и на то, как он или она могут узнать, действительно ли достигнуты цели и задачи, поставленные этими методами. Поэтому вторая часть книги завершается обсуждением этих вопросов, а также их значения для подготовки и преподавания учителей истории.

Глава 6

Развитие навыков и формирование понятия

Важнейшим вопросом для тех, кто отвечает за разработку новых программ по истории для средней школы и тех, кто преподает этот предмет, является следующий вопрос: “какую часть исторического знания, навыков и умений должны сохранить обучаемые через десять-пятнадцать лет после окончания школы?”

С 1989 года министерства и местные органы народного образования в странах Центральной и Восточной Европы проводят реформу своих школьных программ по истории. В большинстве этих стран, но особенно в тех, которые на протяжении столетий входили в состав других государств, безусловным ответом на этот вопрос является мысль о том, что программа по истории должна способствовать возрождению чувства национальной идентичности. Это вполне понятная, хотя и амбициозная цель, учитывая тот факт, что в любой из этих стран немногие учащиеся средних школ имеют более двух часов в неделю на свое историческое образование. Многие из уже исправленных и усовершенствованных программ были разработаны университетскими историками, не имеющими никакого опыта преподавания этой дисциплины школьникам. Зачастую программы, созданные ими, перенасыщены содержанием, представленным в форме хронологического изложения отечественной истории. В настоящее время в некоторых из этих стран проводится работа по созданию “второго поколения” программ по истории, а также продолжаются дискуссии о том, какие исторические знания следует считать обязательными для усвоения учащимися, и о том, как преподавать данную дисциплину школьникам. В остальных восточноевропейских странах, в особенности в государствах с децентрализованными системами образования, в среде преподавателей-историков наблюдается большая неуверенность по поводу того, что и как преподавать.

С середины 80-х годов в программах по истории в большинстве западно и североевропейских стран также происходят значительные изменения. В результате иногда появляются перенасыщенные содержанием программы, иногда учителю предоставляется возможность полагаться на свой здравый смысл при выборе из общих программных указаний того, чему и как обучать. Однако, как правило, учитель имеет гораздо больше свободы маневра, когда он решает, как обучать своих учащихся, но отнюдь не тогда, когда он определяет, чему следует обучать. На наш взгляд, полемика незаметно отошла от упрощенческого разграничения между содержанием обучения и методами обучения и подошла к обсуждению вопроса, связанного с проблемой включения обучения, ориентированного на овладение учащимися навыков и умений, в структуру учебных планов и программ, преимущественно ориентированных на приобретение школьниками знаний.

Несмотря на это, вопрос о том, какую часть исторического знания, навыков и умений должны сохранить обучаемые через десять-пятнадцать лет после окончания школы, все еще остается актуальным в дискуссиях о методах и подходах в преподавании истории. В контексте преподавания европейской истории 20-го века (хотя мы полагаем, что то же самое относится и к преподаванию отечественной и всемирной истории) мы считаем, что у обучаемого должно сохраниться следующее:

- постоянный интерес к истории, не ограниченный историей своего государства и этнической общности, к которой принадлежит обучаемый;
- общее содержательное представление об истории 20-го столетия, являющееся частично хронологическим, частично тематическим. Полученные школьниками знания служат своеобразным строительным материалом, или основой для развития представлений такого типа; и не так уж и важно, если со временем бывший школьник забудет какие-то отдельные факты, - он будет знать, куда обратиться, чтобы найти подзабытую им информацию. Намного более важно то, что учащийся будет знать, как интерпретировать эти факты и как устанавливать связь между разрозненными фрагментами исторической информации;
- общее понятие о повторяющихся явлениях и динамике процессов, сформировавших облик этого столетия;
- общее понятие об отдельных основных тенденциях и явлениях, единых для большей части Европы и ее регионов, а также общее представление о тех процессах, которые отражают национальные и региональные различия;
- привычку рассматривать современный мир в его временном аспекте. Это означает признание того, что сегодняшние события и явления обычно имеют свои корни в прошлом (зачастую в далеком прошлом), а не являются результатом недавно сложившегося положения вещей;
- гибкие аналитические и интерпретационные навыки, которые бывшие школьники смогут использовать в будущем для понимания мира, в котором они живут, и перемен, с которыми они сталкиваются. Эти навыки помогут учащимся давать оценку информации, получаемую ими из газет, теле и радиопередач и других источников.

Для достижения этих широких целей и задач педагогам-историкам необходимо подумать, как наилучшим образом помочь школьнику овладеть этими навыками и мыслительными операциями, как закрепить у него ключевые исторические понятия, которые впоследствии станут основой его исторического мировоззрения.

Ключевые исторические понятия

Понятия представляют собой абстрактные идеи. Они являются средством:

- организации исторического знания;
- организации различных взглядов на историю;
- обобщения (например, это является примером чего-то...);
- установления сходств и различий;
- обнаружения тех или иных явлений;
- установления и определения различных связей.

Важно осознавать, что для того чтобы помочь школьнику понять и применять ключевые исторические понятия, необходимо использовать другой подход к преподаванию истории, отличный от того, который сосредоточивает все свое внимание на “грандиозном повествовании”, изложенном в виде хронологически последовательных событий. Для того чтобы учащиеся смогли применять понятия, они должны уметь проводить сравнительный анализ, уметь делать обобщения и в то же самое время видеть границы подобных обобщений, уметь передвигаться вперед и назад во времени и осознавать, что различные исторические явления обычно имеют различные временные рамки. Это значит, что отдельные явления могут изучаться как событие или случай, в то время как другие могут быть поняты только в том случае, если рассматривать их на протяжении длительного отрезка времени.

Иногда преподаватели истории, специально подготовленные для того, чтобы донести до школьников грандиозное хронологическое изложение событий (и даже те, которые не были обучены!), утверждают, что понятия и понятийные схемы слишком сложны и абстрактны для их учеников. Несомненно, всегда будут отдельные ученики, особенно в группах учащихся с разными способностями, которые наверняка имеют трудности с пониманием и использованием этих понятий и которые чувствуют себя гораздо уютнее на уроке истории, где основное внимание уделяется овладению знаниями. Однако же такое положение вещей не отпугнуло преподавателей других дисциплин от изучения на уроке абстрактных идей и понятий, связаны ли они с теорией относительности или квантовой механикой, высшей математикой, сложными пространственными моделями, постоянно используемыми в физической и экономической географии и т.д.

Вообще говоря, для нас здесь представляют интерес два типа понятий. Первый тип иногда называют сущностными понятиями или “понятиями первого порядка”. В список примеров понятий из истории 20-го века можно включить следующие: мировая война, гражданская война, революция и контрреволюция, империализм, эмансипация, независимость, зависимость и взаимозависимость, капитализм, национализм, социализм, фашизм, коммунизм, консерватизм, либеральная демократия, диктатура, тоталитаризм, колониализм, деколонизация, сопротивление, терроризм, холодная война, государство всеобщего благосостояния, гласность и перестройка, сотрудничество. Это как раз те понятия, которые помогают нам понять не только исторические тенденции и явления, но и отдельные события. Некоторые, возможно большинство, из этих понятий заимствованы из других наук. Процесс

заимствований в 20-м веке значительно усилился, так как изучение и преподавание истории расширило свои границы и сейчас включает в себя экономическую и социальную историю, а также историю культуры.

Используют ли историки эти сущностные понятия так же, как и специалисты из других областей знания? История, как и любая другая политическая наука (с которыми она совместно использует многие сущностные понятия), является эклектической дисциплиной. Вообще-то, было бы удивительно, если бы эти понятия не находились в совместном использовании разными науками. Однако смысл есть и в том, что историки используют эти понятия в более конкретной форме, в отличие от политологов или социологов. Для историка, по словам Питера Ли, “частично то, что представляет собой коммунизм можно увидеть в том, что совершили коммунисты”¹⁸. Вот это и есть историческая составляющая понятия.

Несмотря на то, что понятия этого типа, как правило, применяются к конкретным историческим событиям и явлениям, наше понимание их (и их ценность для нашего понимания истории) зависит от того, как они используются. Они могут использоваться для показа разнообразных исторических обстоятельств; для того чтобы обратить наше внимание на то, что поддается обобщению, а что является уникальным в каждом отдельном событии; для того чтобы высветить контекст, в котором происходит та или иная цепочка событий.

Понятия первого порядка отличаются от более конкретных понятий не только своей способностью к обобщениям, но также тем, что они связаны с процессами.

Возьмем, например, понятие революции в том виде, как оно используется историками в контексте событий, имевших место в России между 1900 и 1918 гг. Западные историки обычно применяют термин революция к событиям, которые произошли в марте и октябре 1917 года, а также к событиям 1905 года, начавшимся 22 (9) января 1905 года с “Кровавого Воскресенья”, когда полиция и кавалерия разогнали безоружных, мирных демонстрантов, и завершившимся разгоном Московского Совета в декабре того же года. Постольку поскольку революция в социальном и политическом смысле означает попытку провести радикальные изменения в государственной, политической, социальной и экономической структуре общества, то становится ясной существенная разница между всеми тремя революциями. События 1905 года имеют сходство с политическим восстанием, хотя оппозиция царскому режиму оставалась разрозненной, и не было ясно, хотела ли она свергнуть или все же реформировать существующую систему. В каком-то смысле царское правительство, хотя и временно, вышло из революции более сильным, чем было до нее. Февральская революция 1917 года удалась в большей степени и привела к падению царского режима. Большинство историков и современных наблюдателей, вероятно, согласятся с тем, что по большей части революция была стихийной, неспланированной, неорганизованной и не встретила серьезного сопротивления. Только большевистские историки утверждают, что

¹⁸ Peter Lee, “Why learn history” in A. Dickinson, P.J. Lee and P. Rogers (eds) *Learning history*, Heinemann, London, 1984, p. 1.

события Февральской и Октябрьской революций представляли собой две фазы одной и той же пролетарской революции. В Октябрьской революции 1917 года можно увидеть много признаков государственного переворота, хотя политические, социальные и экономические изменения, последовавшие за этим, были, несомненно, революционными.

Применение понятия революции ко всем этим событиям (в отличие от простых определений) концентрирует наше внимание не только на основных процессах и последовательности событий, но и на непосредственных и более отдаленных причинах этих событий. С помощью этого понятия рассматриваются процессы, начавшиеся задолго до 1905 года (в ответ на введение правительством репрессивных мер в 80-х годах 19 века) и отнюдь не завершившиеся в 1917 году. Оно также обращает наше внимание на то, как люди интерпретировали ход событий того времени. Почему, например, революционеры были удивлены скоростью событий, происходивших сначала в 1905, а затем в марте 1917 года? Почему в феврале 1917 года царские генералы, политики и консервативно настроенные слои населения не захотели бороться за сохранение системы? Почему с февраля по октябрь 1917 года все революционные партии, исключая только большевиков, были готовы к сотрудничеству с Временным правительством?

Ученые историки и преподаватели истории также используют технические понятия, или “понятия второго порядка”. Также как и понятия первого порядка, они не обязательно “принадлежат” исключительно исторической науке. Вместе с тем, они помогают нам понять, как работают историки, что является предметом их интереса, как создается историческое знание и мировоззрение. Эти понятия включают: непрерывность, изменчивость, хронологию, причинную обусловленность, сравнение и исторические доказательства.

Непрерывность и изменчивость

Для развития исторического мышления, на заключительной стадии изучения отдельного вопроса, периода или диахронической темы (такой как миграция населения, технический прогресс или различные течения в культуре), школьников необходимо привлечь к обсуждению характерных признаков понятий непрерывности и изменчивости. При этом учащемуся необходимо понимать следующие вещи.

Во-первых, непрерывность – это совсем не то же самое что статичность. Более правильно было бы говорить, что при рассмотрении проявлений непрерывности мы будем ориентироваться на такие признаки, как непрерывность, постепенность, эволюционность процесса развития. И наоборот, показателем изменений являются признаки отчетливого разрыва отношений с прошлым. Так, например, перемены, наметившиеся в отношениях между западноевропейскими государствами и их колониями после Второй мировой войны, представляли собой отчетливый разрыв с их империалистическим прошлым, несмотря на то что следы бывших между ними отношений остались в виде торговых связей, дипломатических контактов, иммиграции и т.д. Таким же образом, режим, возникший после Русской Революции, олицетворял полный разрыв с прошлым, хотя историки, наверно, могли бы снова обнаружить следы прошлого в

отношении нового режима к соседним странам, к национальным и этническим меньшинствам и т.д.

Напротив, многие явления, имевшие место в жизни людей в течение всего столетия, скорее отражали постепенные, эволюционные процессы, а не резкие изменения. Например, процесс урбанизации происходил равномерно и вполне предсказуемо. В 1900 году один из десяти человек являлся жителем города. К концу столетия таковым являлось большинство населения. Развитие техники, временами казавшееся революционным, на самом деле происходило постепенно. Полет в космос, наверное, представлялся современникам как значительное событие в развитии технического прогресса, но ведь мы пользуемся двигателем внутреннего сгорания уже целое столетие.

Во-вторых, учащимся необходимо понимать, что изменение далеко не всегда означает прогресс, да и понятие прогресса является относительным, так как связано с ценностями, варьирующимися от одного общества или культуры к другому.

В-третьих, школьники должны понимать, что темпы изменений бывают различными в зависимости от того, какую сферу жизни людей мы рассматриваем: политическую, экономическую, социальную или культурную. Кто-то из бывших британских премьеров однажды сказал, что “неделя – большой срок в политике”. Напротив, темпы изменений в традициях, нравах, убеждениях людей гораздо медленнее. В результате отдельные традиции продолжают еще долго существовать даже после того, как исчезли причины, вызвавшие их к жизни.

Кроме как при изучении отдельных событий, понятия непрерывности и изменчивости не просто приспособить к привычной последовательной структуре традиционных программ по истории. Вместе с тем, в конце 20-го века и начале нового тысячелетия на свет появилось огромное количество книг, журналов и телевизионных программ, предлагающих свои размышления о прошлом. Возможно, впервые сейчас в нашем распоряжении имеется столько материала, который можно использовать, чтобы помочь школьнику увидеть проявления непрерывности и изменчивости в политической, экономической, социальной, культурной, религиозной и интеллектуальной сферах жизни на протяжении всего столетия. Что существенно изменилось, если взглянуть на мир сначала в 1900, а затем в 2000 году? Что почти совсем не изменилось? Какие изменения являются полным разрывом с прошлым, а какие представляют собой процесс постепенного развития?

Хронология и изложение фактов, событий в форме повествования

Мы привыкли представлять себе историческое прошлое в форме рассказов, различных последовательностей событий, дат и хронологий. Привыкли настолько, что даже считаем их неизменным атрибутом прошлого как такового. На самом деле они, разумеется, таковыми не являются. Когда мы пытаемся понять смысл событий и придать очертания и формы сложным явлениям, мы хотим упорядочить их, объяснить их, выяснить, что существенно, а что не очень важно, а затем сочиняем историю о них. Так

поступают историки, так поступают свидетели преступления, когда их допрашивают

полиции. Но в реальной жизни мы не переживаем события и явления так, как об этом рассказывают историки. В большинстве случаев мы сталкиваемся с рядом не связанных друг с другом событий, смысл которых мы начинаем понимать только спустя некоторое время, иначе говоря, задним числом. Это как раз то, что в большинстве случаев делают и историки. Хронологическое повествование это их обычный прием. Также обычно для историков разделять прошлое на ряд сегментов, чтобы придать ему форму и упорядоченность.

Почти все разработчики программ и авторы учебников делают, вообще-то, то же самое. Однако, если при изучении правления различных королей, войн, завоевательных походов и политических кризисов определять даты, устанавливать последовательность событий, а также их причины и следствия относительно просто, то при анализе социальной истории и истории культуры делать это значительно труднее. Явления и процессы в культурной жизни общества не так то просто классифицировать по отдельным событиям и ситуациям, определить порядок и последовательность вещей, а также установить даты для них. Зачастую процессы в области культуры являются циклическими, а изменения происходят медленно и затрагивают самую глубину явлений. Историк Марк Блох однажды сравнил их с океанскими течениями. В политической истории отдельные личности часто играют важную роль. Справедливо это или нет, но мы считаем или допускаем, что характер и мысли Гитлера или Сталина существенны для понимания принятых в то время решений. С историей культуры или социальной историей часто справедливо совсем другое. Важны не действительные актеры, а сцена, где происходит действие.

Изучая историю культуры, мы более всего заинтересованы в том, чтобы расположить явления в определенном контексте, а не в том, чтобы определить их последовательность или проследить причины и следствия этих явлений. Прежде всего, для нас важно определить, что означали для людей того или иного времени определенные культурные и социальные явления.

Отдельные программы, особенно в разделе по истории 20-го века, пытаются учитывать эти закономерности. Однако гораздо чаще структура типового учебного плана по новейшей истории для учащихся средних школ остается разделенной на временные отрезки по 10-20 лет. Такой принцип более подходит при изучении политической, а не социальной истории, истории культуры и даже экономической истории.

На этот счет нам могут возразить, что одной из целей преподавания истории является развитие у школьника “чувства хронологии”. Для достижения этой цели, однако, важно, чтобы учащиеся понимали, что хронология, последовательность и изложение фактов, событий в форме повествования это всего лишь применяемые к прошлому мысленные конструкты, что сегменты, на которые делит прошлое программа, могут быть в какой-то степени произвольными.

Другой характерный предрассудок составителей программ состоит в том, что наилучшим способом обучения истории, по их мнению, является обучение с самого начала, т.е. с доисторических времен, а затем постепенное продвижение к современности. В результате почти во всех образовательных системах Европы 20-й век преподается учащимся самых старших возрастных групп. При этом не существует никакого педагогического смысла в том, что так и должно быть. Как отмечает Джон Слэйтер, “История 20-го столетия в действительности не намного более сложна, чем история 14 века или история Римской Империи”¹⁹.

На самом деле, было бы педагогически более грамотно преподавать новую и новейшую историю школьникам младших возрастных групп, так как для них она является более осязаемой и конкретной, в то время как история Древнего Рима, Греции или первобытнообщинного строя должна бы изучаться в старших классах. Так как встречается такое довольно редко, то у нас отсутствуют доказательства того, так ли просто приобретается учащимися чувство хронологии в той системе обучения, которая начинает все “с самого начала”. Можно утверждать, что школьник скорее научится мыслить хронологически (будет уметь применять понятие хронологии, а не просто вспоминать даты), если он сможет путешествовать во времени. Это значит, по словам Джона Слэйтера, “свободно передвигаться взад и вперед в прошлом, перепрыгивая через одни периоды и возвращаясь к другим, а не упорно продираться сквозь далекое прошлое к тому, к чему ему позволит добраться расписание и программа”²⁰.

Значение всего вышесказанного для преподавания европейской истории 20-го века состоит в том, что ученик, для того чтобы понять современные события и явления, происходящие в разных частях Европы, должен уметь не только анализировать недавние непосредственные факторы, которые способствовали или явились причиной того или иного события, но также увидеть корни явления в более далеком прошлом. Традиционная программа, поделенная на сегменты, полагает, что ученик сможет установить связи между тем, что изучается сейчас, и тем, что могло изучаться шесть месяцев, год или два года назад. Факты, которые могли бы служить доказательством такой точки зрения, немногочисленны. Эти связи приходится вновь восстанавливать, когда мы изучаем новую и новейшую историю.

Причинность

Если историк хочет объяснить конкретное событие или ситуацию, он должен ответить на три взаимосвязанных вопроса: Почему это произошло? Почему это произошло именно тогда, когда произошло? Какие причины и факторы были наиболее существенными?

Как помочь ученику научиться применять понятие причинности таким же образом? Гарри Хауэлс, сам учитель истории, считает, что если наша цель состоит в том, чтобы научить школьника мыслить исторически, а не просто заучивать всякие термины наподобие “долговременных или краткосрочных

¹⁹ John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995, p. 123.

²⁰ John Slater, *ibid*, p. 123.

причин”, то учитель должен сделать свой выбор в пользу изучения так называемых “больших вопросов”. Например: почему Первая мировая война началась в 1914 году? или почему Сталин согласился на Пакт Молотова-Риббентропа, если он знал о намерениях Гитлера по отношению к Советскому Союзу? или почему после 1945 года так быстро расстроились отношения между союзниками и почему это привело к холодной войне?

Хауэлс описывает свой метод в виде сооружения, состоящего из различных уровней понимания. Он полагает, что необходимо начинать с создания у школьника мысленной картины или общего представления об изучаемом событии²¹. Здесь он настоятельно рекомендует на уроках истории 20-го века использовать визуальные и аудио-визуальные источники и материалы. Следующий этап состоит в создании уровня понимания контекста, в особенности причин долгосрочного действия. Он считает, что эти причины обладают большой объяснительной способностью, а это, в свою очередь, может помочь придать изучаемым вопросам большую осязаемость, сделать их более реальными для ученика. Затем учащиеся переходят к упорядочиванию этих причин долгосрочного действия в зависимости от их важности и значимости. При этом учащиеся должны объяснить причину своего выбора. После этого рассматриваются конкретные факторы и события, сыгравшие роль пускового механизма. Такая операция позволяет найти ответ на вопрос “почему это произошло именно тогда, когда произошло?” Наконец, исследуется неизбежность наступления тех или иных событий, при этом учащиеся должны ответить на вопрос “если произошло некое событие, то насколько было неизбежным наступление последовавших за ним других событий?” Эти действия способствуют пониманию следующих двух вещей. Во-первых, тот факт, что неоднократно лица, ответственные за принятие решений, как правило, имели различные возможности для выбора и зачастую делали свой выбор, основываясь на ограниченной или даже неверной информации, и, во-вторых, какую роль при этом играл его величество случай.

Учащиеся завершают свое исследование составлением аналитической таблицы, куда заносится собранная ими информация.

При анализе отдельных исторических событий, возможно, понадобится провести разграничение между долгосрочными и краткосрочными причинами, а также факторами, играющими роль пускового механизма. А изучение явлений и процессов необходимо дополнить категорией “основных способствующих факторов”. Возьмем для примера холодную войну. В отличие от настоящей войны, каковой была, к примеру, Первая мировая война, холодная война не вписывается в точно определенную временную нишу. У этого явления имеются долгосрочные причины, восходящие к 1919 году, когда Америка, Великобритания и Франция высадили свои войска в Мурманске, Архангельске, Владивостоке и Крыму, чтобы оказать поддержку Белой Армии. В список этих причин также можно добавить идеологические различия, ленинскую приверженность идее мировой революции, а также взаимное недоверие, значительный рост которого наблюдался в тридцатые и сороковые годы.

²¹ Gary Howells, “Being ambitious with the causes of the first world war” in *Teaching History*, August 1998, Issue 92, pp. 16-19.

К краткосрочным причинам можно было бы отнести различия в интерпретации Ялтинских соглашений, послевоенные споры о будущем Германии и Польши, разработка атомной бомбы, советская политика в Иране, нежелание западных союзников отвести Советскому Союзу какую-либо роль в оккупации Японии и Рурского бассейна, и соответственно стремление Советского Союза не допустить присутствия западных стран в Восточной Европе.

Факторами, сыгравшими роль пускового механизма, без сомнения, стали следующие: приход к власти коммунистов в Польше, Болгарии, Румынии, Венгрии и Чехословакии между 1945 и 1948гг; План Маршалла и принятие Доктрины Трумэна, блокада Берлина и образование НАТО.

Но чтобы понять отношения между этими двумя блоками в течение последующих сорока лет, потребуется анализ основных способствующих факторов. Таковыми являлись: возникновение сфер влияния не только в Европе, но и во всем мире; взаимное недоверие, базировавшееся на совершенно противоположном понимании намерений сторон; идеологические различия; перемены в экономической жизни двух супердержав; гонка вооружений и т.д.

Исторические доказательства

Постольку поскольку мы пропускаем очевидные и банальные факты о том, в каком году произошла такая-то битва, когда был принят такой-то закон, когда скончался тот или иной политический деятель, то мы обнаружим, что историк, в основном, имеет дело не с историческими истинами, а с историческими доказательствами. Эти данные чаще, чем нам хотелось бы, являются неполными и предварительными, а поэтому их интерпретация является также условной и предварительной. Разумеется, любая интерпретация может быть оспорена другими историками, использующими тот же самый набор данных.

Важно, чтобы школьники понимали это, особенно сейчас, когда отдельные политические группы в некоторых странах злоупотребляют использованием истории в националистических целях. И даже если это не так, то это все равно имеет большое значение, так как одной из целей преподавания истории является развитие исторического мышления учащегося, что включает в себя ясное понимание того, как происходит работа историка. Изучая историческое событие, историк выполняет следующие действия:

- в соответствии со своими взглядами отбирает факты по их важности и значительности (это не значит, что в стороне остаются те факты, которые идут в разрез с его идеями и теориями);
- затем устанавливает связи между отобранными фактами;
- систематизирует эти факты и превращает их в связное повествование или доказательство;
- затем, если имеются пробелы в корпусе фактической информации, то историку, возможно, придется высказать аргументированное предположение или произвести экстраполяцию на основе имеющейся информации.

Историки часто прибегают к такому способу, когда пытаются постичь ход мыслей той или иной исторической личности. Для этого они могут анализировать особенности поведения, а также проводить параллели между действиями исторического лица и действиями других людей в сходных ситуациях.

Выполняя такие действия, историки тем самым превращают отобранные ими факты в доказательства (то есть факты, используемые для подтверждения конкретной аргументации, теории или интерпретации какого-либо события).

Основные навыки

Большая часть этой главы была посвящена рассмотрению понятий, а не навыкам и умениям, как этого можно было ожидать. Это произошло не потому, что мы считаем первое более важным, нежели второе. На это у нас было две причины. Во-первых, нигде больше в этой книге эксплицитно не рассматриваются ключевые понятия исторической науки, хотя я надеюсь, для читателя уже очевидно, что необходимость развивать концептуальное мышление у школьников – идея, которая проходит красной нитью по всей книге. Во-вторых, в оставшихся главах второй и в третьей части проблеме развития аналитических и интерпретативных навыков, а также исторического мышления у школьников уделяется самое пристальное внимание.

Поэтому я ограничусь здесь лишь общими замечаниями по проблеме развития исторических навыков учащихся. Во-первых, несмотря на то, что уже много лет продолжают дискуссии о желательности и осуществимости включения в программы по истории обучения, ориентированного на овладение учащимися навыков и умений, а также о значении такого обучения для овладения историческими знаниями, до сих пор не существует и никогда не существовало такой альтернативы. Проблема всегда состояла в том, как найти подходящий осуществимый баланс между развитием у школьников исторических знаний, развитием их способности к критическому анализу, интерпретации и оценке исторических доказательств и развитием чувства истории (включая понимание того, как создается историческое знание).

Во-вторых, когда мы размышляем о том, как помочь ученику овладеть соответствующими навыками и мыслительными операциями, важно признать тот факт, что научить мыслить исторически совсем не то же самое, что научить играть на пианино или решать задачи по математике. В этих сферах деятельности овладение навыками более высокого уровня зависит от владения операциями и навыками более низкого уровня. До сих пор остается не совсем ясным, что должны представлять собой предварительные знания и навыки учащегося, необходимые ему для, например, оценки надежности конкретного источника информации или определения точки зрения автора конкретного документа.

В-третьих, совершенно ясно, что различные источники информации должны анализироваться и оцениваться разными способами. Историк, решая определенную задачу, задает одни вопросы о фотографии или картине, и совсем другие о документе или кинохронике из архива.

В-четвертых, источники информации (первичные и вторичные, включая учебники) можно анализировать, исходя из двух довольно различных точек зрения. С одной стороны, чтобы узнать о конкретном содержании источника информации и его отношении к рассматриваемому событию или ситуации, можно поставить смысловые вопросы. С другой стороны, практически к любому источнику информации можно поставить процедурные или общие вопросы: кто автор источника, когда, почему, для кого, с какой точки зрения, насколько надежен источник, насколько он субъективен, по каким другим источникам его можно проверить и т.д.

Однако, несмотря на все эти замечания, представляется ли возможным очертить круг основных навыков, которые могли бы стать опорой метода преподавания и обучения истории, включающего в себя навыки и мыслительные операции? Я бы полагал, что подход к преподаванию истории, целью которого является не только овладение школьниками историческими знаниями, но и развитие у них аналитических навыков, направлен на развитие следующих качеств и способностей:

- уметь формулировать необходимые вопросы;
- рассмотреть историческую проблему или вопрос и предложить возможные пути его исследования;
- уметь проанализировать различные источники информации и определить, какие из них являются первичными, а какие вторичными;
- уметь оценить эти источники с точки зрения взглядов, выраженных в них, объективности, точности, надежности информации;
- уяснить свою точку зрения, пристрастия, предубеждения и учитывать эти факторы при интерпретации имеющихся данных;
- использовать эти источники для получения информации, необходимой для ответа на интересующие вопросы;
- систематизировать информацию по конкретному случаю или ситуации в виде последовательного ряда событий (что произошло вначале, что впоследствии, какие события происходили одновременно с этим событием и т.д.);
- увязать новую информацию с контекстом, уже известным по изучению исторического периода, параллельных событий и т.д.;
- тщательно изучить имеющийся материал источников для определения мотивов и причин, а затем установить их приоритетность;
- прийти к отдельным выводам о том, что и почему произошло, и обосновать свои выводы;

- в устной или письменной форме на основе проведенного анализа построить ясное, логическое сообщение.

Очевидно, что для развития таких навыков, существенное значение имеет метод преподавания, а также понимание учеником своей роли на уроке истории. Это означает, что на уроках больше внимания должно уделяться активным, а не пассивным формам работы. Обучение следует строить на основе исследований, которые предполагают небольшие научные открытия. Школьникам необходимо обеспечить возможности как для групповой работы и обсуждений в классе, так и обучения в небольших группах или индивидуально. Еще одна важная задача состоит в том, чтобы по возможности обеспечить учащимся доступ к широкому и разнообразному материалу источников. Примеры таких подходов обсуждаются в следующих главах.

Глава 7

Спорные и так называемые “чувствительные” вопросы

Так как одна из основных целей преподавания истории 20-го столетия, в действительности преподавания истории любого периода, заключается в том, чтобы помочь школьнику понять настоящее и то, как мы пришли туда, где сейчас находимся, то нам не удастся избежать изучения спорных и чувствительных вопросов. Вопрос состоит не в том, *нужно ли изучать эти вопросы*, а в том, *как их следует изучать*.

20-й век оставил нам для обсуждения множество спорных и чувствительных вопросов. Среди них Холокост, этнические чистки, погромы, военные преступления, сотрудничество с оккупантами во время войны (коллорабационизм), нарушения договоренностей, гражданские войны, депортации, отношение к цыганам, рабочие-мигранты и беженцы. В эту группу вопросов также войдут военные захваты, нарушения прав человека, гонения по религиозным мотивам, межконфессиональные конфликты, колониализм и т.п. В каждой европейской стране имеются свои чувствительные и спорные вопросы.

Эта глава рассматривает способы освещения отдельных спорных и чувствительных вопросов, а также пути их изучения в школьной аудитории. Однако перед тем, как начать анализ приемов изучения указанных проблем, полезно обратиться к отдельным вопросам более общего характера.

Что представляют собой спорные и чувствительные вопросы?

По большому счету многое из того, что изучается историей, является спорным; всегда имеются расхождения во мнениях по поводу того, что и почему произошло, и какое это имело значение. Иногда эти споры носят исключительно теоретический характер: два историка или две исторические школы по-разному интерпретируют одни и те же данные. Порой такие вопросы вызывают разногласия в отдельных группах населения, обществе в целом и даже соседних странах. Споры могут вестись о следующих вещах:

- что произошло;
- почему это произошло;
- кто выступал зачинщиком;
- кто был прав;
- кто имел больше возможностей для защиты своей позиции
- кто был наиболее избирателен по отношению к историческим данным.

Спорные вопросы, вызывающие глубокие разногласия или даже раскол в обществе, обычно являются чувствительными вопросами. Они расстраивают и тревожат чувства людей. Они затрагивают личные привязанности людей. Они вызывают предубеждения и предрассудки. В этом смысле они также становятся чувствительными и для учителя, поскольку некоторые родители, их дети, отдельные политики и группы давления начинают сомневаться в том, следует ли вообще изучать тот или иной чувствительный вопрос, и даже в том, разрешить или запретить учителю продолжать преподавание такого вопроса.

Не все чувствительные вопросы являются одинаково спорными в том смысле, что некоторые из них реально отражают современные социальные и политические разногласия в обществе, а также противоречия между государствами. Они являются чувствительными потому, что обращаются к особенно тягостным, трагическим, унижительным и смутным временам в истории страны. Поэтому существуют определенные опасения и беспокойства, что обращение к ним на уроках истории может разбудить старые раны и былую вражду, а также воскресить в памяти слишком неприятные воспоминания.

Почему на уроках истории следует изучать спорные и чувствительные вопросы?

Мы начали эту главу с предположения, что школьникам необходимо изучать спорные и чувствительные вопросы, для того чтобы лучше понять мир, в котором они живут. Это уже сама по себе стоящая учебная и воспитательная цель для преподавателя истории.

Помимо этого, изучающие историю должны рассматривать подобные вопросы, потому что в европейской истории 20-го века не так уж много аспектов, по которым имеется общее согласие историков. Таким образом, спорные вопросы могут стать полезным материалом, для того чтобы помочь школьнику понять основную сущность истории как научной дисциплины: в истории почти любое историческое событие или явление открыто различным интерпретациям. Процесс интерпретации не просто работа по накоплению фактов, в результате чего исследователю открывается истина. Необходимо подобрать факты таким образом, чтобы они составили определенное эксплицитное доказательство. Одни и те же факты могут часто служить подтверждением разных интерпретаций, а имеющаяся у историка информация далеко не всегда отличается полнотой, оставляя, таким образом, место для разных толкований. Помочь школьнику понять это еще одна важная учебная задача для преподавателя истории.

Вместе с тем, мы считаем возможным обучать учащихся определенным навыкам обработки информации и приемам исследования исторической полемики, которые затем могут быть использованы при изучении различных вопросов. По существу, овладение такими навыками состоит из следующих операций: критического анализа данных и их различных интерпретаций; постановки ряда аналитических вопросов; анализа языка людей, высказывающихся по тому или иному спорному или чувствительному вопросу.

Первое, **критический анализ данных и их различных интерпретаций** состоит из следующих учебных действий:

- правильно оценить сложность вопроса (то есть не сводить его к простой дихотомии, черно-белым определениям и т.д.);
- систематизировать аргументацию различных групп и отдельных лиц, участвующих в тех или иных событиях (или различных историков);
- проводить различие между релевантной и нерелевантной информацией общего характера;
- устанавливать потенциальные источники информации;
- определять недостающие звенья в представленной информации;
- определять границы использования определенной информации;
- давать оценку возможной необъективности лиц, предоставляющих информацию;
- классифицировать сходства и различия, имеющиеся в разнообразных оценках того или иного вопроса;
- уметь обращаться с противоречивыми данными и оценками произошедших событий.

Постановкой аналитических вопросов по поводу официальных заявлений, газетных статей, высказываний политиков в теле и радиопередачах, различных интерпретаций журналистов и других заинтересованных сторон, участвующих в толковании вопроса, могут затрагиваться следующие моменты:

- какими побуждениями могли руководствоваться эти лица, поддерживая данную точку зрения?
- каким образом эти лица могут извлечь выгоду из конкретного принятого решения, политики, аргументации?
- какими причинами они объясняют ситуацию и полемику вокруг нее?
- какая существенная информация пропущена или кажется, что пропущена в заявлении, статье, фильме и т.д.?
- какими мотивами руководствовались, если вообще руководствовались, преднамеренно опуская эту информацию?
- насколько в их аргументации преувеличено значение одних моментов и снижено значение других?

- какие действия, решения, рекомендации предлагаются ими для разрешения этой проблемы?
- какие исходные положения, по всей вероятности, лежат в основе их аргументации?
- насколько оправданны эти исходные посылки?

В контексте обучения постановка таких вопросов может быть даже более важна, чем способность всегда находить ответы на них.

При анализе языка лиц, высказывающихся по тому или иному спорному или чувствительному вопросу, следует обратить внимание на следующие моменты:

- использование неправомерных аналогий;
- использование шаблонных, избитых фраз;
- границы использования обращений к так называемым “урокам истории”;
- использование эмоционального языка;
- апеллирование к предрассудкам читателя, слушателя или зрителя.

Из приводимых ниже примеров следует ряд учебных стратегий, которые можно суммировать следующим образом:

- дать возможность школьникам критически оценить разнообразные материалы источников, в которых представлены различные точки зрения на одни и те же события;
- рассмотреть, какое влияние оказывает эпоха и культура, в контексте которой работает историк, на его концепции и интерпретации истории;
- провести сравнительный и сопоставительный анализ параллельных ситуаций в других странах и обществах;
- использовать ролевые игры и моделирование ситуаций, чтобы помочь учащемуся встать на место других людей, с разным жизненным опытом и взглядами;
- использовать рассказы людей, переживших те или иные события, и сравнить их с интерпретациями, предлагаемыми историками;
- попросить школьников проверить свои ожидания на основе имеющихся у них данных (весьма эффективное учебное действие, так как учащийся сам находит информацию, прямо противоположную его предвзятому мнению или его неверным ожиданиям).

Приемы обращения с чувствительными вопросами в школьной аудитории

Наконец, мы предлагаем ряд приемов, чтобы успешно преодолеть трудности, возникающие в тех случаях, когда в классе задеваются чьи-то чувства, эмоции.

Приемы дистанцирования: если вопрос оказывается весьма чувствительным в среде, где работает преподаватель, или если вопрос вызывает слишком много эмоций, а в классе происходит раскол на два враждебных лагеря, то снять напряжение в данной ситуации можно неожиданным переходом к другим вопросам. Например, можно предложить исследовать аналогии и параллели или обратиться к более давнему прошлому, чтобы проследить историю обсуждаемого вопроса.

Приемы компенсации: могут использоваться, если учащиеся выражают непоколебимую уверенность, основанную на незнании; или если большинство запугивает и издевается над меньшинством; или же если в классе имеется полный консенсус только в пользу одной единственной интерпретации событий. В таких условиях одни преподаватели берут на себя более активную роль, – изображая из себя адвоката дьявола, или указывая на противоречия в ответах учеников, или демифологизируя прочно устоявшиеся общепринятые мнения и убеждения. Другие возлагают это бремя на ученика и просят его рассмотреть не свою, а другие точки зрения, составив “список за или против”, или дают игровое задание с полной переменной ролей (групповое задание с целью выстроить аргументацию, отличную от той, которую они в действительности отстаивают).

Эмпатические приемы. К ним можно обратиться тогда, когда изучаемый вопрос включает в себя группу населения или народность, не особенно популярную среди всех или большинства учащихся. Они также могут быть эффективны, когда рассматривается проблема завуалированной дискриминации отдельных групп населения (этнических меньшинств, религиозных сект и даже целых слоев общества, таких как женщины). Их можно также использовать в тех случаях, когда проблема отстоит слишком далеко от реальной жизни школьников. Такими приемами, во-первых, являются некоторые из тех, которые уже рассматривались выше, включая групповые задания с переменной ролей и списки за или против. Во-вторых, они включают ролевые игры и моделирование ситуаций, а также использование чужого опыта при анализе фильмов, романов, документальных очерков.

Исследовательские приемы. Эффективнее всего эти приемы могут использоваться тогда, когда вопрос не точно определен, или когда целью преподавателя является не просто развитие понимания вопроса, но также использование его в качестве средства развития аналитических навыков учащихся. В этих условиях привлечение школьников к участию в различного рода исследовательских проектах, к изучению личных дневников и мемуаров, а также к выполнению устных опросов поможет им определить важное значение спорных и чувствительных вопросов в широком временном контексте.

Таблица 1: Северная Ирландия и “беспорядки” – пример спорного вопроса

История вопроса

Завоевание Ирландии англичанами началось в 1169 году (хотя если быть строго аккуратным, племена, участвовавшие в нападении, были норманнами, а не англичанами). То, что последовало за этим, было не столько спланированной колонизацией одной страны другой, сколько длинной серией военных походов, предпринятых отдельными норманскими феодалами, которые хотели получить землю, власть и богатства для себя. Английские короли в это время имели более чем достаточно проблем, пытаясь справиться с внутренними беспорядками и со своими соседями: Уэльсом, Шотландией и Францией. Ситуация резко изменилась в связи с Реформацией церкви. В течение 16-го века произошел ряд мятежей и бунтов, а в 1595 году все завершилось крупным восстанием под руководством Хью О’Нила, гальского вождя из Ольстера (северная провинция Ирландии). Восстание окончательно было подавлено в 1603 году, и король Джеймс I Английский выселил коренных жителей, ирландцев-католиков, с их земель в Ольстере, а заменил их большим количеством переселенцев-протестантов, прибывших в основном из Шотландии. После нескольких попыток выгнать переселенцев со своих земель ирландцы предприняли последнее крупное восстание, которое было подавлено армией Вильгельма Оранского, впоследствии король Уильям III Английский, в сражении при Бойне в 1690 году. Так называемая “колонизация Ольстера” стала делом долговременным и создала в провинции две враждующие друг с другом общины.

К концу 19 века в ходе политической кампании, развернутой националистами, начали раздаваться требования к Британскому правительству о предоставлении Ирландии ограниченной формы независимости, известной под названием гомруль (самоуправление или автономия). Ольстерские протестанты выступили против этого, опасаясь потерять свои религиозные и гражданские свободы в государстве, в котором будет доминировать Римская Католическая Церковь. В 1920 году Британское правительство разделило Ирландию, предоставив автономию районам с преимущественно католическим населением на юге и северо-западе, а району Ольстера с преобладающим протестантским населением (две трети) предоставила право иметь отдельный парламент и правительство, что впоследствии стало государством Северной Ирландии. В течение следующего полувека протестантское большинство успешно отстраняло католическое меньшинство от участия в работе правительства Северной Ирландии, даже в тех районах и небольших городах, где католики имели большинство избирателей. В 1968 году, вдохновленные движением за гражданские права в Соединенных Штатах, католики разворачивают свое движение за гражданские права в Северной Ирландии. Началась открытая вражда между двумя общинами. Вначале для защиты католического меньшинства в этих районах была размещена Британская армия, но со временем ее стали рассматривать в качестве враждебного оккупационного режима. Поэтому с обеих сторон были созданы полувоенные организации. С тех пор в Северной Ирландии в результате беспорядков погибло более трех тысяч

человек.

Изучение вопроса о Северной Ирландии в школе

Этот вопрос является спорным по многим причинам. Во-первых, большинство учащихся приходят на занятия по истории с заранее сформированными, устоявшимися взглядами и мнениями. Две враждебные друг другу общины имеют хорошо разработанные, но противоречивые интерпретации своей истории. Каждая имеет свои собственные значительные события, которые отмечаются в песнях, лозунгах, на демонстрациях и маршах, в настенных росписях и т.д. Жизнь большинства членов этих общин, а также их семей непосредственно соприкасается с уличными перестрелками, взрывами и другими действиями полувоенных организаций. Информация, которую получают члены этих общин о недавних или текущих событиях, как правило, необъективна, недостаточна и противоречива. Велика вероятность того, что у некоторых учащихся изучение отдельных событий недавнего прошлого может
(см. продолжение)

спровоцировать сильную эмоциональную реакцию. Наконец, некоторые преподаватели и школьные инспектора заметили, что “учащиеся, серьезно отстаивающие свои взгляды, унаследованные ими от членов своей общины, часто мастерски проводят разграничение между формальным теоретическим обучением в школе и тем, что по их представлениям является настоящей жизнью улицы”²².

Система образования Северной Ирландии также разделена на две части. Большинство детей протестантов ходят в один тип школ, а большая часть детей католиков посещает католические школы. История, преподаваемая в каждой из школ, как правило, отражает традиции тех общин, которые обслуживаются этими школами. Однако в начале 90-х годов было решено ввести общую национальную программу для всех детей. История преподнесла рабочей группе по разработке программы (которая имела в своем составе представителей обеих общин и обеих традиций) одну серьезную проблему. В ситуации, когда существуют две соперничающие исторические традиции и две культуры, как решиться предложить школьникам обычное хронологическое изложение фактов по истории провинции?

Рабочая группа не пошла по традиционному пути и выбрала исследовательский подход, при помощи которого школьники смогут научиться применять исторические навыки и ключевые понятия этой дисциплины для интерпретации материалов источников по проблеме Северной Ирландии. Материалы источников включают документы, газетные статьи, телепередачи и радиорепортажи, фотографии, устные свидетельства, хроники и празднования памятных дат. Учащиеся просят оценить эти источники, используя всю имеющуюся у них информацию. Они должны самостоятельно решить, насколько надежны различные доказательства. Авторами из обеих общин были

²² For more details, see A. McCully, “The teaching of history in a divided community”, Council of Europe report DECS/SE/BS/sem (97)8.

совместно написаны соответствующие учебные пособия. Отдельные учителя с обеих сторон также принимали участие в разработке педагогических принципов преподавания истории Северной Ирландии.

Учащиеся, имея возможность изучать данные ранее не структурированных и не интерпретированных для них первоисточников, смогут проникнуть в суть того, как информация, преподносимая политиками, лоббирующими группами, журналистами и другими, может быть весьма избирательной, упрощенной и предназначенной скорее для убеждения, а не объяснения. Школьники, таким образом, учатся “читать между строк”.

Вместе с тем, отдельные вопросы все же остаются эмоционально “заряженными”, поэтому преподавателям необходимо быть крайне осторожными с чувствами школьников. В обстановке, когда политическая бдительность всегда настороже, а ее проявляют не только родители и политические лидеры общин, но также и старшие школьники, могут возникать ситуации, когда учащемуся будет сложно рационально, свободно и объективно проанализировать материал источника. Такие же сложности могут возникнуть и с рассмотрением различных взглядов и точек зрения на проблему. В таком случае, возможно, придется использовать учебные действия, которые потребуют от школьника попытки проникнуться чувствами или же встать на место человека из другой общины, для того чтобы понять, как могут интерпретироваться конкретные события и решения с противоположной стороны. Такие учебные действия могут принимать самые разные формы:

- обсуждение в форме классного диспута личного опыта школьников с обеих сторон, для того чтобы выяснить мысли, чувства и причины их действий в той или иной ситуации. Одними из самых интересных являются те дискуссии, в которых учащиеся, мысленно обращаясь к прошлому, могут поразмышлять над тем, как и почему за это время изменились их взгляды и мнения.
- моделирование ситуации: представьте себе, что вы работаете в отделе новостей на телевидении, радио или в газете и вам необходимо принять решение о том, каким образом освещать конкретное событие, чтобы это соответствовало критерию объективности, принятому в данных средствах массовой информации. Как будет представлять это событие диктор? Что будет говорить репортер? Какие вопросы он или она будет задавать? У кого будут брать интервью? Какие телевизионные “картинки” будут включены в репортаж, а какие оставлены за кадром?

(см. продолжение)

- ролевые игры: в одном проекте по преподаванию истории, который проводится в Северной Ирландии, создана ролевая игра, действия которой происходят в вымышленной деревне. В рамках этой игры учащиеся могут исследовать трения и конфликты, возникающие между жителями этой деревни. В игре присутствуют параллели с ситуацией в Северной Ирландии, без упоминания конкретных конфликтных ситуаций.

Включение общеевропейского аспекта в изучение темы конфликтов, в результате которых произошел раскол в обществе и нации, дает

дополнительные возможности школьникам рассмотреть местный конфликт в контексте событий, имевших место в других сообществах, например, на Кипре, в провинции Басков, в Боснии и Герцеговине, в Косово и Чечне.

Таблица 2: Массовое уничтожение евреев фашистами (Холокост) – пример “чувствительного” вопроса

История вопроса

Термин “Холокост” используется для обозначения полного уничтожения более 16 миллионов человек фашистской Германией за время с 1933 по 1945гг. Почти 6 миллионов жертв были евреями, что составляло более двух третей всего еврейского населения Европы, дети составляли четверть всех погибших. Другими жертвами были польские, русские и украинские гражданские лица и военнопленные, цыгане, социалисты, гомосексуалисты, а также лица с физическими и умственными недостатками. Официально, преследование евреев в Третьем Рейхе началось в 1935 году с принятием Нюрнбергских законов, в которых евреям было отказано иметь одинаковые гражданские права с немецким населением. Произошла экспроприация собственности, и многие немецкие евреи эмигрировали. После объявления войны у евреев не оставалось больше возможности эмигрировать, что в какой-то степени обуславливалось блокадой Союзных держав, а в какой-то степени завоеванием Польши: миллионы польских евреев попали под власть фашистской Германии. Вначале к так называемым “асоциальным элементам”, куда входили евреи и цыгане, принимались меры изоляции. На них совершали облавы, а затем помещали в специальные гетто.

В 1941 году открытие восточного фронта привело к созданию специальных истребительных батальонов СС, известных под названием рабочих бригад, которые посылались в только что оккупированные зоны для истребления евреев и коммунистов. Такие акции часто проводились при поддержке полиции, рекрутированной из местного населения, и других коллаборационистов. Батальоны СС действовали на территории Польши, Прибалтийских государств, Украины, Белоруссии и Румынии. За первые два месяца в результате этой кампании были уничтожены тысячи людей. 31 июля 1941 года Герман Геринг отдал приказ начальнику отдела безопасности Рейхсканцелярии подготовить “Окончательное Решение”. В январе 1942 года руководители СС, включая Адольфа Эйхмана, провели встречу в местечке Ванзее недалеко от Берлина с целью выработки решения по наиболее эффективным средствам массового уничтожения. Работа по превращению концентрационных лагерей в лагеря смерти, где предполагалось использовать ядовитые газы, началась незамедлительно. Первый лагерь смерти был готов в течение нескольких недель. Находился он недалеко от польского городка Освенцим, который по-немецки назывался Аушвиц.

Программа “Окончательного Решения” проводилась систематически в течение трех лет. Началась она с истребления 3 миллионов евреев в оккупированной

Польше, а затем распространилась на другие оккупированные страны и территории. Молодые и физически эдоровые люди использовались для рабского труда, и продолжали работать, пока не погибли.

(см. продолжение)

Остальных, включая 1.5 миллионов детей, посылали прямо в газовые камеры, а затем кремировали. Их волосы, обувь, очки, дамы золотые пломбы из зубов систематически собирались, а затем шли на переработку. Только с освобождением этих лагерей союзническими армиями этой человеконенавистнической кампании был положен конец.

Изучение темы “Холокост” в школе

В настоящее время на тему “Холокост” Советом Европы издается пакет учебных материалов, который будет включать пятьдесят досье, представляющих Холокост в различных контекстах истории Европы, от немецкой истории до истории евреев. Специфическая природа политики уничтожения европейских евреев нацистами и национал-социалистами будет рассматриваться наряду с другими типами геноцида и преступлений против человечества, такими как истребление цыган, умственно отсталых и физически недееспособных людей, гомосексуалистов, таким образом, оправдывая общее название “Холокост”.

Создание такого пакета материалов для нас имеет абсолютную важность, потому что многие программы и учебники по истории едва касаются этой проблемы, и уж совсем редко этот вопрос рассматривается сквозь призму более широкого исторического и европейского контекстов. Также крайне необходимо, чтобы этот пакет содержал первичные и вторичные материалы источников для анализа, оценки и интерпретации их учащимися, и чтобы они были подобны тем, которые предлагались для изучения таких спорных вопросов, как “Беспорядки” в Северной Ирландии. Однако в теме “Холокост” имеется дополнительный аспект. Это так называемый “чувствительный” вопрос, а это имеет значение для выбора преподавателем педагогических методов и приемов при его изучении.

Во-первых, в любой школьной аудитории могут находиться учащиеся, которые прямо отождествляют себя с группами, выбранными для преследования нацистами. Такая ситуация потребует особой чуткости со стороны учителя. Во-вторых, как указывает Карри Саппл, “Изучая тему “Холокост”, можно легко “парализовать” учащегося яркими образами и информацией, которые невозможно вместить в рамки обыденного сознания.”²³ В-третьих, у отдельных школьников (обычно мальчиков) может возникнуть нездоровое очарование жестокостью и садизмом тех, кто руководил лагерями, проводил медицинские

²³ Geoffrey Short, Carrie Supple and Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1998, p. 35.

эксперименты на узниках, был членом батальонов СС. Наконец, отдельные учащиеся не могут постичь произошедшего из-за масштабов и характера Холокоста, в то время, как у других, вероятно, понижена чувствительность к ужасам Холокоста. Это может происходить либо по причине своеобразного шока, либо от постоянной привычки наблюдать насильственные действия (реальные или преувеличенные) в средствах массовой информации.

Как авторы публикаций Совета Европы на тему Холокоста, так и педагоги из Йад Вашема, Организации памяти жертв Холокоста в Израиле, одинаково согласны с тем, что эта тема может быть довольно сложной для учителя. Они должны внимательно относиться как к реакции школьников, так и к своей собственной реакции на различные ответы учеников. Обе группы экспертов также согласны с тем, что оставлять преподавание исключительно на уровне утверждений общего характера – событий, дат, статистики, – что может показаться довольно безопасным, не обязательно приведет школьников к пониманию того, что произошло. Многие школьники просто не смогут отреагировать на чудовищность статистики и фотографий газовых камер, а также огромное количество живых и мертвых узников лагерей, когда они были освобождены. Понимание приходит через попытку понять личный опыт отдельных лиц из их свидетельских показаний, биографий, писем, дневников, поэзии и прозы. Педагоги из Йад Яшема также рекомендуют учителям привлекать своих школьников к исследованию проблемы человеческого выбора. Например, евреи в 30-х годах, считавшие себя неотъемлемой частью обществ, где они проживали. Оставаться или уезжать? Если оставаться, как справляться с ухудшающимися условиями жизни для семей? Если уезжать, куда уезжать, и что делать в том случае, если кто-нибудь из семьи решит остаться? Если жить в гетто, как сохранить хоть какое-то подобие нормальной жизни и человеческого достоинства? Если выжить в лагерях, как примириться с тем, что произошло, и как строить новую жизнь?

(см. продолжение)

В таком же духе можно рассматривать дилеммы, встававшие перед теми, кто оказывал сопротивление фашистскому режиму, кто оставался безучастным свидетелем событий, кто пытался оказывать помощь (иногда их называют избавителями или праведниками), коллаборационистами и преступниками. На тему Холокоста имеется большое количество материала, многое из которого будет включено в пакет учебных материалов Совета Европы. Это составит основу для рассмотрения дилемм такого рода²⁴.

²⁴ Some of the ideas in this final paragraph are derived from personal correspondence with Shulamit Imber, Pedagogical Director, and Edward Jacobs, Special Projects Assistant, at Yad Vashem.

Глава 8

Интерпретация визуальных архивных материалов

Фотографии

Несмотря на то, что в 1926 году Йозефу Нипке после восьмичасовой выдержки удалось получить первое фотографическое изображение, а в 1839 году Луи Дагерр продал свой первый дагерротип, возможности фотографии в качестве исторического документа реально не использовались вплоть до Крымской войны (1854-6) и гражданской войны в Америке (1861-5). Многие первые фотографии получили образование в области изобразительных искусств, и на них, безусловно, оказали влияние художественные традиции того времени. Это легко увидеть на некоторых первых дагерротипах времен войны. К тому же, поскольку время экспозиции дагерротипа составляло 30 минут, на съемке необходимо было позировать, следовательно, фотография почти никогда не отражала реальностей войны. Однако понемногу время экспозиции сокращалось, фотокамеры становились все меньше и удобнее в обращении, и фотограф-репортер постепенно сменил художника-фотографа военных лет.

Следующий значительный шаг в использовании фотографии в качестве исторического документа был сделан в 1888 году с усовершенствованием Джорджем Истманом фотокамеры Кодак. Непродолжительное время экспозиции и выросшая мобильность фотокамеры Кодак увеличили спонтанность фотографии, значительно расширив диапазон предметов, попадавших в поле зрения фотографа, и изменили саму суть репортажей новостей.

На протяжении всего 20-го века визуальные изображения, были ли это фотографии, мультипликация или кинопродукция, помогали формировать наш собственный образ, а также образ окружающего нас мира, являясь при этом своеобразными точками отсчета в процессе восстановления картины событий недавнего прошлого. Один многоопытный редактор газеты как-то высказал следующее наблюдение: “наши впечатления о важных и неоднозначных событиях могут постоянно меняться в зависимости от одной единственной фотографии, показанной в выпуске новостей”. Разумеется, существует много фотографий, которые появляются почти во всех серьезных научных работах по истории, а также в большинстве школьных учебников по новой европейской и всемирной истории. Многие примеры в **Таблице 1** ниже будут вам, наверняка, знакомы. Некоторые снимки запечатлели просто желание попозировать перед фотокамерой, другие были сняты случайно, - некто с фотокамерой (любитель или профессионал) просто оказался в нужном месте в нужное время.

С одной стороны, фотографии просто являются видимыми следами событий недавнего прошлого. С другой стороны, они часто вызывают у нас эмоциональную реакцию на те или иные события, а также навязывают нам определенное значение события без его анализа. Это означает, что, как и многие другие исторические источники, фотографии нуждаются в интерпретации или “прочтении”. Очень немногие фотографии, имеющие историческую ценность, являются нейтральными. Выбор предмета, установка угла камеры, манипуляции со светом, тоном, контрастностью и текстурой, сознательная или бессознательная манипуляция эмоциональной реакции зрителя, а также сопровождающая снимок подпись, - все служит для того, чтобы направить наше толкование фотоснимка в определенное русло.

Возможно, именно поэтому столь многие историки испытывают неудобство при использовании визуальных материалов в качестве первоисточника, и предпочитают применять фотографические изображения только в целях иллюстрации, в редких случаях подвергая их тому типу критического анализа, который они обычно используют в отношении письменных документов. Эти историки обучались анализу и интерпретации письменных источников, и только совсем немногие из них знают, как анализировать и толковать фотографии, а также различные виды кинопродукции, включая игровые и документальные фильмы.

Настоящая глава имеет две основные цели. Во-первых, в ней предпринята попытка исследовать различные способы, при помощи которых в преподавании и обучении политической, социальной и экономической истории, а также истории культуры 20-го века можно эффективно использовать огромный фонд архивных фотографий, которые можно найти в учебных пособиях, музеях, на Интернете и CD-ROM. Во-вторых, в ней предлагаются некоторые приемы и способы, которые помогут изучающим историю узнать, каким образом интерпретировать или “прочитывать” фотографии, имеющие историческую ценность.

Возможности использования фотографий в преподавании истории Европы 20-го столетия

Мы далеки от мысли считать следующий список возможностей исчерпывающим. Этот набор возможностей предназначен не только для того, чтобы проиллюстрировать, как могут быть использованы фотографии в качестве вспомогательного средства при изучении отдельных вопросов и тем. Необходимо также показать, как их использовать учащимся для анализа и толкования таких важных источников первичных данных о событиях и явлениях 20-го века, каковыми являются фотографии. Хотя, всю эту работу выполнить значительно легче, если имеется простой доступ к газетным архивам или историческим фотографиям и снимкам текущих событий, полученных из соответствующих вебсайтов на Интернете, многое можно сделать и с местными фотографиями, которые можно найти в музейных киосках, местных газетных архивах и даже в туристических лавках. Также возможно просто взять фотографии, помещенные в учебных пособиях, и помочь учащимся проанализировать их, а не просто использовать в качестве иллюстрации к тексту.

Здесь мы представляем некоторые рекомендации по анализу фотографий на уроках истории в школе:

- используйте фотографии различных исторических периодов для изучения тенденций в обществе, например, в моде, в способах досуга и развлечений, в семейной жизни, в подростковом возрасте, на работе, в изменяющейся роли женщины. В этом случае рекламные фотографии различных периодов 20-го века могут быть полезным источником информации. Что говорят эти фотографии о представлениях рекламодателя о жизни общества в то время? На кого рассчитаны эти рекламные фотографии? Кто представляется вероятным покупателем? Какие виды товаров считались предметами роскоши, а какие товарами первой необходимости? Имеется ли какой-то скрытый смысл в этих рекламных фотографиях? Насколько изменилась реклама тех же самых товаров за все это время и почему?
- используйте фотографии для составления схем процессов, имевших место на протяжении всего 20-го века в области развития техники, транспорта, архитектуры, искусства, образования. В этом отношении изучение наборов фотографий, снятых в различное время, поможет пролить свет на основные диахронические темы недавней истории;
- изучайте наборы фотографий, представляющих отдельный период (например, уличные сцены, рынки, рабочие места, похороны, интерьеры частных домов), как средство поиска сведений, относящихся к различным аспектам жизни общества того времени. Например, какую одежду носили люди на работу и как одевались для отдыха? Насколько в уличных сценах заметны различия между общественными классами? Кто занимается покупками? Какие виды магазинов можно увидеть на фотографиях? и т.д.
- предоставьте школьникам фотографии (или почтовые открытки) одного и того же явления, но запечатленные на фотопленку в разное время, и попросите их определить сходства и различия. В этом случае главная цель состоит в том, чтобы на практике рассмотреть ключевые исторические понятия изменчивости и непрерывности. Для анализа этих понятий такой подход чаще всего используется в социальной истории. Так, например, можно сравнить фотографии одной и той же улицы, снятые в различные моменты 20-го века, или же фотографии того, для каких целей использовалось одно и то же здание в разные времена. Вместе с тем, такой же подход применим и для изучения повторяющихся явлений, таких как беженцы, забастовки на промышленных предприятиях, дискриминация меньшинств, массовые протесты и выборы;
- возьмите фотографию с множеством различных деталей (типа уличной сцены, сцены сражения, митинга или внутреннего вида помещений фабрики) и удалите дату, подпись и название источника. Попросите учащихся сверху фотографии положить прозрачную сетку размером 3 x 3, а затем описать в деталях, что они видят в каждой клеточке на этой сетке. Затем они должны использовать свои детальные описания и попытаться ответить на ряд вопросов по фотографии: какой это период? Какое время дня сейчас? Какое время года? Где это находится? и т.д. Для каждого случая учащимся необходимо перечислить данные, использованные

ими, и объяснить ход своих рассуждений. Возможно, для того чтобы помочь школьникам выполнить такое исследование, придется подобрать и какой-нибудь вспомогательный материал, например, хронологические таблицы, подходящие учебные пособия или список полезных страничек Интернета. По шкале от одного до пяти они также должны определить, насколько они уверены в точности своих ответов.

- предоставьте школьникам одну из фотографий, на которой запечатлено важное историческое событие, которое помогло сформировать общее представление об этом событии (то есть фотографии, из разряда включенных в **Таблицу 1** ниже). Попросите их сравнить различные подписи и комментарии в подборке газет того времени. Было бы предпочтительней, если бы примеры были взяты из газет с различной идеологической и политической направленностью и/или из газет, изданных в разных странах. Очевидно, такую работу было бы проще выполнить, анализируя недавние события, в особенности, если у вас есть доступ к газетным архивам или же доступ к страничкам различных газет и агентств печати на Интернете. Обсуждение может вестись не только по определению сходств и различий, но также и по тому, почему эта конкретная фотография представляет событие так, а не иначе.

Таблица 1: Примеры фотографий, которые способствовали формированию образа Европы 20-го столетия

Арест Гаврило Принципа в Сараево 28 июня 1914

Ленин, стоя в открытом грузовике, обращается к народу в Петрограде в ноябре 1917

Немец с тачкой полной банкнот во время гиперинфляции в 20-е годы

Сгоревший дотла остов Кенигсбергской синагоги в Хрустальную ночь 10 ноября 1938

Гитлер в Париже на фоне Эйфелевой башни, 1940

Уличные бои в предместьях Сталинграда в декабре 1942

Освобождение концентрационного лагеря в Бухенвальде, 1945

Сталин, Трумэн и Черчилль во время Потсдамской Конференции, 1945

Похороны Яна Масарика в 1948 году

Свержение огромной статуи Сталина в Будапеште, ноябрь 1956

Хрущев на заседании Совета Объединенных Наций, май 1960

Восточногерманский солдат перебегает из Восточного в Западный Берлин 15 августа 1961

Студенты раздают листовки на Вацлавской площади, Прага 1968

Нападение на израильтян в Олимпийской Деревне, Мюнхен 1972

Лех Валенса разговаривает с рабочими судостроительного завода, Гданьск, август 1980

Вооруженные солдаты в Кортесах (парламенте) в Мадриде во время попытки вооруженного переворота в 1981 году

Снос Берлинской Стены в ноябре 1989

Ельцин произносит речь с танка перед Белым Домом в Москве, август 1991

Тайно снятая фотография боснийских мусульман в сербском лагере для интернированных лиц, 1992

Там, где возможно проявить некоторую степень свободы в выборе исторических фотографий, мы бы рекомендовали поискать фотографии, которые бы удовлетворяли следующим критериям:

- *они без труда могут быть связаны с другими материалами источников, а также различными данными (как первичными, так и вторичными);*
- *они потенциально могут ставить под сомнение общепринятые точки зрения, ожидания учащихся, принимаемые как должное положения, стереотипные представления;*
- *они обнаруживают отдельные противоречия и двусмысленности, которые требуется объяснить или разобрать;*
- *они поднимают вопросы, на которые можно найти ответ только обратившись к другим источникам;*
- *они обнаруживают особую способность проникновения в сущность по сравнению с другими материалами источников (например, мысли фотографа или его/ее редактора будут особенно интересны людям; установки и эмоции, которые фотография должна затронуть, и т.д.).*

Обучение толкованию, или “прочтению” фотографий

Фотографии являются всего лишь одним из многих источников, используемых нами для анализа и интерпретации события, процесса или исторического явления. По случайному совпадению, это может быть одно единственное свидетельство очевидца событий (например, тайно снятые фотографии повседневной жизни в Варшавском гетто в 1943 году); хотя, как правило, имеются другие виды свидетельств, к которым необходимо обращаться, для того чтобы полностью понять фотографию.

Мы не предлагаем здесь учителю истории разработать конкретные разделы программы по использованию исторических фотографий. Безусловно, фотографии только тогда могут быть полностью проанализированы и объяснены, когда они изучаются в определенном контексте. Вместе с тем, мы утверждаем, что школьникам необходимо овладеть некой схемой анализа, которая сможет помочь им системно изучать и интерпретировать исторические фотографии, а преподавателю необходимо создать условия для применения такой схемы и тренировки аналитических и интерпретативных навыков.

Что необходимо знать учащимся?

Во-первых, фотографии, хранящиеся в качестве исторических документов, подвергаются тщательному процессу отбора, который происходит на нескольких уровнях. Снимая фотографию, фотограф принимает решение в отношении объекта или объектов съемки, композиции картины, угла установки камеры, заднего и переднего плана. Проявляя негативы, фотограф делает определенный выбор относительно того, что сохранить, а что забраковать.

Затем редактор отдела новостей отбирает фотографии на основании следующих критериев: актуальности или неактуальности для освещения в печати, степени связанности с конкретным газетным сообщением, соответствия позиции газеты по тому или иному событию или вопросу. Наконец, архивариус также производит отбор и решает, какие фотографии должны быть сохранены для потомства. Выбор хранителя архива может зависеть от того, какие фотографии он считает исторически ценными, а какие нет или, еще проще, от того, какие фотоснимки лучше всего вписываются в существующее собрание архива.

Во-вторых, почти всегда фотографии отражают условности, традиции и ожидания того исторического периода, когда они были сняты. Например, знаменитый британский фотограф Фрэнк Сатклиф, делая снимки в начале 20-го века, выражал недовольство тем, что снять фотографии людей на их рабочем месте часто бывало довольно сложно, потому что они не хотели, чтобы их фотографировали в рабочей одежде. Перед тем как сфотографироваться, они выражали желание переодеться в свою “воскресную одежду” (то есть в свои лучшие костюмы и платья). В таком случае сравнительный подход к изучению исторических фотографий может быть весьма поучительным: сравнение ряда фотографий, снятых приблизительно в одно и то же время, с фотографиями на ту же самую тему, снятых в другое время.

В-третьих, фотографии легко поддаются редакции и подделке. Историк Норман Дейвис в своей книге по истории Европы зашел так далеко, что заявил следующее: “Фотокамера, как и историки, всегда лжет”²⁵. Дейвис указывает на практику ретуширования официальных фотографий во времена Сталинского режима, обращая внимание на то, как Троцкий был удален из всех официальных фотографий. Налицо также доказательства того, как изображение Сталина вставляли в фотографии, чтобы показать, насколько он был близок к Ленину, и следовательно являлся его бесспорным преемником. Дейвис также указывает на случаи удаления родимого пятна со лба Горбачева на официальных фотографиях до 1985 года. Вместе с тем, когда изучающие историю используют фотографии в качестве одного из исторических источников, они должны понимать, что эти примеры политически мотивированных фотографий всего лишь верхушка айсберга. Практика подделки фотографических изображений путем обрезания снимков, при помощи использования аэрографа для удаления чего-нибудь или кого-нибудь с фотографии, а также для придания кому-нибудь более привлекательного вида, посредством увеличения или изменения заднего плана, манипуляций со светом и тенью стара как сама фотожурналистика. В настоящее время внедрение цифровой фотографии предоставляет фотографу и редактору отдела новостей еще больше возможностей для редакции и изменения фотографического документа.

Отдельные учебники содержат хорошие примеры, на основе которых можно организовать обсуждение этого вопроса в классе. Если учитель имеет доступ к Интернету, то будет полезно позаимствовать некоторые фотографии из

²⁵ Norman Davies, *Europe, a history*, OUP, Oxford, 1996, p. 770.

прекрасных фото-архивов, имеющихся сейчас в сети. Отдельные вебсайты на тему Русской Революции включают примеры фотографий, куда было вставлено изображение Сталина. Если у преподавателя также есть доступ к средствам

программного обеспечения компьютера, позволяющие ему/ей редактировать фотографии (такой как Майкрософт Фото Редактор), то будет целесообразно взять интересную историческую фотографию из Интернета, отредактировать ее различными способами, используя соответствующие программные средства, а затем использовать различные версии фотографии в качестве основы для обсуждения вытекающих из этого выводов как для историка, так и, безусловно, для потребителя продукции средств массовой информации.

Еще лучше, если сами учащиеся имеют доступ к программному обеспечению компьютера для редактирования фотографий. В этом случае можно попросить школьников выполнить такое упражнение в качестве домашнего задания, а затем сделать письменный отчет о результатах работы. Здесь имеется два важных момента для обсуждения. Во-первых, сложно ли переделать фотографию и насколько это сложно? Во-вторых, и это более сложный момент, как едва различимые изменения, вносимые в фотографию (например, увеличение роста или ширины, усиление или ослабление фокусировки, изменение соотношения между светом и тенью, затемнение или усиление фона), могут влиять на наше видение и толкование изображения, находящегося перед нами.

В-четвертых, учащиеся должны понимать, что фотограф может непосредственно воздействовать на события, которые он снимает на фотографию. Несмотря на то, что термин “фотовозможность” возник относительно недавно, на практике подобное осуществляется очень давно. Поэтому важно, чтобы учащиеся, когда они хотят интерпретировать те или иные фотографии, задавались вопросом о том, почему фотограф находился в том или ином месте. К тому же имеются документальные доказательства того, как некоторые первые сюжетные фотографии, из-за продолжительного времени экспозиции, представляли собой скорее воссоздание событий, и не были настоящими снимками реальных событий. За последнюю четверть 20-го века мы также стали больше осознавать важность этических вопросов, ассоциирующихся с профессией фотографа, телеоператора и режиссера. Например, случалось ли когда-нибудь, чтобы присутствие фоторепортеров явилось причиной политического насилия или политических преследований? Позволяют ли иногда себе фотографы на месте общенародных и личных трагедий, преступлений (например, снимая фотографии жертв, а не оказывая им помощь) перейти пределы человечности ради желания снять “хорошую картинку”? Насколько далеко, делая снимки в коммерческих целях, заходят фоторепортеры и нештатные корреспонденты в своем посягательстве на личную жизнь людей? Следовательно, здесь ключевым моментом является то, что при анализе исторической фотографии или серии фотографий изучающий историю должен также обращать внимание на мотивы фотографа и причины, по которым он оказался в таком-то месте и снял именно те, а не другие фотографии.

Изложение схемы анализа фотографий

*Несмотря на то, что каждая фотография является единственной в своем роде, практически к любой из них, как это показано в схеме анализа в **Таблице 2***

ниже, можно применить ряд общих вопросов. Мы считаем, что эти вопросы должны быть тесно связаны со следующими аналитическими процессами²⁶:

- *описание;*
- *интерпретация и выводы;*
- *связь с полученными ранее знаниями;*
- *выявление недостающих звеньев в цепочке доказательств;*
- *установление источников последующей информации.*

²⁶ The approach here uses and further develops the photo analysis guide, produced by National Digital Library Educators Institute, Washington, DC for their teacher workshop “Touring turn-of-the-century America”.

Таблица 2: Общая схема анализа исторических фотографий		
<p><i>Описание: Просто точно опишите, что вы видите. На этой стадии не стремитесь строить предположений о том, что вы видите.</i></p> <p>Например:</p> <ul style="list-style-type: none">• опишите лиц, изображенных на фотографии, а также их действия и/или объекты, показанные на снимке.• как сгруппированы люди и/или объекты?• опишите, что вы видите на заднем плане, на переднем плане, в центре, с левой и правой стороны фотографии. (Если необходимо, используйте прозрачную сетку).		
Интерпретация	Доказательства Почему вы так думаете?	Насколько вы уверены в этом?
<p>Что, по-вашему, происходит на этой фотографии?</p> <p>Кто эти люди? Чем они занимаются? Какие это объекты?</p> <p>Приблизительно укажите, когда, по-вашему, был сделан снимок. (год? период? событие?)</p> <p>В какое время года сделан снимок?</p> <p>Это естественная фотография, или для нее специально позировали перед фотокамерой?</p>		<p>(см. продолжение)</p>

Таблица 2: Общая схема анализа исторических фотографий
<i>Перечислите любые другие исторические источники, которые могли бы вам помочь проверить верность ваших выводов в отношении этой фотографии.</i>
<i>Что вы уже знаете о событиях, происходящих вокруг места действия на фотографии, из предыдущих занятий по истории?</i>
<i>Поднимает ли эта фотография вопросы, на которые вы хотели бы получить ответы?</i>

В эту книгу включены три фотографии времен Первой мировой войны (1914-18), чтобы дать возможность читателю применить эту схему анализа самостоятельно. Эти фотографии были выбраны нами по ряду причин. Во-первых, на них изображены события в трех воюющих странах (Сербии, Германии и России), которые должны напомнить изучающему историю, что Первая мировая война велась на нескольких фронтах, а не только на западном фронте в Бельгии и Франции. Они также дают возможность выхода на более крупные темы и вопросы, связанные с Первой мировой войной, а также ставят под сомнение отдельные традиционные и стереотипные представления об этой войне. Это, например, изменения в области военной техники (от кавалерии и велосипедных взводов на начальном этапе войны до танков, броневиков и аэропланов в конце войны); комплектование личного состава армии женщинами в России; тот факт, что борьба на отдельных фронтах (например, на Балканах) велась не только между двумя окопавшимися пехотными армиями. Наконец, эти фотографии раскрывают новые факты и ставят вопросы, которые учащийся сможет исследовать, используя другие источники информации.

Фотографии времен Первой мировой войны

Источник: *WWI Photo Archive, University of Kansas*
С любезного разрешения *Ray Mentzer*
Сербские добровольцы

Немецкие военные разведчики-велосипедисты ведут наблюдение с дерева

*Русские женщины-рекруты на параде перед отправкой на фронт.
Эти женщины входят в состав женского батальона смерти.*

Исторические карикатуры

Общие положения

Карикатуры на социальные и политические темы стали появляться в печати с начала 18 века. В то время их назначение сводилось к сообщению преимущественно неграмотному населению информации о событиях и государственных деятелях. Впоследствии с помощью сатиры, преувеличений, символов, юмора и иронии карикатура часто позволяла художнику, его редактору и издателю высказывать идеи, о которых открыто заявлять в печати было или политически опасно, или неразумно. В этом отношении карикатурист в истории часто выполнял ту же роль, что и шут в произведениях Шекспира. Также и в 20-м веке мы можем наблюдать, как используются карикатуры для создания средств наглядной агитации и пропаганды, особенно во время войн и других кризисных ситуаций национального масштаба.

Как и в случае с фотографиями, немногие историки использовали для анализа и интерпретации карикатуры в качестве первоисточника. Как правило, они удовлетворялись тем, что включали их в свои книги исключительно для иллюстративных целей. Несмотря на это, в особенности до появления опросов общественного мнения, карикатуры часто выступают чрезвычайно эффективным средством изучения общественного мнения среди людей с различными политическими убеждениями, или среди всего населения в данное время. Это возможно, если историк будет принимать во внимание специфические характеристики искусства карикатуриста (например, использование разнообразных стилистических средств, включая сатиру и гиперболу, для передачи односторонней точки зрения по конкретному вопросу, на конкретное событие или о конкретном общественном деятеле). Если возможно утверждать, что карикатура представляет только мнение карикатуриста, то неоспоримым является также факт, что карикатура публиковалась только после того, как проходила предварительную цензуру в редакции, чтобы убедиться в том, что она будет иметь резонанс среди читателей газеты.

На уроках истории карикатуры на исторические темы могут иметь следующую педагогическую ценность:

- *они дают возможность как учащемуся, так и профессиональному историку получить представление о мнениях и настроениях людей в какое-то определенное время;*
- *они зачастую столь же эффективно, как и текст кратко излагают, резюмируют суть вопроса (иногда даже более эффективно);*
- *смысл карикатуры извлекается из изображения;*
- *так как для карикатуры требуется определенное толкование, то это дает школьнику возможность актуализировать ранее полученные знания по*

изображенному на карикатуре вопросу, событию или лицу. В результате, если учащиеся располагают знаниями, позволяющими им установить факты или расшифровать информацию, заложенную в карикатуре, а затем истолковать ее смысл, то в конце изучения какого-либо урока или вопроса карикатура может помочь учащимся правильно расставить акценты.

Основные источники

В настоящее время многие современные учебники включают серию карикатур для иллюстрации отдельных вопросов и тем. Некоторые учебники, в особенности те, которые содержат материал по всемирной истории 20-го века, включают карикатуры, созданные в разных странах. В местных библиотеках также имеется небольшое количество газетного архивного материала и плакатов, хранящихся в виде микрофильмов. Еще одним полезным источником является Интернет. Отдельные вебсайты по истории Европы и по другим конкретным вопросам, таким как Первая и Вторая мировая война, перечисленным в главе 12 этой книги, содержат архивы карикатур. Также существуют отдельные специальные сайты, откуда можно брать и использовать карикатуры в учебных целях. Например, для того чтобы найти открытки на исторические темы, можно зайти на сайт Hogus H-GIG (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), или в собрание карикатур за период с 1890 по 1950гг Принстонского университета в библиотеке Seeley G. Mudd Library (<http://www.princeton.edu/~mudd/>), или в архивы Центра по изучению карикатур и шаржей Кентского университета (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Что необходимо знать учащимся?

Во-первых, карикатурист строит предположения по поводу общей эрудиции читателя, а иногда и его политических взглядов. Учащиеся должны суметь установить эти предположения, чтобы полностью понять более тонкие карикатуры.

Во-вторых, карикатуры обычно выражают мнения, а не фактическую информацию. Карикатурист пристрастен и не старается выразить объективную точку зрения или представить разные точки зрения по вопросу или проблеме.

В-третьих, карикатурист в основном использует гиперболу и сатирический шарж. Они могут быть как позитивными, так и негативными. Например, персонаж можно изобразить таким образом, что она или он будет выглядеть заслуживающим доверия или не заслуживающим такового, крепким или слабым, уверенным в себе или сомневающимся, патриотом или предателем и т.д. Карикатурист часто опирается на стереотипы, чтобы донести смысл своего произведения до публики. Он предлагает ей упрощенные представления, зачастую уничижительного характера, бытующие в данной социальной группе или данной нации.

В-четвертых, чтобы достичь цели карикатура должна следовать современным нормам и условностям, принятым в данном социуме. Это может касаться того,

что считается смешным, а что нет; что может выступать в качестве объекта сатирического изображения в карикатуре, а что нет и т.д. Если взглянуть на карикатуры из разных периодов 20-го века, то мы увидим, что эти нормы и условности менялись с течением времени. Таким же образом в разных частях Европы можно обнаружить различные представления о том, что считается смешным и подходящим для карикатурного изображения.

В-пятых, чтобы подчеркнуть важность передаваемого смысла, большинство карикатур опираются на использование символов. Самыми очевидными символами, конечно, будут выступать национальные символы: Марианна представляет Францию, Джон Буль или английский бульдог символизирует Британию, Русский медведь – Россию, Дядюшка Сэм – Соединенные Штаты и т.д. Также возможно установить определенные символические изображения, постоянно используемые по всей Европе. Они предназначены для выражения различных аспектов человеческой жизни, например, сгущающиеся грозовые тучи; ряд белых деревянных крестов символизируют жертв войны; призрак смерти, рыскающий по земле; вариации на тему плача Богородицы для изображения трагедий и катастроф; стены, ограды, рвы являются символами социальных границ; голубь мира и т.д. Чтобы понять смысл карикатуры, необходимо знать значение этих символов, тем более что иногда эти символы уже больше не используются. Например, в настоящее время призрак смерти и плач Богородицы уже не так часто изображаются на карикатурах, как это было в 19 или начале 20-го века.

Изложение схемы анализа карикатур

Предлагаемая схема анализа карикатур не сильно отличается от схемы, предложенной для работы с историческими фотографиями. Различия проявляются на уровне деталей задаваемых вопросов при толковании карикатур. Как и в случае с анализом фотографий, учащимся необходимо предоставить возможность применить эту схему несколько раз на занятиях перед тем, как они смогут использовать ее самостоятельно.

Таблица 3: Схема анализа исторических карикатур

Описание: Просто точно опишите, что вы видите. На этой ступени не стремитесь строить предположений о том, что вы видите.

Например:

- Опишите персонажей, изображенных в карикатуре. Как они одеты? Что они делают?
- Насколько реалистически или преувеличенно изображены персонажи? Если изображение гиперболизировано, то какими способами достигается это?
- Опишите все предметы, изображенные в карикатуре. Насколько реалистически или преувеличенно изображены предметы?
- Опишите, что вы видите на заднем плане, на переднем плане, в центре, с левой и правой стороны карикатуры. (Если необходимо, используйте прозрачную сетку).

(см. продолжение)

Таблица 3: Схема анализа исторических карикатур		
Интерпретация	Доказательства Почему вы так думаете?	Насколько вы уверены в этом?
<p>Можете ли вы узнать каких-нибудь персонажей, изображенных в карикатуре? Если это реальные люди, то назовите их и занимаемое ими положение в обществе на момент создания карикатуры.</p> <p>Проверьте дату опубликования карикатуры. Какому событию или вопросу посвящена карикатура?</p> <p>Что вы знаете об этом событии или вопросе, а также о лицах, изображенных на карикатуре?</p> <p>Что обозначает подпись под карикатурой? Она смешная или ироническая? Если да, то какими способами достигается тот или иной эффект?</p> <p>Укажите все символы, используемые карикатуристом. Почему художник использовал именно эти символы?</p>		<p>(см. продолжение)</p>

Таблица 3: Схема анализа исторических карикатур		
<p><i>Персонажи изображены позитивно или негативно?</i></p> <p><i>Каково отношение карикатуриста к предмету изображения карикатуры? Позитивно оно или негативно? Лестно или критично по отношению к предмету изображения?</i></p>		
<p><i>Перечислите любые другие исторические источники, которые могли бы вам помочь проверить верность ваших выводов в отношении этой карикатуры.</i></p>		
<p><i>Насколько эффективна данная карикатура в достижении своих целей?</i></p>		
<p><i>Изменила ли данная карикатура вашу собственную интерпретацию события, вопроса или лиц, к которым она относится?</i></p>		

Глава 9

Использование ситуативных и ролевых игр

Имитация ситуации, как об этом говорит сам термин, представляет собой модель, цель которой состоит в воссоздании условий, существующих или однажды существовавших в определенной ситуации, определявших ход какого-либо события или процесса. Отдельные учебные модели ставят своей целью точно воссоздать определенные условия. Представьте себе, например, работу летного тренажера, испытательной механической установки или аэродинамической трубы. В контексте преподавания истории, однако, имитация ситуации в учебных целях, как правило, является упрощенной моделью действительности. События происходят не в реальном, а сжатом времени; количество реальных участников события, как правило, ограничивается только ключевыми фигурами; и, разумеется, участвующие в воссоздании ситуации имеют возможность выносить суждения задним числом – они уже знают, как “эта история” закончилась. Ценность имитации в учебных целях как таковой состоит в том, что она упрощает сложности реального мира и реальных жизненных ситуаций, извлекая из реальности только те компоненты и факторы, которые представляют важность для целей программы и обучения.

Исторические карты являются имитациями; это - своеобразные модели реальности, существенные признаки которой представлены символами, а несущественные опущены. Вместе с тем, если говорить об истории Европы 20-го столетия, то большая часть ситуационных моделей, вероятнее всего, будет использоваться по четырем направлениям.

Первое, это исторический кризис, или важные поворотные моменты в недавней истории, в которых политические или военные лидеры сталкиваются с различными, одинаково неразрешимыми альтернативами, каждая из которых может иметь нежелательные последствия. Например, необходимо принять решение, нужно или не нужно:

- *вступать в союз с другими странами;*
- *использовать военное вмешательство в дела другого государства;*
- *оказывать поддержку одной стране, ведущей переговоры с другой;*
- *приостановить естественные демократические процессы из-за внутригосударственного правительственного кризиса, и т.п.*

Второе направление – это процессы принятия решений, воссоздающие те ситуации из недавней истории, когда были приняты решения, имевшие как немедленные результаты, так и долгосрочные последствия для Европы.

Например, имитации следующих событий:

- *Парижская мирная конференция 1919 года;*
- *заседание Совета Лиги Наций по вопросу нападения Италии на Абиссинию в 1935 году;*
- *Ялтинская конференция в 1945 году;*
- *формальные и неформальные контакты в Москве и между западными союзниками во время Берлинской блокады в 1949 году, которые привели, в свою очередь, к созданию блока НАТО, образованию Федеративной Республики Германии (Западной Германии) и Германской Демократической Республики (Восточной Германии);*
- *борьба за контроль над Советским Союзом в 1991 году;*
- *решения НАТО о мерах, направленных против Сербии в защиту Косово.*

Третье направление использования учебных ситуаций обращается к различного рода расследованиям и исследованиям. Два предыдущих направления при моделировании исторических ситуаций, как правило, рассматривают вопросы европейской и мировой политики, а также различные дипломатические проблемы. Отдельные имитации ситуации расследования хорошо вписываются в эти категории, как, например, трибуналы над военными преступниками. Вместе с тем, моделирование расследований также может быть эффективным средством обучения при анализе учащимися некоторых социальных, экономических и экологических проблем 20-го столетия, тем более, что при проведении таких занятий часто используется фактическая информация и официальные заключения, публикуемые специальными комиссиями. Для моделирования на уроках истории могут использоваться следующие вопросы:

- *экологические проблемы;*
- *расизм и права меньшинств;*
- *равноправие мужчин и женщин;*
- *свобода выбора религии и веротерпимость;*
- *бедность, экономическая помощь странам третьего мира*
- *предоставление убежища политическим беженцам, и т.д.*

Имитация публичных расследований и моделирование работы комиссий по расследованиям также представляется эффективным приемом обучения при осмыслении учащимися того факта, что некоторые социальные, экономические

и технические достижения, воспринимаемые в настоящее время как должное, когда-то вызывали острую полемику и являлись причиной серьезных разногласий во многих европейских странах. В таких случаях для исследования возможных последствий нетрадиционных решений иногда создавались различные комиссии как на государственном, так и на международном уровнях. Например, переход от использования угля в качестве основного источника энергии к использованию нефти, имевший своим результатом быстрый упадок отечественной угольной промышленности и большую зависимость от импортируемой нефти, в то время далеко не всем представлялся логичным, необходимым и неизбежным шагом.

Последним направлением, обычно используемым на уроках истории, является имитация работы отдела новостей в редакции какой-нибудь газеты. Такая модель представляется полезной при изучении того, как в разных частях Европы может интерпретироваться и освещаться какой-нибудь кризис или крупное событие. При этом необходимо по возможности использовать материал средств массовой информации, опубликованный в то время. Чем ближе к сегодняшнему дню рассматриваемый кризис или событие, тем легче учителю истории самому осуществить разработку такого варианта имитации.

Вплоть до недавнего времени педагоги и издатели учебной литературы могли представить себе только имитацию тех ситуаций, которые разыгрываются группами учащихся (целым классом, целым потоком и даже группой учеников из разных школ). В настоящее время с развитием и распространением персональных компьютеров целое поколение молодых людей, по крайней мере в некоторых частях Европы, приобрело привычку играть на домашних или школьных компьютерах в сложные компьютерные игры и моделировать различные запутанные ситуации. Во многих таких играх требуется принимать решения, исходя из фактора ограниченности во времени и недостаточности информации. Хотя эти игры используются ради собственного удовольствия, они часто требуют от учащихся применения тех же навыков, что и для успешного участия в учебных игровых ситуациях. Несмотря на то, что производители программного обеспечения для учебных целей не поспевают за производителями развлекательных программных средств, очевидно, что данное направление имеет большие возможности для дальнейшего развития.

Ролевые игры в преподавании истории также создают для учащегося большие возможности при воссоздании ситуации или события, а также позволяют ему сыграть роли участников этих событий. Обычно ролевые игры менее структурированы, нежели игры, построенные на имитации ситуаций. Школьникам предоставляются исходные данные о персонажах, которых они будут играть, а затем от учащихся требуется проникнуться чувствами или встать на место играемого ими персонажа, чтобы выразить его взгляды и убеждения. Как уже указывалось ранее (см. главу 10), ролевые игры могут быть эффективным способом включения многоаспектности в преподавание истории.

В преподавании истории подходы к использованию ролевых игр, как правило, отличаются от методов, применяемых в обучении иностранным языкам, драматическому искусству или общественным наукам. Школьникам дается набросок характера персонажа, а также некоторый объем контекстуальной информации, но от них требуется выполнение независимого исследования, чтобы воссоздать картину действий персонажа и причин, побудивших его к этим действиям, при столкновении с определенной ситуацией, вопросом или проблемой. Ролевые игры дают учащемуся возможность выступления и импровизации, но, в конечном счете, их основная цель состоит в том, чтобы школьник научился прогнозировать, как бы отреагировал отдельный человек (или представитель какой-либо группы) на то или иное событие в другом месте в другое время. Цель может также заключаться в том, чтобы понять и интерпретировать крупные исторические события или проблемы, или же в том, чтобы осмыслить будничную жизнь обычных людей, в определенных обстоятельствах в данное время испытавших на себе те или иные преобразования, изменения или явления. Например, эмиграция с целью начать новую жизнь; политическое освобождение, жизнь в оккупации, участие в политической революции, жизнь в тоталитарном обществе. Это также может быть просто личный опыт переживания тех изменений, которые пришли вместе с появлением электричества, работой на фабрике, переселением в город из сельской местности, появлением различных средств контрацепции, улучшением условий здравоохранения, средств массовой коммуникации и т.д.

Какие возможности предоставляют учителю истории ситуативные и ролевые игры?

Подготовка имитации ситуации и ролевой игры занимает достаточно много времени как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося. Это верно даже тогда, когда учитель использует уже готовые, предварительно подготовленные и опубликованные ситуационные игры, но это еще более верно, если преподаватель должен создать ситуационную игру или написать сценарий ролевой игры с чистого листа. Следовательно, важно ясно осознавать, что конкретно приобретут учащиеся от участия в ситуационных и ролевых играх, чего бы они не смогли получить от простого обращения к другим средствам обучения, таким как учебники, первичные и вторичные источники, посещения музеев, средства массовой информации и Интернет.

Хорошо разработанные исторические ситуационные и ролевые игры дают учащимся возможность закрепить свой уровень исторического понимания и навыков. Они также вносят свой вклад в дальнейшее совершенствование некоторых общих педагогических принципов.

Возможности развития исторического мышления и исторических навыков

Исторические ситуационные и ролевые игры имеют действительную образовательную ценность, если они хорошо структурированы и спланированы, реалистичны, содержат точную фактическую информацию, а цели и задачи таких игр соответствуют возрастным особенностям и способностям учащихся (смотрите “оценка ситуационных игр” в конце этой

главы). Такие игры имеют особенно высокую ценность, если дают учащемуся следующие возможности:

- проявить историческое сочувствие к лицам, лично пережившим или активно участвовавшим в конкретных событиях, ситуациях, происшествиях, занимавшихся решением конкретных проблем, вопросов, являвшихся свидетелями крупных социальных изменений в жизни общества.
- в зависимости от конкретных обстоятельств, в которых находятся люди, одно и то же вполне понятное и недвусмысленное утверждение все-таки может иметь различные толкования.
- понять в процессе имитации ситуации значение конкретных факторов, оказавших влияние на решения, которые в прошлом веке имели решающее значение для всей Европы. К этим факторам относятся различные точки зрения и приоритеты сторон, участвовавших в выработке и принятии решения; количество времени, за которое необходимо было принять решение; давление, оказываемое на них как внутри государства, так и на международном уровне. Здесь также рассматриваются такие моменты, как ресурсы, которые могли быть мобилизованы для решения той или иной проблемы; власть, которую они могли применить, и условия, ограничивающие эту власть; различные интриги, маневры, оказывавшие воздействие на процесс принятия решения в то время.
- имитации и ролевые игры обычно сосредоточены на конкретных исторических процессах, а не на их результатах. Например, в учебнике будут, вероятнее всего, рассматриваться результаты и последствия какого-либо договора, расследования, работы государственной комиссии или дипломатической миссии. В ситуационной или ролевой игре акцент делается на процессах, в результате которых возникли эти следствия. На самом деле, имитация не обязательно воспроизводит те же результаты, которые реально имели место в определенное время.
- устанавливать связь между имитируемым событием или процессом выработки и принятия решения и параллельными или предшествующими событиями, ранее изучавшимися на уроках истории. Учащийся, участвующий в имитационной игре, пытается проникнуть в мысли другого лица, взять на себя его роль, и реагировать так, как могло бы это делать данное лицо, а не сам учащийся, исходя из того, что он уже знает. Чтобы успешно выполнить это задание, учащийся должен постоянно задавать себе вопросы: “Что бы в этой ситуации предпринял человек X?”, а не “Что бы я сделал в данном случае?”, “Какие возможности были открыты для человека X в то время?”, “Что привело к возникновению ситуации, в которой сейчас находится человек X?”, “Что происходило в других странах Европы (или мира), на что человеку X необходимо было обратить внимание?”.
- рассмотреть конкретное историческое событие или явление так, как будто бы оно еще не произошло вместо того, чтобы смотреть на него глазами автора учебника, историка, журналиста или учителя истории,

которые все пользуются тем преимуществом, что могут анализировать событие задним числом. Также часто школьные учебники, хотя и непреднамеренно, подразумевают некую неизбежность последствий и даже последовательности ряда событий. Правильно разработанные ситуационные и ролевые игры могут помочь школьнику понять, что люди в то время вряд ли осознавали, к чему приведет ход событий, и сильно сомневались в том, верное ли решение они приняли.

- переживая чужой опыт, понять, что представляла собой жизнь в определенное время, и осмыслить, насколько трудно было пережить конкретное событие 20-го века. Отдельные ситуации и обстоятельства понимаются без особого труда, и учащимся удастся легче проникнуться чувствами людей, испытывающих на себе действие этих ситуаций и обстоятельств, если в имитационной или ролевой игре они сталкиваются с теми же дилеммами и возможностями выбора, что и люди в свое время. Например, программа по истории 20-го века, которая применяется во многих европейских странах, включает изучение последствий Версальского Договора и послевоенных репараций. Здесь обычно рассматриваются последствия гиперинфляции в Германии начала 20-х годов. В учебник по этой программе включены отрывки из писем, в которых люди описывают, что представляла собой жизнь в стране с экономикой, измученной галопирующей инфляцией, а также специально отобранные фотографии, чтобы продемонстрировать последствия этих процессов для простых людей. В одних учебниках используется снимок немца с тачкой, полной банкнот, в других дети, измеряющие свой рост пачками обесцененных денежных знаков, или фото женщины, растапливающей деньгами печь, потому что они были дешевле традиционных видов топлива. Ролевая игра (сценарий может основываться на этих письмах и фотографиях) поможет прояснить учащимся ситуацию того времени, когда люди стояли перед жестким выбором, если они хотели обеспечить себя и свою семью питанием и крышей над головой.

Возможности развития общеобразовательной подготовки учащихся

Если говорить кратко, то ситуационные и ролевые игры позволяют учащемуся:

- *активно участвовать в игре и работать совместно с другими учащимися для достижения общей цели;*
- *проявлять терпимость по отношению к мыслям и взглядам, отличным от его собственных;*
- *использовать и совершенствовать навыки общения;*
- *развивать и совершенствовать исследовательские навыки и умение решать возникающие проблемы;*

- *продемонстрировать, что он может использовать знания, полученные от предварительной работы с учебником и другими первичными и вторичными источниками, чтобы творчески воссоздать событие или ситуацию.*

Возможные ограничения и проблемы

В настоящее время на рынке учебной литературы имеется не так уж много подготовленных исторических ситуационных игр, которые были бы специально предназначены для изучения европейской истории. Большая часть из имеющихся в продаже игр, как правило, обращается к событиям не 20-го, а в основном 18 и 19-го веков. К тому же, как указывалось нами ранее, они обычно концентрируются на имитации ситуаций сражений и дипломатических кризисов. Кроме того, немногие из этих учебных игр изданы на разных языках. В такой ситуации учитель истории сталкивается с проблемой или перевода игры с языка, на котором она была создана, на язык преподавания, или модификации игры, чтобы привести ее в соответствие с требованиями конкретных государственных программ или школьных учебных планов, или создания своего собственного сценария ситуационных и ролевых игр.

Использование исторических имитаций в группах учащихся с различными способностями также может создать дополнительные проблемы для учителя. Чтобы помочь учащимся принять полноценное активное участие в ситуационной или ролевой игре, возможно, понадобится создать словарь слов и терминов. Возможно, также потребуются проверить необходимый уровень сложности материалов для чтения и ролевых карточек, которые учащиеся будут использовать в игре. Также могут иметься серьезные различия между членами группы в уровне владения навыками общения и исполнительскими навыками, а также в желании играть определенную роль.

Проявление исторического сочувствия является центральным моментом в исторических имитациях и ролевых играх. Мы просим учащихся проникнуться мыслями других людей, живших в другом месте в другое время, а также достоверно и натурально реагировать на проблемы, испытания и альтернативы, с которыми эти люди сталкивались. Эта задача решается значительно легче, если учащимся даны подробные инструкции, если они прочитали историю вопроса и изучили материал перед тем, как принять участие в ситуационной или ролевой игре. Несмотря на это, научить проявлять историческое сочувствие не совсем то же самое, что научить ездить на велосипеде. Это то чувство, которым люди никогда не научатся владеть в совершенстве. В одном случае учащийся может продемонстрировать, что он или она проявляет достаточное сочувствие конкретному персонажу, но не существует никакой гарантии, что такая же степень эмпатии будет проявлена к другому персонажу в той же или другой ситуационной игре. Когда мы используем на уроке ситуационные или ролевые игры, всегда имеется риск, что данная игра не достигнет своих учебных целей (даже если все с удовольствием принимали в ней участие). Однако эти риски до некоторой степени могут быть минимизированы хорошей подготовкой и разбором результатов игры.

Еще одной проблемой, которой следует остерегаться учителю истории при использовании ситуационных и ролевых игр, в особенности тех, которые не ограничены во времени и допускают определенную возможность импровизации, является риск появления ошибок анахронического характера. Этот риск заключается в том, что учащиеся могут придавать прошлому черты

современности, полагая, что люди в прошлом отреагировали бы на ситуацию таким же образом, как и современные люди. Шон Лэнг, разработавший имитацию ситуации на Парижской мирной конференции 1919 года, которая была проведена с учащимися из самых разных европейских стран, отметил, что “одна делегация учащихся прибыла на конференцию, исполненная доброй воли по отношению к другим странам в том смысле, как это отражается в современных подходах к европейской проблематике, но которая совершенно не отражала историческую ситуацию, сложившуюся в 1919 году. В результате делегация растерялась, натолкнувшись на более враждебную и непримиримую позицию других делегаций”²⁷.

Вместе с тем, при надлежащей подготовке эта проблема вполне преодолима, если перед игрой проинструктировать учащихся и напомнить им о приоритетах и целях, когда они будут находиться “в роли”, уделив особое внимание распределению ролей (школьники, принимавшие участие в игре на тему Парижской мирной конференции, представляли в ней чужие страны). После игры необходимо провести “разбор полетов”, на котором преподаватель, указав на все возникшие анахронизмы, может поделиться со школьниками некоторыми полезными идеями об истории как научной дисциплине.

Если имитация ситуации или ролевая игра предназначены для привлечения участников к процедуре принятия решений, разрешения дилемм или вступления в переговоры друг с другом, то необходимо принять меры к минимизации степени использования уже известной информации, иначе это может разрушить сам смысл игрового задания. В такой ситуации учителю очень важно напомнить учащимся, что они не должны выходить за рамки роли, и что люди в то время не могли знать, в какую сторону повернутся те или иные события. Использование уже известной информации не всегда является проблемой. Если учебная цель состоит в том, чтобы использовать имитацию ситуации или ролевую игру для объяснения, почему такие-то события произошли так, а не иначе, то знание последствий этих событий может играть позитивную роль, а используемый план игры, скорее всего, будет напоминать сценарий документальной пьесы или драмы.

Еще одна последняя проблема, которая в основном касается использования ситуативных и ролевых игр в международных группах, состоит в том, что в рамках игры учащиеся могут толковать и реагировать на конкретные ситуации в этноцентричной манере. Это еще раз подчеркивает важность подготовительной работы и разбора задания после его выполнения.

Использование ситуативных игр на уроках истории

Успех или неудача при использовании ситуативных и ролевых игр в немалой степени зависит от навыка, при помощи которого учитель включает эти игры в общий процесс работы учащихся над конкретным вопросом или темой по истории. Успех, в основном, зависит от подготовительной работы,

²⁷ Sean Lang, “Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles”, Doc CC-ED/HIST/Eur (98)3 Council of Europe.

проведенной как преподавателем, так и учащимися. По этой причине представляется более эффективным включать ситуативные и ролевые игры не в начале, а в конце изучения вопроса или темы. Это положение находится в явном противоречии с тем, как используются ситуативные и ролевые игры на курсах переподготовки преподавателей истории, где они рассматриваются в качестве приема, способного снять напряжение и завязать обсуждение, а также в качестве средства совместного планирования последующей работы. Такая практика предполагает, что учитель истории уже знаком с вопросами и событиями, которые предполагается охватить в ситуативной или ролевой игре. Подобный подход редко приносит успех при работе с учащимися. Если позволяет время, то еще одним эффективным аспектом подготовительной работы при создании ситуативной или ролевой игры может стать привлечение учащихся к проведению предварительного исследования – прекрасной возможности применить на практике навыки историка.

Таким же важным является заключительный этап работы над ситуативными и ролевыми играми. Во-первых, сразу после завершения сценария ситуативной или ролевой игры для учащихся необходимо провести занятие с разбором результатов игры. Для этой цели рекомендуется дать учащимся задание во время ситуативной или ролевой игры вести дневник или журнал текущих событий (не только своих действий, а процесса в целом). Разбор задания выполняет несколько функций. Во-первых, это хорошая возможность обсудить любые проблемы, возникшие в ходе игры, например, случаи анахронических ошибок, проявления этноцентризма, неиспользование имеющейся информации и т.д. Это также возможность оценить ход ситуативной или ролевой игры и внести изменения в нее. Во-вторых, заключительный этап работы важен еще и потому, что он дает возможность сравнить ход и результаты ситуативной или ролевой игры с действительными событиями, а затем провести анализ причин возникших расхождений. Наконец, при проведении разбора также необходимо обратить внимание на то, что нового узнали учащиеся в результате игры, а затем проанализировать, является ли это знание дополнительным или же отличается от того, что школьники уже знали о событии из учебников и других письменных источников.

Преподавателю также необходимо внимательно продумать распределение ролей в игре. Здесь необходимо соблюдать баланс между желанием добиться от учащихся использования своих навыков и отдельных качеств наилучшим образом, с одной стороны, и уверенностью в том, что ситуационная или ролевая игра не станет бенефисом самых красноречивых и способных учеников, с другой стороны.

Самостоятельная разработка преподавателем ситуативных и ролевых игр

Ранее уже отмечалось, что в настоящее время явно не хватает качественных ситуативных игр по истории. Их выпускают книжные издательства, образовательные теле и радиопрограммы, просветительские общества, компании по разработке программного обеспечения, а также международные и неправительственные организации. Диапазон ситуативных игр по истории Европы 20-го столетия действительно весьма и весьма ограничен. Мы уже упоминали ситуативную игру на тему Парижской мирной конференции 1919

года, подробности которой можно узнать на одном из вебсайтов Совета Европы (<http://culture.coe.fr/hist20>). Эта разработка также включает отдельные весьма полезные советы по созданию и проведению ситуативных игр по истории, в особенности крупномасштабных игр. Она строго следует модели имитации заседания Организации Объединенных Наций, которое проводится каждый год в Гааге, куда съезжаются делегации со всего мира. Некоторые европейские страны организуют молодежные парламенты, которые имитируют процедуры работы законодательных органов государства и Европейского Парламента.

Преподаватели истории, имеющие доступ в Интернет, могут захотеть просмотреть странички на вебсайте, разработанном Past Perspectives (Взгляд в прошлое), организацией, расположенной в Лондоне и занимающейся созданием игр и имитаций в учебных целях. По истории 20-го века ими были созданы средства обучения для изучения экспансионистской политики европейских империалистических держав конца 19-го века, повлекшей за собой развязывание Первой мировой войны; ролевая игра под названием “Июльский Кризис”, в которой рассматриваются действия ключевых европейских политиков, последовавшие за убийством эрцгерцога Фердинанда в Сараево 28 июня 1914 года. В этой организации также создана ситуативная игра на тему холодной войны, в которой основное внимание уделяется анализу стратегических планов супердержав и их союзников. В серии современных событий также имеются две ситуативные игры, которые могут представлять интерес для учителя истории: “Боснийская Трагедия” и “Кризис в Бинни”, действие которой происходит в вымышленной африканской стране, но отражает проблемы вмешательства западных стран во внутренние дела таких государств, как Сомали и Руанда. Подробности этой и других игр можно найти на вебсайте этой организации (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Для поиска других возможностей при разработке и проведении ситуативных имитаций и ролевых игр попытайтесь зайти на другие вебсайты, обозначенные в главе 12, в особенности на те, которые разработаны образовательными телевизионными и радиокомпаниями.

Вместе с тем, для многих преподавателей по всей Европе было бы более целесообразно подумать о разработке своих собственных ситуативных и ролевых сценариев по истории. Выполнение такой задачи особенно продуктивно, если работу по созданию таких игр выполнять совместно с учителями средних школ из других стран Европы. Подход, использованный при создании ситуативной игры на тему Парижской мирной конференции и сходных с ней дипломатических игр, а также имитаций процесса принятия решений, является дорогостоящим. Для создания и проведения ситуативной игры “Парижская мирная конференция” понадобилось 2, 456 евро. Также необходимо было найти спонсоров этого проекта, чтобы собрать всех участников игры в одном месте. Как нам представляется, для разработки и проведения менее затратных ситуативных игр можно использовать электронную почту, телефонную связь, факсимильную связь или даже обычную почту, что, разумеется, предполагает участие учащихся из школ со всей Европы или конкретного региона.

При разработке ситуативной или ролевой игры по истории необходимо продумать некоторые педагогические вопросы. Если мы хотим, чтобы игра прошла успешно, мы должны иметь в наличии достаточное количество фактического материала, чтобы создать основу для выполнения процедуры принятия решений, ведения переговоров, спора или полемики. Детали должны основываться на точных данных того времени. Как во время подготовительного этапа, так и во время самой игры учащимся, наверняка, потребуется доступ к соответствующему справочному материалу. Например, учащимся могут понадобиться соответствующие карты, статистические данные, имеющие отношение к делу по данному периоду, а также любая другая ситуативная информация, которая может быть полезной для активного участия в игре и достижения практических результатов.

Для любого преподавателя, занимающегося разработкой сценариев для ситуативных и ролевых игр, всегда встает один важный вопрос. Обращаться ли к действительному событию или брать несколько сходных событий, чтобы создать одно вымышленное, но весьма реалистичное событие? Разумеется, в какой-то степени, сама тема определяет ответ на этот вопрос. Несмотря на это, иногда использование реального случая влечет за собой серьезные подготовительные исследования, а реальный пример может оказаться слишком ограниченным и не содержать в себе всех факторов, которые могут понадобиться для порождения последующего обсуждения и осмысления ситуации. Это в первую очередь относится к сценариям ролевых игр, но иногда и к небольшим ситуативным играм. Например, ролевая игра, основанная на жизни конкретной семьи в Санкт-Петербурге в 1917 году, или в Варшавском гетто в 1943 году, или во время Пражской весны в 1968 году может оказаться слишком ограниченной, если она не будет охватывать все вопросы, на которые учитель хочет обратить внимание при изучении этих конкретных вопросов. Вместе с тем, если мы хотим, чтобы ролевая игра все-таки вызывала чувство исторического сопереживания, то крайне важно создать для нее правдоподобные персонажи.

Отдельные педагоги, имеющие большой опыт по созданию и проведению ситуативных игр, утверждают, что с точки зрения педагогики лучше создавать ситуационные игры, в которых требуется достичь каких-либо практических результатов (принятия решения, достижения соглашения, подписания договора, определения политического курса и даже срыва переговоров). Если имеется поддающийся определению набор альтернативных результатов, тогда проще разработать четкий набор процедур для управления ситуативной или ролевой игрой. Не связанные никакими ограничениями ситуативные и ролевые игры могут стимулировать учащихся, если проводятся с высоко мотивированными и хорошо информированными участниками, но они также иногда могут заканчиваться полной неразберихой и без всяких надежд на достижение какого-либо результата.

Наконец, почти каждая ситуативная игра “домашнего изготовления” содержит кое-какие “накладки”: непредвиденные проблемы, необоснованно распределенное время, ни к чему не приводящие споры, требующие дополнительной информации и т.д. Чтобы определить потенциальные

проблемы, всегда полезно провести тренировочную игру (возможно, с другими коллегами) перед тем, как использовать ее со школьниками, для которых она и предназначается.

Оценка ситуативных игр

Учащимся нравятся ситуационные игры, они очень активно и с большим энтузиазмом включаются в них. Для учителя истории игры могут стать мощным средством преподавания и обучения. Но их создание требует больших затрат; результаты должны оправдывать время и средства, потраченные на их организацию (а возможно и на их разработку). После завершения ситуативной игры необходимо провести урок-разбор, для того чтобы дать оценку ситуационной игре, привлекая для этого личный опыт участия школьников в игре и анализируя их позицию, а также замечания учителя.

Когда преподаватель решает, использовать ли ему уже разработанную ситуационную игру (или создать и использовать игру “домашнего изготовления”), необходимо продумать следующий ряд вопросов. Итак, перед тем как использовать имитацию ситуации, ответьте на следующие вопросы:

- *Каковы цели игры?*
- *Являются ли рабочие процедуры четкими и понятными?*
- *Какие навыки и знания потребуются в этой игре?*
- *Какие навыки и знания развиваются и совершенствуются в процессе игры?*
- *Является ли фактическая информация, включенная в игру, достаточно точной? Являются ли роли персонажей, которые будут играть учащимися, достоверными и правдоподобными?*
- *Насколько согласуются рабочие процедуры?*
- *Соответствует ли игра той возрастной группе, в которой вы собираетесь ее проводить?*
- *Сколько времени понадобится учащимся для завершения игры?*
- *Какую подготовительную работу необходимо провести учащимся перед тем, как они будут готовы успешно участвовать в этой игре?*
- *Какую подготовительную работу необходимо проделать вам перед проведением ситуативной игры?*

Каким образом вы будете представлять игру учащимся?

- *Как вы будете проводить разбор результатов после завершения ситуативной игры?*

После проведения игры ответьте на следующие вопросы:

- *Удалось ли вам закончить игру в установленное вами время?*
- *Какие возникли проблемы? Появились ли они вследствие несовершенства самой игры или представляют собой легко устранимые помехи?*
- *Понравилось ли учащимся участвовать в игре? Насколько был высок уровень мотивации, чтобы успешно участвовать в игре?*
- *Удалось ли достичь запланированных целей? Увеличился ли объем знаний о событиях у учащихся? Наблюдалось ли дальнейшее совершенствование необходимых навыков учащихся?*
- *Насколько полезной оказалась игра или вы могли бы с большим успехом добиться тех же результатов, используя другие учебные материалы и средства?*
- *Имеются ли пути усовершенствования этой игры?*
- *Будете ли вы снова использовать эту ситуативную игру?*

Глава 10

Принцип учета многообразия точек зрения в преподавании истории

Только в некоторых странах Европы, таких как Исландия и Португалия, границы территории государства и национальные границы совпадают с населением, разделяющим одну культуру, язык и религию. Большинство европейских государств характеризуется национальным, языковым, культурным и/или религиозным многообразием.

В некоторых случаях такое многообразие отражает присутствие коренного населения или давно укоренившихся национальных, языковых и культурных меньшинств, которые обосновались в конкретном регионе задолго до образования современного европейского государства. В эту категорию можно включить, например, бретонцев, басков, каталонцев, а также говорящих на корсиканском, аквитанском и эльзасском наречиях во Франции; арагонцев, астурийцев, каталонцев, басков и галисийцев в Испании; говорящих на фриулийском, ретороманском и сардинском диалектах в Италии; говорящих на гальском, ирландском и валлийском языках в Великобритании, и т.д. В этот список также можно добавить рассеянные народы Европы, в особенности цыган и евреев.

В других случаях подобное многообразие возникло, особенно в течение 19 века, в результате действия следующих факторов:

- *переселение отдельных лиц и целых общностей внутри огромных многонациональных европейских империй, каковыми в то время являлись Наполеоновская, Габсбургская, Османская и Российская империи;*
- *переселения, расселения народов, присоединения и приобретения территорий на протяжении 19 века в результате решений Венского Конгресса 1815 года; подписания договоров после окончания Крымской войны (1856), австрийско-прусской войны (1866), франко-прусской войны (1871) и других локальных пограничных конфликтов. В этот список также входят решения Берлинского Конгресса (1878); объединение Германии и в меньшей степени объединение Италии в третьей четверти 19-го века;*
- *еврейская и армянская диаспоры расселились по всей Европе;*
- *увеличение уровней политической и экономической миграции внутри Европы в промышленно более развитые регионы, особенно в последней трети 19-го века. Особенно крупные эмиграционные потоки направлялись из Германии, Италии, России, Польши и Венгрии, что до некоторой степени совпадает с возросшим уровнем эмиграции европейцев в Северную Америку.*

В 20-м веке в Европе действовали сходные (а также другие) факторы, чтобы увековечить и увеличить национальное, языковое и культурное многообразие большей части современных европейских национальных государств.

- Версальский договор 1919 года (а также другие послевоенные соглашения, последовавшие за этим договором в период с 1919 по 1921гг) непоследовательно и не повсеместно применяли принцип самоопределения наций. Те, кто готовили и подписывали эти мирные соглашения, не были заинтересованы в том, чтобы учитывать желания своих собственных народов, находящихся под властью других государств. В то же самое время преобладающая в тот исторический период точка зрения, что притязания отдельных народов на государственность политически и экономически не осуществимы на практике, а также понимание необходимости сдерживания Германии и революционной России привели к тому, что требования самоопределения отдельных наций не были приняты во внимание. В результате около 30 миллионов людей остались в качестве национальных меньшинств. К тому же плебисциты, которые проводились в то время в наиболее этнически смешанных регионах, обнаруживали тот факт, что значительные группы людей, принадлежащих к национальным и языковым меньшинствам, в действительности предпочитали оставаться гражданами тех стран, где другая национальная и языковая общность составляла большинство населения. Например, определенная часть поляков предпочла остаться жить в Германии, а часть словенцев в Австрии;*
- в период между двумя мировыми войнами продолжалась политическая и экономическая миграция внутри Европы;*
- решения по послевоенному устройству мира, принятые в Ялте и Потсдаме (в феврале и июне 1945 года), не только изменили политическую карту Европы, но в очередной раз привели к дальнейшим значительным перемещениям населения. Это, например, выселение 8 миллионов немцев из Чехословакии и Польши, переселение на запад поляков из провинций, захваченных Советским Союзом, заселение бывших немецких территорий и городов, таких как Кёнигсберг и Бреслау;*
- приток иммигрантов в страны западной Европы из бывших колоний, особенно быстро рос с середины 60-х годов, которые предпочитали селиться в крупных городских агломерациях и сохранять свои отличительные культурные, языковые и религиозные признаки;*
- приток гастарбайтеров и экономических мигрантов, особенно из Турции, бывшей Югославии и Северной Африки;*
- распад Советского Союза и связанные с этим политические процессы в Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европе в конце 80-х и начале 90-х годов выдвинули на первый план многонациональный, разнородный по этническому и религиозному составу характер большей части этого региона, а также усилили националистические ожидания. Этническая миграция внутри бывших республик Советского Союза, а также в Российскую Федерацию в настоящее время воспринимается в качестве*

серьезной проблемы. Установлено, что к началу 90-х годов около 25 миллионов русских проживали за пределами Российской Федерации. Приблизительно 1 из 5 белоруссов и 1 из 3 армян проживали за пределами своих республик. В Прибалтийских государствах, в особенности в Эстонии и Латвии, растет озабоченность по поводу ухудшения демографической ситуации в составе коренного населения и роста иммиграции из Российской Федерации. Миграционные процессы также стимулировались и в других местах, в особенности с востока, так как в одних республиках был взят курс на дерусификацию, в других продолжали свое существование коммунистические или однопартийные режимы, в третьих был велик риск межэтнических конфликтов, а в четвертых происходил быстрый возврат к исламским традициям.

Несмотря на столь очевидное многообразие в большинстве национальных государств Европы, эту характерную особенность предпочитают не замечать как в академических кругах историков, так и среди преподавателей средних школ. Исторически это отражает осознанную необходимость молодых государств, или государств, переживших длительные периоды иностранного владычества, пробудить или воссоздать чувство национальной идентичности, а также укрепить лояльность к государству или режиму. Такая же проблема возникла во многих странах Восточной и Юго-Восточной Европы после 1989 года. Она находит свое отражение в непрекращающихся дебатах о роли образования, в особенности роли истории и исторического образования в развитии чувства национальной идентичности общества и преданности интересам государства.

Вместе с тем эта тенденция не ограничивается рамками только тех государств, которые пережили длительный период колониального господства, насильственной аннексии или иностранной оккупации. Давно существующие национальные государства Европы в конце 19 века также считали необходимым воспитывать чувство национальной идентичности у своих граждан. Это объяснялось тем, что происходила модернизация экономики, политическая система становилась более централизованной, изменился характер войны, что требовало введения воинской повинности, расширение действия избирательного права требовало, чтобы новый электорат был более грамотным и осознавал свою принадлежность не только к региону или местности, но в первую очередь к государству. Например, Франция часто рассматривается историками в качестве одного из старейших национальных государств Европы. Однако, как отмечал в своем исследовании французской деревни конца 19-го века Юджин Уэбер, в то время, по крайней мере, 25% населения не могли говорить по-французски, а около половины населения страны, достигшего зрелого возраста между 1875 и 1900 годами, считали французский язык иностранным²⁸.

Характерные особенности подобных процессов сплочения нации являются общим местом в исследованиях по истории. Не случайно существует тенденция представлять историю государства в виде непрерывной нити,

²⁸ E. Weber, *Peasants into Frenchmen : the modernisation of rural France 1870-1914*, London, 1979, p. 73.

связывающей воедино настоящее и далекое прошлое, а любые исторические разрывы непрерывности считаются отклонениями от нормы. Акцентируется уникальность нации, а не то общее наследие, которое она делит с другими народами. Превозносится однородность (людей, культуры, языка и исторического наследия), и не замечается культурное и национальное многообразие. Также существует тенденция уделять слишком много внимания различного рода конфликтам – как тем, которые воспевают славные победы, так и тем, которые оправдывают продолжительные периоды страха, незащитности и ненависти, – а не периодам мирного сосуществования и взаимного сотрудничества.

Все сказанное не означает, что мы отрицаем важность и закономерность преподавания отечественной истории. Как отмечается в докладе Парламентской Ассамблеи Совета Европы:

Никто не может отрицать право народа на свою историю. Само существование нации предполагает историческую эволюцию, которая определяет ее единство. Следовательно, вполне закономерно, что каждая нация хочет иметь свою национальную историю и что знание истории лежит в основе национального политического самосознания... Как это нередко случается, проблема возникает тогда, когда происходит отход от национальной к националистической истории. В этом случае история используется в целях пропаганды и идеологической обработки. В то время как национальная история для объяснения существования государства прибегает к объединяющим элементам, националистическая история пытается оправдать патриотические ценности, усиливая эпический и мифологический аспекты “национальных особенностей”. Она подчеркивает различия с соседними странами, возвеличивает чистоту нации, скрывает историю различных регионов и меньшинств, а также всегда определяет свою позицию по отношению к внешнему врагу²⁹.

Несмотря на это, не так уж просто точно установить разделительную линию между национальной и националистической историей, и даже в давно существующих национальных государствах школьная программа по истории и преподавание истории по традиции могут часто быть этноцентричными. Считается само собой разумеющимся, что величественное изложение отечественной истории совпадает с историей (обычно) самого многочисленного народа, доминирующего в языковом и культурном отношении. Как и в случае с историей женского вопроса, история меньшинств и их вклад в развитие государства и национальной культуры просто не замечается. К тому же, как мы уже отмечали ранее в этой книге, во многих национальных государствах история Европы (и всемирная история), как правило, изучается с национальной, а не многонациональной точки зрения.

Решение этих двух взаимосвязанных проблем – преподавание откровенно националистической истории и традиционный этноцентризм – не обязательно напрямую связано с включением большего количества материала по истории Европы в учебные планы для средних школ, хотя расширение возможностей и содержания этого предмета могло бы быть, разумеется, полезным. В конечном счете, решение этой проблемы в большей степени зависит от того,

²⁹ Report of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, “History and the learning of history in Europe”, Doc. 7446, 1996, pp. 20-21.

какими методами и с помощью каких подходов ведется преподавание и обучение истории. Остальная часть этой главы посвящена именно этой проблеме (и, фактически, вся книга в целом).

Что означает принцип учета различных точек зрения?

За последние 35 лет многие достижения в изучении и преподавании истории появились как реакция на необходимость уделять чрезмерное внимание политической истории, а также на вклад в историю политических и экономических элит. Обо всем этом ясно свидетельствует рост интереса к социальной истории, истории культуры и мысли, все возрастающее внимание к вопросам европейской, региональной и мировой истории, усиливающийся интерес среди историков к возрождению истории “маленького человека”, экономически и социально неблагополучных, политических маргиналов, а также национальных и языковых меньшинств.

Эти достижения позволили расширить наше понимание истории. Во-первых, в настоящее время исторические документы более доступны, чем когда бы то ни было ранее. Отчасти это происходит потому, что многие публичные архивы сейчас более открыты для проведения исследований, чем это было раньше, а также потому, что в последнее время наблюдается быстрый рост неправительственных архивов, - не в последнюю очередь потому, что они содержатся за счет различных средств массовой информации. В результате, сейчас для историков, преподавателей истории и их учащихся, несмотря на некоторые ограничения из-за незнания иностранных языков, стало намного легче узнать, как воспринимались в других странах события, которые имели большое значение для истории их собственной страны. Во-вторых, сегодня мы имеем более ясное представление о том, какие из наиболее значительных событий, явлений и тенденций 20-го века оказали наибольшее влияние на жизнь обычных людей. Используя устные свидетельства и анализ неофициальных источников, историки могут сообщить нам гораздо более детальную картину различных аспектов повседневной жизни, нежели можно было получить из официальной статистики и анализа действий правительства.

Кроме того, эти достижения увеличивают возможности изучения недавних и современных событий и ситуаций с разных точек зрения и, таким образом, предоставляют нам сырой материал для аналитического подхода, основывающегося на учете многообразия различных точек зрения. Хотя простой доступ к различным точкам зрения по одному и тому же вопросу сам по себе не гарантирует, что подход к их рассмотрению будет иметь многоаспектный характер, это все-таки позволит получить более широкую базу данных, чтобы начать исследование. Подобным образом, сравнительный метод, рассматривая сходства и различия во взглядах отдельных лиц, групп населения или наций, облегчает анализ, но это совсем не то же самое, что изучение и учет различных точек зрения.

Принцип учета многообразия точек зрения зависит от нашей способности устанавливать связь между различными взглядами. Суть этого подхода составляют следующие положения:

- *в случае, когда разные свидетельства об одном и то же событии отражают различные точки зрения, то вовсе не обязательно, что одна из этих версий должна быть верной. Некоторые, если не все, могут быть одинаково убедительными, отражая различный опыт, контексты и стремления;*
- *в некоторых ситуациях мы могли бы получить более точное и полное представление о том, что произошло, если бы мы относились к разным точкам зрения как к мелким кусочкам на картинке-загадке или как к изразцам, которые составляют мозаику;*
- *об очень немногих группах населения, культурах и нациях можно сказать, что они независимы друг от друга. В любой данной ситуации их действия и сама возможность действий формируется и ограничивается интересами и политическим влиянием других групп, культур и наций. Таким же образом они могут оказывать влияние и ограничивать действия других;*
- *в этом смысле, понимание “не-я” и отношения между “не-я” и собственным “я” (или своей группой) является сутью принципа учета различных точек зрения;*
- *для того чтобы понять каждую точку зрения, необходимо увязать их с контекстом. Другими словами, установить “происхождение владельца” конкретной точки зрения: его социальное, экономическое и политическое положение, его конкретные цели и приоритеты; его обязательства; факторы, ограничивающие его возможности маневра и компромиса; степень его власти и влияния; степень поддержки, которую он может рассчитывать получить у других.*

Принцип учета различных точек зрения в контексте истории и преподавания истории направлен на достижение трех целей:

- *добиться более полного и широкого понимания исторических событий и явлений, принимая во внимание сходства и различия в свидетельствах и взглядах всех заинтересованных сторон;*
- *добиться более глубокого понимания исторических отношений между нациями, соседними государствами, большинством и меньшинством внутри национальных границ;*
- *добиться более ясного представления о движущих силах, оказавших влияние на ход события, с помощью исследования характера взаимодействий между заинтересованными людьми и группами, а также их зависимость друг от друга.*

Основные цели обучения

Принцип учета многообразия точек зрения должен стать неотъемлемой, а не факультативной частью преподавания истории, в особенности тогда, когда речь идет об истории 20-го столетия. Этот принцип также должен стать существенным элементом вузовской подготовки историков-исследователей и учителей истории. Как уже указывалось ранее, это способ мышления, способ отбора материала, исследования и использования данных из различных источников, для того чтобы разгадать запутанную ситуацию и понять, что произошло и почему. Если этот принцип применяется последовательно и систематически в преподавании истории учащимся средней школы, то он может способствовать пониманию того, что:

- *совсем не обязательно существует правильная версия исторического события;*
- *одно и то же историческое событие можно описать и истолковать различными способами в зависимости от точки зрения историка, политика, журналиста, телевизионного продюсера или очевидца событий. Каждая точка зрения может звучать достаточно убедительно, хотя и будет представлять собой неполный и пристрастный рассказ или объяснение;*
- *один и тот же факт интерпретируется по-разному различными историками в зависимости от их точки зрения, времени написания работы и других данных, включаемых в изложение события;*
- *все исторические описания условны. Наилучшим является то, которое более всего соответствует фактам, имеющимся в настоящее время;*
- *для людей, в зависимости от того, в какой ситуации они находятся, одно и то же на первый взгляд понятное и однозначное утверждение может, однако, иметь различное значение. Поэтому одной из наиболее сложных задач для историка является определение точного значения конкретных утверждений и документов для участников событий того времени. Для этого требуется использовать прием исторической эмпатии: встать на место другого человека и попытаться понять, как воспринималось бы то или иное событие конкретным лицом и почему;*
- *источники исторических данных (например, официальные документы, остальные документы, архивы средств массовой информации, свидетельства очевидцев и т.д.) редко бывают целиком и полностью беспристрастными. Они отражают как точку зрения лица (или лиц), производящих информационный продукт, так и его представления о том, какую информацию хотят получить остальные люди. Это означает, что необходимо тщательно исследовать источник на возможную необъективность, определить, почему он был создан и для кого предназначался, а также проанализировать контекст, в котором создавался источник;*

- различные точки зрения внутри нации, общества, этнической группы, политической партии или общественной организации могут иметь решающее значение и приводить к расколу двух наций, двух сообществ или двух групп. Например, иллюстрация в **Таблице 1** ниже очень ясно показывает такие сложности и предлагает полезное средство против того, что во многих учебниках часто является упрощенным описанием отношений между большинством и меньшинством. Подобный подход можно эффективно использовать при изучении личного опыта революций, деколонизации, проявлений национализма или распада Советского Союза;
- люди имеют множество особенностей (по возрасту, полу, профессии, религии, языку, семейным традициям), и их национальные или этнические особенности не обязательно доминируют во всех аспектах их повседневной жизни. Часто их индивидульные особенности в качестве, например, родителя, дочери, женщины или врача могут быть намного существеннее для понимания их реакции на конкретную ситуацию или событие. Исполняя эти социальные роли, люди иногда могут иметь больше общего с людьми из других стран и регионов, чем с людьми, проживающими в их собственных странах.

Таблица 1: Еврейская община города Праги

Доктор наук Хелена Крейкова в своей работе по истории еврейских общин в чешских землях, установила, что в 19 веке среди еврейских общин в Богемии наибольшим влиянием пользовалось либеральное движение, которое играло важную роль в социальных и экономических изменениях, имевших место в тот период. Несмотря на это, внутри общины либеральные идеи воспринимались далеко не всеми, поэтому произошел раскол между либеральными и консервативными евреями. Последние опасались усиления ассимиляционных процессов и вследствие этого потеряли религиозных и культурных традиций. Еврейские либералы объединились с чехами и немцами для общего дела в революции 1848 года. Поддержка чешского национализма, особенно в среде еврейского студенчества и интеллигенции, которая привела к созданию чешско-еврейского движения за ассимиляцию. Целями этого движения были признание чешского языка в качестве родного, а также помощь в создании общей культуры и общей экономической и политической системы. Многие либерально настроенные евреи активно участвовали в создании первой Чешской Республики в 1918 году. Вместе с тем, это привело к усилению отчуждения внутри общины, а также к поддержке сионизма среди прогермански настроенных евреев и традиционалистов (которые образовали меньшинство внутри меньшинства).

Источник: Совет Европы, Взаимопонимание между народами и преподавание европейской истории: новые задачи, проблемы и подходы, (Страсбург 1995).

Возможные ограничения и проблемы

Одна из идей, которая проходит по всей этой книге, заключается в том, что возможности для более широкого включения европейской проблематики в программу по истории будут значительно отличаться от одной системы образования к другой и, как правило, будут ограничиваться целым рядом

различных факторов. К этим факторам относятся указания и рекомендации государственных школьных программ; имеющиеся материальные и другие средства для повышения квалификации преподавателей и создания подходящих учебных материалов, количество часов по истории, которое в среднем получает учащийся, степень независимости учителя, а также тем, насколько необходимо официальное разрешение на использование того или иного школьного учебника. По этой причине в этой книге уделяется меньше внимания тому, что изучать, а больше тому, как обучать и как помочь учащимся овладеть приемами осмысления и анализа исторических событий и явлений с использованием метода сравнения и подхода, рассматривающего точки зрения разных наций и народов. Вместе с тем, в этом случае важно оставаться реалистом, потому что имеется множество ограничений и сложностей, которые препятствуют использованию принципа учета многообразия точек зрения в преподавании и обучении истории.

Во-первых, как уже указывалось выше, изучение различных точек зрения не просто заключается в том, чтобы привлечь учащегося к анализу насколько возможно более широкого диапазона взглядов и точек зрения. Оно состоит в том, чтобы вооружить его аналитическими навыками, приемами мышления и способами исторической эмпатии, необходимыми для использования этих точек зрения, чтобы исследовать историческое событие и лучше понять, что произошло и почему. Эти навыки и приемы мышления необходимо систематически и последовательно тренировать. Поскольку в большинстве систем образования в Европе школьники не изучают историю 20-го века в младших и средних классах, то представляется важным, чтобы принцип учета многообразия точек зрения также использовался при изучении более ранних периодов европейской и отечественной истории.

Во-вторых, возможности использования этого принципа явно ограничены наличием подходящих учебных материалов и других средств. В процессе исследования и написания этой книги автор проанализировал отдельные учебники европейских стран, а также некоторые удачные вебсайты на Интернетe, разработанные историками и преподавателями истории, которые предлагают материал источников по одним и тем же событиям и процессам с различных национальных точек зрения. Достаточно полезный материал имеется особенно по таким вопросам и темам, как две мировые войны, холодная война, распространение национализма, экономический спад 30-х годов и послевоенная деколонизация. Вместе с тем, если говорить в общих чертах, основной упор на изучение отечественной истории, а также тенденция исследовать европейские и глобальные вопросы и темы с откровенно национальных позиций означает, что учащемуся предлагается только одна точка зрения на некоторые из важнейших вопросов и тем 20-го века. Иногда подразумевается, что существуют разные взгляды, но только взгляд на проблему с национальных позиций является правильным.

Третье ограничение, непосредственно связанное с предыдущим, состоит в том, что в большинстве случаев возможность использования рассматриваемого подхода также сужается из-за количества иностранных языков, которыми свободно и грамотно владеют учителя и их учащиеся.

Четвертое возможное ограничение, которое следует принять во внимание, заключается в том, что дело не сводится только к тому, чтобы предоставить учащемуся новую информацию, отражающую широкое разнообразие различных точек зрения, ведь помимо познавательного, существует еще и эмоциональный аспект. В действительности там, где учащиеся имеют прочно укоренившиеся ксенофобские и этноцентрические мнения и предрассудки, предоставление дополнительной информации может иногда способствовать закреплению существующего отношения. Преподавателю истории необходимо помочь учащимся задуматься и критически оценить свои нынешние знания и причины для высказывания конкретных утверждений и мнений, касающихся других наций, культур и групп.

Несмотря на указанные выше ограничения и возможные трудности, необходимо включать в обучение отдельные методы для развития аналитических навыков и формирования позиции учащихся.

Оценка учебника

Для многих учащихся в разных частях Европы учебник и учитель являются единственными источниками исторической информации. Как бы то ни было, учебник, даже если в нем основной упор делается на отечественной истории, все-таки может обеспечить возможность изучения различных точек зрения. В Главе 18 настоящей книги имеется руководство по оценке учебников для преподавателя, но учащиеся истории также должны привлекаться к критической оценке своих учебников и других учебных материалов. В этом случае основными являются следующие цели:

- *понять, можно ли установить точку зрения автора учебника по конкретному вопросу или теме;*
- *определить, какие точки зрения по данному вопросу отсутствуют в изложении проблемы учебником;*
- *установить примеры преднамеренной и непреднамеренной трактовки какого-либо вопроса или темы.*

*При чтении отдельной главы или отрывка из учебника можно попросить учащихся задать некоторые из вопросов, помещенных в **Таблице 2** ниже.*

Подобный подход можно использовать при оценке документального телевизионного или радиоочерка, а также газетной и журнальной статьи.

Таблица 2: Вопросы учащимся для оценки трактовки учебником какого-либо исторического события

Этот отрывок рассматривает событие только с одной точки зрения – точки зрения вашей страны?

Утверждается ли в нем, что позиция вашей страны была правильной или ошибочной? Какие приводятся факты для подтверждения такого заключения?

Какие причины для несогласия с такой точкой зрения могут возникнуть у других стран? Имеется ли обсуждение этих причин в отрывке из учебника?

Способствует ли текст отрывка вашему пониманию точек зрения, мотивов и опасений других наций, лиц и групп, непосредственно участвовавших в описываемых событиях?

Говорится ли в отрывке о “народе” (например “французы”, “немцы”, “русские”, “сербы”, “турки” и т.д.), когда на самом деле имеются в виду “правительства” того времени?

Показано ли в отрывке, как на решения, принятые на национальном уровне, оказывали влияние события, происходившие в другом месте?

Что вы думаете, является ли описание события честным и сбалансированным или необъективным? На какие факты вы можете указать, которые бы подтвердили вашу точку зрения?

Контекстуализация точек зрения

Отдельные события, вопросы и темы в истории 20-го века идеально вписываются в рамки рассматриваемого нами подхода, даже в обстоятельствах, когда в наличии имеется весьма ограниченный набор учебных материалов. Войны и конфликты, революции, смены режимов, а также крупные изменения и сдвиги в жизни людей обычно подаются в учебниках и телевизионных документальных очерках в виде высказываний ключевых фигур этих событий, очевидцев, историков и комментаторов-экспертов. С помощью анализа языка, используемого ими, обычно можно установить их взгляды, точки зрения и индивидуальные склонности. Подчеркивание одних моментов и пропуск других, позитивные и негативные моменты, отмечаемые в их речи, восхваление одних лиц и осуждение других, провокационные слова, используемые ими (например, измена, предательство, вводить в заблуждение, зло, примитивный и т.д.), - все это материал для анализа историка.

*Вместе с тем, как об этом говорилось ранее, не всегда возможно определить различные точки зрения по отдельному событию или явлению, ссылаясь исключительно на конкретное содержание текста. Часто важно помочь учащимся увязать различные взгляды и точки зрения с определенным контекстом. Пример такого подхода приводится в **Таблице 3** в конце этой главы. Он связан с реакцией Алжира на французскую колониальную политику перед Второй мировой войной. Тот же подход можно использовать для анализа колониальной политики других европейских государств или*

адаптировать его для изучения других вопросов, характеризующихся разнообразием организованных групп, каждая из которых представляет определенную позицию.

В этом конкретном примере дается краткое общее изложение контекста, а затем приводится дополнительная информация, для того чтобы объяснить позиции, занятые лидерами трех независимых мусульманских группировок в Алжире в конце 30-х годов.

Педагогика разрушения стереотипов

В какой-то степени педагогика разрушения подкрепляет изложенный нами выше подход к оценке учебника. В сущности, эта идея заключается в том, чтобы предложить преподавателю и учащимся своего рода аналитические инструменты, необходимые для противодействия тенденции, направленной на изучение в школах Европы монолитной, монокультурной, национальной (даже националистической) истории. Этот подход самым тесным образом связан с работами профессора Антонио Нанни и его коллег из Центра обучения Пармского университета в Италии³⁰. По существу этот подход утверждает, что процесс изучения вопросов и тем, характеризующихся наличием различных точек зрения, должен начинаться с рассмотрения взглядов и позиций “других”. Например, они считают, что начинать серию уроков на тему Крестовых походов следует с рассмотрения позиции арабских историков, уроки по истории ересей с изучения взглядов еретиков, уроки по истории империй с точки зрения колоний. Уже стало вполне обычным изучать некоторые вопросы по истории 20-го века, используя такой подход. Например, экономический спад в период между двумя мировыми войнами, миграция, деколонизация, социальные изменения, вызванные двумя мировыми войнами, а также другие темы по социальной и экономической истории часто изучаются подобным образом.

Этот подход представляет собой своеобразный сдвиг акцентов, что позволяет предотвратить маргинализацию позиций остальных наций, народов и этнических меньшинств. Этот принцип также позволяет не рассматривать “других” в качестве проблемы, которую необходимо решить.

Установление связей с другими школами Европы

В настоящее время организовываются многочисленные поездки и обмены учащимися школ, а также осуществляются различные межрегиональные и международные проекты по истории. Многие из этих проектов занимаются в основном изучением иностранных языков и европейской культуры. Пока еще не до конца использован потенциал сотрудничества в области разработки учебных материалов для преподавания и обучения истории Европы с учетом многообразия точек зрения. Вместе с тем, результаты исследования показывают, что отдельные вопросы и темы по европейской истории 20-го века изучаются во многих системах образования Европы (см. Часть 1). Это значит, что, по-видимому, имеются определенные возможности для школ из

³⁰ See the journal, *CEM Mondialità*, which is produced by Professor Nanni and his colleagues.

отдельных регионов и всей Европы в целом поделиться своими учебными материалами по этим темам, особенно если этими материалами являются выдержки из первичных и вторичных источников. Электронная почта облегчает такой обмен, но даже там, где школы не могут себе этого позволить, обмен почтовой корреспонденцией или сообщениями по факсу может быть не менее полезным.

Еще одной проблемой, связанной с установлением отношений между различными школами Европы, несомненно, является языковая проблема. Однако значительный педагогический ресурс содержится не просто в обмене учебными материалами, но и другими материалами, которые, если их объединить в одно целое, обнаруживают ряд различных точек зрения на одни и те же события и проблемы. Этот фактор в дальнейшем может быть усилен, если преподаватели иностранных языков и их учащиеся будут участвовать в переводе различных материалов на один или несколько языков, особенно на те, которые имеют широкое распространение в мире.

Анализ позиции средств массовой информации

Более детально анализ позиции средств массовой информации рассматривается в других главах (использование телевидения и современных письменных материалов в преподавании истории). Однако основной проблемой при изучении, например, того, как освещались в газетах важнейшие события и явления 20-го века, является ограниченное владение учителями и их учащимися иностранными языками. К тому же в архивах, как правило, можно найти материалы только отечественных газет. Подходящим источником для тех, кто имеет доступ к Интернету, является Отдел информации при Государственном Архиве средств массовой информации Соединенных Штатов Америки (*the United States Department of State Media Reactions Archive*). Пять дней в неделю служащие отдела информации во всех посольствах Соединенных Штатов по всему миру просматривают все центральные газеты (а также некоторые местные) и выпускают дайджест по всем основным международным проблемам дня. Содержание дайджеста, как правило, ограничено вопросами региональной и национальной политики, а также международными отношениями. Затем отобранные отрывки из газет переводятся на английский язык и отсылаются в Вашингтон. Там Агентство информации Соединенных Штатов (*the US Information Agency*) составляет сборник материалов “в фокусе проблемы” по каждому из вопросов. Эти материалы можно загрузить с вэбсайта Агентства на свой компьютер: (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). С этого сайта можно зайти непосредственно в их архивы.

Этот источник особенно полезен при изучении явлений недавней истории, которые необходимо исследовать, учитывая многообразие различных национальных, региональных и местных точек зрения. В документах на вэбсайте рассказывается не только о том, из какой газеты, телевизионной программы или радиопередачи взято то или иное высказывание, но также о том, какой политической ориентации придерживается то или иное средство массовой информации. Например, является ли источник

проправительственным, связан ли он с конкретной политической группой или партией, и т.д.

*При использовании этого источника необходимо, конечно, отдавать себе отчет в том, что эти выдержки и отрывки отбираются государственными служащими Соединенных Штатов, которые четко понимают конкретную заинтересованность правительства в том или ином вопросе. Вместе с тем, их задача все-таки состоит в том, чтобы представить возможно более полный обзор реакций средств массовой информации по тому или иному вопросу. В **Таблице 4** в конце этой главы приводится пример использования этого источника. Пример относится к кипрской проблеме, в данном случае усилению напряженности в отношениях между Турцией и Грецией в январе 1997 года, которая была вызвана продажей российских средств противовоздушной обороны греческому правительству Кипра. Выпущенная Агентством информации США подборка материалов по данной проблеме включает статьи из 36 независимых источников в 13 странах, опубликованных в течение одного месяца (январь 1997). Несмотря на ограниченные размеры подборки, она является ценным учебным средством для изучения (в данном случае):*

- *кипрского вопроса;*
- *греко-турецких отношений;*
- *недавней и более далекой истории Юго-Восточной Европы;*
- *деятельности Североатлантического союз (НАТО);*
- *отношений между Российской Федерацией и расширяющимся блоком НАТО в период после окончания холодной войны.*

В последние годы эти архивы являются весьма ценным источником для преподавателей истории, владеющих английским языком, если им необходимо узнать, как реагировали средства массовой информации в различных странах на изменения, происходившие в Центральной и Восточной Европе после распада Советского Союза, а также на события на Балканах и на процессы в самой Российской Федерации.

Этот материал дает возможность учащемуся анализировать реакции средств массовой информации таким же образом, как если бы он анализировал любой другой источник исторических свидетельств. Например:

- *отделять фактическую информацию от субъективных оценок;*
- *проводить различия между мнениями, которые могут быть обоснованы с помощью данных других источников, и оценками, которые не поддаются обоснованию;*
- *проводить различия между объяснениями, описаниями и умозаключениями;*

- получать актуальную информацию;
- определять, делает автор попытку дать объективное и сбалансированное описание события или нет;
- выявлять любые выражения, фразы или слова, которые обнаруживают групповые или индивидуальные пристрастия автора;
- оценивать ценность источника.

В дополнение к этому, такой подход обеспечивает инструментарий для сравнений и сопоставлений различных точек зрения, интерпретаций, предположений и предубеждений, существующих не только внутри государств, но и в отношениях между ними. В качестве образца возьмем пример из **Таблицы 4**, который интересен тем, как различные газеты реагируют на одно и то же событие. Например, британская газета проводит параллель с кубинским ракетным кризисом 1961 года; российская газета более обеспокоена тем, чтобы российская военная промышленность могла на одних и тех же условиях конкурировать с западными производителями вооружений; греческая газета связывает корни проблемы с турецким вторжением на Кипр в 1974 году. В одной турецкой газете утверждается, что причины проблемы лежат еще глубже, чем кажется на первый взгляд, а в другой говорится о том, что действия российской стороны могут быть ответом на турецкую поддержку Чечни.

Предоставление школьнику возможностей для проявления чувства исторической эмпатии

В конечном счете, как уже отмечалось ранее в этой главе, чувство исторической эмпатии является центральным при изучении различных точек зрения. Учащимся необходимо научиться выходить за рамки своих личных взглядов, а также за пределы взглядов своей социальной, культурной и этнической группы, своих половых и национальных особенностей. Им необходимо попытаться понять, как другие могли бы воспринимать и понимать крупные исторические события и явления, имевшие место за последние сто лет. Это можно сделать с помощью небольших заданий. Например:

- изучить карикатуру или фотографию в учебнике и придумать подписи для них с учетом существующих различных точек зрения;
- прочитать отрывок из текста и представить, как учащиеся в других странах или из других групп могли бы отреагировать на тот же самый отрывок и истолковать его смысл;
- проанализировать газетное сообщение о конкретном историческом событии международного масштаба, определить точки зрения журналиста и редактора, а затем продумать, как по-другому могло быть

написано то же сообщение репортером из другой страны, принимающей участие в событии.

*В случае, если у учащихся возможности доступа к информации по различным взглядам и точкам зрения на событие или проблему очень ограничены, то учитель или автор учебника может пойти по-другому пути и создать, основываясь на прочитанном по этому вопросу, небольшие “наброски портретов персонажей”, которые могут быть проанализированы и истолкованы учащимися на основе знаний, полученных на уроках и из учебников по истории. Любопытный пример такого подхода, созданный автором британского учебника по истории, находим в **Таблице 5** в конце этой главы. Автор этих примеров считает, что они также могут использоваться для ролевого исполнения отдельных споров и дискуссий, происходивших в то время.*

Заключение

В течение веков европейские нации впитывали в себя элементы других культур в виде различных народов, традиций, идей и верований. В разные моменты наших историй этот процесс ассимиляции происходил в результате миграции населения, торговли, распространения религиозных течений и религиозных реформ, оккупаций, насильственных захватов территорий, войн, изменения границ, переселений, империалистической экспансии. В результате возникало культурное взаимообогащение народов. Взаимное влияние проникает сквозь границы и тесные политические союзы, появляются международные институты, растет признание международного права и прав коренных народов, и, наконец, возрастает влияние процессов глобализации.

Эти общие элементы культуры являются неотъемлемой частью прошлого государств и народов, а не отклонением от нормы, которые можно не включать в грандиозную конструкцию национальной истории. Более того, эти элементы являются существенными и неотделимыми компонентами в создании национальной идентичности народов. Личность человека фатально не предопределена. Она всегда находится в процессе становления, эволюционируя в ответ на вызовы жизни. То же применимо и к национальной идентичности. Она сформировалась и продолжает формироваться под воздействием коллективного опыта – как позитивного, так и негативного, славного и трагического, достойного уважения и постыдного. Принцип учета плюрализма мнений в преподавании истории заостряет свое внимание на том, как люди стали тем, чем они являются сегодня.

Таблица 3: Реакция Алжира на французскую колониальную политику (1936-39)

Морис Виолетт, который был назначен генерал-губернатором Алжира в 1925 году, был привержен идее слияния Алжира с Францией. Для этого необходимо было снять ограничения на получение гражданства и провести радикальные реформы в сфере образования и социальной жизни. Он заручился поддержкой мусульманских организаций, но натолкнулся на противодействие со стороны французских поселенцев. В 1927 году он был отозван во Францию, а затем избран в Сенат, где продолжил обсуждение алжирского вопроса. В 1936 году лидер социалистов **Леон Блюм** возглавил правительство Народного фронта и назначил Виолетта министром по Алжиру. Чуть позднее в том же году был принят закон о реформах, но незадолго начало войны в 1939 году не позволило ввести его в действие. За это время те алжирские мусульмане, которые также поддерживали эти реформы, основали Исламский Конгресс. В его состав входили различные группировки, которые имели разные представления о будущем Алжира.

Точки зрения алжирцев	Контекст
<p>В 1936 году Ферхат Аббас был приверженцем ассимиляции. Он писал в то время: “Я не умру за алжирскую нацию, потому что ее не существует ... Я изучал историю, я спрашивал и мертвых, и живых, я ходил на кладбища; никто мне ничего не сказал об этом. Тогда я обратился к Корану и пытался отыскать хоть одно слово, запрещающее мусульманину жить вместе с немусульманским народом. Такого слова я тоже не нашел. Ничего нельзя построить на пустом месте ...” [алжирцы] “должны связать свое будущее с усилиями французов в этой стране”.</p>	<p>Аббас происходил из крестьянской семьи, но под властью французов его отец смог дорасти до должности местного правителя, и был награжден орденом Почетного легиона. Он получил образование во французском лицее и Алжирском университете, где он стал президентом Исламской студенческой ассоциации. Он говорил о себе, что более свободно говорит по-французски, чем по-арабски. Он работал в Федерации выборных служащих. Его первой женой была мусульманка, но с ней он позднее развелся и женился на француженке. После второй мировой войны он был активным сторонником сепаратистского движения в Алжире.</p>
<p>Абд эль Хамид Бен Бадис был глашатаям реформистски настроенных мусульманских клерикалов. Он отвергал точку зрения Аббаса на то, что алжирская нация не существует. Он настаивал на том, что “Исламский алжирский народ имеет свою культуру, свои традиции и свои характерные особенности, хорошие или плохие, как и всякий народ на земле ... Алжирский народ не французы, не может стать французами и не желает быть французами”. Несмотря на то, что он отвергал идею слияния с Францией, он в то время не призывал и к политической независимости. Вместо этого, он выступал за свободный Алжир, который оставался бы доминионом Франции.</p>	<p>Бен Бадис принадлежал к группе мусульманского духовенства, которая критически относилась к консервативным исламским лидерам в Алжире, и обвиняла их в том, что наряду с введением французской системы образования для мусульман они позволили исламскому Алжиру стать отсталым и суеверным, а поэтому неспособным управлять самим собой. Они основали сеть исламских школ, независимых от французов. Для Бен Бадиса политика всегда была вторичной по сравнению с религией, поэтому он скорее подчеркивал панарабский и панисламский характер алжирского народа, а не его национальные особенности.</p> <p>(см. продолжение)</p>

Таблица 3: Реакция Алжира на французскую колониальную политику (1936-39)	
Точки зрения алжирцев	Контекст
<p><i>Мессали Хадж и его последователи были сторонниками сепаратизма, выступавшими за национальную независимость Алжира. Хотя они были членами Исламского Конгресса, они постоянно сталкивались с жестким противодействием со стороны других групп, большинство которых приветствовали реформы, а не независимость.</i></p>	<p><i>Хадж являлся организатором целого ряда националистических организаций, начиная с 1925 года, когда он стал членом Звезды Северной Африки (Etoile Nord-Africain). Его поддерживали французские коммунисты, и это оказывало влияние на его действия и взгляды. Он приветствовал перераспределение собственности, которой владели французские поселенцы. Его позицию больше поддерживали алжирские рабочие-мигранты во Франции, чем население в самом Алжире того времени. На выборах в муниципальные органы власти в 1937 году его партия не получила ни одного места.</i></p>
<p><i>Основной источник: H.S. Wilson, African decolonisation, London, 1994</i></p>	

Таблица 4: Реакция средств массовой информации на возрастание напряженности на Кипре в 1997 году
<p>Российская Федерация: Красная Звезда, 9 января 1997 года</p> <p><i>Начало этого года отмечено крупным скандалом, неожиданно разгоревшимся в дипломатических кругах нескольких стран. Участниками скандала стали Кипр, Россия, Соединенные Штаты, Великобритания, Турция, Греция и некоторые другие государства. Подоплекой этого громкого дела стала рутинная сделка, заключенная 4 января между российской компанией Росвооружение и правительством Кипра на поставку партии систем противоздушной обороны С-300ПМУ-1 ... Разумеется, действия Соединенных Штатов, Турции и других западных стран, являющихся конкурентами России, вызвали вполне понятную и законную критическую реакцию со стороны Российского правительства ... Россия имеет не меньше прав, чем Америка, Великобритания или другие производители вооружений на сохранение завоеванных позиций на рынках вооружений.</i></p> <p><i>(см. продолжение)</i></p>

Таблица 4: Реакция средств массовой информации на возрастание напряженности на Кипре в 1997 году

Великобритания: the Independent, 23 января 1997 года

Как и Куба, другой остров, замешанный в ракетном скандале 36 лет назад, Кипр может поставить мир перед угрозой ядерного противостояния. Наиболее плотно напичканная оружием зона противостояния в мире вот вот готова взорваться ... Одним словом, присутствуют практически все составляющие для развязывания кровавого конфликта на Кипре, в который непременно втянутся Греция и Турция. Все сторонние наблюдатели, начиная Соединенными Штатами и Европейским Союзом и заканчивая Организацией Объединенных Наций, признают опасность ситуации. Действительно, многие рассматривают Грецию и Турцию, чья взаимная вражда началась задолго до их вступления в Североатлантический союз, в качестве наиболее вероятных противников в следующей европейской войне.

Греция: Enevtherotipia, 10 января 1997 года

Вчерашняя реакция Вашингтона, который устами пресс-секретаря Бёрнса высказал предупреждение Анкаре (Турция) от имени Госдепартамента США, призывая ее прекратить угрозы применения военной силы против Кипра, а также жесткая реакция Москвы, озвученная послом России в Никосии (Кипр), заявившим, что его страна не останется безучастной, рисуют новую картину. Такая реакция оправдывает позицию Кипра, которая состоит в том, что эта страна имеет право заботиться о своей безопасности, которая постоянно находится под угрозой со стороны Аттила (турецкие вооруженные силы на Кипре), устраивающей постоянные провокации. Находясь в середине обсуждения американской инициативы по греко-турецким отношениям и кипрскому вопросу, Вашингтон не может закрывать глаза на турецкие провокации и проявления агрессивности с ее стороны. Америка не может не замечать тот факт, что в этом регионе Анкара ведет себя как террорист и злодей.

Кипр (говорящий на греческом языке): Nicosia O Agon, 14 января 1997 года

Как это возможно, чтобы Вашингтон не замечал агрессивность Турции, положившей свой глаз на греческие территории? Почему США не беспокоит оккупация, продолжающаяся 22 года, и почему Америку устраивает то положение, что оружие, предназначенное для целей НАТО, используется для вооружения оккупационных войск?

Турция: Yeni Yuzuil, 21 января 1997 года

Кризис с противоздушиными ракетами С-300 ... возник не случайно. Маловероятно, что он завершится, если наши греко-кипрские и греческие друзья не согласятся с фактом существования на острове двух общин, не захотят понять, что проблема возникла гораздо раньше 1974 года, а попытаются изменить статус кво в области вооружений и оборонительных систем, а также будут рассчитывать на нестабильность политической обстановки в Турции. Любой шаг, предпринятый ими, с целью загнать Турцию и Турецкую республику Северного Кипра в угол приведет к возникновению кризисной ситуации, и отодвинет решение проблемы еще дальше от того варианта, который их устраивает.

Турция: Cumhuriyet, 9 января 1997

Греко-кипрская сторона необдуманно производит новые закупки вооружений. Недавно ими было заключено соглашение на покупку ракет у России, ракет, которые могут поразить Турцию. Общеизвестно, что "Со стороны Кипра Турция защищена менее всего". Поэтому Анкаре приходится принимать решения, направленные против негативного развития ситуации, представляющей угрозу для Анатолии. Безусловно, кризис в южном Средиземноморье имеет международный аспект. Было ли решение России предоставить ракеты Южному Кипру ответной реакцией на поддержку Турцией чеченского народа?

Таблица 5: Как некое событие видится с точки зрения различных людей?

Ольга Смирнова – крестьянка. Муж убит в 1915 году в Польше. Как и у большинства семей в ее деревне, у нее нет своей земли. Ей не удастся вырастить достаточный урожай, потому что многие крестьяне призваны на службу в армию.

Граф Алексей Чехов – землевладелец. Владеет 100 000 гектаров земли в Минской области. Два сына служат офицерами в армии, один убит в 1914 году. Сначала был сторонником Временного правительства, но в настоящее время очень обеспокоен незаконным захватом земель и всеобщим упадком законности и порядка.

Изучите наброски персонажей вымышленных русских людей, живших в 1917 году. На основе работы по этому вопросу определите, кого они могли поддержать осенью 1917 года, в период, когда произошла Октябрьская революция. Кто из них, по-вашему мнению, выступил в поддержку:

- **Ленина** и большевиков?
- **Керенского** и Временного правительства?
- **Генерала Корнилова** и его сторонников в армии?

Борис Краснов – солдат. Служит в армии с тех пор, как был призван из своей деревни в 1915 году. Видел, как погибли, были ранены и попали в плен многие из его товарищей. Недавно избран депутатом солдатского комитета. Беспокоится о том, что происходит дома в деревне.

Какие характеристики каждого из персонажей помогли вам определиться с вашим решением?

Лев Плаханов – владелец фабрики. Вначале активно поддерживал Мартовскую революцию и Керенского. Недавно фабрику заняли вооруженные рабочие, руководимые большевиками. Двух его управляющих недавно избили. Обеспокоен упадком законности и порядка.

Анна Леонов – работница на фабрике и домохозяйка. Участвовала в демонстрации в первый день Мартовской революции. Замужем, имеет двух детей 9 и 12 лет, муж находится в плену у немцев. Ее тревожит недостаток продуктов питания и постоянно растущие цены. Недавно уволена с фабрики по причине закрытия фабрики из-за дефицита сырья. Как она будет кормить свою семью?

Николай Волков – фабричный рабочий. Женат, имеет 4 детей в возрасте 3, 5, 8 и 10 лет. Его беспокоит дефицит продуктов питания и рост цен. Член профсоюза, руководимого меньшевиками, не понимает, почему правительство медлит с созывом Учредительного собрания и не решает вопросы войны и мира.

Источник: D. Armstrong, People and power: Russia, London, Hodder & Stoughton, 1993, p. 35.

Глава 11

Возможности внеклассного обучения

В преподавании истории внеклассное обучение обозначает ряд различных действий:

- *посещение местного, национального или специального музея;*
- *выполнение проекта, целью которого является сбор устных свидетельств у людей, проживающих в местности, где расположена школа;*
- *изучение деятельности конкретных личностей, групп и организаций, проживающих и расположенных в данной местности, сыгравших важную роль в истории определенной местности, региона или страны. Это задание включает в себя оценку различных источников информации и данных, не используемых на уроках истории;*
- *проведение в рамках исторического исследования поперечного среза в крупном городе, небольшом городе, деревне или сельской местности с целью обнаружения следов недавнего прошлого, а также признаков изменений, имевших место за последние сто лет;*
- *посещение мест особой исторической значимости. Такими местами могут быть поле битвы или сражения, фабрика, судостроительная верфь или судоремонтный завод, железнодорожная станция, места отправления религиозных обрядов, или общественное здание, где в 20-м веке происходили события исключительной важности. Вообще-то, это может быть просто любое место, показательное с точки зрения социальных и культурных изменений в жизни обыкновенных людей;*
- *участие в проектах школ-побратимов и школьных обменов. Это может включать в себя совместное пользование информацией по новейшей истории местностей или регионов, в которых расположены школы; изучение сходного и различного опыта в отношении таких крупных тем и вопросов, как транспорт, развитие техники и иммиграция. В рамках таких проектов также проходит изучение исторических связей между различными местами и регионами и того, как они изменялись с течением времени.*

Отдельные учебные действия и подходы, такие как проекты по сбору устных свидетельств и школьные обмены и связи, рассматриваются в других главах. В этой главе предметом нашего интереса является местная история, посещения мест особой исторической значимости и музеев (включая школьные музеи). Многие учителя истории уже давно эффективно используют эти виды внеклассной работы в преподавании. Вместе с тем, существует еще много вопросов педагогического характера, которые нуждаются в более полном

освещении, если речь идет об их образовательной ценности и степени воздействия на обучаемого. Для этой книги существенным является вопрос о том, какой вклад в понимание учащимися европейской истории 20-го века могут внести местная история, посещения различных мест и исторических музеев (которые, как правило, занимаются местной и национальной историей). Как может быть использовано преимущественно местное и национальное направление в этой работе для изучения межнациональных и общеевропейских связей и отношений?

Местная история

Крупные города и небольшие местные центры можно интерпретировать в том же смысле, что и исторические документы. Следы прошлого присутствуют в архитектуре и прежнем предназначении зданий; в названиях улиц, мостов и памятников; в названиях магазинов, кафе и ресторанов. Эти следы также обнаруживаются в путях, которыми шло развитие городка или крупного города, в местоположении общественных зданий и частного жилья. Черты прошлого видны также в том, рассредоточенно или в отдельных кварталах проживали различные меньшинства, были ли восстановлены разрушенные во время войны районы в том же виде, в каком они существовали до войны, или отстроены с использованием новых архитектурных стилей и строительных материалов.

Деревенский пейзаж также может быть прочитан как исторический документ. Многие преподаватели истории уже давно используют такой подход, хотя в основном для изучения более ранних исторических периодов. Рассматриваются, в частности, способы распределения пахотных земель в феодальные времена, а также методы огораживания пригодных для обработки земель в период модернизации сельского хозяйства.

Насколько присутствует в этой местной истории общеевропейская проблематика? Первое, на что необходимо обратить внимание, это то, что, местную историю, разумеется, можно изучать ради нее самой, но она также может рассматриваться как частный случай процессов и явлений, которые, хотя и с разной степенью интенсивности, происходили по всей Европе или во многих европейских регионах. Поэтому, например, фотографии или почтовые открытки хорошо всем известных улиц, местных фабрик, местных крестьянских хозяйств, снятых в разные периоды 20-го века, можно использовать для изучения аспектов непрерывности и изменчивости в данном городе или районе. Они также могут использоваться для того, чтобы изобразить на карте или схеме последствия воздействия глобальных эволюционных процессов: влияние электричества на жизнь людей (освещение улиц, магазинов и т.д.), влияние массового производства на развитие городского транспорта, механизацию сельского хозяйства, а также на загрязнение окружающей среды.

К тому же, ни одна местность полностью не изолирована от внешнего влияния. Для объяснения этого факта учителя географии часто используют проведение учащимися исследований на улицах своих городов. Например, можно дать задание узнать, в каких странах изготовлены автотранспортные

средства, которые используются на улицах города, или различные товары в магазинах, чтобы продемонстрировать учащимся влияние на жизнь местности развивающейся транспортной инфраструктуры, внутренней и внешней торговли, а также показать зависимость и взаимозависимость местных экономик друг от друга. Используя собрания местных музеев, местных газетных архивов, местных документохранилищ, официальную статистику, а также фотографии и коллекции памятных вещей, накопленных в семьях учащихся, можно включить более широкую историческую проблематику в изучение местной истории. К тому же, это эффективный способ для изображения на карте-схеме политических и экономических изменений и сдвигов, имевших место в 20-м столетии. Источники данных могут быть местного происхождения, что является преимуществом при объяснении влияния политической и экономической истории континента или региона на жизнь данной местности.

Например, интересные факты позитивного и негативного воздействия на жизнь обычных людей изменений, происходивших в странах Восточной Европы с конца 80-х годов, может предложить сравнительный анализ между сегодняшним днем и 80-ми годами. Он может проводиться относительно того, что продается сейчас и что продавалось в магазинах во многих городах Восточной Европы, из каких стран были эти продукты, сколько они стоили, какая часть личного дохода уходила на их приобретение и т.д. Подобный анализ может оказаться столь же эффективным, если провести его в любой из стран, членов Европейского Союза.

Как уже отмечалось в главе “Принцип учета многообразия точек зрения в преподавании истории”, многие народы и группы населения в Европе также пережили периоды эмиграции и иммиграции в течение 20-го века. В изучении личного опыта второго и третьего поколений в семьях мигрантов имеется двоякая цель.

Во-первых, учащиеся начинают понимать, что такие группы населения внесли свой вклад в историю местного сообщества в целом, и являются неотъемлемой частью прошлого этого сообщества (или народа). Эти группы способствовали формированию нынешнего облика данного сообщества.

*Во-вторых, изучение этих групп может также пролить свет на события и явления, которые имели общеевропейскую значимость в конкретные периоды 20-го века. В **Таблице 1** ниже представлена краткая история, которая позволит нам проиллюстрировать эти два положения. Учебники по истории Шотландии, как правило, уделяют большое внимание эмиграции шотландцев в 18 и 19-м веках в Северную Америку, Австралию и Новую Зеландию, а также иммиграции ирландских католиков с юга Ирландии и протестантов из Северной Ирландии в промышленно развитые южные районы Шотландии в 19 веке.*

Вместе с тем, в тот же период значительные потоки мигрантов из Италии, Польши, Литвы, а также евреи, спасавшиеся от волны погромов в Российской империи, устремились в Шотландию. В основном эти люди расселились в самых крупных городских центрах Шотландии: в Глазго, Эдинбурге и Абердине.

Эти мигранты оказали серьезное влияние на принявшие их местные сообщества, хотя сами они сохраняли связи со своими родными странами, что тоже в свою очередь имело политические и социальные последствия во время отдельных наиболее значительных событий 20-го века.

В приводимом примере в **Таблице 1** описывается опыт адаптации итальянской общины в Шотландии.

Учащихся также можно привлечь к совместному проведению подобных диахронических исследований историй иммигрантских групп внутри других сообществ. Это позволит проследить процессы взаимовлияния, а также выявить более широкий исторический контекст, затронувший жизнь этих сообществ и оказавший влияние на отношения с коренным населением.

Таблица 1: Итальянцы в Шотландии

В переписи населения в Шотландии 1881 года отмечено 328 лиц итальянского происхождения. К 1914 году их число увеличилось и приблизительно достигло 4500 человек, а в крупных городах Шотландии, особенно в Глазго, возникли отчетливо различимые общины итальянцев. В 1891 году для оказания социальной поддержки членам общины было образовано Общество Взаимопомощи (*the Societa de Mutuo Soccorso*). В 1908 году община начала выпускать свою собственную газету под смелым названием “Шотландия” (*La Scozia*). Они открывали магазины, кафе, рестораны, кафе-мороженое и точки быстрого питания.

Однако современная миграция итальянцев в Шотландию начинается с переселением фигурины (*figurini*), которые первыми приехали в Англию и Шотландию в 50-х годах 19-го века в качестве странствующих ремесленников. Они изготавливали и сами продавали статуэтки и фигурки для домов и церквей. Отдельные ремесленники становились патронами (хозяевами), приглашали новых мигрантов, оплачивали их проезд и предлагали работу. Большинство мигрантов прибыли из двух регионов, Лукка в Северной Италии и Лацио, южнее Рима.

Когда к власти в Италии пришел Муссолини, он ввел в действие правило, согласно которому все итальянские эмигранты считались полноценными гражданами возрожденного итальянского государства. В иммигрантских общинах создавались фаши (*fasci*) или фашистские клубы, обычно возглавлявшиеся известными местными гражданами. В 1922 году в Глазго была создана фашистская ячейка. Перепись населения 1933 года, проведенная правительством Италии, и включавшая как лиц, проживающих на родине, так и эмигрантов, показала, что почти половина тех, кто отвечал на вопросы в Шотландии, являлись зарегистрированными членами фашистской партии.

Уже через несколько часов после того, как 10 июня 1940 года Муссолини объявил войну Великобритании, итальянские магазины и рестораны в Глазго и Эдинбурге подверглись нападению, разгрому и разграблению. Это произошло отчасти из-за антиитальянских настроений в шотландском обществе, а отчасти из-за антикатолических настроений среди протестантского населения этих городов. Проживавшие в Шотландии итальянские мужчины в возрасте от 17 до 60 лет были интернированы, а многие отправлены за границу, в особенности в Австралию.

С 1945 года из Италии в Шотландию не наблюдалось сколько-нибудь значительной иммиграции, а итальянское население стало жить более рассредоточенно и практически ассимилировалось. Многие молодые итальянцы стали вступать в браки с шотландцами. Однако это не полностью уничтожило чувство национальной идентичности у итальянцев, что будет заметно каждому, кто приехал в Глазго или Эдинбург.

Источник: T. Devine, *The Scottish nation 1700-2000*, (London, Penguin Press, 1990) pp. 512-518.

Включение местной истории в программы по истории для средних школ несет с собой дополнительные преимущества. Непосредственная близость местной истории вызывает у учащихся значительный интерес (знакомые места и люди, события, которые у всех на слуху), а также придает изучению отечественной, региональной и мировой истории дополнительную конкретику. К тому же, это также позволяет учащимся использовать интересные возможности для работы с местными историками, а также работать самим в качестве историков, применяя ключевые понятия истории, используя методы исследования, тем самым развивая свои интерпретационные навыки. Более того, такой подход часто дает возможность проникнуть в суть проблем, с которыми сталкиваются историки в попытке объяснить или интерпретировать конкретное событие или явление. Учащиеся нередко полагают, что, если кто-либо находился в определенном месте в определенное время и являлся очевидцем рассматриваемых событий, то эти свидетельства должны заслуживать большего доверия, нежели высказывания и комментарии лица, не присутствовавшего в данном месте, и излагающего данные события задним числом. (“Она была там, значит должна знать, что произошло!”).

Проводя различия между первичными и вторичными источниками, историки и учителя истории в какой-то степени сами поощряют такую точку зрения. Вместе с тем, всякому, кто интересуется местной историей, должен быть знаком удивительный феномен искажения коллективной памяти. То и дело встречаются люди, которые на вопрос, связанный с историей конкретной местности, будут отвечать нечто подобное тому, что когда я был ребенком “здесь везде были зеленые поля”. Однако современные фотографии, изучение местной архитектуры и анализ отдельных документов в местных документохранилищах зачастую показывают, что, когда эти люди действительно были детьми, данная местность не могла выглядеть так, как они об этом рассказывают. А “помнят” они то, что рассказывали им о данной местности их родители и соседи, когда поколение их родителей было детьми. Также возможно, что эти воспоминания представляют собой пример феномена коллективной забывчивости. В любом случае, для проведения исторического исследования и интерпретации это может быть полезным упражнением. Выполняя такое задание, учащиеся извлекают для себя полезный урок, который состоит в том, что воспоминания людей и рассказы очевидцев не являются абсолютно надежным доказательством, а должны быть подвергнуты такому же строгому анализу, как и другие источники исторических данных.

В рамках такого подхода также возможно широко использовать сравнительный аспект исследований по местной истории, в особенности, когда для сравнения берутся крупные города. В настоящее время не сложно получить доступ через Интернет к подробным картам улиц городов, а также к виртуальным экскурсиям по многим европейским столицам и крупным мегаполисам. Большинство таких виртуальных туров включает в себя фотографии и краткие справки обо всех значительных постройках и достопримечательностях. Их можно использовать для сравнения архитектурных стилей и культурных влияний, а также для того, чтобы посмотреть, как в различных странах и крупных городах отмечают одно и то же событие.

Посещение мест большой исторической значимости

С самого начала необходимо провести важное разграничение между посещениями, нацеленными в основном на то, чтобы показать учащимся те здания и памятники, которые обычно считаются типичными образцами отечественной культуры, и посещениями, которые вовлекают учащихся в процесс исторической интерпретации этих мест, а также их анализу в качестве источников исторической информации. В **Таблице 2** ниже приводится пример такого интерпретативного подхода. Он представляет собой краткое описание посещения преподавателем истории и его учащимися кладбищ во Франции, где похоронены американские, британские и немецкие солдаты, погибшие в Нормандской кампании 1944 года. Учащиеся хотели получить ответ на один общий вопрос, который можно сформулировать следующим образом: *Что могут рассказать нам эти кладбища о том, как интерпретировалось это событие в отечественной истории Германии, Великобритании и Соединенных Штатов? На месте посещения каждого кладбища школьники делали многочисленные записи, а затем использовали их при ответах на конкретные вопросы по всем местам посещения. Затем они изучали свои записи и другие источники, чтобы провести сравнительный анализ того, как в этих трех странах почитается память погибших на войне, и что говорят эти факты о том, как в каждой из этих стран оценивают эту часть своей недавней истории.*

Подобный подход может применяться в отношении посещения самых разных мест, а не только тех, которые связаны с войной. Если ограниченные материальные средства не позволяют организовывать посещения подобных мест в других странах, то взамен можно установить связи со школами в разных странах и обмениваться фотографиями и информацией по общим темам и вопросам. В качестве альтернативы можно использовать Интернет для получения огромного количества полезной информации с целью проведения сравнительных исследований.

Таблица 2: Посещения мемориальных кладбищ, где похоронены погибшие во Второй мировой войне

В Нормандии в 1998 году группа британских учащихся средней школы посетила три кладбища, связанных с событиями Второй мировой войны. Это были американское кладбище в Кольвиле (Colleville), британское кладбище в Ранвиле (Ranville) и немецкое кладбище в Ля Камбе (La Cambe). Во время каждого посещения школьники делали записи для ответа на следующие вопросы:

- Что вы узнали об Америке и американских солдатах образца 1944 года из посещения кладбища в Кольвиле?
- Что вы узнали о Великобритании и британских солдатах образца 1944 года из посещения кладбища в Ранвиле?
- Что вы узнали о Германии и немецких солдатах образца 1944 года из посещения кладбища в Ля Камбе?
- Каковы сходства и различия между этими кладбищами (Напишете о размере, статусе, флагах и других отличительных знаках, ландшафте, внешнем виде, людях)?

(см. продолжение)

Таблица 2: Посещения мемориальных кладбищ, где похоронены погибшие во Второй мировой войне

Затем, используя записи, сделанные в местах посещения, другие данные, а также записи классных обсуждений, ответьте на следующие вопросы:

- Почему Британия, США и Германия по-разному чтут память своих солдат, погибших во время войны?
- Что мы можем узнать о том, как они оценивают эту часть своей недавней истории?
- Что мы можем узнать о гражданах этих трех стран, а также о том, с какими проблемами они столкнулись после окончания Второй мировой войны?
- Наконец, на какие мысли о войне и об этих странах натолкнуло вас изучение трех мест? Если бы вы могли вновь построить эти кладбища, вы бы произвели захоронения таким же образом?

Источник: M. Murray, "Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change" in Teaching history, 1999, Issue 94, pp. 6-11.

Музеи

В настоящее время диапазон тем, представленных в исторических музеях, представляется довольно удивительным. Традиционный тип местного или национального музея истории, с разными залами для различных периодов, нередко спланированный так, чтобы посетитель начинал осмотр с доисторических времен и заканчивал 20-м столетием, все еще господствует во многих странах Европы. Вместе с тем, за последние 30-40 лет мы наблюдаем появление более специализированных музеев, в которых представлены экспозиции по темам, особенно актуальным для истории 20-го века. Так, возникли музеи транспорта, научные музеи, музеи техники, промышленности, военные и оружейные музеи. Появились также музеи культуры и искусства, фотографии, кинематографии, прессы, музеи детства и этнографии и т.д. Как отмечалось ранее, это те темы, в которых рассматриваются общеевропейские тенденции и процессы. Также созданы отдельные музеи, экспозиции которых посвящены культуре и образу жизни этнических, языковых и религиозных меньшинств.

В то же самое время характерно, что в принципах расположения и работы выставок эти музеи далеко ушли от довольно однообразного преподнесения живописи, памятников материальной культуры и отрывков документов в традиционных музеях. В новых музеях посетителю предлагается не только множество мультимедийных и мультисенсорных экспозиций в воссозданной окружающей обстановке, показы слайдов, компьютерные терминалы, фильмы, музыка и другие звукозаписи, но и возможности для интерактивного обучения. Все в большей степени посетителю предлагают использовать музей так, как мы используем компьютер с помощью управляемых команд меню.

Сочетание мультимедийных средств и воссозданной окружающей обстановки позволяет создать ощущение исторического периода, а интерактивные методы и разнообразие музейных маршрутов позволяют облегчить не только процесс группового, но и индивидуального обучения. Хелена Фриман (Helena Friman), музейный педагог из Стокгольма, отмечает: “В музее дети могут видеть, прикасаться и чувствовать запахи истории; они могут взять инструменты и использовать приборы. Здесь можно изучать и исследовать историю”³¹. В **Таблице 3** ниже находится краткий пример того подхода, о котором говорит г-жа Фриман. К ее словам об использовании учителями истории музеев в качестве средства обучения мы можем добавить только то, что хорошая экспозиция также позволяет посетителям проявить чувство эмпатии, задуматься об истории и провести сравнение между прошлым и настоящим.

Вместе с тем, любой музей должен отвечать потребностям и интересам самых разных посетителей. Музей может иметь образовательные функции, но это его не единственная и первостепенная задача. Экспозиции музея должны быть не просто информативными, но и занимательными. Необходимость привлечь посетителя должна обнаруживаться во всех его решениях:

- Какие экспонаты показать, а какие на время отправить в подвальные запасники?
- В каком месте разместить экспонаты?
- Как демонстрировать их?
- Как установить связь между каждым экспонатом?
- Должна ли экспозиция следовать ясной и структурированной модели или же быть организованна таким образом, чтобы посетители сами включались в просмотр экспонатов (иногда это еще называется “культурным разглядыванием витрин”)?
- Каким количеством контекстуальной информации необходимо снабдить отдельные экспонаты и каким экспозицию в целом?

Все больше музеев ищут пути объединения своих возможностей с потребностями школьного обучения. Для этой цели во многих музеях создаются образовательные отделы. Как правило, в их задачи входит набор следующих функций:

- согласование предстоящих посещений со школами;
- консультации с учителями перед созданием новой экспозиции или выставки;

³¹ Quoted in Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

- консультации с местными учителями и учительскими ассоциациями о том, как наиболее эффективно соотнести музейные экспозиции со школьной программой;
- организация мероприятий и экскурсий для школ под руководством специалистов;
- разработка предварительных и итоговых материалов для школ перед посещением музея;
- проведение курсов повышения квалификации для преподавателей истории.

Таблица 3: Дом каменотеса

Городской музей Стокгольма в Швеции провел реконструкцию Дома каменотеса, чтобы он выглядел таким, каким он был в 1917 году. В этом доме учащиеся проводят один день и, участвуя в ролевой игре, воссоздают жизнь в обычный будний день в 1917 году. Они надевают одежду того времени и выполняют различные задачи, строго определенные для каждого пола в тот период. В течение дня они остаются в своей роли, передвигаются в окружающей обстановке, характерной для того времени, используют характерные особенности мебели того периода, выполняют типичные поручения и задачи и обсуждают новости дня.

Отдельные комментарии учащихся указывают на то, что подобный опыт перевоплощения произвел на них неизгладимое впечатление и позволил глубже понять повседневную жизнь и образ мышления предшествующего поколения.

Я почувствовала, как будто перенеслась назад во времени, когда мы готовили еду и говорили за круглым столом о политике и тяжелых временах.

Не было ни минуты свободного времени. Им приходилось работать стоя самым неудобным образом! Как здорово было прийти домой и увидеть на кухне отличную посудомоечную машину.

Действительно, начинаешь задумываться: неужели жизнь была такой, когда моя бабушка была молодой? Важно увидеть, насколько жалкими и смешными были в прежние времена разные вещи.

Источник: *Stefan Seidel, The museum as a resource in history teaching, Council of Europe, Strasbourg, 1997, pp. 5-6.*

В **Таблице 4** ниже показана работа образовательного отдела в одном музее, Музее Науки и Промышленности города Манчестера в Англии. Подобная программа мероприятий в сфере образования была также разработана одним французским музеем, Музеем Великой войны в городе Пероне в Пикардии (*the Historial de la Grande Guerre at Peronne in Picardy*). Персонал музея в Пероне разрабатывает методические материалы, которые высылаются преподавателям перед тем, как они приведут своих учеников в музей. Эти пособия включают рекомендации по подготовительной работе перед посещением музея, дополнительные вспомогательные материалы для учащихся и советы по проведению урока-разбора после посещения музея. Эти рекомендации не являются директивными указаниями. Учителя свободны выбирать, как лучше их использовать, чтобы они удовлетворяли как потребностям учителей, так и учащихся. Педагогический персонал музея

также проводит курсы для учителей, на которых рассматриваются способы проведения обсуждений по различным вопросам, а также пути создания собственных вспомогательных, подготовительных и итоговых материалов³².

Таблица 4: Работа отдела образования Музея Науки и Промышленности города Манчестера

Отдел образования обеспечивает:

- руководство по организации школами экскурсий по музею, рекомендации по структуре урока, включающего посещение музея, а также по соответствующим учебным средствам, организацию специальных показов и т.д.
- планы уроков по темам “Наука” и “Промышленность”, которые могут быть включены в разные разделы Государственной школьной программы;
- письменные задания, отвечающие специальным школьным требованиям;
- ряд мероприятий для преподавателей-предметников.

Отдел образования также проводит совместную работу со Школьной службой британской телекомпании Канал 4 по созданию серии занятий по повышению квалификации учителей между 16.00 и 18.30, когда вход в музей бесплатный. На каждом занятии планируется рассмотреть отдельный раздел Государственной программы. Музей также проводит курсы повышения квалификации преподавателей с отрывом от их основной деятельности, на которых учителя и представители органов образования исследуют возможности по проведению лабораторных и практических занятий как в музее, так и в школе. Преподаватели, посещающие эти курсы, получают гарантийное свидетельство на бесплатное посещение музея со своим классом, если с ним идет другой класс, который платит обычную входную плату.

Источник: Буклет Музея Науки и Промышленности

С педагогической точки зрения музей имеет следующий образовательный потенциал:

- он является дополнительным источником исторической информации;
- если экспозиция музея охватывает значительный период времени (или даже просто одно столетие), она может предоставить множество фактов по процессам изменчивости и непрерывности и их отражении в жизни людей;
- используя связи с музеями в других странах, можно создать дополнительный, европейский аспект экспозиции: совместные проекты и выставки, объединенные вебсайты и т.д. Хорошим примером такой деятельности является совместная инициатива четырех столичных музеев Стокгольма, Таллина, Санкт-Петербурга и Хельсинки;

³² Based on a presentation given by Anita Dujardin and Francis Poquet of the historical at a Council of Europe seminar in Budapest, December 1997.

- экспозиция музея может помочь глубже понять жизнь людей в любой конкретный исторический период на основе более яркого и запоминающегося материала выставок. Подача содержания в традиционных учебниках по истории уступает в этом смысле музейным возможностям;
- музей позволяет посетителям проявить чувство исторической эмпатии с людьми, жившими в определенное время и имевшими определенный образ жизни;
- музей позволяет проводить как групповое, так и индивидуальное обучение;
- экспозиция музея может стать полезным источником информации при выполнении учащимися своих проектов и исследований;
- музейная выставка может стимулировать учащихся к размышлениям, а также проявлению исследовательского интереса. По словам хранителя Музея Великой войны в Пероне “наша задача состоит в том, чтобы не только передать некий объем исторической памяти посетителям музея, но и подобрать такие вопросы, которые натолкнут их на размышления”;
- музей является источником исторических свидетельств, которые необходимо анализировать и подвергать сомнению точно таким же образом, как и любые другие источники исторической информации. В музее производится отбор и принимаются решения по поводу того, как представить экспонаты, как установить связи между ними, как обозначить различные точки зрения, имплицитно или эксплицитно. Учащиеся старших классов, изучающие историю, должны не только осознанно воспринимать и оценивать точку зрения музейного работника, но и пользоваться музейными материалами в качестве источника информации. Отдельные музеи, например, Городской музей Хельсинки, также привлекают школьников к подготовке материалов для выставок – хорошая возможность глубже понять работу хранителя музея.

В работе этих и других музеев, занимающихся разработкой учебных материалов, выделяются два момента, существенных для работы преподавателя истории.

Во-первых, перед посещением необходимо поставить в известность администрацию музея. Учитель должен проинформировать администрацию музея о целях посещения, а музей, в свою очередь, предпримет все необходимые меры, чтобы реализовать их. Во-вторых, посещение музея должно быть составной частью процесса обучения. Для выполнения этого условия требуется как подготовительный, так и заключительный этап работы. Иначе, это будет просто приятная прогулка из школы до музея, с практически нулевым учебным результатом.

Вместе с тем, многие преподаватели истории в различных частях Европы, вероятнее всего, не имеют возможности доступа к историческим музеям, предлагающим услуги такого уровня. Не исключено, что в настоящее время почти все музеи Северной и Западной Европы имеют образовательные отделы. Что, в таком случае, может предпринять учитель истории, чтобы максимально использовать образовательный потенциал посещения музея? Снова процитируем Хелену Фриман:

Преподавателю требуется проделать некоторый объем предварительной работы, то есть самостоятельно посетить музей, ознакомиться с экспозицией музея и поразмышлять о том, как использовать те или иные экспонаты в преподавании. Я знаю нескольких учителей, которые самостоятельно пользуются материалами музея. Вместе с детьми они рассматривают предварительно отобранные экспонаты, а затем объясняют назначение того или иного предмета. Иногда класс приходит всего лишь на полчаса, чтобы увидеть какой-нибудь один единственный предмет. В другой раз они могут находиться в музее полдня, осматривая всю экспозицию³³.

Помощь учащимся в выполнении независимых исследований это еще одна возможность, предоставляемая музеем. Для выполнения такой работы учителю, возможно, потребуется дополнить музейный путеводитель, чтобы облегчить проведение исследования и помочь учащимся сформулировать свои вопросы до посещения музея.

*Наконец, конечно, многие учителя в разных частях Европы, особенно в отдаленных сельских районах, не имеют возможности посещать музеи. В некоторых странах Центральной и Восточной Европы школам рекомендовали создавать свои собственные музеи. В **Таблице 5** ниже содержится краткая версия доклада о создании и развитии школьных музеев, составленная Петром Унгером (Piotr Unger), человеком, имеющим большой опыт такой работы.*

³³ In Stefan Seidel, op. cit. pp. 11-12.

Таблица 5: Школьные музеи и преподавание истории

Пётр Унгер

**Министерство государственного образования
Варшава, Польша**

Все учителя истории согласны с тем, что преподавание и обучение истории требует использования разнообразных источников знания, и что музеи (специализированные учреждения, занимающиеся сбором разнообразных реликтов прошлого и делающие их доступными для всеобщего обозрения на выставках) играют важную роль в этом деле. Более тридцати лет работы показывают, что в этом процессе школьные музеи занимают не последнее место. В настоящее время в Польше существует почти 500 школьных музеев, а в их собраниях хранится около 111 000 тысяч экспонатов.

Термином “школьный музей” называется коллекция предметов, документов, фотографий и т.п., собранных учащимися, их родителями и учителями. Эти вещи затем приносятся в школу, описываются и каталогизируются и, по возможности, выставляются в предназначенном для этих целей месте. Следует подчеркнуть, что коллекция образуется в результате действий, предпринимаемых всеми членами школьного сообщества, и, конечно, очень важно участие самих школьников в создании музея.

Опыт показывает, что все школьные музеи начинают со сбора реликтов прошлого в ближайшем к школе окружении. С ростом коллекции интересы всех участников становятся более широкими как относительно временных границ, так и содержания собрания музея. Вместе с тем, школьная музейная экспозиция всегда тесно связана с регионом, в котором находится школа, и представляет его историю на фоне истории всей страны.

(см. продолжение)

Для того чтобы создать музей, недостаточно просто собрать предметы прошлого. Их также необходимо описать, каталогизировать и представить в виде постоянной или временной выставки. Вся эта работа может и должна выполняться с максимально активным участием школьников. Понятно, что степень их участия и тип задач, которые поручаются ученикам, зависят от их возраста, эрудиции и степени владения определенными навыками. Младшие школьники (начальная школа) могут и с удовольствием занимаются поиском предметов, документов, фотографий и т.п. для пополнения коллекции музея. В своих домах они часто находят эти вещи, о существовании которых либо забыли, либо не смогли оценить их значимость. Старшие ученики должны в дополнение к сбору материалов проводить работу по их описанию и каталогизации, планированию и разработке экспозиций, а также играть роль экскурсоводов по музею.

Такие задания позволяют учащимся расширить их знания местной, отечественной и общей истории, проводить отбор и оценку предметов коллекции и планировать выставки. Это, в свою очередь, развивает их способность к анализу и интерпретации письменных, визуальных и материальных исторических источников. Эти виды навыков представляют огромную важность в историческом образовании.

В такой же степени важно с помощью школьного музея научиться определять место региональной истории на фоне событий и процессов более широкой значимости (национальных и международных). В этом имеется два положительных момента. Во-первых, многие серьезные проблемы можно представить на примерах, которые эмоционально более близки учащимся, и поэтому более реальны. Во-вторых, можно показать, что история определяется не только крупными событиями, описываемыми в учебниках, но также и повседневной жизнью в разных, даже самых отдаленных от больших центров местах.

Хорошим примером такого подхода может быть выставка, посвященная жизни местного населенного пункта, или жизни учащихся и выпускников данной школы во время Второй мировой войны, а также последствий войны для данного города или деревни. Экспонаты выставки рассказывают не об анонимных личностях, а о недавних предках нынешних учеников, то есть о людях намного более реальных. При таком подходе прошлое перестает быть безликим и бесцветным, оно связывается с реальными лицами.

Уроки, проводимые в школьном музее в одной из школ небольшого городка на юго-западе Польши, выявили еще один способ использования школьных музеев в преподавании истории. Школа, по случаю празднования своей 250-летней годовщины, создала школьный музей, документально рассказывающий о ее истории. При изучении темы польской культуры между двумя мировыми войнами, преподаватель провел урок в школьном музее, в котором была представлена тематическая выставка "Культурообразующая роль грамматических и средних школ в нашем городе в 1918-39гг.". Обсуждая тему в контексте культурных изменений в Польше и Европе, она смогла отойти от традиционного, слишком общего представления культурных явлений, и заменила такой способ подачи материала конкретными примерами и показом роли образовательных учреждений в развитии культуры. Другой пример относится к урокам, посвященным правовому и гражданскому образованию, а конкретно роли правовых норм в жизни человека и общества. Основой для изучения этой темы могут стать школьные уставы, регулирующие школьную жизнь в 18-м веке, в период между двумя мировыми войнами, а также нынешний устав. Одна из важнейших задач этого урока заключалась в том, чтобы продемонстрировать учащимся степень воздействия процессов демократизации жизни общества на жизнь каждого отдельного человека. В то же самое время представлялась возможность показать, что имеются некоторые общечеловеческие ценности, которые существуют независимо от исторических изменений.

Этнографический музей, созданный в сельской средней школе в центральной Польше, используется для разных образовательных целей. Среди них собрание нескольких сот фотографий, на которых изображено население данного региона, а также различные сельскохозяйственные постройки, возведенные в период с конца 19-го века и началом Второй мировой войны. В процессе сбора, упорядочивания и описания собрания фотографий создавался

(см. продолжение)

уникальная возможность для изучения учащимися различных аспектов социальной и культурной истории, а также тех изменений, которые происходили в сельских районах Польши по мере развития цивилизации. Особую ценность представляют фотоснимки, на которых изображено еврейское население, их профессии и обычаи. Эти снимки составляют значительную часть собрания школьного музея. Они могут использоваться для обсуждения сосуществования польской и еврейской общины, а также трагедии Холокоста. Эта коллекция приобрела еще большую значимость в связи с тем, что завоевала одну из главных наград на национальной выставке "Крестьяне на фотографиях".

Все вышеприведенные примеры содержат два ключевых момента для школьных музеев: во-первых, содержание экспозиции школьного музея зависит от конкретных потребностей данной школы, и, во-вторых, независимо от своей специфики, школьный музей может использоваться для разнообразных учебных целей.

Создать школьный музей можно только тогда, когда все члены школьного сообщества понимают и положительно оценивают саму идею создания музея: ученики, преподаватели, родители, организации и учреждения, оказывающие поддержку школе, а более всего, ассоциация выпускников школы. Так как школьный музей может быть создан и может нормально работать только тогда, когда учащиеся принимают в его организации самое деятельное участие, важно создать соответствующую атмосферу вокруг этого события. Первое и самое важное, это означает, что необходимо вызвать интерес к содержанию музея и вдохновить школьников на сбор экспонатов для этого музея. На практике, проще создать такую атмосферу, когда музей основывается по случаю какого-либо события: годовщины образования школы, нового школьного покровителя, или даже открытия нового школьного здания. Следовательно, во многих школьных музеях содержатся экспонаты, связанные с

историей школы или ее покровителя. Часто школьные музеи устраиваются в честь людей, сыгравших важную роль в истории региона, в котором расположена школа. В такие экспозиции часто включаются предметы, рассказывающие о прошлом данного региона, о борьбе за сохранение или обретение независимости.

Одним из основных вопросов является следующий: какие предметы прошлого представляют особый интерес для тех, кто хочет создать школьный музей. Главными критериями являются их применимость и важность для нужд школы. Несмотря на то, что достаточно часто такие предметы не представляют никакой ценности для настоящих музеев, они могут быть очень полезны для школьного музея.

Такие предметы повседневной жизни, как ручка или чернильница, практически неведомые нынешним ученикам, тому хороший пример. Школьные аттестаты зрелости, представляющие различные периоды истории, – это хороший способ показать, как изменялась государственная программа образования. Например, один школьный музей организовал выставку школьных аттестатов, полученных жителями Лодзи в конце 19-го века и в 20-м столетии. Экспонаты выставки демонстрировали некоторые интересные явления: изменения в системе образования, а также личную историю владельцев аттестатов, которые получили их при различных обстоятельствах и в разных местах Европы. С соответствующими комментариями эта выставка была показана для того, чтобы продемонстрировать отношения между отдельными людьми, а также взаимосвязь истории Польши и Европы.

Постольку поскольку главная цель школьных музеев состоит в том, чтобы расширить набор приемов и способов преподавания и придать школьному обучению более разнообразный характер, музей должен отвечать запросам учащихся настолько, насколько это позволяет экспозиция музея. Многие школы, когда планируют создать экспозицию, объявляют о соревновании среди учащихся, содержанием которого является представление о будущем музея. Во многих случаях предложения учащихся используются в качестве основы для будущей структуры музея. Для школьников также естественно участвовать в работе по строительству, ремонту и оформлению музея. Они участвуют в любых работах, связанных со сменой экспозиции или разработкой временной выставки.

(см. продолжение)

Школьный музей также представляет собой хорошую возможность для внеурочных занятий. Всегда есть группа учащихся, которым особенно интересно содержание экспозиции музея. Эти учащиеся не только увеличивают собрание музея, но также обогащают свои знания по предмету. Из этой группы набираются экскурсоводы по музею. Музей также может стать отправной точкой их дальнейших исследований. Школьники берут интервью у лиц, участвовавших в событиях, связанных с местной историей, собирают местные истории и легенды, занимаются поиском информации в местных архивах и т.д. Таким образом, они не только изучают интересующие их вопросы, но и практикуются в использовании базовых методов научной работы.

Заключение

- 1. Школьный музей может играть важную роль в программе школьного образования при условии, что он будет включен в учебную деятельность школы (например, будет включен в школьный устав), а его работа будет поддерживаться всеми преподавателями. Это означает, что школьный музей должен использоваться на регулярной основе и быть постоянным компонентом преподавания и обучения.*
- 2. Содержание экспозиции музея и способы ее использования в процессе преподавания истории 20-го века должны быть приспособлены к нуждам конкретной школы.*
- 3. Богатство содержания экспозиции школьного музея – это элемент, придающий учебному процессу фактор разнообразия, поскольку способствует расширению кругозора учащихся. Он также показывает, что местная история составляет часть отечественной истории и истории Европы.*
- 4. Школьный музей может быть создан в любой школе, которую привлекает этот вид деятельности.*

Глава 12

Использование новых технологий: история через Интернет

Интернет быстро становится новым средством преподавания и обучения истории в средней школе. Его основное преимущество состоит в том, что большая часть материалов в Сети регулярно обновляется при относительно низкой цене, а информация доступна в цифровом формате так, что текст, изображение и звуковые файлы могут быть загружены для использования непосредственно на занятии или для переноса в вебсайт школы.

Ни один традиционный учебник не может предоставить преподавателю истории и его учащимся столько возможностей, сколько дает их Интернет, обеспечивая пользователю доступ к следующим материалам:

- отрывки и цельные копии из широкого диапазона документов-первоисточников;
- разнообразные материалы (документы, статьи из газет, журналов, письма, открытки, фрагменты из дневников, мемуаров, фотографии, плакаты, отрывки из фильмов, кинохроника, телевизионные документальные фильмы и программы о текущих событиях, и другой соответствующий аудиовизуальный материал);
- ряд вторичных источников по ключевым событиям и явлениям 20-го столетия (одни составлены по следам событий, другие написаны задним числом);
- многообразие точек зрения различных историков из разных стран в разное время.

Обеспечивая доступ к такому разнообразию источников и взглядов, Интернет также создает для занимающегося историей учащегося (и преподавателя) возможности тренировать навыки историка. Эффективное использование Интернета требует знания системных поисковых стратегий, а также хороших исследовательских навыков. Исследователь должен понимать различие между первичными и вторичными источниками. Информация, которая будет найдена на любом вебсайте, должна быть проверена на подлинность, надежность и основательность сведений источников. Возможно, потребуются ссылки на другие источники. Потенциальные смещения и искажения следует выявить и принять во внимание. Ищущий должен знать, что отсутствует на одном сайте и что доступно на других сайтах. Другими словами, изучающий историю, использующий Интернет, должен применять те же самые методы, которые она или он применили бы при исследовании документов в архиве, чтении показаний очевидцев, анализе отчетов или изучении мемуаров и дневников людей, непосредственно участвовавших в тех или иных исторических событиях.

Интернет, возможно больше чем любой другой источник, отражает плюрализм, которым характеризуется изучение современной истории. Изучение 20-го столетия более не является прерогативой только профессиональных историков (или работающих по другим научным дисциплинам, составляющим гуманитарные и общественные науки). История этого периода составлялась также архивариусами (которые решали, какие "остатки недавнего прошлого" должны быть сохранены, а какие должны быть забракованы), журналистами, телеведущими, кинопроизводителями, фотографами, неправительственными организациями и ассоциациями, правительственными информационными агентствами, писателями и издателями. К тому же, история все более и более создаётся народом в целом, а Интернет является важным средством, способствующим этому.

Зарегистрируйтесь в любой из основных систем поиска на Интернете типа Yahoo или Alta Vista, а затем наберите ключевые слова, обозначающие любой значимый исторический факт 20-го столетия. Вы быстро найдете не только вебсайты, созданные университетскими кафедрами истории, международными консорциумами историков, музеями и уважаемыми издателями, но также и вебсайты, созданные любителями-историками, любителями-архивариусами и другими личностями, которые имеют какие-либо фотографии, открытки, письма и воспоминания, касающиеся специфического периода времени или события, который, по их мнению, мог бы быть интересен остальным. Многие из этого материала будут игнорироваться издателями, так как не является достаточно конкурентноспособным, чтобы покрыть затраты на публикации. Однако сейчас этот материал свободно доступен в Интернете, что позволяет историку, преподавателю истории и учащемуся глубже понять, как реагировали обычные люди на важные события своего времени.

Однако, многое из этого материала весьма избирательно, а часть его помещена в Интернете с намерением распространения дезинформации или проведения пропаганды по какому-либо конкретному поводу или от имени политической группы. При помощи некоторых ключевых слов, которые изучающий историю будет использовать во время поиска по европейской истории 20-го века (например, национал-социализм, фашизм, Холокост, геноцид, колониализм), он обязательно определит вебсайты, которые используют сомнительные источники, предлагая пропаганду и дезинформацию, маскируя их под факты. Некоторые учителя истории, признавая этот риск, установили связи с теми сайтами в компьютерных сетях своих школ, которые были оценены и проверены преподавателем. Другие загружают материал, который они хотят использовать на своих уроках, а затем или предлагают его своим учащимся в печатной форме, или располагают материал в каталоге, к которому можно обращаться, не подключаясь к Интернету.

Другой, более тонкий момент, заключается в том, что большинство основных систем поиска были основаны в Америке, а большинство вебсайтов по истории созданы университетами в Соединенных Штатах. В результате, множество сайтов, которые имеют дело с ключевыми явлениями и событиями 20-го столетия, такими как Русская Революция, экономическая депрессия межвоенных лет, Вторая мировая и холодная война, подают эти события исключительно с американской точки зрения. Необходимо позаботиться о том,

чтобы существовал доступ к другим вебсайтам, обеспечивающим альтернативные точки зрения, в том числе и европейскую позицию. Вместе с тем, как и в случае с сайтами, которые преднамеренно распространяют какую-либо одну конкретную точку зрения, здесь у учащегося появляется возможность практического применения своих навыков историка, при условии, что эти занятия - часть непрерывной, систематической работы по развитию этих навыков.

Эта глава имеет пять главных целей:

- сделать обзор использования Интернета как вспомогательного средства преподавания и обучения истории Европы 20-го века;
- предложить подход, нацеленный на помощь учащимся, изучающим историю, в разработке эффективной стратегии поиска при использовании Интернета;
- создать краткое руководство по оценке соответствующих исторических вебсайтов, которые могут быть найдены в Интернете;
- рассмотреть отдельные проблемы, связанные с использованием вебсайтов Интернета в преподавании истории;
- создать краткий глоссарий соответствующих терминов.

Возможности использования Интернета в преподавании истории

Хотя Интернет имеет значительный потенциал в качестве механизма по проведению заочной переподготовки преподавателей (особенно для учителей, работающих в отдаленных районах), нас в этой главе, прежде всего, интересуют две группы пользователей Интернета: преподаватели истории и учащиеся средней школы в возрасте 14-18 лет.

Преподаватель истории

Существует множество возможностей, открытых для преподавателя истории. Эти возможности могут включать традиционное использование Интернета для доступа к необходимым вебсайтам и загрузки материала с целью его дальнейшего использования в качестве вспомогательного средства обучения. Сюда также входит использование полиграфического электронного программного обеспечения для создания привлекательных художественно оформленных учебных материалов, в которых используются тексты, фотографии, карты, графики, плакаты и другие виды внеархивированных ресурсов, загруженных из Интернета.

Информация может обновляться через доступ к первичным и вторичным источникам в вебсайт-архиве, интерактивным книгам по истории, электронным журналам по истории, а также к последним научным достижениям по конкретным вопросам и темам. Многие исторические факультеты американских университетов уже помещают научные статьи в Сеть. Европейские

университеты не так быстро оценили потенциал Интернета, но и здесь имеются признаки определенных подвижек. К тому же, в настоящее время все чаще организаторы научных конференций используют материалы, представленные в Интернете.

Ряд преподавателей истории (иногда при активной поддержке своих учащихся) также создают свои собственные вэбсайты, объединяя на них собственные разработки, письменные задания и работы учащихся с материалом, загруженным из Интернета, а также связи с другими вэбсайтами, который они считают полезными для своих учеников (См. школьный адрес Cherwell на стр. 185).

Одно из значительных преимуществ этих целевых вэбсайтов по истории состоит в том, что они могут быть разработаны таким образом, что к ним можно обращаться учащимся как младших, так и старших классов средней школы. На этих вэбсайтах можно получить основной учебный материал для нескольких курсов, а также дополнительный материал для работы с наиболее способными учениками и с теми, кто интересуется предметом в целом или определенными темами и вопросами.

Технологии электронной связи могут также быть полезным средством, с помощью которого любой преподаватель истории может устанавливать отношения с другими преподавателями истории, чтобы поделиться идеями, планами уроков, а также запланировать совместные проекты. Эти технологии могут быть эффективным средством поддержки уже существующих отношений (например, между преподавателями в пределах одного учебного заведения или между членами ассоциации преподавателей истории). Они также могут поощрять общение совершенно незнакомых друг с другом людей для обмена информацией и опытом.

Наиболее очевидным средством такого общения является электронная почта (e-mail), особенно теперь, когда наиболее современные пакеты электронной почты позволяют прикрепить большое разнообразие файлов (текстов, фотографий, графических изображений, а также звуковых и визуальных материалов). Такое общение может потребовать, чтобы все коллеги приобрели необходимое программное обеспечение для компрессии и декомпрессии крупных файлов, а также для использования соответствующего **протокола передачи файлов**³⁴. Это позволит создать свои собственные группы и списки адресов рассылки, чтобы каждый член группы мог легко общаться со всей группой, а не только с ее отдельными лицами.

Еще одним электронным средством для общения на расстоянии является **закрытая конференц-связь**. Она обеспечивает больше возможностей, чем электронная почта, но для этого требуется, чтобы все члены рабочей группы имели доступ к одному и тому же программному обеспечению. В основном, закрытая конференц-связь работает подобно электронным доскам объявлений, каждая из которых предназначена для определенного вопроса или темы. Вы можете интерактивно загружать самые свежие сообщения, которые интересуют

³⁴ See the glossary at the end of this chapter for a definition of terms.

вас, затем отключаться и вновь возвращаться в режим он-лайн, чтобы поместить ваше самое последнее сообщение в соответствующий раздел, чтобы другие могли найти и позже прочитать его. Сообщения могут быть заархивированы так, чтобы вы могли видеть, как проходит обсуждение. В настоящее время начинает появляться доступная через Сеть конференц-связь, важное преимущество которой состоит в том, что она сразу охватывает несколько средств массовой информации, и не ограничивается коммуникацией, основывающейся исключительно на текстовых сообщениях. Сейчас Microsoft браузер и Интернет Explorer имеют такое средство, которое называется **NetMeeting**, и является бесплатным для пользователей системы образования.

В данном контексте заслуживает внимания еще одна возможность - **чэт-беседа в Интернете**. На чэтах каналы образуются по определенным темам, а группа пользователей может участвовать в обсуждении в реальном времени, используя текст в качестве основной формы общения. Обычно в чэтах в Интернете преобладают группы друзей, обсуждающих тривиальные темы. Тем не менее, образовательный потенциал чэтов теперь признается всеми. Некоторые университеты и педагогические институты в настоящее время используют чэт-беседы (IRC) как средство проведения интерактивных обсуждений для учащихся-заочников, которые не могут лично посещать семинары.

Наконец, Интернет вообще, и электронная почта в частности расширили возможности для проведения проектов, в которых учащиеся из разных школ и из разных стран могут сотрудничать, обмениваясь информацией, идеями и материалами из первичных и вторичных источников. В последние годы разработан ряд общеевропейских проектов, большинство из которых началось с использования почтовой связи, затем посылались факсы, которые сменились сообщениями по электронной почте (e-mail) и передачей файлов. Сейчас в Интернете имеются возможности не только для пересылки документов и нетекстовых материалов, но даже для сотрудничества по созданию объединенных вебсайтов.

Изучающий историю

Для изучающих историю Интернет предлагает огромные возможности для самостоятельного обучения. Даже тогда, когда учащийся работает не в Сети, а с материалами, предварительно загруженными преподавателем, обучение, по существу, остается интерактивным и управляется самим учащимся. К тому же, учащиеся часто с большим желанием более глубоко изучают тему, если можно обратиться к множеству гиперссылок на других подходящих вебсайтах, а также в других документах. Во многих отношениях это открывает для учащегося суть предмета, позволяя ему увидеть изучаемые события и явления в более широком контексте, и с помощью материалов первичных источников узнать, что в то время думали люди и как реагировали на действительный ход событий.

Также стоит отметить, что, в отличие от большинства учебных материалов по истории, которые могут использоваться на уроке, большинство вебсайтов в Интернете не предназначено для конкретного уровня обучения. На определённых сайтах могут иметься материалы, которые особенно актуальны

для учащихся старших классов средней школы, но тот же сайт может также содержать материал для учащихся университетов и ученых. Вместе с тем, если учащийся средней школы просматривает что-либо он-лайн, то ничто не остановит ее или его от удовлетворения своих интересов. Возможно, что отдельные младшие школьники не смогут полностью понять все, что они читают, но это все-таки позволяет наиболее способным учащимся, а особенно проявившим серьезный интерес к вопросу или теме, не ограничиваться имеющимися стандартными материалами.

Во введении мы объясняли важность содействия молодым людям в понимании процессов, которые сформировали облик этого столетия, в оценке богатого разнообразия Европейской истории, а также в понимании исторических корней проблем, стоящих сегодня перед Европой. Как может доступ к Интернету помочь в достижении этих целей, в то же время развивая навыки исследования и навыки критического мышления?

Учащийся, чтобы понять действие движущих сил, сформировавших облик континента в 20-м столетии, должен иметь целостное представление об этом столетии. Такая структура позволяет учащемуся устанавливать связи между событиями и явлениями, а также понимать суть динамических процессов, лежащих в основе этих событий.

Целостность представления основывается на способности поместить события и явления в более широкий контекст. Это может быть помещение события в более широкий хронологический контекст, или помещение политической истории в более широкий социальный и экономический контекст. Это также включает в себя понятие об одновременности, то есть о том, что происходит в одно и то же время в различных частях Европы или мира. Таким образом, целостное представление позволяет учащемуся, имеющему понятие об очередности событий, с одной стороны, и осознающему, что могут существовать возможные связи и параллели между событиями и явлениями, которые, на первый взгляд, кажутся несвязанными, с другой стороны, устанавливать связи и проводить различные параллели. В настоящее время имеется несколько вебсайтов, на которых размещены хронологические таблицы с комментариями и схемами связей, позволяющими учащемуся выполнять такую работу. Хорошим примером такого рода является жанр **гиперистории (hyperhistory)**, который можно найти на <http://www.hyperhistory.com>.

Гиперистория предлагает параллельные хронологические оси для различных регионов мира (включая Европу), и с помощью системы цветowych кодов дает возможность пользователю сосредоточиться на информации, касающейся людей и событий, науки и техники, культуры, религии, политики или войны.

Ощущение динамических процессов также частично происходит посредством целостных представлений, особенно через понимание связей между событиями. Но понимание динамики различных факторов также происходит из способности связать небольшие описания с масштабной картиной, независимо от того, являются ли они ощущениями солдата в окопах Первой мировой войны, или касаются изменений социальной роли женщины, работающей на фабрике боеприпасов во время Второй мировой

войны, или ощущений семьи беженцев в Центральной Европе в 1945 году. Опять же, в Интернете имеется много полезного материала, который может помочь показать всю картину таким образом. Однако преподаватель должен быть уверен в том, что учащиеся имеют соответствующую систему, которая направляет их поиск в Интернете. В дополнение к этому, учащиеся смогут лучше ощутить эти динамические процессы, если будут иметь представление о мыслях людей во время, когда реально происходили эти события. Конечно, в качестве исторического источника в учебники часто включают короткие выдержки из дневников ключевых фигур, но Интернет предлагает намного более широкий диапазон источников, включая восприятие и реакции обычных людей.

Потенциально Интернет может также помочь учащемуся оценить богатство и разнообразие Европейской истории 20-го столетия. Растёт количество вебсайтов, особенно созданных в Европе, а не в Соединенных Штатах, на нескольких языках, обычно на английском, французском и немецком языках. Посмотрите, например, вебсайт Музея истории Германии (Deutsches Historisches Museum) на <http://www.dhm.de> или Военные архивы (Les archives de guerre) на <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Некоторые вебсайты пользуются услугами перевода, предоставляемого Alta Vista. Это дает возможность пользователю обратиться к одному и тому же вебсайту на шести языках (английский, французский, немецкий, итальянский, португальский и испанский). Интернет, как мы уже видели в этой главе, - такой богатый источник первичных и вторичных материалов, собранных со всех концов света, что учащийся может быстро получить доступ к разнообразным точкам зрения (официальных и неофициальных, текущих и задних числом) по большинству главных событий и явлений 20-го столетия. В этом отношении Интернет имеет большой потенциал, для того чтобы внести ценный вклад в преподавание и обучение истории с учетом различных точек зрения.

Сегодня, как уже отмечалось ранее, понимание исторических корней современной ситуации в Европе в значительной степени требует развития целостных исторических представлений. Для этого можно использовать ряд вебсайтов, на которых имеются хронологические таблицы для определенных событий и явлений, а не для столетия в целом. Есть возможность обратиться к вебсайтам, которые изображают, например, историю событий и процессов, которые привели к двум мировым войнам, или историю изменяющейся роли женщины в 20-м столетии. Также можно обратиться к сайтам, на которых отражена история кризисов и изменений на Балканах (например, канал новостей США телевещательной корпорации Эй-Би-Си имеет полезную хронологическую таблицу на http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/ по истории Балкан). Однако, хронологии, хотя и описывают последовательность событий и явлений, не обязательно объясняют, *почему произошло то, что произошло*, или почему нечто *произошло именно в данное время*. Трактовки современных проблем средствами массовой информации, как правило, неисторичны или концентрируются на краткосрочных причинах или непосредственных поводах, вызвавших существующий кризис или конфликт. За некоторыми известными исключениями, средства массовой информации не являются надежным источником данных для учащихся, пытающихся понять долговременные причины и корни ситуации в современной Европе.

Многие материалы в Интернете имеют тот же изъян. В середине 1990-х годов можно было найти большое количество вэбсайтов по событиям в Боснии. Большинство из них было заменено в конце 1990-х годов на вэбсайты по Косово. Иногда проводятся связи между двумя кризисами, иногда нет. В большинстве случаев наблюдается весьма поверхностная попытка проследить и проанализировать долгосрочные причины. Поэтому, снова преподавателям истории необходимо помочь своим учащимся разработать эффективные стратегии поиска и схемы для руководства, чтобы школьники могли устанавливать и анализировать основные причины и вспомогательные факторы.

Единственно возможный путь выполнения этого состоит в том, чтобы привлечь учащихся к проведению мини-расследования определенного события, кризиса или явления, которое может иметь как долговременные, так и краткосрочные причины или вспомогательные факторы, на соответствующих вэбсайтах в Интернете. В примере в **Таблице 1** ниже представлен продолжающийся кризис на Балканах в 1990-х годах. Используя соответствующие ключевые слова, учащиеся ищут подходящую информацию на каждом выбранном вэбсайте, а затем заносят результаты в матрицу, которая сверху имеет временную ось с различными стрелками к каждому вэбсайту. В этом случае учащиеся могут сравнивать и суммировать информацию, чтобы увидеть, позволяет ли это проследить не только основные причины недавних событий, но и краткосрочные причины, которые, по-видимому, привели к ним³⁵.

Таблица 1: Основные причины кризиса на Балканах

1. Создайте матрицу столбцов 6 x 6. Названия каждого столбца - "Источники", "1906-14", "1918-39", "1939-45", "1945-80", "1980-99".
2. Теперь осуществите доступ к каждому из вэбсайтов по Балканам в вашем списке связей.
3. Выделить строку столбца для каждого вэбсайта.
4. Затем для каждого периода определите главные кризисы, напряженные ситуации и конфликты на Балканах, и отметьте, что говорится на каждом вэбсайте относительно причин и вспомогательных факторов.
5. Сравните, что вы обнаружили на каждом вэбсайте и отметьте основные сходства и различия.
6. Подведите итоги и ответьте, какими, на ваш взгляд, были:
 - краткосрочные причины и вспомогательные факторы каждого кризиса;
 - долгосрочные причины и способствующие факторы, которые оказали влияние на процессы на Балканах в 20-м столетии.

По существу этот подход имеет четыре главных цели:

- определить границы и формы использования учащимися Интернета;

³⁵ This is based on an approach recommended by Gary Howells, Being ambitious "with the causes of the first world war", *Teaching History*, Issue 92, 1998, pp. 16-19.

- помочь закрепить знания учащихся и понимание ими конкретной темы, вопроса или периода;
- создать возможности для использования Интернета при проведении учащимися собственных изысканий;
- создать у учащегося ощущение единоличного владельца исследования.

Этот подход может также использоваться для развития целостного представления по теме, вопросу или периоду; для сравнения и сопоставления различных взглядов по определённой исторической проблеме или вопросу. Это также может быть эффективным средством формирования и совершенствования соответствующих исследовательских навыков.

Наконец, обеспечивая неограниченные возможности для обращения к первичным и вторичным источникам, Интернет позволяет учащемуся участвовать в постановке вопросов, анализе и серьёзных размышлениях; выведении умозаключений, разработке аргументированных объяснений того, что произошло и почему это произошло. При этом учащемуся необходимо сознавать, что имеющиеся данные могут быть неполными, противоречивыми и необъективными. К тому же, важно понимать, что эти данные могут быть интерпретированы по-разному.

С одной стороны, различия между использованием Интернета и использованием учебников, разработок по темам и хрестоматий для развития исторических навыков учащихся носят количественный характер. Частично из-за дизайна, а частично из соображений соблюдения авторских прав, авторы учебников и издатели обычно включают весьма краткие выдержки из первичных и вторичных источников, часто не более одного или двух предложений из каждого источника. В Интернете учащиеся могут спокойно обратиться к целым текстам, часто в переводе, и к ряду других дополнительных материалов.

С другой стороны, различия имеют качественный характер. Если позволяет программа по истории, а преподаватели и учащиеся имеют достаточно времени для отдельных глубоких исторических исследований, то принятый подход в каком-то смысле фактически воспроизводит систему работы историка. Там, где учебник требует, чтобы учащийся ответил на конкретные вопросы относительно материала источника; исследователю на Интернетe также понадобится рассмотреть важные вопросы относительно характера используемых источников. Например:

- это первичный или вторичный источник?
- кто составил документ?
- что говорится в документе относительно позиции и взглядов автора?
- для кого был написан этот документ?
- почему он был написан?
- к какому типу документов он относится?
- в чем состоит главная идея, которую пытается передать автор?
- можно ли проверить информацию в этом документе через другие источники?
- насколько точна информация?

- о чем не сообщается в документе?
- имеются ли доказательства воздействия этого документа на людей, для которых он был написан?
- были ли другие документы, появившиеся в ответ на этот документ?
- почему этот документ продолжает существовать?
- почему этот документ включен в специальный сайт?

Однако, предоставление учащимся свободы поиска в Интернете, то ли в качестве самостоятельного, то ли группового исследования, предполагает, что они уже владеют необходимыми исследовательскими навыками, знают, какие вопросы необходимо задать о конкретном источнике или совокупности материалов источников, а также иметь необходимые навыки поиска. Поиск такого типа должен быть соответствующим образом структурирован, а учащимся нужны возможности для систематического развития и совершенствования требуемых навыков. В **Таблице 3** содержатся отдельные предложения по развитию действенных навыков поиска на Интернете. Этот раздел заканчивается одним примером относительно небольшого исследования, которое может выполняться как отдельными учащимися, так и в маленьких группах за время, отводимое на один или два урока (см. **Таблицу 2** ниже).

Интернет-вэбсайты по Первой мировой войне особенно богаты примерами пропагандистских плакатов, использовавшихся для того, чтобы убедить людей записаться в армию, мобилизовать поддержку населения для вступления страны в войну, объяснить причины войны, мобилизовать рабочую силу на поддержку военных усилий страны, поддержать моральный дух в тылу и на передовой, а также продемонстрировать, как союзники работают вместе для достижения победы. Почти в каждой воюющей стране можно обнаружить такие плакаты. Таким образом, создается хорошая основа для проведения сравнительного анализа и более глубокого проникновения в понимание существовавших в среде народа предвзятых мнений и предубеждений, а также психологического климата в каждой стране в то время. Использование такого подхода на уроках истории позволяет учащимся, занимающимся на Интернете (интерактивно, или обращаясь к автономным сайтам, созданным преподавателем), не только искать ответы на определенные вопросы относительно плакатов, но и задавать вопросы относительно плакатов как источников исторических данных (см. **Таблицу 2**).

Таблица 2: Пропагандистские плакаты в Первой мировой войне

Найти плакаты можно на следующих вэбсайтах:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Просмотрите каждый плакат времён Первой мировой войны, обратите внимание на заголовок и страну-изготовителя, затем по каждому плакату ответьте на следующие вопросы:

1. Для кого предназначается плакат?
2. К чему он побуждает людей?
3. Какие изображения и символы используются для этого?
4. Есть ли там изображения и символы, которые Вы не понимаете?

Теперь сгруппируйте ваши заметки по странам и сравните их:

5. В чем состоят основные сходства и различия между (а) сообщениями и (б) изображениями, используемыми каждой страной?

Наконец, в группах обсудите следующие вопросы:

6. Почему плакаты были таким важным средством общения в 1914-18гг?
7. Как бы вы могли измерить степень воздействия этих плакатов на людей, для которых они предназначались?
8. Могли бы они выступать в качестве средства пропаганды сегодня?

Развитие стратегии поиска

Независимо от того, занимаются ли изучающие историю поиском базы данных или каталога в обычной библиотеке, перебирают собрание CD-ROM, работают автономно в каталоге вэбсайта, загруженного преподавателем, или ищут в Интернете, они всё же должны использовать эффективную стратегию поиска. Это особенно важно, когда они работают интерактивно и самостоятельно пытаются проложить себе путь через дебри Всемирной паутины. Например, в зависимости от того, какая используется система поиска, поиск по теме "Европейская история 20-го века" идентифицирует более чем 3,5 миллионов страниц Сети с очень обширным диапазоном категорий.

Даже поиск, сосредоточенный на гораздо более определенных темах, таких как "Великая Депрессия", может выявить более 36, 000 сетевых страниц. Но даже здесь следует позаботиться о том, какие ключевые слова использовать. Приблизительно сопоставимые термины, такие как "Крах на Уолл Стрит в 1929 году", "мировой экономический спад", "Новое Дело", "экономический кризис межвоенных лет" не обязательно идентифицирует одни и те же вэбсайты.

Итак, первая стадия помощи учащимся состоит в том, чтобы научить их использовать эффективную стратегию поиска. Для этого необходимо нацелить школьников на то, чтобы перед входом в Интернет они поразмышляли о том, что именно они хотят там найти. Этому надо учиться, и, на первых стадиях, учащимся может понадобиться ряд наводящих вопросов, которые помогут им более точно определить, какую информацию они хотят получить в Интернете (см. **Таблицу 3**).

Таблица 3: Русская Революция в Интернете

1. Какая из революций интересует вас больше, 1905 или 1917гг?
2. Если революция 1917 года, то Февральская или Октябрьская Революция?
3. Вы ищите первичные или вторичные источники?
4. Вы ищите документы, статьи, письма, фотографии, карты или карикатуры?
5. Вас интересует конкретное событие или конкретная личность
6. Вас интересуют причины и вспомогательные факторы или хронология событий и их результаты?
7. Вас интересует, что думали люди в России и за пределами России относительно революции?
8. Вас интересует жизнь определенного слоя российского общества (аристократия, средний класс, рабочие, крестьяне, армия, флот и т.д.)?
9. Вас интересует определённая политическая группа или партия (например, либералы, эсеры, меньшевики, большевики, анархисты и т.д.)?
10. Какую поисковую систему вы будете использовать и почему?

Установив, в чём они более всего заинтересованы, учащиеся смогут лучше определить, должны ли они использовать определенный каталог или поле

поиска, используя ключевые слова или один из индексов истории, или каталоги типа тех, которые описываются в следующем разделе этой главы. Навигация по сети может выполняться в определенной системе. Например, если введение ключей "Великая Депрессия" может идентифицировать 36 000 страниц сети, то пользователь, использующий систему индексации, может получить намного более узкий и более полезный список. Следующий поиск был выполнен на Yahoo. Цифры в скобках обозначают количество идентифицированных вебсайтов по каждой теме:

Искусства и гуманитарные науки (28 114)

История (15 371)

Период времени (2 083)

20-е столетие (1 318)

1930-е годы (6)

Великая Депрессия (4).

Вместе с тем, все четыре обнаруженные вебсайта связаны с обстоятельствами экономической депрессии в Соединенных Штатах, а не в Европе. Поэтому также необходимо использовать другие системы поиска, и подумать о том, что, может быть, имеется какое-нибудь другое ключевое слово или ключевая фраза, которая могла бы описать то, что мы ищем относительно Европейского контекста.

Школьникам также необходимы четкие критерии оценки каждого вебсайта. Это должно относиться не только к тому, насколько полно представлен на нем интересующий учащегося вопрос, но и к тому, насколько информация на этом сайте соответствует критериям надежности, точности, относительной объективности и актуальности для конкретных целей. В эту книгу включена схема оценки для вебсайтов (см. Главу 19). Несмотря на то, что она предназначена в основном для преподавателей, отдельные оценочные вопросы, содержащиеся в ней, могут также использоваться учащимися.

Учащиеся должны быть также нацелены на то, чтобы использовать более чем одну поисковую систему. Однако, поскольку каждая поисковая система использует различные методы для индексации вебстраниц, то важно, чтобы учащиеся понимали, что ключевое слово, которое работает хорошо с одной поисковой системой, не всегда может также успешно работать с другой. Используя Интернет все в большей и большей степени, учащиеся начинают понимать, как работает каждая поисковая система.

Наконец, так как поиски отнимают много времени, учащиеся должны быть нацелены на использование *закладок* (в Netscape) или *Любимое* (в Интернет-Explorer). Они являются средством для сохранения полезных вебсайтов и страниц для более простого доступа в будущем. Важные советы для изучающих историю и использующих Интернет представлены ниже.

Советы для изучающих историю, ведущих поиск в Интернете

- удостоверьтесь, что вы знаете точно, что вы ищете;

- подумайте о нескольких ключевых словах, которые точно описывают тему (вопрос), которую вы ищите;

- если ваш первый поиск оказался нерезультативным, подумайте снова относительно выбора ключевых слов. Возможно, они носят слишком общий характер;
- попытайтесь использовать другие поисковые системы;
- если ваш поиск приводит к большому количеству результатов, это, вероятно, потому что ваши ключевые слова слишком общие, подумайте снова;
- в поиске всегда придерживайтесь вашей темы (вопроса);
- используйте свой контрольный список вопросов (например, как в **Таблице 3**), чтобы оценить информацию, найденную вами;
- если Вы получаете сообщение об ошибках, например, "404-й файл не обнаружен", попробуйте удалить конечную часть адреса справа налево, пока вы не найдете страницу, которая работает. Если вы все еще не можете добраться до файла, то, вероятно, изменился адрес или вебсайт больше не доступен;
- если вы считаете, что захотите вернуться на конкретный вебсайт, то сделайте закладку.

Несколько полезных вебсайтов для преподавания и обучения истории Европы 20 века

Здесь не представляется возможным создать полный список соответствующих вебсайтов. Интернет постоянно растет и изменяется. Вместо этого мы хотим предложить ряд возможностей, которые являются доступными, а также использовались в обучении и получили оценку своего образовательного потенциала автором этой книги. Одни сайты подходят для учащихся средней школы, имеющих соответствующую подготовку для работы в Сети, другие более полезны для преподавателя истории.

Интерактивные энциклопедии

В настоящее время некоторые издатели энциклопедий имеют интерактивные версии, которые или обеспечивают бесплатные средства поиска, как правило, для резюме статей или кратких ответов на фактические вопросы, или дают возможность получить бесплатный пробный вариант полной версии. Например, в случае с Энциклопедией **Britannica** испытательное предложение длится в течение 30 дней. Как правило, испытательный срок, предлагаемый издателями, составляет семь дней. Чтобы получить американскую интерпретацию современной истории Европы, попробуйте зайти на сайт Microsoft **Encarta**. Однако для школы более полезным и рентабельным было бы купить CD-ROM версии этих энциклопедий. Другая электронная энциклопедия, которая предлагает полезный обзор Европейской истории 20 века, и особенно хороший по Второй мировой войне, называется **Grolier Online**. Доступ к этим энциклопедиям можно получить на сайтах:

Энциклопедия Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Вэбсайты по истории Европы

Хорошей отправной точкой для поиска первичных источников служит **EuroDocs**. Этот сайт был создан Биргхемским Университетом Молодёжи (Birgham Young University), в штате Юта, и включает широкий диапазон документов, которые хранятся в виде факсимильных копий или стенограмм. Прилагаются английские переводы. Хотя собрание документов охватывает временной промежуток от средних веков по сегодняшний день, многие материалы относятся к 20-му столетию. На этих сайтах содержатся документы в основном по западно-, северо- и южноевропейским странам, и довольно мало по Центральной и Восточной Европе.

Сайты, которые предлагают удачные **хронологии Советского и постсоветского периодов**, поддерживаются факультетом истории при Бакнелльском Университете, Филадельфия (Bucknell University, Philadelphia). Хотя главная цель этих сайтов состоит в том, чтобы обеспечить пользователя хронологией ключевых событий и явлений, оба сайта также имеют связи с другими сайтами по определенным темам. Имеется также отдельный полезный материал, особенно документы, на вэбсайте, который был создан для выставки **Советских архивов**, которая проводилась в середине 1990-х годов в Москве и Вашингтоне.

Другой важной отправной точкой для преподавателя истории является Хрестоматия по современной истории, которая поддерживается Полом Халсаллом (Paul Halsall) с факультета истории в Фордхэмском Университете города Нью-Йорка (Fordham University, New York City). Она включает первичные и вторичные источники, а также полезные ссылки на другие сайты по таким темам, как Первая мировая война, Русская Революция, межвоенные годы, национал-социализм, Вторая мировая война, Холокост, холодная война и послевоенная Европа.

Вэбсайт библиотеки Конгресса США (**US Library of Congress**) описывается как седьмое чудо света Интернета. Вэбстраницы, озаглавленные История Америки (**American memory**), как предполагает само название, концентрируются, главным образом, на истории Америки, но там есть также некоторые превосходные сайты, касающиеся Европейской истории 20 века. Вэбсайт Музея истории Германии в Берлине (**Deutsches Historisches Museum**) также имеет хороший выбор документов, фотографий, касающихся этого столетия и, как отмечалось ранее, доступен на немецком, английском и французском языках.

Чтобы узнать о том, какие сайты могут создавать сами школы, обратитесь на вэбсайт по истории школы **Cherwell school** в Оксфорде, Англия.

Eurodocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Хронология Русской истории (Советский эпоха):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Постсоветская эпоха: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Выставка Советских архивов:

<http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Хрестоматия по современной истории:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Библиотека Конгресса: <http://memory.loc.gov/ammem>

Музей истории Германии: <http://dhme.de>

Школьный сайт по истории Cherwell school:

<http://www.rmpc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Индексы и каталоги

Имеются несколько вэбсайтов, которые не содержат первичных и вторичных источников, но обеспечивают широкий диапазон ссылок на сайты по Европейской истории 20 века. В этом отношении стоит просмотреть сайт **Horus' H-GIG**, созданный на факультете истории Калифорнийского университета (University of California). Кроме связей с сайтами по региональной и национальной истории, имеются также интересные связи с сайтами по устной истории, истории женского движения и истории культуры.

Другой полезный каталог – Индексы материалов по европейской истории (**European history resources index**). Первоначально он был создан для преподавателей истории и социальных наук в Соединенных Штатах, но затем стал источником материалов для намного более широкой группы пользователей. Этот каталог особенно полезен для изучающих современную историю.

Преподаватели истории, возможно, найдут полезным просмотреть интерактивные ресурсы по европейской истории на вэбсайте, созданном Институтом исторических исследований (**Institute for Historical Research**). Это - хороший сайт для получения доступа к первичным источникам. Для преподавателей, ищущих исходный материал по Центральной и Восточной Европе и Российской Федерации, было бы полезно заглянуть в каталог, созданный Школой славистики и восточноевропейских исследований (**School of Slavonic and East European Studies**) при Лондонском университете. Однако, следует отметить, что этот интерактивный индекс предназначен для того, чтобы обслуживать широкий диапазон курсов, а не только потребности учащихся. При использовании этого каталога понадобится хорошо подготовленная поисковая стратегия. Еще одним каталогом, заслуживающим нашего внимания, является **History Resources**, расположенный в системе поиска Magellan. Если вы уже находитесь на каком-нибудь вэбсайте, то попробуйте использовать еще одно поисковое средство, называющееся “Современные связи” (“Modern links”). Это поисковое средство имеет связи с полезными сайтами по истории двух мировых войн, Холокоста и межвоенных годов. Однако на этом сайте имеется совсем не много того, чего нельзя было бы получить на других, более специализированных сайтах. Наконец, Архив исторических текстов при университете штата Миннесота (the University of Minnesota’s **History Text Archive**) также является полезным каталогом для доступа на вэбсайты по современной европейской истории, включая сайты с картами.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>
European history resources: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>
Институт Исторических Исследований: <http://ihr.sas.ac.uk>
Школа славистики и восточноевропейских исследований:
<http://www.ssees.ac.uk/general.htm>
History Resources: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>
History Text Archive: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Временные оси и хронологии

Мы уже упоминали **HiperHistory Online**. Стоит отметить, что этот вэбсайт был специально предназначен для того, чтобы удовлетворять потребности учащихся средних школ. Однако это - американский сайт, и в некоторых случаях интерпретация событий и явлений отличается от интерпретаций, которые можно найти в европейских учебниках и вэбсайтах. Также стоит обратиться к **WebChron**, сайту из проекта "История в Сети", который создан на факультете истории North Park University, Chicago. Он включает мировую хронологию истории, региональные истории и перекрестные межкультурные хронологии по темам, таким как религия и развитие техники. Имеется также хронология истории женского движения (**Women's history timeline**), которая была создана группой издателей книг по образованию.

HiperHistory: <http://www.hiperhistory.com/>
WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>
Women's history timeline: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Отдельные темы по истории Европы 20-го века

Большинство из уже перечисленных сайтов покрывают многие, если не все разделы и темы, выделенные в первой части этой книги. Однако существуют отдельные интересные специализированные сайты, которые могли бы посетить преподаватели истории и их учащиеся.

На Интернете имеется огромное количество вэбсайтов по Первой мировой войне, но далеко не каждый из них пригоден для учебных целей. Для начала, существует два полезных вэбсайта на эту тему. Это **Great War website** и **Great War Society**. Также можно посмотреть вэбсайт **Trenches on the Web**, который включает карты, фотографии, тексты и выдержки из *Relevance*, ежеквартального научного журнала Great War Society. Преподаватели истории и старшие школьники могут посчитать полезным **The Great War interviews** вэбсайт. На этом сайте содержатся интервью с ведущими американскими и европейскими историками по различным аспектам Первой мировой войны и различиям во взглядах воюющих сторон. Бригхэмский Молодежный университет имеет интерактивный архив документов по истории Первой мировой войны (**World War I document archive**), который включает соглашения, договоры, официальные документы, личные воспоминания, архивы фотографий и биографический каталог. YITM, мультимедийная издательская компания, имеет вэбсайт под названием **the World War I Archive**, включающий иллюстрации сражений,

примеры писем с войны домой, пропагандистские материалы и свидетельства очевидцев.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://www.worldwar1.com//tgws>

Trenches on the Web: <http://www.worldwar1.com>

The Great War Interviews: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

WW I Document Archive: <http://www.lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Имеется ряд вебсайтов по Второй мировой войне, которые также стоит использовать в обучении. Существует, например, сайт **WW 2 Timeline**, который полезен тем, что предоставляет учащимся краткий обзор войны, а также включает ряд полезных документов и связей с другими сайтами. Карты Второй мировой войны можно найти на картографическом сайте Государственного университета штата Индиана **WW II Maps**. Проект **Avalon** в Йелльском университете имеет столько же первоисточников, сколько имеет факультет международных отношений колледжа **Mount Holyoke** в Соединенных Штатах. Сайт Военного архива (**Les Archives de guerre**), обслуживаемого Государственным институтом аудиовизуальных материалов (the Institut National de l'Audiovisual), особенно полезен для тех, кто ищет фотографии и файлы видеозаписей, касающихся периода 1940-44гг. Наконец, преподаватели могут также обратиться к ряду интересных фотографий времен Второй мировой войны на сайте **WW 2 Photo Gallery**.

WW 2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW II Maps: http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Проект Avalon: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

Галереи фотографий Второй мировой войны:

<http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Один особенно интересный вебсайт, Мировые войны – Сравнение (the **World Wars – A Comparison**), сравнивает две мировые войны с точки зрения личного опыта солдат и мирных жителей, а также имеет специальные страницы о меняющейся роли женщины в обществе и экономике (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.html>).

Имеется также множество вебсайтов по Холокосту, хотя не все они имеют определенную образовательную функцию. Ниже следует краткая подборка тех сайтов, которые имеют отдельные образовательные материалы и/или методические руководства для преподавателя.

Анна Франк Online: <http://www.annefrank.com>

Образовательный центр учебных материалов по Холокосту:

<http://www.Holocaust-trc.org>

Методические руководства для преподавателей по Холокосту:

<http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Собрание компьютерных материалов по Холокосту: <http://remember.org>

Учебный проект по Холокосту и геноциду евреев:

<http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Другой темой, по которой имеется множество вебсайтов, содержащих различные точки зрения, является холодная война. Полезно начать изучение этой темы с вебсайта, созданного для серии телерепортажей Си-Эн-Эн (CNN) по холодной войне. Он включает стенограммы программ, интервью, широкий выбор исторических документов, а также видеоклипы и звукозаписи. На сайте **Turner Learning** (CNN) к ним имеются специально разработанные поурочные методические руководства. Другим полезным источником по этой теме является сайт Политика холодной войны: 1941-95 (**Cold War Policies: 1941-95**), который содержит документы и краткие комментарии к ним. Этот сайт создан и обслуживается кафедрой истории Университета Сан-Диего. Учителя истории, желающие пополнить свои знания по теме, возможно, найдут полезный материал, просмотрев вебсайт Международный проект по истории холодной войны (**Cold War International History Project - CWIHP**), созданный Международным центром обучения Вудро Вильсона в Вашингтоне.

CNN television series: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Cold War Policies 1941-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Имеется несколько удачных вебсайтов по истории женского движения. Хорошей отправной точкой при рассмотрении этого вопроса станет Хрестоматия по истории женского движения на Интернетe (the **Internet Women's History Sourcebook**). **Spartacus Educational** также содержит вебсайт по эмансипации женщин, но рассматривает в основном историю феминизма в Великобритании.

IWH sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource/html>

Из вебсайтов по послевоенному развитию в Западной Европе посмотрите Исторический архив европейских стран (**Historical Archives of the European Communities**), а по более широким темам – сайт История Европейской Интеграции (**History of European Integration**), который поддерживается Университетом города Лейдена (University of Leiden). На нем содержится большой выбор первоисточников относительно Плана Маршалла, НАТО, Римского Соглашения, Европейского Союза и Совета Европы. Если вы хотите познакомиться с интересными точками зрения на процессы, происходящие в Европе после падения Берлинской стены, зайдите на сайт Европа в движении (**Europe in Motion**), интерактивный сайт, связанный с выставкой, организованной в Париже и Берлине sVo Art (Свободное искусство). Исторические комментарии и сопровождающие их фотографии и графика собраны двумя специалистами по современным европейским исследованиям, одним из Франции, другим из Германии.

Historical archives of the EC: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

History of European Integration:

<http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Europe in Motion: <http://berlin1989.com>

Некоторые полезные телевизионные вебсайты.

Би-Би-Си он-лайн имеет образовательные вебсайты, посвящённые современной мировой истории, которые связаны с образовательной деятельностью телерадиовещательной корпорации. Исторический канал имеет несколько вебсайтов, в каждом из которых есть система поиска, чтобы помочь найти комментарии, сопровождающие определённые телевизионные программы по проблематике 20-го века.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://www.historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>.

Возможные проблемы при использовании Интернета на уроках истории

Большая часть того, что находится в Интернете, не привязано к предмету так, как остальные материалы для обучения. Имеются некоторые исключения, на которые мы ссылались ранее, но в целом история в Интернете включает те фрагменты прошлого, которые показались уместными или интересными составителям определённых вебсайтов, когда они создавали их. Иногда решения о том, что включить, а что опустить в сайте, являются эксклюзивными.

Возможно, главная проблема, или ограничение при использовании Интернета в целях обучения – это время. Прежде всего, учителям необходимо время, чтобы ознакомиться со средствами поиска; время для просмотра и оценки потенциальных сайтов; время, чтобы загрузить соответствующую информацию и материал; и время, чтобы подготовить эту информацию для использования на занятиях. Степень использования новых технологий в обучении сильно зависит от того, сколько времени выделяется в программе по истории, а также от того, насколько насыщена эта программа.

Учащиеся могут быть значительно лучше знакомы с Интернетом и электронной почтой, чем многие их преподаватели, но они не имеют обыкновения использовать их для систематических исторических исследований. Опять же, как уже отмечалось, им необходимо время, чтобы освоить и использовать эффективную систему поиска, и развить необходимые для этого навыки. Также имеются потенциальные возможности для самостоятельного обучения и планирования работы, и выполнения дополнительных заданий учащимися по темам, в которых они наиболее заинтересованы. Однако многое зависит от структуры курса истории. Вместе с тем, тот же самый метод обучения может быть использован в классах, где компьютеры не доступны.

Поиск полезного материала в Интернете настолько эффективен, насколько совершенна система индексирования, служащая в используемых вами поисковых системах. Ни одна из поисковых систем не имеет индексации, которая охватывала бы всё пространство Интернета и каждая система поиска использует различные поисковые технологии и методы построения системы индексов. Одни лишь индексируют названия домашних страниц вэбсайтов; другие – заголовки, подзаголовки и гипертекстные ссылки. Другие индексируют содержание целых документов. **Yahoo** и **Alta Vista**, возможно, две наиболее часто используемые системы поиска. Строго говоря, Yahoo – это предметно-ориентированный инструмент, тогда как Alta Vista позволяет использовать поиск по ключевым словам. Согласно журналу *New Scientist*, Alta Vista не только является одним из лидеров по технологии индексирования, но она ещё и самая быстрая. Она постоянно просматривает Интернет, сканируя тысячи сайтов за раз, и индексирует каждое слово на каждой странице.

Однако, чем большую базу данных приходится просматривать, тем большее количество несоответствующей информации приходится обрабатывать.

Технологии индексирования постоянно развиваются. Ряд поисковых систем теперь используют операторы Boolean, которые дают возможность пользователю указывать количество слов при игнорировании других и участвовать в поиске комбинаций ключевых слов, что увеличивает эффективность поисковых систем. Система поиска **Excite** использует то, что называется интеллектуальной концепцией извлечения, которая ищет связи между словами и терминами. Однако в настоящее время не имеется никакой замены мысленного представления интерактивного поиска настолько точно, насколько это возможно. Как отмечается в одном недавно выпущенном руководстве по использованию Интернета, "навигация по сети является прекрасным развлечением в дождливый воскресный полдень, но это приносит мало пользы исследованию. Вам придётся изучать Сеть, а не просто перемещаться по ней".

Глоссарий терминов

Загрузка: происходит тогда, когда файл перемещается с вэбсайта из Интернета в собственный компьютер для последующего использования.

Электронная почта: электронная почта пересылается через Интернет, используя поставщика услуг Интернет (ISP).

ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ: они часто появляются на вэбсайтах и сайтах, используемых электронными телеконференциями. Главная цель **ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫХ ВОПРОСОВ** состоит в том, чтобы предоставить ответы на часто задаваемые вопросы. Это используется главным образом для выгоды новых пользователей сайта.

FTP (ПРОТОКОЛ ПЕРЕДАЧИ ФАЙЛОВ): FTP расшифровывается как file transfer protocol (протокол передачи файлов), который дает вам возможность передавать и загружать файлы с одного компьютера на другой или из Сети на ваш компьютер. Большинство броузеров, типа Netscape и Интернет Explorer, позволяют это делать без осознания того, что Вы загружаетесь с помощью **ПРОТОКОЛА ПЕРЕДАЧИ ФАЙЛОВ**. Однако, некоторые специализированные

пакеты ПРОТОКОЛА ПЕРЕДАЧИ ФАЙЛОВ более быстры при загрузке файлов, чем браузеры, и поэтому их использование имеют смысл, если Вам приходится постоянно передавать много файлов.

GIF (ФОРМАТ ОБМЕНА ГРАФИЧЕСКИМИ ДАННЫМИ): GIF расшифровывается как graphic interchange format (ФОРМАТ ОБМЕНА ГРАФИЧЕСКИМИ ДАННЫМИ). Это один из обычно используемых форматов для помещения графики и других изображений в сеть. См. также JPEG для фотографий.

Домашняя страница: домашней страницей может быть начальная страница, которая открывается, когда вы запускаете браузер, или это может быть первой страницей вэбсайта.

Гипертекстовый язык пометок (HTML): это - компьютерный код, который используется при создании вэбстраницы. Поэтому, большинство документов в вэбсайтах имеет суффикс (расширение) html или htm.

Гипертекст: средства форматирования компьютерного текста для связывания документов. Гиперсвязи (ссылки) в документе обычно высвечиваются синим и подчеркнуты. Одиночный щелчок курсора мышки на гиперссылке вызывает документ, к которому относится ссылка.

Поставщик услуг Интернет (ISP): компания, с которой вы заключаете договор для получения доступа в Интернете.

Средство чэттеринга в Интернете (IRC, МЕЖДУНАРОДНАЯ ЛИНИЯ ПЕРЕДАЧИ ДОКУМЕНТАЦИИ): средства, с помощью которых люди могут связываться друг с другом в реальном времени в Интернете. Это Интернет-телефонный разговор, который всё же главным образом используется для неофициальной дружеской беседы. Вместе с тем, это имеет образовательный смысл для проектов, включающих две или больше школы, так как они могут все использовать Интернет, чтобы связываться друг с другом в одно и то же время. Если связь в режиме реального времени не требуется, тогда обычная электронная почта может использоваться точно также.

Java: языки программирования, которые могут использоваться, чтобы создать интерактивные мультимедиа эффекты в Сети.

JPEG: объединенная система фотообработки – способ форматирования и сжатия фотографий так, чтобы они могли быть отображены в Сети.

Связь: соединение между одним вэбдокументом сети и другим, или одним вэбсайтом и другим.

Телеконференции: интерактивные форумы, где люди могут обсуждать темы, в которых они имеют определённый интерес.

Автономный просмотр: способ загрузки страниц таким образом, чтобы они могли читаться в режиме отключения от Сети. Главная цель этого состоит в том, чтобы уменьшить затраты на использование Интернет, но это может также быть хорошим способом, с помощью которого преподаватель истории может убедиться в том, что материал, к которому обращаются учащиеся актуален, уместен, подлинен и надежен.

Поисковая система: программа, которая дает возможность пользователям Интернета искать страницы в Сети, которые содержат специфические ключевые слова.

SMTP: расшифровывается как простой протокол передачи почты - общедоступный машинный язык, который используется, чтобы послать сообщение электронной почты с одного компьютера на другой.

Навигация: процесс доступа к группе вэбсайтов в поисках чего-нибудь, представляющего интерес.

Отправка: противоположность загрузки. Это относится к передаче файлов с вашего компьютера на другой компьютер в другом месте.

Универсальное устройство размещения ресурса (URL): адрес, данный провайдеру определенного типа вэбсайтов: компании, университету, ведомству, неправительственной организации и т. д. (например .org, .com, .ac, .edu).

Вэбстраницы: документ, как правило, отформатированный в html, который содержит текст, а иногда фотографии, иллюстрации, мультипликации, звук и/или видео.

Вэбсайт: совокупность страниц, которые помещаются в Интернете отдельным лицом, учреждением или компанией.

Глава 13

Подходы к преподаванию и обучению

Возможно, покажется странным введение отдельной главы под названием «Подходы к преподаванию и изучению», поскольку целые разделы данной книги посвящены рассмотрению различных методов подхода к преподаванию и изучению истории в школе, таких как:

- преподавание на основе изучения исторических фактов;
- обучение на основе проведения исследований;
- многоаспектное преподавание;
- преподавание спорных и «чувствительных» тем;
- помощь изучающим историю по эффективному использованию современных источников информации, таких как Интернет и телевидение.

Однако в данной книге обсуждаются два основных вопроса: каким образом могут подойти к изучению истории Европы 20-го века преподаватели и учащиеся, и почему, а также, какие знания по истории и какое понимание истории нам хотелось бы сохранить у учащихся после завершения ими курса обучения.

Попытка ответить на оба вопроса привела к тому, что особое внимание в данной книге было уделено формированию общего представления о 20-м столетии на сравнительной основе, частично в хронологическом порядке и частично тематически, а именно: формированию понимания основных тенденций и текущих событий, интереса к современным событиям и процессам, понимания того, как они связаны с прошлым; понимания, какие силы были определяющими в 20-м столетии, концептуальной основы аналитических и интерпретационных навыков и мышления, которые помогут им составить общее представление о мире, с которым они столкнутся в 21-м столетии, и которые будут полезны им при попытке понять этот мир.

В странах Западной и Восточной Европы многие преподаватели истории и те, кто занимается подготовкой следующего поколения преподавателей истории, непременно сталкиваются с вопросами, которые вызывают споры между теми, кто поддерживает так называемую «новую историю», отдавая предпочтение навыкам и мировоззрению, и теми, кто, являясь в большей степени традиционалистом, основной упор делает на преподавании, основанном на изложении фактов и событий, и на приобретении фактографических знаний. Фактически этот спор ведется в течение такого продолжительного времени, что «новая» история почти превратилась в «старую». Помощь учащимся в развитии аналитических способностей и выработки у них гибкости мышления приобрела

большое значение в этих странах, но более важной теперь является проблема установления соответствующего баланса между содержанием учебного курса и развитием этих способностей.

Однако в отдельных странах Южной Европы, а теперь в особенности во многих бывших коммунистических странах Центральной и Восточной Европы необходимость реформы программы по истории в школах и методики преподавания привела к возобновлению этих споров с особой остротой. Во многих случаях в начале 1990-х годов это привело к появлению новых измененных учебных программ по истории, насыщенных материалом, но малосодержательных с точки зрения педагогических реформ, часто разработанных учеными, не имеющими опыта преподавания истории в школе. Предполагалось, что необходимые знания будут переданы самим преподавателем с использованием современных учебников, составленных также учеными, не имеющими опыта преподавания.

В то же время во многих из этих стран стали появляться передовые преподаватели истории и методисты, которые были заинтересованы в новых подходах к преподаванию истории и стремились основной упор сделать на развитие аналитических и интерпретационных навыков и мировоззрения. В 1995 году Совет Европы организовал проведение серии национальных, региональных и многосторонних семинаров и конференций в странах СНГ с целью предоставления возможностей руководителям, составителям учебных программ, методистам и преподавателям истории встретиться с консультантами из других стран для обсуждения планируемых реформ и рассмотрения методов организации широкомасштабных изменений учебных программ.

Преподаватели истории и методисты практически на каждом из этих семинаров выражали озабоченность по поводу учебных программ и учебников, которые, по их мнению, были перегружены материалом, оставляя мало времени для развития у учащихся аналитических и интерпретационных навыков или понимания истории в перспективе, а также для введения сравнительного анализа в процесс обучения³⁶. Они признали, что для изменения подхода к преподаванию истории по этим направлениям потребуется время, и эти изменения вызовут необходимость больших перемен на этапе подготовки преподавателей истории и в период их работы в школе, которые в дальнейшем скажутся на том, как преподаватели понимают свою роль на уроке истории в школе, как они оценивают и анализируют свою работу на уроке и как они оценивают то, что усваивают их учащиеся.

Я хочу закончить вторую часть этой книги более детальным рассмотрением некоторых из этих последствий. Безусловно, нельзя сделать это всеобъемлюще, когда рассматривается преподавание истории и подготовка преподавателей истории во всех странах Европы. Условия подготовки преподавателей значительно отличаются как по форме, так и по содержанию. С одной стороны это англосаксонская модель аспирантской подготовки преподавателей истории, выпускников учебных заведений, где при подготовке преподавателей основное

³⁶ See Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative : the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1999.

значение придается педагогике. С другой стороны, это подход, при котором основной упор почти полностью делается на академическую подготовку по дисциплине и даются общие представления о педагогике без детального ее изучения. Там, где существенный сдвиг в балансе между академической и педагогической подготовкой как на этапе подготовки преподавателей, так и в процессе их работы в школе, произошел недавно, результатом было то, что для значительной группы методистов и школьных преподавателей стало трудно менять уже установившуюся практику и, по сути, менять взгляды на будущее своих учащихся.

Однако, несмотря на эти практические различия, различные фазы развития и различные условия, в которых эти изменения осуществляются, я полагаю, что можно выделить один или два общих момента в вопросах, которые касаются роли преподавателя истории и процесса усвоения материала обучающимися.

Роль преподавателя истории

Надеюсь, что во второй части данной книги удалось показать, как преподаватель истории может помочь учащимся в возрасте от 14 до 18 лет научиться пользоваться некоторыми знаниями по истории и взглядами, выполняя индивидуально или коллективно различные упражнения по развитию аналитических и интерпретационных навыков, которые предоставляют им возможность пользоваться первоисточниками и историческими фактами. Часто считают, что таким образом, задачей преподавателя является помочь учащимся структурировать учебный процесс посредством выполнения упражнений, проведения исследований, изучения первоисточников и обсуждения. Например, Хоаким Пратс-и-Кувас (Joaquim Prats i Cuevas) определил, что метод преподавания истории Европы, при котором стремятся соединить преподавание материала и обучение навыкам, связанным с изучаемым предметом,

... перестает действовать, если в процесс обучения вовлечены пассивные учащиеся, и роль учащегося ограничивается получением суммы оцененных, обработанных и готовых к употреблению знаний. Суть метода преподавания, который мы предлагаем, не упуская при этом возможность использования других таких же эффективных методов, заключается в изучении через открытия, путем вовлечения учащихся в использование источников информации и предоставления им возможности собрать собственные знания исторических фактов и собственные концепции с помощью и под руководством преподавателя.

В соответствии с этим подходом мы считаем учащегося основным действующим лицом в учебном процесс, а не простым получателем инструкций. Роль преподавателя главным

образом состоит в руководстве, координации и инициализации процесса обучения³⁷.

Педагогическая концепция данной книги, в основном совпадает с позицией, которой придерживается Пратс-и-Кувас. Однако мне хотелось бы отметить четыре существенных дополнения к этому.

Во-первых, учащиеся, которые прежде обучались по традиционной, ориентированной на преподавателя педагогической модели, должны пройти период адаптации. Им необходимо время и структурированный учебный процесс, при котором они могут развивать навыки, взгляды и стремления, которые являются центральными составляющими альтернативной модели. Это особенно важно в тех случаях, когда отсутствует возможность интенсификации обучения из-за того, что обучение по другим предметам продолжает проводиться по традиционной модели. В данном случае новаторский подход преподавания необходимо вводить поэтапно.

Во-вторых, степень новаторства преподавателя всегда будет зависеть в какой-то степени от условий, в которых ему приходится преподавать: от официального учебного плана и норм учебной программы. Что преподавать и как преподавать зависит от требований независимого тестирования и экзаменов, от численности класса и диапазона уровней способностей учащихся в классе, а также от обеспеченности материальной базы. Например, для метода, основанного на исследовательском подходе, необходим хорошо оснащенный банк данных, включая отрывки из первичных и вторичных источников, справочный материал, доступность копировальной и другой современной техники, а также оборудование классной комнаты, позволяющее проводить индивидуальные и коллективные исследования и работы. В школах некоторых стран Восточной Европы единственным средством обучения, да к тому же имеющемся в дефиците, являются старые учебники, которые распределяются между учащимся по одному на двух-трех учащихся. Даже при таких условиях работы находчивый преподаватель-новатор может достать материал и организовать процесс обучения, ориентированный на развитие навыков учащихся, но таким преподавателям приходится работать с таким напряжением, что большинство преподавателей истории из Западной Европы сочли бы такие условия работы невыносимыми, или просто неприемлемыми.

В-третьих, нельзя не учитывать личность преподавателя и его индивидуальные навыки и квалификацию. Некоторые преподаватели обладают даром рассказчика, который позволяет им подогревать интерес своих учащихся и побуждает их узнавать больше. Некоторые преподаватели довели до такой степени совершенства свой метод «вопрос-ответ», а также задания и письменные работы своих учащихся, что при их методе преподавания, который, по сути, ориентирован на преподавателя, пассивный подход к обучению становится неприемлемым для их учащихся. Аналогичным образом некоторые преподаватели могут использовать любую новаторскую педагогическую идею, не побуждая при этом своих учеников быть активными, критиковать и спорить

³⁷ Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history" in *History and its interpretations*, ed. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997, p. 60.

на уроке. Нет готовых форм хорошего преподавания, которые, если их полностью копировать, всегда дадут хорошие результаты. В конечном счете, для большинства преподавателей основной проблемой является, как добиться сбалансированного соотношения между преподаванием, ориентированным на преподавателя, и преподаванием, ориентированным на учащегося.

В-четвертых, вопрос о методах преподавания и обучения (а также средства и приемы оценивания) в какой-то степени должен решаться с учетом тех задач, для которых они используются. Этот вопрос рассматривается ниже.

Обучение всего класса

Некоторые сторонники исследовательского подхода к преподаванию истории в школе, ориентированного на развитие навыков у учащихся, стремятся приравнять работу со всем классом к инструкциям или преподаванию истории «у доски», суть которого заключается в том, что преподаватель стоит перед всем классом и «передает» знания путем изложения материала в сочетании с вопросами и ответами, целью которых является получение подготовленных заранее ответов, и в сочетании с инструкциями по определенным задачам, таким как чтение или задание всему классу. Подобно всем стереотипам, этот подход имеет какую-то основу, но, по сути, это является лишь схемой. Работа со всем классом, безусловно, включает в себя изложение материала преподавателем и закрытый опрос, но также сюда входит:

- обсуждение всем классом;
- ситуативные и ролевые игры;
- использование аудио и видео техники, и просмотр документальных телематериалов всем классом;
- выполнение несколькими студентами одного задания и работа в школьном компьютерном зале или информационном центре;
- самостоятельная работа всех учащихся над одним разделом учебника, над одним материалом или письменным заданием;
- посещение музеев и исторических достопримечательностей.

Основной педагогической проблемой при работе со всем классом на уроках истории является вопрос, когда применять этот метод и с какой целью. Даже когда преподаватель истории организует большую часть процесса обучения в виде работы группами или самостоятельной работы учащихся, все равно возникают такие ситуации в процессе обучения, когда бывает полезна работа со всем классом путем изложения материала преподавателем, опросов и инструкций. Примеры таких ситуаций приводятся ниже.

Введение нового материала, новых тем или исторических периодов, или проверка работы, которую класс только что закончил выполнять. Однако в начале рассмотрения нового материала, исторического периода или темы может возникнуть необходимость в освещении того, что будет изучаться на уроке, как структурно будет излагаться материал, как он может быть связан с ранее пройденным материалом, какие предполагается получить результаты, какие разделы учебника соответствуют изучаемому материалу, в каких еще учебных

пособиях освещается данный материал, и даже какие вопросы являются ключевыми по данной теме.

Установление связи с ранее пройденным материалом. Многими исследованиями подтверждено, что для повышения эффективности преподавания необходимо связывать новый материал с ранее пройденным. Эти связи должны быть четко определены.

Сравнительный анализ. В главе 2 было отмечено, что преподаватели имеют ограниченные возможности использования на уроках истории материала по истории Европы для проведения сравнительного анализа, либо потому, что их учебная программа слишком перегружена, либо потому, что преподаватель не имеет доступа к сравнительным материалам по истории Европы современного периода. В подобных случаях преподаватель (или учебник, или документальная телепрограмма), возможно, являются основным источником для сравнительного анализа или многоаспектного изучения конкретного события или процесса. В тех случаях, когда преподаватель (или учебник) является основным источником материала по истории, необходимо проявлять осторожность в предоставлении сравнительного материала, в организации дискуссии студентов и анализе новой информации с учетом собственных взглядов учащихся.

«Пересказ», или изложение событий в последовательности. Хорошее изложение материала дает общее представление о событиях, помогает оживить историю, является понятным учащимся любого возраста и любых способностей и способствует развитию хороших аудио навыков. Плохое изложение материала приводит к обратным результатам. Изложение материала преподавателем, учебник или средства информации не обязательно должны отменять метод на основе исследовательского подхода. Они могут дополнять друг друга, особенно если преподаватель поощряет учащихся подвергать сомнению, является ли мнение преподавателя единственным или даже самым непредвзятым.

Стимулирование исторического воображения. Этот метод отчетливо связан с изложением событий преподавателем, но больше зависит от способностей преподавателя непосредственно воссоздавать дух времени, передавать образ мышления людей и их представления о событиях, или же использовать другие средства для осуществления этого.

Метод моделирования. Этот метод широко используется преподавателями других предметов. Преподаватели естественных наук демонстрируют опыты, а вместе с тем демонстрируют научные методы и концепции. Преподаватели математики поступают аналогичным образом, используя алгебраические формулы для решения задач. Преподаватели современных языков преподают не только грамматику и лексику, но и моделируют акценты. Этот метод «моделирования» гораздо меньше используется преподавателями истории. И все же он может быть очень полезен не только для демонстрации того, как можно планировать историческое исследование или как можно интерпретировать документ или фотографию, но и использоваться для того, чтобы показать учащимся ход мыслительного процесса самого преподавателя. В конечном счете, история по большому счету является дисциплиной, которая

связана с тем, что применяют определенный способ мышления и ставят под сомнение определенные исторические явления.

Дискуссия в классе. Анализ работы на уроках показал, что те преподаватели, которые основное время отводят на работу со всем классом, часто все время, которое отводится на дискуссии, тратят на беседы с учащимся, на инструкции или на задавание конкретных вопросов с целью определить, слушают ли учащиеся на уроке и насколько они могут вспомнить то, что ранее обсуждалось на уроке. Если это делается должным образом, то студенты получают стимул вступать в беседу, выражать свои мысли, делиться своими знаниями и рассматривать исторические проблемы и загадки.

Конечно, все преподавательские методы и приемы имеют свои ограничения, и критический подход является важной составляющей хорошо организованного процесса обучения. Преподаватели, которые в основном упор делают на инструктаж и объяснении материала, нуждаются в проверке того, как это сказывается на обучении, и оценке того, как это соответствует поставленным целям процесса обучения. Дает ли объяснение материала учащимся то, что они не могут узнать из учебников? Является ли получение необходимой информации и ее понимание основной целью изучения учебника или учащиеся также учатся читать учебник критически? Если проводится дискуссия всего класса, то все ли учащиеся принимают в ней участие, или, если дискуссия будет проводиться в группах, не повысится ли уровень обсуждения? Однако основной проблемой, возможно, является то, что работа со всем классом, особенно, если применяется метод преподавания «у доски», не является очень эффективным способом развития того высокого интеллекта, который является определяющим для развития исторического мышления.

В общих чертах анализ объяснения материала и чтения, ориентированного на весь класс, показывает, что в среднем внимание учащегося средней школы начинает значительно ослабевать через десять-пятнадцать минут. Это предполагает, что перемена вида деятельности через пятнадцать минут (пусть даже на какое-то время) будет полезным для восстановления активного обучения. Кроме того, короткие паузы для обобщения пройденного материала после преподавания «у доски» позволит усилить процесс запоминания. Возможно, самым распространенным способом для этого является письменное задание, в котором учащиеся самостоятельно или в группах отвечают на вопросы по содержанию того, что они только что прочли или прослушали. Дополнительным способом, который может помочь им обдумать содержание, а не просто его запомнить, могло бы быть составление учащимся, работающими в парах или небольших группах, своих собственных вопросов по содержанию пройденного материала, вопросов уточняющего характера, вопросов, которые могли бы помочь понять дополнительную информацию, которая необходима по теме, или даже вопросов другой группе учащихся для проверки их понимания того, что они только что прочли или услышали.

Самостоятельное изучение

Во второй части данной книги основное внимание было уделено педагогическому значению использования методов преподавания, которые способствуют тому, чтобы учащийся мог:

- понимать и оценивать первичные и вторичные источники исторических фактов и информации, включая документы, рассказы очевидцев, видеоматериалы и статистические данные;
- планировать и выполнять исторические исследования и расследования, формулировать задачи, соответствующие теме исследования;
- анализировать и объяснять исторические факты;
- соотносить полученную информацию с тем, что им было ранее известно, и проводить сравнительный анализ информации, полученный из различных источников;
- обобщать полученные знания и представлять их в соответствующей форме.

Фактически здесь перечислены навыки, необходимые при изучении такого предмета, как история. Это приобретаемые навыки. Приобретаются они через практические занятия связанные с изучением различных исторических тем, событий и вопросов.

Если преподаватель истории будет иметь возможность, как было предложено выше, «моделировать» данные навыки, – а это может понадобиться, когда учащихся будут знакомить с новыми формами обучения, такими как анализ исторических фотографий и раскрытие значения исторических реалий при изучении дневниковых записей, или планирование работы, связанной со сбором устных свидетельств - то очень важно, чтобы учащиеся имели возможность развивать и использовать эти навыки и свои взгляды в самостоятельной работе, даже если весь класс работает одновременно над одной и той же темой, задачей или занят одним и тем же видом деятельности.

Есть еще одна причина, почему преподаватели истории должны предоставлять учащимся возможность для самостоятельной работы. Большинство преподавателей, вероятно, не возражают, чтобы их учащиеся обучались различными способами: некоторые учащиеся любят работать самостоятельно, некоторые любят работать в сотрудничестве, некоторые любят нерегламентированное обучение, а другие предпочитают выполнять четко определенные задания. Они владеют несколькими излюбленными методами обучения, и хотя важно способствовать тому, чтобы они использовали наиболее эффективные методы для конкретных задач, полезно также попробовать внедрить и другие методы.

Хорошо продуманная организация самостоятельной работы позволяет не только учащимся использовать свои предпочтительные методы изучения, но также и предоставляет больше возможностей преподавателю помогать отдельным учащимся работать самостоятельно, беседуя с ними об их работе, задавая им индивидуальные задания, выявляя трудные моменты, с которыми учащиеся сталкиваются при изучении, и помогая им их понимать. Это также позволяет преподавателю уделять больше внимания наиболее способным учащимся или тем учащимся, кто проявляет повышенный интерес к истории и может продолжить ее изучения после получения обязательного образования.

Одной из задач для тех, кто связан с подготовкой преподавателей и повышением их квалификации, и кто на занятиях в классе стремится сбалансировать передачу знаний и развитие навыков, является убеждение преподавателей и студентов-педагогов в том, что разграничение по этим направлениям является существенной частью образовательного процесса, а не просто элементом «практического» преподавания.

Однако самостоятельное изучение на основе исследовательской работы нуждается в учебных материалах. Учащиеся должны иметь возможность знакомиться с первичными и вторичными источниками, и необходимость знакомства с этими источниками должна быть определена с учетом выполняемого задания, а также возраста и способностей учащихся. Для этого может потребоваться оборудование классной комнаты специальным образом. Необходимо будет иметь свободный доступ к копированию материалов, а также наличие другого специального оборудования, например, компьютеров с доступом в сеть Интернет.

Это также потребует больших временных затрат от преподавателя, который значительную часть учебного процесса будет отводить самостоятельной работе учащихся. Учащиеся получают возможность глубже изучать материал и темы, но преподаватели считают, что возможности использования этого метода ограничиваются, когда они должны работать по перегруженной материалом программе.

Работа в группах

Под групповой работой я подразумеваю в данной книге такую организацию работы в классе, когда учащиеся могут *совместно* изучать и обсуждать материал, а также обмениваться знаниями. Основной упор делается на совместной работе и сотрудничестве. Это может проводиться в форме планирования и выполнения специальных исследований, обсуждений определенной исторической темы или проблемы, «мозговой атаки» идей по обсуждаемой теме и последствий конкретного события или процесса, ситуативных и ролевых игр.

Небольшие группы могут выполнять одну и ту же задачу. В этом случае необходимо, чтобы каждая группа имела возможность отчитаться перед всем классом, сравнить и оценить свои заключения. В качестве альтернативы, особенно в случаях, когда проводится большая исследовательская работа, лучше давать каждой группе различные задания по теме, которые в конечном счете будут дополнять друг друга. Это даст возможность каждой группе глубже изучать определенный материал или тему (например, одна группа анализирует пропагандистскую работу военного времени, другая группа рассматривает исторические свидетельства жизни в период оккупации, а следующая группа рассматривает влияние современных технологий на способы ведения войны и т.д.). Очень важно при этом, чтобы после завершения этой работы все учащиеся смогли сделать общий обзор по данной теме.

Подобно самостоятельной работе, основное достоинство работы в группах заключается в том, что учащиеся активно участвуют в процессе обучения, а не

являются пассивными реципиентами адаптированных знаний. Совместное выполнение задач учащимся заставляет их использовать собственные знания, а не просто получать информацию. Они должны применять свое умение и навыки, учитывать мнение других учащихся, поскольку мнение каждого учащегося составляет мнение группы, отстаивать свою точку зрения и делать выводы.

Кармел Галлахер³⁸ считает, что роль преподавателя при групповой работе на уроке истории сводится к роли помощника, и он поддерживает тех преподавателей, которые считают, что:

- распределение задач по группам и организация групповой работы позволяет добиться максимального взаимодействия учащихся в классе;
- необходимо использовать соответствующие материалы, стимулирующие интерес учащихся и рассчитанные на определенный уровень восприятия, включая артефакты, видеоматериалы и письменные документы;
- необходимо четко определять задачи в доходчивой форме, что способствует эффективной работе учащихся;
- для тех групп, которые быстро справились с заданием, необходимо его расширить.

Групповая работа имеет те же потенциальные ограничения, что и самостоятельная работа. Это связано с временными затратами, отдельные учащиеся в каждой группе по-разному усваивают материал, и, чтобы этот метод был эффективным, необходимо научить учащихся работать совместно.

Заключение

Связь между тем, что студенты учат и методом, который преподаватель использует для организации работы в своем классе, имеет нелинейный характер. Было бы абсурдно предполагать, что в тот момент, когда преподаватель решает, что необходимо изложение материала, учащиеся автоматически превращаются в пассивных слушателей. Станут ли они пассивными слушателями или нет, зависит в какой-то степени от характера излагаемого материала и от квалификации и личности преподавателя. Это зависит также от того, чем учащиеся были заняты до начала объяснения материала преподавателем и чем они должны будут заниматься после этого. Например, учащиеся скорее будут активными слушателями, если они знают, что через десять-пятнадцать минут они должны будут использовать информацию, которую им сейчас сообщают, для выполнения определенного задания. Таким же образом эффективность преподавания, основанного на исследовательском подходе, зависит от цели и организации исследования, а также от обратной связи, которая устанавливается между преподавателем и учащимся после завершения работы.

³⁸ Carmel Gallagher, "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Council of Europe.

Некоторые проблемы проверки знаний учащихся

Цели и задачи отдельного курса истории не будут достигнуты, если учащиеся не будут выполнять контрольные работы и упражнения. Учащиеся обычно придают значение тем результатам обучения, которые оцениваются не формально. Фактически это означает, что для курса, целью которого является развитие соответствующих навыков и образа мышления, потребуются различные виды оценочных упражнений, где учащиеся могли бы применить свои навыки для поиска материала. Нельзя полностью полагаться на написание сочинений, где студенты должны изложить знания исторических фактов и воспроизвести эти факты в интерпретации преподавателя или учебника, поскольку это может привести к обратным результатам. Это предостережение распространяется и на сочинения, в которых от учащихся требуется показать нечто большее, чем простое изложение фактов. Если занятия по истории в основном проходят в активной форме обучения, то тогда оценивание должно проводиться через эти формы обучения. Другими словами, если учащиеся должны анализировать и интерпретировать выдержки из документов, то их умение выполнять это должно быть оценено непосредственно при выполнении этого задания, а не косвенным образом проводится оценка сочинения на тему, к которой данные документы относятся.

С другой стороны, это приводит к тому, что важным критерием при выборе методов оценивания является их соответствие поставленной задаче. Например:

- сочинения или другие неограниченные временем формы проверки знаний, если они хорошо продуманы, позволяют определить, способен ли учащийся делать обзор по теме или периоду и оперировать соответствующими историческими фактами для доказательства или рассказа;
- предоставление учащимся одного источника информации – выписки из официального документа, дневника, газетной статьи или исторической книги, фотографии, графического изображения, или письма – позволяют оценить аналитические и интерпретационные навыки учащихся, а также их способность образно входить в прошлое;
- предоставление учащимся нескольких источников информации по одной и той же теме позволяет определить их способность выбирать нужную информацию, проводить перекрестную проверку информации из одного источника с информацией, полученной из других источников, увязывать эту информацию с полученными ранее знаниями и оценивать одно и то же событие с различных точек зрения;
- задание провести историческое «детективное» расследование с использованием свидетельств из различных источников для поиска мотивов поступков людей, связанных с данным событием, а затем отыскать свидетельства, подтверждающие их предположения, из других источников;
- задание тщательно изучить информацию из одного источника, а затем составить список вопросов, на которые они хотели бы получить ответы прежде, чем определить насколько данный источник является достоверным;
- предоставление учащимся «слепых» источников информации, - т.е. информации из источников, с которыми они раньше никогда не сталкивались (и даже на тему, для которой они никогда не использовали

источников подобного рода), – позволяет оценить способности учащихся использовать свои аналитические и интерпретационные навыки и подвергать сомнению то, с чем они раньше не сталкивались.

Итак, мы уже отмечали в данном разделе, да и во всей книге, как важно развивать у учащихся навыки изучения истории и соответствующий образ мышления, а также приобретать исторические знания, но необходимо также помнить и о том, что, помимо исторических навыков, требуется еще и умение думать, а также и проявление способности применять эти навыки к различным обстоятельствам и задачам. Умение мыслить и способность применять знания зависит от способности учащегося оценивать свои собственные способности.

По сути, это сводится к опросу учащихся после завершения темы, программы, или специального задания: Что они узнали из этого? Что было для них трудным? Что они еще хотели бы узнать или уточнить для себя? Что им давалась легко и что трудно? Как сочетается то, что они узнали, с тем, что они знали до этого? Насколько это было интересно? Преподаватели, которые мало прибегали к самооценке учащихся, обычно полагают, что самооценка не очень достоверна и что учащиеся ставят себе завышенные оценки. На самом деле, как показало исследование, учащиеся часто являются более строгими критиками самих себя и своих способностей, чем их преподаватели.

Я полагаю, что в самооценке есть три основных момента, о которых нужно помнить при решении вопроса, когда проводить самооценку и нужно ли ее проводить. Во-первых, самооценка дает лучшие результаты, если преподаватель обеспечивает то, что его учащиеся понимают цель изучения как курса в целом, так и отдельной темы или задания, которое они выполняют. Во-вторых, самооценка – это не только приобретенные навыки, но и умонастроение. Это связано и с желанием критиковать самого себя, а также оспаривать мнение других. Но, подобно другим навыкам, это должно прививаться. И в заключении, самооценка обеспечивает очень полезную обратную связь с преподавателем при оценке целей, содержания и методов преподавания курса, раздела или урока.

Часть третья

Источники и учебные материалы

Глава 14

Введение

В третьей части рассматриваются различные источники материала для преподавания истории Европы 20-го века учащимся средних школ.

Как говорится в поговорке: «Историк хорош своими источниками». Естественно, что при изучении истории 20-го века, сейчас имеется гораздо больше различных источников и больше широкодоступных материалов, чем когда-либо прежде. Количество опубликованных материалов на основе официальных источников теперь гораздо больше, чем даже 25 лет назад, и более доступными стали аудио и видео записи, газеты, документальные фильмы, личные документы ключевых фигур 20-го века, дневники и мемуары людей, которые были свидетелями событий, а благодаря достижениям здравоохранения живы многие пожилые люди, которые могут многое рассказать историку (или тому, кто изучает историю) о событиях начала 20-го века.

Кроме того, существует гораздо больше доступного материала в библиотеках и государственных архивах, и поскольку они доступны широкой публике, то естественно средства массовой информации обобщают основную информацию для более широкого распространения. Все больше подобный материал дает представление не только о политике и образе мышления правительства того времени, но и о том, что, по мнению правительства того времени, считалось необходимым сохранить, поскольку правительства выпускают такое количество документов, что они должны отбирать документы для хранения их в государственных архивах. В этом отношении большой интерес не только для историков, но и для широкой публики представляют документы, сохраненные в государственных архивах в бывших коммунистических странах.

В главах 15-17 проводится анализ этих источников с точки зрения их образовательной значимости, а также рассматриваются трудности, связанные с использованием этих источников при изучении истории, включая самостоятельные исследования, проводимые учащимися с использованием этих источников.

Устные свидетельства

Одним из основных преимуществ устных свидетельств является то, что они помогают воссоздать недавние события истории общества, особенно историю отдельных общественных групп и людей, которые были обособлены государством, обществом или самими историками. История женщин в основном восстанавливается по устным свидетельствам, часто в связи с относительным отсутствием официальной информации о них, если только они не были официально признаны «кормильцами» или «главами семейств». Устные

свидетельства оказались особенно полезными при изучении изменений в обществе на примере разных поколений, например по воспоминаниям представителей различных поколений о детстве, школьных годах, правонарушениях, образовании, работе и социальной мобильности. В этой главе также рассматриваются проблемы, связанные с привлечением учащихся к сбору устных свидетельств, и методологические проблемы, связанные с интерпретацией этих свидетельств.

Использование современных письменных источников

Письменный документ по-прежнему является основным источником исторических фактов для историка. Без документальных записей участников исторических событий мы не смогли бы понять их чувства, их побуждения, их стремления, их представления о чувствах, побуждениях и стремлениях других людей. Это относится как к обычным людям, так и к политическим лидерам, генералам и их советникам. В то же время существует очевидная большая разница между личными дневниковыми записями, другими документами, которые автор не предполагал для чтения другими лицами, и теми документами, которые были написаны для общественных целей. Задачей историка (или учащегося, выступающего в роли историка) является изучение документа и установление его связи с обстановкой того времени, т.е. выяснение, когда он был написан, с какой целью он был написан, кто имел к нему доступ и т.д. Затем необходимо провести его анализ и интерпретировать: о чем он говорит, какую идею он проводит, какие есть пробелы. Затем историк должен сделать перекрестную проверку, т.е. ответить на вопрос, подтверждает ли или опровергает документ другие источники и свидетельства?

Учащиеся должны понять этот процесс, и, возможно, лучшим способом достигнуть этого является практически осуществить это самим. В этой главе рассматриваются некоторые примеры подобного вида активного изучения.

Телевидение как источник информации

Телевизионные архивы содержат богатый материал исторических свидетельств для изучения истории Европы 20-го века, особенно начиная с 1995 года. Кроме того, в конце тысячелетия основные телевизионные компании отпраздновали это событие выпуском программ и серийных передач, посвященных столетию в целом, а также ключевым событиям и явлениям, которые его характеризуют. Помимо архивных материалов информационных передач, программ о текущих событиях и документальных фильмов, телевидение является также источником свидетельств об общественном мнении и о том, как общество в данный момент определяет себя и объясняет свое положение. В то же время, подобно любым другим источникам, свидетельства на телевидении собираются не с целью объяснить историю, и процессы, по которым она осуществляется. Это должны понять учащиеся, если они собираются использовать телевидение как источник свидетельств по истории 20-го века. В этой главе также рассматриваются примеры, как телевизионные архивы новостей могут быть использованы на уроках истории,

а также эффективность и ограниченность использования телевизионных документальных сериалов, таких как «Мир во время войны» и «Век людей». Оба сериала были показаны в ряде европейских стран и использовались преподавателями истории.

В третьей части рассматриваются два кратких руководства по оценке эффективности использования учебников истории и новой техники. В каждом случае дается рекомендация, как оценивать содержание, образовательную значимость, педагогическую концепцию и доступность для понимания пользователя.

Глава 15

Использование устных свидетельств

История вопроса

Устные свидетельства широко использовались как источник знаний и исторических фактов о периоде, берущем начало в 19-м веке. Французский историк Мишеле, например, ссылается на «живые документы» как источник истории Французской революции³⁹, отстаивая этот метод как необходимый противовес официальным источникам. Однако к концу 19-го века устные свидетельства стали непопулярны, поскольку так называемый Ранкеанский взгляд (*Rankean view*) на историю как дисциплину стал доминантной системой понятий, где основной акцент делался на политическую историю, изложение событий и использование документов как первичный источник свидетельств.⁴⁰

Однако в это же самое время специалисты других профессий, не являющиеся историками, стали признавать потенциальную значимость опросов людей, непосредственных участников событий, о тех событиях, их понимании того, что произошло и почему. Журналисты начали пользоваться методом интервью и писать «отчеты очевидцев» об основных событиях, начиная с 19-го века и далее. Социологи, заинтересованные в реформе общества и в привлечении внимания к жизни и условиям работы простых людей, начали собирать свидетельства посредством интервью в начале 20-го века. За некоторым исключением, только начиная с 1945 года устные свидетельства стали снова использоваться как полезные и законные источники исторических фактов. Частично это отражает растущий интерес к социальной и экономической истории и истории культуры, а также происходящий при этом поворот к тому, что составляет суть предмета истории. Начиная с 1960-х годов, например, стали появляться исторические исследования, посвященные детству, образованию, смерти, психическим заболеваниям, медицине, семье, гигиене и вопросам пола, т.е. темы, которые раньше не считались достойными внимания историка или даже темами, «имеющими историю».

Повторное обращение к устным свидетельствам также отражает растущий интерес к тому, что стало называться как «история снизу»: историческим свидетельствам простых людей, особенно тех, чей жизненный опыт и взгляды фактически не были включены в исторические записи, как, например, свидетельства простых солдат, женщин-работниц, туземцев, а также представителей культурных, этнических и религиозных меньшинств. Для изучения жизни простых людей историкам приходилось обращаться к различным источникам, включая письма, фотографии, газетные подшивки,

³⁹ Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, 1967 edition.

⁴⁰ Leopold von Ranke (1795-1886).

устные свидетельства, собранные социологами и государственными статистическими комитетами, и личные воспоминания отдельных людей.

За последние пятьдесят лет работа с устными свидетельствами превратилась в особую отрасль со своими собственными журналами и базами данных, а в некоторых отдельных разделах внутри дисциплины, таких как история женщин, история чернокожего населения и история культуры, были инициированы большие программы по сбору устных свидетельств. Некоторые музеи имеют теперь архивы устных свидетельств. Выпускаются компакт-диски с коллекциями записей устных свидетельств, которые теперь доступны на различных языках по различным аспектам общественной жизни. Существуют веб-сайты, где дается расшифровка записей устных бесед с очевидцами основных событий 20-го века. В университетах и вещательных компаниях существуют архивы аудио и видео записей бесед с очевидцами. Кроме того, многие из тех меньшинств, чья история была проигнорирована, инициировали свои собственные программы. Вместе с изменениями в дисциплине, которые вызвали рост профессионального интереса к устным свидетельствам, следует также отметить, что появление переносного магнитофона явилось также важным стимулом к коллекционированию устных свидетельств.

Однако, несмотря на рост интереса к устным свидетельствам, многие историки по-прежнему подвергают сомнению их ценность и достоверность по сравнению с историческими фактами, основанными на анализе документов. Это происходит не только из-за того, что они сомневаются в достоверности воспоминаний людей, и не из-за проблем, которые возникают в связи с использованием неподтвержденных свидетельств и слухов. Документы, особенно официальные архивные документы, ценны не только своим содержанием, но и тем, что они являются частью серии документов, составляющих одно целое. Их можно подвергнуть перекрестной проверке вместе с другими документами, что позволяет историку не только проверить достоверность каждого документа, но получить контекст обстановки для интерпретации значения данного документа. Официальные документы часто заставляют читателя обращаться к более ранним документам, что позволяет восстановить хронологический порядок, дающий представление о последовательности принятия решений и ход мыслительного процесса.

Тем не менее, любой историк, изучая события последнего времени, вынужден больше полагаться не на документы, а на другие источники. Это отчасти происходит оттого, что последние политические решения правительств являются секретной информацией, а следовательно современные документы (часто в течение двадцати пяти – тридцати лет со дня их выпуска) недоступны для широкой публики. И даже после этого доступ к документам по особенно чувствительным вопросам может быть закрыт. Историки, изучающие события последнего времени, должны дополнять документальные свидетельства информацией из других источников, учитывая все большее распространение современных средств связи. При изучении современного документа они сталкиваются с тем, что они должны ссылаться не на другие документы, а на телефонные разговоры или сообщения, отправленные по электронной почте, запись которых отсутствует. При данных

обстоятельства им приходится пользоваться другими источниками, в том числе и интервью с людьми, которые отправляли или получали эти документы.

Что такое устные свидетельства?

В основном устные свидетельства – это запись и анализ устных свидетельских показаний о прошлом. Они могут иметь различную форму. В основном это:

- *сведения о прошлом, полученные от предыдущего поколения (устная традиция);*
- *рассказ о событиях из жизни отдельного человека, который может охарактеризовать эту жизнь и придать ей значение (устная биография);*
- *личные воспоминания отдельного человека об определенных событиях, явлениях или жизненном опыте, который он имел в определенное время прошлом;*
- *рассказы очевидцев, записанные во время или сразу после произошедшего события.*

Устные свидетельства в основном использовались для двух целей. Во-первых, для того, чтобы реконструировать прошлое: понять ощущения простого солдата, находящегося в окопах, или беженца, который едет через Европу в 1945 году, или понять значение контрацепции для жизни молодой матери. Во-вторых, для того, чтобы понять, как люди интерпретируют прошлое. Устные источники рассказывают нам не только о том, что люди делали, что они видели и что произошло с ними, но они рассказывают нам также и том, что люди думали и чувствовали в то время, что по их представлениям они делали и почему, что они думали о поступках других людей и почему, что они хотели делать, и также они рассказывают (и это также важно) о том, что они сейчас думают о своих поступках в прошлом.

Использование устных свидетельств на уроке⁴¹

Важно еще раз отметить, что целью устных источников информации является запись и анализ устных свидетельств. Преподаватели истории часто полагают, что работа с устными свидетельствами заключается в задании учащимся взять интервью у людей (обычно родителей, дедушек и бабушек, соседей и местных знаменитостей) о конкретном событии или о жизненном опыте. Устные свидетельства часто рассматриваются как, хоть и полезный, но, вероятно, дополнительный метод обучения в учебной программе, и в основном его применение ограничивается историей общества или местной историей.

Однако определение служит для того, чтобы напомнить нам о том, что учащиеся сами создают устные источники информации, когда они анализируют устные свидетельства. Растет число европейских стран, где доступны различные устные свидетельские показания о жизни общества и об определенных событиях посредством использования аудио кассет, составленными по материалам радио передач, и видео кассеты с документальными фильмами. Факультеты некоторых университетов, которые специализируются на сборе материалов устных традиций и устных

⁴¹ This section draws partially upon the material by Phil Ingram for the teaching pack *Teaching 20th Century women's history*, Ruth Tudor, op. cit.

источников, опубликовали материалы своих архивов, а в некоторых случаях выпустили эту информацию на компакт-дисках, что позволяет учащимся не только читать расшифровку записей бесед или их отрывков, но также и слушать эти беседы и рассматривать фотографии людей, с которыми беседуют, и событий, о которых они рассказывают. Кроме того, периодически различные организации инициируют программы записи показаний очевидцев событий с последующей их публикацией, что обычно делается по случаю годовщины данного события. Помимо этого, ряд веб-сайтов Интернета, список которых приводится в главе 12 данной книги, содержит устные свидетельства, некоторые из которых можно не только читать, но и прослушивать. Список описываемых тем и событий довольно ограничен, но есть, например, полезная информация о Западном фронте в Первую мировую войну, о внутреннем фронте во Вторую мировую войну и об экономической депрессии периода между войнами.

Как мы уже отмечали в других главах данной книги, анализ других исторических источников, таких как фотографии, графические изображения, телефильмы, кинофильмы и веб-сайты Интернета, требует:

- навыков критического анализа и интерпретации, которые историк применяет к любому свидетельству;
- знаний и понимания, которые помогут соединить свидетельство с определенным историческим контекстом;
- возможности определить достоверность свидетельства посредством перекрестной проверки с другими источниками;
- понимания процессов, связанных с появлением анализируемого свидетельства.

Анализ устных свидетельств не является исключением. Учитывая объем устных свидетельств, доступных в 20-м веке, особенно за последние четыре десятилетия, важно, чтобы тот, кто изучает историю, понимал процессы, связанные с появлением данного устного свидетельства, и знал, как применить свои аналитические и интерпретационные навыки к материалу, собранному в качестве устных свидетельств, независимо от того, кем был собран этот материал, учащимся, историком или кем-то другим.

Предоставление учащимся возможности собирать устные свидетельства и анализировать устные свидетельства имеет большое педагогическое значение с нескольких точек зрения:

- это позволяет учащимся познакомиться с жизненным опытом и взглядами простых людей;
- это позволяет сделать богатый текстовым материалом обзор современной истории, «облечь плотью скелет» учебников и непосредственно прочувствовать тот жизненный опыт, который учащийся не может получить из отчетов о том, что произошло, полученных из вторых рук;
- это дает учащимся сведения о людях и группах людей, которые обычно не упоминаются в их школьных учебниках;

- это может помочь проверить исторические факты, сообщаемые другими источниками, особенно если этими источниками являются средства массовой информации;
- это может быть полезным противовесом интерпретации историков событий, (т.е. это может показать, как на самом деле люди воспринимали события);
- устные свидетельства, особенно в форме личных воспоминаний людей, которые живы до сих пор и могут заглянуть в прошлое столетие, могут помочь учащимся понять и применять основные идеи исторической преемственности и исторических перемен;
- учащиеся, изучающие устные свидетельства, должны применять те же принципы и аналитические методы, какие они применяли бы при изучении других исторических фактов, (выборку, перекрестную проверку, выявление предвзятой и искаженной информации, разбор противоречий и неполных описаний).

Учащиеся, которые сами собирают устные свидетельства посредством интервьюирования, также имеют возможность развивать:

- навыки проведения исследований, особенно умение выделять наиболее важные вопросы;
- коммуникационные навыки (умение заставить опрашиваемых людей почувствовать себя легко, расположить их к себе, слушать их, задавая уточняющие и наводящие вопросы, получить больше информации);
- умение сопереживать при беседе с людьми другого поколения, иного образовательного уровня, иных взглядов, с отличным жизненным опытом и пристрастиями;
- способность анализировать свидетельство, определять его соответствие и достоверность, а затем выстраивать изложение фактов или хронологию, или формулировать заключение о том, что произошло и почему;
- способность точно и достоверно записать факты устного свидетельства и использовать их для написания отчета о том, что было выявлено.

Что учащиеся должны знать об устных свидетельствах

Учащиеся, должны знать, что большинство исторических источников не зависят ни от историка, ни от учащегося, изучающего историю, которые могут их только интерпретировать. Однако любой человек, кто занимается сбором устных свидетельств или рассказов очевидцев (историк, учащийся, социолог, государственное лицо, журналист или репортер вещания) играют активную роль в создании устного свидетельства. Что появится в исторической записи, зависит во многом от вопросов, которые интервьюер задает, а не избегает, от личных взаимоотношений и взаимопонимания между интервьюером и интервьюируемым, и от метода редактирования интервью до его опубликования. Это значит, что, когда учащийся знакомится с устным свидетельством, он должен изучить также и метод, какой был использован при записи этого устного свидетельства (Был ли это основной вопрос или второстепенный? О чем интервьюированный рассказывал прежде, чем этот вопрос был задан? Является ли это полным ответом или отредактированным

вариантом или отрывком из более длинного ответа? Как мы можем это определить? Можем ли мы провести перекрестную проверку этого ответа вместе с другими соответствующими свидетельствами из других источников? И подобное).

Важно также, чтобы они учитывали ограниченность памяти и личное мнение. Только потому, что кто-то присутствовал при событии, не обязательно означает, что его рассказ является точным и достоверным. (Учащихся надо просто попросить вспомнить противоречивость показаний очевидцев в большинстве уголовных дел, которые поступают в суды). У историков часто возникают трудности при опросе людей, которые вспоминают события, произошедшие, возможно, за много лет до этого. Хотя научный подход к изучению воспоминаний еще находится в зачаточном состоянии, исследователи все же предполагают, что долговременная память, особенно у людей старшего поколения, чаще оказывается более точной и стабильной, чем непродолжительная и кратковременная память. Однако при изучении устных свидетельств существуют еще одна побочная проблема, это проблема выборочной амнезии и способность людей плохо помнить не потому, что они хотят забыть что-то или обмануть интервьюера, а потому, что они приспособили свою память к своим предрассудкам и взглядам (см. Таблицу 1 ниже). С другой стороны, не следует считать, что для рассмотрения этой же проблемы нельзя использовать документы и другие источники. Документы не всегда составляются непосредственно после того, как произошло событие или было принято решение, а государственные чиновники и другие лица, кто занимается составлением таких документов, не всегда могут устоять (как это показывают разоблачение политических скандалов) перед соблазном переписать историю.

Таблица 1: Исследование устных свидетельств о давно прошедших событиях

Итальянский историк Алессандро Портелли (Alessandro Portelli) обнаружил, что в собранных полицией устных свидетельствах рабочих Терни, промышленного города на севере, по поводу убийства Луиджи Трастулли, 21-летнего рабочего сталелитейного завода, обнаружилось несоответствие относительно даты его гибели. Некоторые сказали, что это произошло в 1949 году (правильная дата), а другие сказали, что это произошло в 1953 году, когда произошла массовая забастовка рабочих заводов города. Портелли заключил, что те, кто датировал гибель 1953 годом, сделали это потому, что считалось естественным, что собрат-рабочий погиб за общее дело, в которое они верили.

Третьим важным моментом, связанным с устными свидетельствами, является то, что память является не просто пассивным хранилищем фактов. Когда люди сообщают интервьюеру личные воспоминания о своей жизни, они не просто передают отчет очевидца, пусть даже непоследовательный, пусть

даже с ошибками и пропусками. Они также пытаются осмыслить прошлое и приспособить его к своим жизням. Иными словами, они создают свои собственные историографии, где их собственный жизненный опыт интерпретирован и составлен в рассказ по заказу и ради интервьюера. Включения и пропуски являются не только результатами потери памяти. Это является также и результатом проведения сознательной выборки. Поэтому важно, чтобы учащиеся при изучении устных свидетельств ставили те же вопросы, какие они могли бы поставить, изучая другие исторические свидетельства. Кроме того, при изучении того, что фактически говорит интервьюируемый, они должны узнать:

- что представляет человек, с которым ведется беседа?
- какие заявления они делают. Являются ли их замечания о том, что происходило или о том, почему это происходило? Являются ли их ответы высказываниями, несвязными с вопросами, или они пытаются рассказать историю? Не происходит ли нервных срывов во время беседы? Пытаются ли они оправдать себя и свои поступки? Пытаются ли они оправдать поступки кого-либо другого? Являются ли их ответы в основном анекдотами?
- пытаются ли они ответить на вопрос серьезно? Чувствуют ли они дискомфорт при ответе на некоторые вопросы? Являются ли они сдержанными в своих ответах? Могут ли они высказываться перед магнитофоном или телевизионной камерой?
- какие предположения они высказывают?
- обнаружили ли вы, какие-либо предвзятости и предубеждения?
- есть ли способы, когда вы сами можете проверить их ответы?

Предложения по использованию устных свидетельств на уроках

Вопросы и темы

Социальная и экономическая история может быть довольно сухим предметом для многих учащихся, изучающих историю, если основное внимание сосредоточено на политике, социальных проблемах, статистических данных, и люди рассматриваются больше в абстракции, а не в их повседневной жизни. При таком подходе к истории люди часто рассматриваются не больше, чем просто «одна из проблем, которую должно решить правительство»⁴². Историк, изучающий общество или экономику, делает имплицитные и эксплицитные высказывания задним числом, часто с точки зрения политики и идеологии и с целью понять прошлое с учетом современных интересов и проблем. Но часто реальность оказывается более сложной и многогранной, и иногда устные свидетельства могут помочь воссоздать многогранность прошлого того времени, когда события фактически происходили. Это можно применить не только к социальной и экономической истории, но также и к политической истории (см. Таблицу 2 ниже).

⁴² E.P. Thompson, "History from below", the *Times Literary Supplement*, April 7, 1966.

Таблица 2: Сложность и многогранность исторической реальности

Исторические документы, относящиеся к эвакуации британских и французских войск с побережья недалеко от Дюнкерка летом 1940 года, показывают, что 68000 солдат погибли, около 340000 были эвакуированы, 240 небольших судов затонули, 120000 военных автомобилей и 2300 орудий были оставлены. Большинство историков, описывая события при Дюнкерке, упоминают непрерывный артобстрел побережья, особенно войсками Люфтваффе. Но если учесть свидетельские показания очевидцев, солдат, которые находились тогда на побережье, то можно предположить, что интенсивность обстрела была различной, в зависимости от участка, где они находились.

Большинство диахронических тем, описанных во введении к Главе I (в которых внимание сконцентрировано на нескольких аспектах исторического развития на протяжении продолжительного периода времени) могут быть использованы для любого педагогического метода, включающего в себя использование устных свидетельств. Например:

- *Как жизнь людей дома и на работе изменилась в результате развития техники?*
- *Как изменилась семья в течение 20-го века?*
- *Как изменились роли мужа и жены (и родителей)?*
- *Как изменилось сексуальное поведение и сексуальные нравы? Как относились к матерям-одиночкам 50 или 60 лет назад? Какое значение имело применение контрацепции?*
- *Как изменилась жизнь детей и подростков?*
- *Как изменилось жилище в течение этого столетия?*
- *Какое значение для жизни людей в городах и в сельской местности имел рост городской территории?*
- *Как со временем изменились различные виды деятельности (уменьшение спроса на некоторые профессии и отрасли промышленности, создание новых отраслей, увеличение механизации и автоматизации и т.д.)?*
- *как изменились отношения между поколениями?*
- *Как изменились отдых людей, их культурные интересы и хобби?*
- *Каким образом развитие транспорта и средств связи повлияло на образ жизни людей?*
- *Каким образом достижения медицины повлияли на жизнь людей?*
- *Как изменились наши представления, например, представления о религии и вере, преступлении и наказании, бедности и богатстве, образовании, искусстве, моде, служебных обязанностях, обязанностях государства и граждан, национальной самобытности и патриотизме и т.д.*

Кроме получения полезной информации и представлений для изучения исторической преемственности и исторических перемен в 20-м веке, устные свидетельства могут помочь учащемуся также понять, как непосредственно воспринимались некоторые из главных событий и процессов этого столетия: жизнь во времена тотальной войны, оккупация и освобождение, состояние беженца, состояние иммигранта, переезд из сельской местности в город, восстановление жизни после войны, жизнь во время свержения диктаторства и тоталитаризма и т.п. И в этом также устные свидетельства могут не только помочь учащимся понять, как это было, но и помогут им сделать свои собственные выводы и в некоторых случаях сравнить их с выводами, сделанными средствами массовой информации, авторами учебников, а фактически и с выводами своих преподавателей истории.

Несколько моментов, связанных со сбором устных свидетельств

Данный и следующий раздел книги в основном посвящен способам привлечения учащихся к участию в программах по сбору устных свидетельств. Это потребует больших временных затрат, а часто и технических средств обучения, которые могут быть в дефиците, как например, магнитофоны, кассеты и приспособления для расшифровки и хранения интервью. Для многих преподавателей истории, которые сталкиваются с учебной программой, и без того перегруженной материалом, практика сбора устных свидетельств, возможно, должна рассматриваться как дополнительно оплачиваемая работа. Необходимо еще раз повторить, что мы живем в эру, когда уже собрано большое количество устных свидетельств историками, социологами, журналистами газет и радио, государственными учреждениями, музеями, архивами, организациями по изучению мнения избирателей. Много из того, что уже собрано, доступно в той или иной форме, и полезно было бы включить это в учебники, в образовательные передачи средств массовой информации, в материалы, подготовленные отдельным преподавателем.

По естественным причинам большинство школьных программ по сбору устных свидетельств обычно проводятся в местности, где находится школа, и часто связаны с историей данной местности. Опрос местных жителей о переменах в данной местности, которые произошли у них на глазах в течение их жизни, может стать более эффективным, если интервьюеры имеют набор стимулирующих материалов для «освежения» памяти интервьюируемых, таких как фотографии и открытки главной улицы, фермы, завода, местного памятника

или местных жителей. Карты и отрывки из местных регистрационных книг, копии статей из старых газет об особенно значительных местных событиях могут быть также полезны. Этот метод можно использовать для отражения преемственности и перемен в жизни данной местности или отдельной ее части, или это можно использовать как средство проведения всестороннего исследования местности в определенное время.

Однако люди могут предложить нечто большее, чем просто личные воспоминания о жизни в данной местности. Они жили в то время, когда происходили важные события, описываемые в их учебниках, и были их свидетелями. Иногда они становились непосредственными участниками

событий, иногда их жизни бесповоротно менялись под влиянием того, что происходило. Они имеют свою собственную концепцию о том, что происходило, и их можно сравнить с концепциями, изложенными в учебниках и в документальных радио и телевизионных передачах. Один метод заключается в том, что начать нужно с материала, изложенного в учебнике или с телевизионных и радио программ, а затем выяснить, что местные жители помнят о данном событии и совпадают ли их воспоминания и интерпретация с тем, что предлагается учебником или документальной передачей, или противоречит им. Целью не является подвергнуть сомнению значимость версии, предлагаемой автором учебника или информационной передачи. Это делается с целью способствовать пониманию учащимися сложности ситуации и степени единодушия или разобщенности мнений в то время, когда происходило данное событие.

Есть несколько способов использования этого метода. Один способ – это беседа в произвольной форме с отдельными людьми об их жизни, когда люди рассказывают о важных событиях, которые произошли в течение их жизни, и о своем восприятии этих событий тогда и сейчас. Другим способом является использование устных свидетельств для составления жизнеописания членов семьи интервьюируемого на протяжении столетия: откуда они родом, как зарабатывали на жизнь их дедушка и бабушка, родители и дети, где они жили, как изменилась их жизнь, как отразились на их жизни войны, военная оккупация, экономическая депрессия, изменение жизненных стандартов и т.п.

Третьим способом применения этого метода является сбор учащимися информации о том, как средства массовой информации описывают какое-нибудь определенное десятилетие или период 20-го века (в исторических сериалах, в документальных фильмах, драматических и комедийных программах), а затем сравнить эту информацию с устными интервью представителей поколения, которое жило в это время.

Еще одним способом является опрос людей, где они были, что они делали, какова была их реакция, когда они впервые услышали то, что потом оказалось важным событием. Классическим примером является убийство президента Кеннеди. Считается, что люди, которые были уже взрослыми или подростками в то время, до сих пор отчетливо помнят то, что они делали в тот момент, как они реагировали на это и их опасения относительно будущего. Есть ли другие события в истории 20-го века, которые оживляют подобным образом память? Вот несколько примеров таких событий:

- смерть Сталина в 1953 году;
- вхождение русских танков в Венгрию в 1956 году и в Чехословакию в 1968 году;
- запуск спутника в космос в 1957 году;
- строительство Берлинской стены в 1961 году;
- Кубинский ракетный кризис в 1962 году;
- полет первой женщины в космос в 1963 году;
- первая высадка людей на луну в июле 1969 года;
- смерть Франко в 1975 году;
- восстановление гражданского правления в Португалии в 1976 году;

- падение Берлинской стены 9-го ноября 1989 года;
- попытка осуществления путча против Горбачева и политики реформ 19-го августа 1991 года.

Поскольку историки, собирающие устные свидетельства, часто считают, что они делают историю снизу или что они помогают раскрыть историю незаметных людей (групп, чья история часто игнорировалась обычным историком), то иногда делаются попытки осуществить что-нибудь подобное и со школьными программами, особенно, если эти «незаметные» группы хорошо представлены учащимися школ. Потенциально это в высшей степени чувствительная тема, чтобы вовлекать в нее школьников, и нужно очень осторожно организовывать эту программу и вести переговоры с представителями этих групп, живущих в данной местности. Одним из способов, который помог ученым-историкам и социологам решить эту проблему, была совместная программа с представителями населения данной местности или самой группы. Учащиеся и представители группы совместно работают над планированием, сбором данных, анализом и описанием находок. Часто работа включает в себя беседы с одним представителем и обсуждение в группах, последнее служит хорошим способом подтверждения достоверности информации, установления хронологической последовательности и проверки изложения фактов. Конечный результат может быть как полезным материалом для тех, кто изучает историю, так и ценным документом для группы населения или всего населения местности. Кроме того, это является ценной практикой для учащихся по проведению исторических исследований и интерпретации исторических фактов.

При сборе устных свидетельств существует опасность столкновения с противоречивыми и чувствительными вопросами даже тогда, когда они не являются предметом расспросов. Например, в некоторых регионах беседы о начале трудовой деятельности могут вызвать воспоминания о расовой, этнической или религиозной дискриминации. В других странах и регионах беседы о соседях и знакомых в данной местности могут вызвать воспоминания о коллаборационизме и сопротивлении оккупантам. В этих случаях преподаватели должны сами решать, насколько возможная польза от сбора устных свидетельств перевешивает возможные разногласия, которые могут возникнуть. Если они чувствуют, что возможны разногласия, то необходимо провести тщательные приготовления, определить темы, где могут возникнуть чувствительные и противоречивые вопросы, и объяснить учащимся методику работы по этим темам. По особенно чувствительным темам интервью лучше проводить в школе под непосредственным присмотром преподавателя или самому преподавателю.

Целесообразно также изучить возможности для межшкольного сотрудничества по сбору устных свидетельств. Это, возможно, будет региональный или общенациональный, пограничный или европейский проект или проект, который сфокусирован на отдельной группе населения, проживающей в нескольких соседних странах. Если проект сфокусирован на обычной теме или событии то, тогда для всех участвующих в работе учащихся представляется уникальная возможность выявить и сравнить различия в оценке и интерпретации жизненных впечатлений об одних и тех же событиях.

Некоторые советы по организации работы по сбору устных свидетельств

- *Получите предварительную информацию о населении данной местности, группе или категории населения, которую предстоит опрашивать. Выясните, какие организации, исторические общества, дома престарелых или добровольные общества могли бы помочь или быть заинтересованными в результатах работы. Установите, какие будут годовщины главных событий, что может послужить стимулирующим материалом при работе над проектом. Попробуйте определить возможную реакцию на идею осуществления проекта по сбору устных свидетельств.*
- *Убедитесь, что учащиеся располагают достаточной предварительной информацией прежде, чем приступить к выполнению проекта. Проверьте наличие соответствующей информации из других источников для перекрестной проверки данных, полученных при интервьюировании.*
- *Оцените имеющиеся возможности. Сколько времени уйдет на подготовку учащихся, на проведение интервью, обработку данных, интерпретацию свидетельств, описание находок и оценку результатов. Где будут проводиться интервью? Как будут записываться интервью? Будут ли результаты стоить человеческих и материальных затрат, которые потребуются?*
- *В достаточной ли степени мотивированы учащиеся на проведение интервью?*
- *Чаще всего преподаватели просят учащихся найти людей для интервьюирования, но есть смысл сделать это самому преподавателю. Объяснение значения проекта перед тем, как начать проведение интервью отдельного человека, предоставляет возможность проверить память интервьюируемых, их способность рассказывать о каком-то событии или периоде их жизни, а также их желание принимать участие в проекте. Им следует также рассказать о цели сбора устных свидетельств и также о том, как будет использован материал интервью после того, как он будет записан.*

Учащиеся должны проделать подготовительную работу, включающую в себя следующее:

- *предварительное изучение событий и тем, которые охватывает проект по сбору устных свидетельств;*
- *предварительное знакомство учащихся с группой населения, из которой будут отбираться интервьюируемые: Как связана данная тема или событие с их жизнью? Какой жизненный опыт они предположительно имеют?*
- *прослушать несколько примеров рассказов людей о прошлом или просмотреть одну или две записи интервью (или их отрывков) для того, чтобы иметь представление о том, что представляет собой интервью для сбора устных свидетельств?*

После предварительного подготовительного изучения темы учащийся должен продумать от трех до пяти вопросов, которые могли бы составить основу интервью. (Вопросы, задаваемые во время интервью, не повторяют вопросы подготовительной части исследовательской работы. Они определяются тем,

что учащиеся хотели бы узнать). После этого следует коллективное обсуждение и согласуется список вопросов для предварительной исследовательской части работы. Каждый вопрос по исследовательской части работы мог бы помочь составить несколько вопросов для интервью, поэтому необходимо, чтобы учащиеся определили приоритет и объяснили свой выбор. При этом им также необходимо определить, сколько времени фактически может продолжаться интервью.

Таблица 3: Анализ магнитофонной записи или стенограммы интервью

- Создается ли впечатление, что между интервьюером и интервьюируемым установлен хороший контакт?
- Слушает ли и проявляет ли интерес интервьюер к тому, что говорит интервьюируемый?
- Хорошее впечатление производит интервью? Почему?
- Насколько полезно интервью как историческое свидетельство?
- Каким образом можно проверить точность информации?

Составление плана проведения интервью

Следующим этапом является составление вопросов для интервью на основе вопросов, составленных для подготовительного исследовательского этапа работы. При выполнении этого учащиеся должны продумать следующее:

- какую информацию об интервьюируемом им нужно узнать заранее (например, где они родились и когда, где они работают в настоящее время и где они работали в прошлом, чем они занимались на определенном этапе их жизни, какую школу они посещали, где они жили в какое-то определенное время и т.д.);
- какие вопросы наилучшим образом будут способствовать плавному течению интервью и не приведут к его разладу;
- насколько важно избегать навязчивых вопросов типа: «Вы, должно быть, приходите в ярость, вспоминая это?», а также не задавать вопросы, требующие простых ответов, типа «да» или «нет».
- насколько важно, чтобы вопросы были понятными и недвусмысленными;
- как заставить интервьюируемого говорить и в то же время, как удержать его в рамках беседы, когда он отклоняется от темы;
- как начать и закончить интервью;
- что делать, если интервьюируемый «иссякает», отвечая на определенный вопрос, или прежде, чем заканчивается интервью;
- какие есть способы проверить точность воспоминаний интервьюируемого?

При предварительном обсуждении этих вопросов полезно будет, чтобы учащиеся продумали также способы «напоминания и подсказывания». Напоминание состоит в задавании уточняющих вопросов с целью получения дополнительной информации или проверки того, о чем говорит человек. Подсказывание – это способ перефразирования вопроса, если интервьюируемый не понимает вопроса, или способ «освежения» памяти интервьюируемого. Полезно заранее продумать варианты напоминаний и подсказок для большей части вопросов интервьюирования.

Учащиеся также должны продумать способы проверки свидетельств. Несколько простых уточняющих вопросов могли бы быть здесь полезными, например: Сколько лет вам было в это время? Как вы узнали об этом? Вы сами присутствовали при этом или кто-то другой рассказал вам об этом?

Проведение интервью?

Убедитесь в том, что учащиеся проверили работу магнитофона и что у них есть чистая кассета перед началом интервью. Если интервью проводится без использования средств электронной записи, то стоит подумать о том, чтобы учащиеся работали в парах и делили обязанности: один задает вопросы – другой делает записи.

Основными моментами при проведении интервью являются:

- *приходить во время, быть подготовленными, быть вежливыми;*
- *слушать. Не задавать вопросы, на которые интервьюируемый уже ответил, отвечая на другие вопросы;*
- *быть терпеливым. Дать интервьюируемому время для ответа. Не спорить и не исправлять интервьюируемого;*
- *заставлять интервьюируемого придерживаться темы, но не прерывать его слишком часто;*
- *если вы считаете, что полезно будет задать уточняющий вопрос, который вы заранее не планировали, то задайте и запишите его для справки впоследствии;*
- *не забудьте поблагодарить интервьюируемого в конце интервью. Потом пошлите ему благодарственное письмо.*

Рекомендуется провести репетицию проведения интервью, где учащиеся поочередно будут выступать в роли интервьюеров и интервьюируемых. Кроме того, полезно будет провести обсуждение после проведения первых интервью, чтобы проверить эффективность специально подготовленных вопросов и определить, как вести себя при определенных обстоятельствах.

Анализ и интерпретация интервью

Здесь учащиеся в группе должны определить, записывать ли все интервью или после внимательного прослушивания всех интервью несколько раз записать

только основные моменты, представляющие интерес? Им нужно рассмотреть все положительные и отрицательные стороны обоих вариантов.

Затем при чтении расшифровки или конспекта интервью они должны найти ответы на следующие вопросы:

- *Дает ли интервью ответы на те вопросы, которые они продумали на подготовительном этапе работы?*
- *Насколько эффективна память интервьюируемого?*
- *Есть в ответах интервьюируемого противоречивая информация?*
- *Есть ли способы проверить точность ответов?*
- *Есть какие-нибудь признаки предвзятости в каком-либо из ответов?*
- *Какая польза от интервью как исторического свидетельства?*
- *Каким образом можно было бы улучшить интервью?*

Глава 16

Использование современных письменных источников

Документы и другие виды письменных источников являются основой всех исторических исследований. Конечно, из общепризнанных в течение долгого времени хроник, летописей и других записей мы можем узнать, когда и где произошла битва, кто ее выиграл, каковы потери с обеих сторон, имена основных действующих лиц и т.д. Но без первичных документальных свидетельств в виде официальных донесений, писем и рассказов очевидцев сложно будет понять поступки отдельных участников, решения, которые они принимали, приказы, которые они отдавали, их тактику, их доводы и мотивацию, если они или окружающие их люди не писали бы об этом в то время или вскоре после этого.

Изучающие современную историю имеют больший выбор первичных и вторичных источников, чем изучающие историю предшествующих периодов: не только письменные источники, но также и фильмы, информационные передачи средств массовой информации, документальные фильмы, архивы звукозаписи, электронные виды записи и артефакты. Однако письменные документы по-прежнему остаются важным средством понимания истории 20-го века. Есть несколько причин для этого.

Во-первых, в течение 20-го столетия мы были свидетелями массового увеличения функций центральных и местных органов управления. В действительности это расширение функций настолько велико, что сейчас только незначительную часть официальных документов, изданных официальными органами, можно сохранить в государственных архивах и библиотеках.

Во-вторых, механизация процессов сбора, хранения и выборки информации и как результат публикация официальной статистики означает, что теперь мы гораздо больше знаем о повседневной жизни людей (например, их финансовом положении, налогах, которые они платят, об их потребительских привычках, рождении и смерти, здоровье, образовании, жилищных условиях и т.д.).

В-третьих, расширение государственного образования означает, что теперь возможно почти о каждом значительном событии и общественном явлении этого столетия получить сведения, касающиеся взглядов и жизненного опыта гораздо более представительной общественной группы населения, по их письмам и открыткам, их дневникам и по интервью с ними в средствах массовой информации.

В конечном счете, массовый рост издательской деятельности и средств массовой

информации означает, что мы можем получить информацию о большем числе мнений по поводу того или иного события или явления. Фактически теперь проблема состоит в том, что изучающий историю часто сталкивается с проблемой слишком большого количества информации. Как сформулировал это один историк:

Мы знаем в тысячу раз больше о поражении Франции в 1940 году, чем о гибели Карфагена. Мы в тысячу раз больше знаем об эвакуации из Дюнкерка, чем мы знаем о битве при Гастингсе. Мы можем встретиться и обсудить проблемы ... с людьми, которые были в Дюнкерке. Разве не отказался бы истинный ученый, занимающийся средневековьем, от исследований всей своей жизни ради одного интервью с одним саксонцем, который сражался рядом с Гарольдом в битве при Гастингсе?⁴³

Там, где историк, занимающийся средневековьем или изучением первого тысячелетия, сталкивается с проблемой недостаточности или неполноты свидетельств, современный историк сталкивается с проблемой отбора информации: что выбрать из огромного множества доступной информации, проливающей свет на то, что произошло, и не избежать предвзятости или заблуждений по той причине, что значительное свидетельство было пропущено. Это может стать проблемой для любого человека, изучающего национальную историю 20-го века, но еще большей проблемой это может стать для того, кто изучает историю Европы или мировую историю.

Данная глава в основном рассматривает, как и почему письменные материалы (официальные документы, статистика, дневники, научные труды, воспоминания, биографии, газеты и журналы) могут и должны быть использованы на уроке при изучении истории 20-го века. Большинство учебников по новой истории теперь включают отрывки из разного рода письменных источников, и еще больше материалов из первичных источников изучающие историю могут получить по Интернет о самых главных событиях и явлениях данного столетия для их критического изучения и объяснения.

Зачем предоставлять учащимся возможность изучения первичных письменных источников по истории 20-го века? На практике возможные преимущества использования на уроке письменных источников зависит от того, насколько интересен материал, от его объема и плотности текста, от требуемого уровня эрудиции, от способа представления материала учащимся и от того, интересны или нет учащимся педагогические приемы, которые используются при изучении материала. Например, требование от учащихся прочитать весь текст Версальского договора (1918) или Римского соглашения (1960) вместо того, чтобы дать краткое изложение основных положений, приведенных в учебнике, вряд ли будет считаться очень стимулирующим способом обучения для большинства 16-летних учащихся.

⁴³ G. B. Henderson, "A plea for the study of contemporary history", *History*, 26, 1941, pp. 51-55.

Однако, учитывая это, можно все же найти убедительные доводы для использования тех методов, которые требуются при изучении письменных источников, особенно первичных источников.

- Тщательно отобранные первоисточники могут помочь оживить историю для многих учащихся, так как они рассказывают о личном жизненном опыте, мыслительных процессах и заботах людей, которые прямо или косвенно связаны с событиями, которые они изучают.
- В учебниках события всегда описываются задним числом. В сочетании с необходимостью давать краткое изложение того, что произошло, учащимся часто преподносится изложение, которое создает впечатление, что те, от кого зависело решение, были убеждены в своей правоте, а результаты событий были неизбежны. Письменные свидетельства того времени (дипломатические депеши или протоколы совещаний, письма или дневниковые записи) часто помогают показать, как принимались решения (под давлением, при наличии неполной и противоречивой информации) и в реальном времени.
- При непосредственной работе с письменными источниками учащиеся вынуждены пользоваться основными историческими понятиями, задавать вопросы, анализировать и объяснять смысл информации, делать выводы и собственные умозаключения, которые они могут затем проверить с принятым изложением фактов или их толкованием.
- Первичные источники предоставляют учащимся прекрасные возможности почувствовать себя в роли людей, непосредственно связанных с событиями, которые они изучают.
- Изучение первичных письменных источников показывает учащимся различные взгляды на отдельное историческое событие или процесс, а также предоставляет возможность сравнить отчеты, написанные в то время участниками, очевидцами и комментаторами, с отчетами, составленными историками впоследствии. Контекст истории Европы в приложении к первоисточникам может оказать неоценимую помощь. Например, веб-сайты по истории в Интернете, такие как Архив документов по Первой мировой войне (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) или Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (см. Главу 12, посвященную основным историческим документам из двадцати трех европейских стран) предоставляют прекрасную возможность тем, кто изучает историю, понять, как одно и то же событие, кризис или решение объяснялись правительствами разных стран.
- Обращение к различным письменным источникам, особенно первоисточникам, также позволяет учащимся проверить заключения и объяснения, изложенные в их учебниках, их преподавателями или средствами массовой информации. В большинстве случаев регулярное использование первоисточников наряду с учебниками и другим учебными

материалами способствует приобретению «привычки» перекрестной проверки фактов и их толкований.

- Изучение письменных свидетельств в хронологии вырабатывает «привычку» критического анализа того, как каждый новый элемент информации подтверждает или оспаривает информацию и ее толкование, хронологически изложенные в других документах. Это не просто часть процесса ознакомления учащихся с методом изучения истории, но это также является способом дальнейшего развития их способностей рассуждать вообще, их умения думать и их аналитических навыков, что в свою очередь способствует развитию у них гражданской ответственности, поскольку этот же самый подход можно применять при анализе того, как средства массовой информации излагают современные события и проблемы.

Проблемы отбора первичных письменных источников

Доступность. Большинство учебников, тематических брошюр и учебных пособий теперь включают отрывки из первичных письменных источников. В то время, как некоторые тексты используют эти источники прежде всего с иллюстративной целью, растет тенденция соединить их с заданиями и упражнениями, которые требуют от учащегося использовать аналитические способности и умение думать, которые необходимы историку при работе с фактами из этих источников. Это включает в себя выписывание соответствующей информации для ответа на определенные вопросы, распознавание предвзятого отношения, сравнение источников для оценки события или отчета о событии, определение значимости и релевантности источников, использование нескольких источников для написания краткого изложения или хронологии, определение того, как свидетельство подтверждает или доказывает несостоятельность отдельной интерпретации или объяснения и т.п.

Однако отрывки из источников, которые приводятся в учебниках, бывают обычно очень короткими и не представляют значения с точки зрения развития аналитических навыков при анализе исторических свидетельств. Другими источниками, помимо отрывков их первоисточников, включенных в учебник, являются: местные исторические общества, архивы местных газет, публичные библиотеки и музеи, Интернет, биографии и другие виды научной литературы.

Время. Эта проблема связана с решением трех других вопросов. Во-первых, с организацией и содержанием учебной программы. Принято считать, что чем насыщенней материалом программа, тем труднее найти время для работы с учащимися над первоисточниками. Тематический и «лоскутный» подход к построению программы предоставляет больше возможностей для более глубокого изучения отдельных событий, проблем и явлений, и, следовательно, больше возможностей для анализа первоисточников. Однако на практике время, отведенное для анализа учащимися письменных источников, больше зависит от целей программы, чем от ее содержания.

Если целью программы, насыщенной содержанием, является запоминание учащимися фактографической информации, то в этом случае, вероятно, совсем не будет возможности изучать и анализировать первоисточники. Если, с другой стороны, основной целью является развитие способности понимать, объяснять и развитие исторического самосознания, то первичные источники могут стать важным приемом обучения. В-третьих, необходимо продумать, как первоисточники будут использоваться на уроке, то есть сколько времени понадобится для изучения и выполнения заданий, связанных с обращением к первоисточникам.

Затраты. Во многих странах Европы учебник и преподаватель истории остаются основным источником исторических знаний и мышления. В некоторых регионах учебные материалы настолько ограничены, что нет даже возможности обеспечить каждого учащегося учебником по истории. В этом случае идея использовать первоисточники может показаться нереальной и осуществимой только в будущем.

С другой стороны, при изучении истории 20-го века можно эффективно использовать местные источники (устные свидетельства, семейные письма и фотографии, архивы местных газет). Если в школе имеется хотя бы один компьютер с выходом в Интернет, то тогда можно получить доступ к первоисточникам для пополнения учебных пособий по отдельным проблемам или темам. Связь со школами в других странах по электронной почте или факсу является еще одной возможностью получения учебных материалов с целью расширения кругозора учащихся. Учитывая существование этой проблемы, Совет Европы начал проводить семинары для преподавателей истории в некоторых странах Европы на тему «Преподавание истории без учебников».

Целесообразность. В сущности, перед отбором первоисточников необходимо решить, зачем вы хотите их использовать. В особенности, какой из семи описанных выше в данной главе способов больше всего подходит для конкретной ситуации. Чем больше внимания уделяется анализу и толкованию истории, тем больше возможностей должны иметь учащиеся для практического применения своих аналитических навыков.

Использование выдержек из документов. Из-за недостатка времени и средств, различного уровня способностей учащихся и необходимости поддерживать интерес и мотивацию преподаватель истории, подобно автору учебника, должен предоставлять учащимся выдержки из более длинных документов. Поэтому составление выдержек необходимо делать особенно тщательно с тем, чтобы сохранить первоначальное значение источника и чтобы сокращенный вариант не исказил или слишком не упростил содержание документа, или чтобы не преувеличил значение некоторых утверждений.

Баланс. Использование первоисточников не исключает необходимости того, чтобы учащиеся были знакомы с различными точками зрения взглядами на отдельные проблемы или события. Для этого преподавателю необходимо провести подготовительную работу перед тем, как использовать потенциальный источник. Например, можно использовать свидетельства

разных очевидцев на различных языках (отечественных и иностранных) о событиях в Санкт-Петербурге во время революционных событий в марте и октябре 1917. Однако использование одного или нескольких рассказов очевидцев могло бы ввести в заблуждение учащихся, если бы им не были известны симпатии и политические пристрастия их авторов.

Так можно найти в Интернете много источников материала по гражданской войне в Испании, но большая их часть была написана людьми, которые служили в интернациональных бригадах и имели республиканские симпатии. Однако не всегда возможно обеспечить строгое численное соотношение при использовании документальных свидетельств. В этом случае необходимо, чтобы учащиеся рассматривали материал таким образом, чтобы они могли идентифицировать возможные предвзятости, симпатии и лояльности.

Уровень эрудиции. Важно всегда учитывать трудности, с которыми учащиеся могут столкнуться при чтении первоисточников, особенно официальных документов и депеш. Иногда проблема состоит в используемой лексике, но часто проблема состоит в том, что автор предполагает, что читатель знает контекст событий, который учащийся может и не знать. Но вместо того, чтобы избегать использования таких документов вообще, лучше в процессе обучения найти способы помочь учащимся читать и понимать материал. Это может быть, например, словарь терминов, комментарии, которые помогут создать контекст (как например, «Р.Ф. являются инициалами ... , человека, которому это письмо было отправлено, и который был послом Италии в Вашингтоне» и т.п.), советы, где учащиеся могли бы получить дополнительную разъяснительную информацию.

Организация учебного процесса. Как будут использованы первоисточники? Будут ли учащиеся использовать для изложения того, что произошло, или для перекрестной проверки изложения событий, включенных в их учебники или показанных в документальной передаче по телевидению. Будут ли они участвовать в ситуативных и ролевых играх? Будут ли они работать небольшими группами, проводить самостоятельное расследование или участвовать в общеклассном обсуждении?

Оценивание. Какой результат планируется получить от использования первоисточников в учебном процессе и как узнать, что этот результат достигнут?

Что должны знать учащиеся о письменных источниках

Различие между первичными и вторичными источниками. Разумно полагать, что первичными источниками являются «упрощенные, необработанные, недостаточные свидетельства», а вторичными источниками являются описание и размышления историков, журналистов, комментаторов и обозревателей⁴⁴. На практике различие между первичными и вторичными источниками часто является вопросом степени близости к событиям и во

⁴⁴ See, for example, the definition offered by A. Marwick, *The nature of history*, London, Macmillan 1970, p. 132.

многим зависят от того, насколько близко автор документа был к описываемым событиям, написано ли его изложение во время или после события, а также от мотивов автора. Например, автобиография политика, военачальника или революционного лидера может считаться первоисточником, который отражает события, в которых участвовал данный человек. С другой стороны, если автобиография была написана годы спустя и в основном с целью самооправдания, то тогда она может рассматриваться впоследствии учащимися как вторичный и, возможно, ненадежный источник по этой причине.

Так, описывая некоторые события истории 20-го века, историки, журналисты и комментаторы, возможно, описывают события, при которых они жили и свидетелями которых они были. В начале 1960-х годов американский историк Артур Шлезингер (Arthur Schlesinger) знал администрацию президента Кеннеди изнутри. Итальянский историк Бенедетто Кроче (Benedetto Croce), известный антифашист, служил министром в правительстве Италии в начале 1920-х годов. После развала Советского Союза в правительстве новых демократических государств в Центральной и Восточной Европе также, кажется, была необычайно большая доля профессиональных историков. Когда они напишут о том, в чем они непосредственно участвовали, их книги, вероятно, будут гибридом первичного и вторичного источника.

Однако, независимо от того, является ли источник первичным, вторичным или гибридом первых двух, необходимо пользоваться теми же самыми методами оценки этих трех источников. Прежде всего, необходимо получить ответ на следующие вопросы:

- кем был написан документ и почему;
- насколько надежным источником является автор, каким образом они могут быть тенденциозны, и есть ли явные признаки предубежденности или искажения;
- для кого был написан документ и почему;
- откуда поступила информация и каким образом она была получена;
- совпадает ли она с другими документами по одному и тому же вопросу.

Эти вопросы рассматриваются в данной главе ниже, поскольку на эти вопросы может и должен ответить любой, кто изучает историю (не только профессиональный историк), независимо от того, что это, учебник, дневник, мемуары или дипломатическая почта.

Трудности и возможности суждения задним числом. При изучении источников, особенно первоисточников, учащиеся должны сознавать, что они читают документы задним числом, в то время как эти документы были написаны без знания о более поздних событиях, а иногда без представления о том, что должно было произойти через несколько недель и месяцев. Таким образом, суждение задним числом парадоксальным образом мешает нам понять прошлое, поскольку мы знаем больше, чем люди того времени могли бы знать. Например, мы должны оценивать значение Версальского договора, которое установило новые границы в Центральной и Восточной Европе в 1919 году, или Ялтинское соглашение 1945 года, которое по-новому установило границы в

Европе, иначе, чем историки, которые описывали их в 1930 или в 1950 году. Это не только потому, что у нас есть гораздо больше свидетельств для изучения этих тем, но и из-за последствий, которые позднее раскрылись и которые нельзя было предусмотреть в 1930 или в 1950 году.

В связи с этим возникает важный вопрос. Можем ли мы понять поступки людей (и что они имели в виду, совершая их), если мы знаем результат. Когда мы знаем будущее прошлого, то существует всегда опасность, что мы подгоним отчет о событиях, который будет объяснять, как получилось то, что произошло. При этом труднее понять умонастроения и мотивы связанных с этими событиями людей, которые не имели возможности судить о них задним числом. Это может быть особенно сложно при изучении того, как главные события в обществе и техническом прогрессе повлияли на жизнь и представления простых людей.

Цель создания письменного источника. Учебники и другие работы историков и комментаторов написаны, главным образом, для того, чтобы каким-то образом увязать множество имеющихся потенциальных свидетельств и фактографических сведений об отдельном событии, явлении или периоде. Различные историки с различных точек зрения могут по-разному компоновать свидетельства и придать разное значение некоторым фактам по сравнению с другими. Официальные документы позволяют понять, для кого был написан документ, обстановку, в которой автор писал документ, и что ему уже было известно. При изучении истории это означает, что использование одного единственного документа или выдержки из документа может создать проблемы, поскольку учащийся изучает документ вне исторического контекста и вне хронологии. Для учащихся необходимо рассказать об обстановке, в которой создавался этот документ.

Дневники, мемуары, автобиографии и даже письма могут создавать проблемы разного рода. Например, в какой-то степени мы можем больше доверять дневникам, которые были написаны не для публикации, исходя из того, что обычно, хотя и не всегда, люди более открыты, честны и менее озабочены оправдать себя, если единственный человек, кто, предположительно, будет читать такой дневник, это они сами. Если они пишут с учетом того, что их мемуары будут когда-нибудь позднее опубликованы, то они могут попытаться оправдать себя, скрыть свои ошибки, неправильные высказывания и т.п. Так, например, письма простого солдата с западного или восточного фронтов во время Первой мировой войны могут лучше передать настроения солдат на передовой, чем отчеты главнокомандующего или заявления, сделанные для прессы политическими лидерами.

Первичные источники и секретная информация. Как однажды написал французский историк Марк Блок, «источники – это просто следы, оставленные нашими предшественниками»⁴⁵. Как было отмечено выше, правительства выпускают столько документов, что только их часть (хоть и большая часть) сохраняется и архивируется. Большинство стран отбирают

⁴⁵ Marc Bloch, *the historian's craft*, Manchester University Press 1954, pp. 54-55.

документы для секретного хранения, особенно, если они касаются вопросов национальной безопасности, и иногда определение «национальной безопасности» имеет очень широкие границы. Кроме того, большинство стран не торопится издавать документы до тех пор, пока они не перестанут быть чувствительными с политической точки зрения. Засекречивают также и личные документы. Владелец документов решает, что сохранить, что уничтожить и что сделать достоянием общественности. Те, кто унаследовал документы, также может подобным образом решить, что хранить, а что уничтожить. Издатели также могут утаивать биографии и мемуары, когда эти материалы могут привести к судебным искам против них. Много других первоисточников уцелели просто случайно. В контексте истории Европы возникает много факторов, которые оказывают аналогичное действие. Возможности историка, например, ограничиваются знанием языков, которыми он владеет бегло, если только первоисточник не был адекватно переведен на один из распространенных мировых языков, таких как английский, французский, немецкий или русский.

Общая схема анализа современных письменных источников

В учебники, куда включены отрывки из первичных и вторичных письменных источников, обычно включаются также и упражнения, где перед учащимися ставятся специальные вопросы об информации, полученной из источника. В этом смысле это вопросы по содержанию документа (Что автор говорит о ... ? Сравните взгляды авторов этих двух документов? Какие соображения выдвигает X для обоснования своих поступков? Что говорит вам данный источник об условиях жизни того времени?). Типичный пример такого подхода представлен в Таблице 1 ниже.

Такие вопросы требуют от учащегося внимательного чтения, а иногда они также требуют, чтобы учащийся мог объяснить событие, высказать свое мнение или сделать заключение. Но они необязательно являются способом научить учащегося исследовать историческое свидетельство. В основном вопросы носят слишком конкретный характер и слишком связаны с контекстом, чтобы служить для этой цели.

Однако можно использовать источники с тем, чтобы побудить учащихся задавать вопросы процедурного или общего характера, которые они могли бы практически применить к любому источнику. Это такие вопросы, на которых мы сосредотачиваем свое внимание, когда определяем общую схему аналитической работы. В данной главе было предложено использовать для изучения письменных архивных материалов несколько вопросов общего характера, которые можно было бы сгруппировать для пяти видов аналитической работы:

- описание;
- толкование документа и выводы;
- связь с ранее известной информацией;
- определение пробелов в историческом свидетельстве;
- определение источников для получения дополнительной информации.

Таблица 1: Свидетельские показания Германа Геринга

Когда началась гражданская война в Испании, Франко обратился за помощью к Германии, прося о поддержке, особенно с воздуха. Не следует забывать, что Франко со своими войсками находился в Африке и для переброски войск ему не хватало флота, который находился в руках Коммунистов ... Определяющим фактором, прежде всего, явилась переброска войск Франко в Испанию.

Фюрер думал, что вопрос решен. Я уговаривал его, оказать поддержку в любом случае, во-первых, с тем, чтобы не допустить дальнейшего распространения коммунизма по этому фронту, а во-вторых, для того, чтобы проверить на деле техническую подготовку нашего молодого воздушного флота.

С разрешения фюрера я отправил большую часть нашего транспортного флота и несколько экспериментальных истребителей, бомбардировщиков и зенитных установок. Таким образом, я имел возможность проверить в боевых условиях соответствие техники ее назначению.

Вопросы

1. Какие факты в этих показаниях говорят о том, что Гитлер и Геринг рассматривали вмешательство Германии в войну в Испании в 1936 году как полезную подготовку для более широкого европейского конфликта, начавшегося в 1939 году?

Почему Франко искал поддержки с воздуха от Люфтваффе?

Источник: Свидетельские показания Германа Геринга, маршала авиации Третьего Рейха, на Нюрнбергском процессе, с ноября 1945 по октябрь 1946 года.

*Эти же методы могли бы быть применимы к любому другому источнику, включая письменные источники, но вопросы, которые учащиеся должны сформулировать должны относиться только к анализу основанных на письменных источниках свидетельств. Модель аналитической работы представлена в **Таблице 4** в конце данной главы.*

*Некоторые из вопросов, на которые нужно ответить при анализе современных письменных источников, не могут относиться ко всем источникам. Некоторые ответы неизбежно будут предварительными. Из-за отсутствия достаточных подтверждений подлинности или ограниченности информации и тому подобного ответ может состоять всего из одного слова. Испробуйте модель аналитической работы сами по **Таблице 5**, которая следует ниже. **Таблица 5** является дипломатической депешей князя Лихновского, германского посла в Лондоне (в 1911-14 годах), Ягову, министру иностранных дел Германии, отправленной 24 июля 1914 года, о реакции Министра иностранных дел Британии, сэра Эдуарда Грея, на известие, последовавшее за убийством эрцгерцога Франца-Фердинанда и его жены в Сараево, о том, что Австрия послала ультиматум Сербии. Данный документ имеет еще одно достоинство - на полях имеются комментарии, сделанные*

кайзером собственноручно. Документ, подобный этому, поднимает ряд важных и интересных вопросов по содержанию текста, над которыми должны задуматься учащиеся. Например:

- что больше всего заботило сэра Эдуарда Грея относительно вероятных последствий ультиматума Австрии?
- сравнить и противопоставить язык германского посла и кайзера Вильгельма II.
- допустим, что нам известно о ситуации в Европе после 1918, насколько точны предсказания сэра Эдуарда Грея о вероятных последствиях войны в Европе?

Мы не предлагаем, чтобы вопросы общего и процедурного характера, сформулированные для модели анализа современных письменных источников, были альтернативой таким вопросам по содержанию текста. Однако мы предлагаем использовать источники для занятий по истории, что позволяет углубить понимание определенного события или вопроса, а также предоставляет учащимся возможности гибкого подхода к анализу различных письменных источников (включая и современные источники).

Учебный процесс, основанный на использовании письменных источников

Изучение письменных источников в хронологической последовательности. Все больше и больше становится возможным получить доступ к официальным архивным документам и документам, относящимся к наиболее важным событиям и явлениям 20-го века. Некоторые из них уже опубликованы, а доступ к другим можно получить на веб-сайтах по истории в Интернете. (Дополнительная информация приводится в главе, посвященной истории Интернета). Например, дипломатическая депеша, представленная в **Таблице 5** является частью целой серии депеш между Посольством Германии в Лондоне и Министерством иностранных дел в Берлине в период, предшествующий началу Первой мировой войны в 1914 году. На этих же веб-сайтах есть другие соответствующие этому вопросу документы, такие как ультиматум правительства Австрии правительству Сербии и переписка этого же времени между кайзером и царем. Это гораздо упрощает задачу составления подборки документов из первоисточников для работы с учащимися.

Использование целой серии документов с этой целью имеет два важных преимущества. Во-первых, официальные документы обычно датируются, часто имеют исходящий номер, а иногда на них даже ставится время отправки и получения лицом, которому они были посланы. На них могут быть поставлены исходящие номера других документов, относящихся к делу. Это помогает учащимся установить хронологию событий или действий, которая поможет понять лучше, что произошло, когда и почему. Во-вторых, серия документов позволяет учащимся понять сложность событий и то, как принимались решения лучше, чем краткое изложение событий, предлагаемое обычными учебниками. Письменные источники могут также быть полезным способом развития у учащихся исторического мышления, когда перед ними

ставят задачу изложить суть ретроспективных представлений ключевых фигур о том, что произошло. Например, сравните документ, представленный в **Таблице 6** в конце данной главы, с дипломатической депешей от князя Лихновского, представленной в **Таблице 5**.

Сравнение газетных репортажей о событиях в Европе. Многие преподаватели истории и авторы учебников используют газетные вырезки, освещающие значительные события и явления, особенно при изучении истории 20-го века в их собственных странах. Рамки изучения истории континента с точки зрения европейца, а не с точки зрения национального историка, неизбежно будут ограничены газетами, напечатанными на втором главном (а может быть и третьем) языке, который их учащиеся изучают в школе, и газетами, напечатанными на языках, которые имеют региональное распространение, таких как немецкий или русский. Без сомнения масштабы этой работы расширились, и в конце 20-го века ряд газет стали издавать специальные выпуски, где печатается подборка статей, отражающих главные события 20-го века.

Кроме того, Интернет предоставляет для преподавателя истории широкие возможности доступа к письменным источникам. Некоторые из наиболее влиятельных газет в Европе теперь имеют электронные архивы, доступные через Интернет. Но эти архивы появились сравнительно недавно, и в основном они охватывают последние пять - десять лет. Интересные газетные вырезки можно также найти на некоторых веб-сайтах Интернет, которые описываются в главе, посвященной новым техническим возможностям Интернета, которые можно использовать при изучении истории. Самым интересным и полезным источником материала для преподавателя истории по последним событиям в Европе (особенно после развала Советского Союза) является веб-сайт *Foreign Media Reaction* («Реакция зарубежных средств массовой информации»), поддерживаемый Государственным департаментом Соединенных Штатов (см. главу 12). Ежедневно пресс-атташе каждого посольства Соединенных Штатов делает обзор местных средств массовой информации по основным событиям и проблемам, делает выписки, переводит их на английский и передает их по электронной почте в Государственный департамент Соединенных Штатов, который еженедельно издает обзор, посвященный реакции средств массовой информации, и размещает его на веб-сайте. Естественно, что отбор статей отражает особые интересы и проблемы правительства Соединенных Штатов, но отчет имеет широкий спектр охватываемых тем, и критические замечания в адрес Соединенных Штатов не отсеиваются. Обычный отчет включает в себя статьи из газет, выступления по радио и телевидению из тридцати-сорока стран. Следовательно, для рассмотрения событий и явлений в Европе за последние десять лет или около этого этот обзор может быть очень полезным для того, чтобы понять:

- мнения различных государств и газет, имеющих различные политические взгляды и идеологическую позицию, по поводу одного и того же события.
- изменение реакции средств массовой информации после начала событий. В этом отношении это особенно важно для изучения изменившихся взглядов

на события в Боснии, Косово, Северной Ирландии, Чечне, Кипре и отношения турков и греков, и т.д.

Сравнение отчетов очевидцев. Полезно сравнить рассказы очевидцев, опубликованные в мемуарах, автобиографиях и учебниках. Есть богатый материал, например, по холокосту, по мартовской и октябрьской революции 1917 года в России, по гражданской войне в Испании, по свержению диктаторских режимов в Греции, Испании и Португалии, по вторжению Советского Союза в Венгрию в 1956 году, по Пражской весне 1968 года, по строительству и падению Берлинской стены и т.д. Кроме того, полезно дать учащимся возможность сравнить эти рассказы очевидцев с более поздними толкованиями историков.

*Сравнение вторичных источников. Два дня, проведенных в библиотеке, помогут собрать богатый материал, иллюстрирующий, как, например, историки разных стран могут толковать одно и то же событие различным образом. Два отрывка, приведенные в **Таблице 2** ниже, относящиеся Германо-Советскому пакту от 23 августа 1939 года (известному также как пакт Риббентроп-Молотов), показывают, какие возможности дает этот способ организации учебного процесса, а именно:*

- *широкий пласт свидетельств по отдельному событию или явлению;*
- *взгляд на события с различных точек зрения, отражающий не только национальные интересы;*
- *возможность понять суть исторической интерпретации.*

Несмотря на распространенное мнение о том, что изучение историографии слишком трудно для учащихся средней школы, им все же полезно проводить небольшие исследования, чтобы определить, как рассматривают одно и то же событие или явление историки разных поколений, одинаково или по-разному. Например, расценивают ли последствия Версальского договора современные Британские, французские и немецкие историки так же, как и их коллеги в 1920-е и в 1930-е годы. Рассматривают ли современные историки из бывших колониальных империй конец периода колониализма так же, как и историки, писавшие об этом, скажем, в 1950-е годы?

*Использование нетрадиционных письменных источников. Как отмечалось в главе, рассматривающей чтение иллюстративных архивных материалов, графические изображения, открытки, плакаты и фотографии могут быть полезными иллюстрациями и способствовать пониманию общественного настроения своего времени. Иногда они могут в сжатой форме сообщить о политическом курсе, идеологии и общественном движении, поскольку именно для этого они и создавались. Некоторые письменные источники играют ту же роль. Например, анализ учащимися политических и идеологических лозунгов может эффективно помочь им понять то особое послание, которое отдельная группа или движение пытается донести до широкой общественности. В этом отношении коллекция лозунгов может быть особенно показательной. Например, рассмотрим лозунги Фашистской партии Италии в начале 1930-х годов, приведенные в **Таблице 3** ниже.*

Вторичные источники по Германно-Советскому пакту, август 1939г

Источник 1: Мнение советского историка 1981 года

Почему Чемберлен и Даладьер помогли Гитлеру в достижении его целей? Они надеялись умиротворить его, отдав ему часть Чехии. Они хотели направить германскую агрессию на восток по направлению к Советскому Союзу ... В результате Советский Союз оказался один на один перед лицом растущей нацистской угрозы. В такой ситуации СССР пришлось заключить договор о ненападении с Германией ... это давало СССР время на укрепление своей обороны.

Цитата из R.Reeds, The Modern World (Heinemann 1996)

Источник: Мнение британского историка в 1966 году

В последующие годы пакт Риббентроп-Молотов попытались оправдать тем, что он давал Советскому Союзу время для организации своей обороны. Принимая во внимание то, что произошло два года назад, этот аргумент выглядит правдоподобным. Но это мог бы быть еще один классический пример прочтения истории задним числом. В 1939 году и в самом деле существовала вероятность того, что Гитлер пойдет на СССР после разгрома Запада. Но это было всего лишь вероятность, необязательно самая вероятная или самая безотлагательная ... оба симптома являются важными. Во-первых, есть очень мало свидетельств того, что Красная Армия получила приоритет после августа 1939 года всесторонне подготовить оборону ... Во-вторых, изучение расположения частей Красной Армии в начале лета 1941 года означает, что два предшествующих года были потрачены на занятие определенно наступательной позиции.

Источник: N.Davies, Europe: a history (Oxford University Press, 1966), p.1000

Таблица 3: Политические лозунги как исторический документ

«Верьте! Подчиняйтесь! Сражайтесь!»

«Тот, кто украл хлеб»

«Ничто не было выиграно в истории без кровопролития»

«Живи рискованно!»

«Лучше прожить один день как лев, чем сто лет как овца»

«Война для мужчины все равно, что деторождение для женщины»

«Фашизм – это самое внушительное создание воли отдельного человека и всей нации к власти»

«Фашизм – это организованная, централизованная, авторитарная демократия»

«Фашизм отстаивает единственную свободу, которой стоит обладать, это свобода государства и свобода индивидуума внутри государства»

Использование письменных источников для изучения образа жизни в определенный период. Все массовые издания, реклама, каталоги, поваренные книги, иллюстрированные журналы, дают хороший материал для учащихся для изучения модных тенденций, семейной и общественной жизни, какие товары являются предметами первой необходимости, а какие предметами роскоши, питания, социальные различия, представлений о пристойном общественном поведении, стандарты и отклонения от нормы, общественное восприятие власть имущих. Вероятно, будет сложно получить по-настоящему европейскую картину, но обмен материалами по почте, факсу или электронной почте между школами в различных странах может позволить очень быстро собрать коллекцию сравнительных материалов об образе жизни в различное время на протяжении 20-го столетия.

Таблица 4: Общая схема анализа письменных источников

Описание: ответьте на эти вопросы, используя данную информацию. Не пытайтесь отгадывать. Например, дайте только ответ на вопрос № 2, если указываются дата или год. Не надо делать предположений, что дата была написана тогда, когда произошло событие, которое данный документ описывает.

Контекст

1. Кто написал этот документ (физическое или должностное лицо)?

2. Когда он был написан?

3. Для кого он был написан?

4. Что это за документ?

- дневниковая запись;
- письмо;
- официальный отчет или протокол;
- дипломатическая депеша;
- отрывок из учебника истории;
- отрывок из автобиографии или биографии.

5. Обобщите основные положения, сделанные автором.

6. Есть ли в данном документе ссылка на события или людей, которых вы не знаете?

7. Есть ли в данном документе слова, фразы и аббревиатуры, которые вам не известны?

(см. продолжение)

Таблица 4: Общая схема анализа письменных источников	
Толкование	Факты: почему вы так думаете?
8. Является ли первичным или вторичным источником?	<ul style="list-style-type: none"> • Был ли документ написан в то время, когда произошло событие, или несколько дней, недель, месяцев или даже лет спустя? • Есть ли в документе информация, подтверждающая, что он основывается на личном опыте или причастности автора к описываемым событиям? • Был ли автор очевидцем того, что произошло? • Мог ли автор знать, что в действительности происходило?
9. Есть ли в документе сведения относительно того, как автор получил представленную информацию?	
10. Является ли этот документ, по вашему мнению, достоверным отчетом о том, что произошло?	<ul style="list-style-type: none"> • Есть ли в тексте факты, которые позволяют вам считать этот документ достоверным источником информации?
11. Почему этот документ был написан?	<ul style="list-style-type: none"> • Есть ли в документе какие-нибудь факты (например, имя автора, его положение, адрес, название документа), которые помогают судить, почему он был написан? • Можете ли вы определить, почему документ был написан, по тому, как он был написан, например, чтобы кого-то проинформировать? Сделать запись личного характера о том, что произошло? Ответить на чей-то запрос? Оправдать поступки автора или его решения? Доставить удовольствие получателю документа или его раздосадовать?
12. Что нам говорит документ о взглядах и общественном положении автора?	<ul style="list-style-type: none"> • Автор просто сообщает о ситуации, передает информацию или описывает то, что произошло, или же документ содержит также мнения, заключения и рекомендации?
13. Имеет ли автор какие-либо предубеждения?	<ul style="list-style-type: none"> • Пытается ли автор дать объективный и продуманный отчет о том, что произошло? • Есть ли в документе какие-либо утверждения или фразы, которые свидетельствовали о пристрастиях или предубеждениях автора против какой-то группы людей, человека или точки зрения?

(см. продолжение)

Таблица 4: Общая схема анализа письменных источников

Связь с ранее полученными сведениями

14. Подтверждаются ли факты этого документа фактами, сведения о которых были получены из других источников, включая ваш учебник?

15. Подтверждает ли документ или противоречит толкованию событий из других источников?

Определение пробелов информации в документе

16. Есть ли какие-либо пробелы информации в документе, например, пропущенные имена, даты или другие факты, которые могли бы помочь ответить на вышеупомянутые вопросы?

Определение источников для получения дополнительной информации

Можете ли вы определить какие-нибудь другие источники, которые помогли бы восполнить пробелы, или проверить информацию данного источника или трактовку автором данных событий?

Таблица 5: Дипломатическая депеша князя Лихновского

Лихновский Ягову Лондон, 24 июля 1914 г.
Телеграмма 151 Отправлено 21.12
Дипломатическая Получено 25 июля, в 01.16 утра
депеша 157

Это было бы
желательно. Это не
государство с
европейской точки
зрения, а банда
грабителей.

Верно

Сэр Э. Грей только что назначил мне встречу. Министр, очевидно, сильно взволнован нотой Австрии, которая, по его мнению, превзошла все, что он когда-либо видел прежде. Он сообщил, что пока он не получал известий из С-Петербурга, и поэтому он не знает, что они думают по данному вопросу. Но он очень сомневался, что Русское правительство может порекомендовать Сербскому правительству безоговорочное принятие требований Австрии. Любое государство, которое приняло бы подобные условия, перестало бы считаться независимым государством. Ему, сэру Э. Грею, очень трудно давать какие-либо советы С-Петербургу в настоящий момент. Он может только надеяться, что в данной ситуации возобладает спокойная и миролюбивая позиция. Пока вопрос касается ограниченного конфликта между Австрией и Сербией, как Вы подчеркнули в депеше 1055, которую я упомянул в разговоре с сэром Э. Греем, он, сэр Э. Грей, не имеет к этому никакого отношения, но дело будет обстоять совсем иначе, если под нажимом общественного мнения правительство в России выступит против Австрии.

(см. продолжение)

Таблица 5: Дипломатическая депеша князя Лихновского

<p><i>Верное утверждение, не так ли!</i></p> <p><i>Верно.</i></p> <p><i>Тогда русские не лучшие их.</i></p> <p><i>Это определено произойдет.</i></p> <p><i>Он забыл Италию.</i></p> <p><i>Бесполезно.</i></p> <p><i>Это излишне, так как Австрия уже достаточно ясно дала понять России, и Грею нечего больше предложить. Я не присоединюсь, если только Австрия определено не попросит меня об этом, что вряд ли вероятно.</i></p> <p><i>В решении жизненно важных вопросах и вопросах чести ни с кем не консультируются.</i></p> <p><i>Чепуха.</i></p> <p><i>Она может отдать Персию Англии.</i></p>	<p><i>На мое замечание, что к населению Балкан нельзя подходить с теми же мерками, что и к цивилизованным государствам Европы, и что поэтому с ними нужно разговаривать на другом языке – и это было подтверждено их варварских способом ведения войны – нежели тот, которые применим, скажем, к британцам или немцам, министр ответил, что даже, если он и мог бы разделить это мнение, то он не уверен, что оно было бы принято Россией. Опасность войны в Европе, если Австрия вторгнется в Сербию, станет неизбежной. Последствия такой войны между четырьмя государствами – он особенно подчеркнул число четыре и имел в виду Россию, Австро-Венгрию, Германию и Францию – будут абсолютно непредсказуемыми. Но может получиться так, один результат совершенно определен: будет всеобщий голод и обнищание, промышленность и торговля будут разрушены и власть капитала будет уничтожена. И как результат развала промышленной деятельности, возникнут революционные движения, подобные тем, что были в 1848 году. О чем сэр Э. Грей сожалел больше всего, помимо тона ноты, это непродолжительность срока ультиматума, что сделало войну почти неминуемой. Он сообщил мне, что он охотно поддержал бы нас в переговорах в Вене о продлении срока, поскольку таким образом возможно будет найти выход. Он просил меня передать это предложение Вашему превосходительству. Далее он предложил, что в случае опасного напряжения отношений между Россией и Австрией, четыре государства, не заинтересованные в конфликте непосредственно, - Англия, Германия, Франция и Италия – должны будут занять сторону либо России, либо Австрии. Это предложение он также просил передать Вашему превосходительству.</i></p> <p><i>Министр, очевидно, прилагает все усилия, чтобы избежать осложнения обстановки в Европе, и не скрывает своего великого сожаления по поводу вызывающего тона австрийской ноты и ограниченностью отсрочки.</i></p> <p><i>Мне сообщили из еще одного отдела Министерства иностранных дел, что есть основания для предположения, что Австрия очень недооценивает сил Сербии для самообороны. В любом случае это будет длинная и безрассудная война, в которой Австрия будет чрезмерно ослаблена и в которой она будет обескровлена. Кроме того, они с определенностью утверждают, что отношение Румынии более чем определено, и что в Бухаресте заявляют, что они выступают против любого, кто нападет.</i></p>
--	--

Таблица 6: Исторические документы об ответственности за развязывание Первой мировой войны

Источник 1: Когда Вильгельм II увидел ответ Сербии на ультиматум Австрии Сербии в июле 1914, он прокомментировал это, сказав: «Большой моральный успех для Вены, но вместе с нею все причины для того, чтобы исчезла война».
(L.C.F. Turner, Origins of the first world war, Arnold 170, p.103)

Источник 2: Отрывок из мемуаров кайзера (написаны после окончания войны)

По прибытии в Потсдам я застал Канцлера и Министерство иностранных дел в конфликте с Главнокомандующим Генерального штаба, поскольку генерал фон Мольтке придерживался мнения, что война обязательно должна начаться, в то время как двое других настаивали на том, что дела обстоят не так плохо, что можно избежать войны при условии, что я не объявлю всеобщую мобилизацию. Этот спор упорно продолжался. И только объявление генералом фон Мольтке, что русские обстреляли их пограничные посты, подорвали пограничные железнодорожные пути и разослали красные мобилизационные удостоверения, привело дипломатов на Вильгельмштрассе в чувство и было причиной их собственного поражения, как и их способности упорствовать. Они не хотели верить в войну. Это ясно показывает, насколько не уверены мы были в войне и очень мало готовились к войне в июле 1914 года ... Это провал всей нашей дипломатической службы. Угроза войны не была видна, поскольку Министерство иностранных дел было так заигнотизировано ... своей верой в мир любой ценой, что оно полностью устранило из своих расчетов войну как возможный инструмент государств Антанты, и, следовательно, неправильно оценило важность признаков войны.

Источник 3: Отрывок из мемуаров князя Лихновского

Это показано всеми официальными изданиями и не было опровергнуто нашей «белой книгой», которая из-за скудости ее содержания и ее недостатков, является суровым обвинительным актом нам самим.

1. Мы подстрекали графа Беритольда напасть на Сербию, хотя это не было в интересах Германии и опасность мировой войны должна была быть хорошо нам известна...

2. За период с 23-го по 30-е июля 1914 года ... мы отвергли предложения Британии подумать, несмотря на то, что Сербия под нажимом России и Британии приняла почти целиком ультиматум, и несмотря на то, что согласие по двум спорным вопросам могло быть легко достигнуто, а граф Беритольд был даже готов удовлетвориться ответом Сербии.

3. 30 июля, когда граф Беритольд выказал расположение изменить свою позицию, мы отправили ультиматум в С-Петербург просто из-за военной мобилизации в России, несмотря на то, что не было нападения на Австрию, а 31 июля мы объявили войну России, хотя царь заверял, что он никому не отдаст приказа наступать, пока ведутся переговоры. Таким образом, мы уничтожили саму возможность мирного урегулирования.

С учетом этих бесспорных фактов неудивительно, что весь цивилизованный мир за пределами Германии возлагает ответственность за мировую войну исключительно на наши плечи.

Глава 17

Телевидение как источник информации

Хотя в Европе телевидение завоевало широкую аудиторию только в конце 1950-х годов и в начале 1960-х годов, а архивы телевизионных программ достаточно разрознены, оно все же предоставляет преподавателю истории богатый материал для изучения политической, социальной, культурной и экономической истории 20-го века.

История по телевидению

Растет число европейских стран, где на телевидении появился исторический канал, и некоторые школы активно пользуются им на уроках, особенно на уроках по новой истории Европы и мировой истории. Некоторые общественные вещательные каналы также имеют образовательные передачи для школ, включая программы по новой истории. На настоящий момент имеются три основных вида исторических передач на телевидении:

- *разовые передачи по отдельным событиям и проблемам, которые преподавателям приходится записывать на видеомаягнитофон, чтобы использовать их на уроке;*
- *исторические реконструкции. Они все больше используются телевидением для передач о предшествующих столетиях, и чем дальше мы удаляемся от основных событий 20-го века, тем вероятней, что они будут представляться подобным образом. С точки зрения учебного процесса они ценны по ряду причин: они передают суть решений, принимаемых под давлением, они часто отражают различные взгляды на одно событие, а диалоги часто бывают подлинными, основанными на проверенных первоисточниках.*
- *Наиболее значимые телевизионные сериалы, которые обычно снимаются к особенно значительным годовщинам, впоследствии продаются как видеофильмы.*

Многие разовые передачи были сняты небольшими независимыми телевизионными компаниями. Производство их было сравнительно дешевым, основанным в основном на простых фотографиях и старой кинохронике, с широким использованием «говорящих газет» (то есть устных свидетельств очевидцев и дискуссии ключевых фигур, участников тех событий). Многие передачи были сняты в ответ на увеличение спроса на дешевые программы, когда вещательные компании увеличили дневное время, отведенное на передачи о 1970-х годах и начале 1980-х года. Преподаватели истории, кто записал эти передачи, теперь имеет неистощимый источник учебных материалов для уроков по истории 20-го века.

Вероятно самыми грандиозными и дорогими программами, выпущенными за последние двадцать пять лет, были программа компании Темз Телевижн «Мир во время войны» (во Вторую мировую войну), которая впервые была показана в 1973 году и которую все еще можно купить на видео, а также самый последний сериал Би-Би-Си «Люди века», который был показан в 1996 году. Несомненно, совпадение конца века и конца тысячелетия приведет также к созданию множества ретроспективных исторических программ, основанных на ранней кинохронике и на собственных архивах видеозаписей телевизионных компаний.

Документальные фильмы

Некоторые историки стали признавать, что многие телевизионные документальные фильмы и программы о текущих событиях стали источниками совершенно новых исторических фактов. В некоторых случаях это стало возможным потому, что создателям документального фильма удалось убедить политиков и должностных лиц рассказать первыми об отдельных событиях или важных решениях. В других случаях это стало возможным, поскольку создатели программы получили доступ к более нетрадиционным источникам исторических фактов, которые, за исключением статистических данных, не всегда представлены в архивах письменных документов: беженцы, иммигранты вследствие расовых преследований, жертвы нарушения прав человека и тому подобное. Со временем некоторые документальные фильмы сами становились важными общественными и политическими документами.

Новые программы

Теоретически программы последних новостей должны стать важным источником исторических фактов, которые можно использовать при изучении истории конца 20-го века. На практике вещательные компании архивируют очень мало материала информационных передач и обычно сохраняют только те записи, которые в настоящий момент, по их мнению, имеют значение с точки зрения исторической перспективы. Поэтому преподаватели обществоведения и истории, стремящиеся использовать сюжеты информационных программ на своих уроках, рассчитывают в основном на свои собственные записи. Неудивительно, что по этой причине преподаватели склонны использовать материал информационных передач как средство научить своих учащихся оценивать посредника, а не сообщение: как могут влиять используемые технические средства и цели информационных передач на содержание и представление материала информационными программами. В то время как, телевизионные программы используются с этой целью преподавателями обществоведения, журналистики и, в меньшей степени, преподавателями языков в качестве учебного материала, они практически не используются преподавателями истории, за исключением довольно ограниченного применения при изучении темы «движущиеся изображения как средство пропаганды».

Информационно-развлекательные передачи

Исторические передачи по телевидению и документальные фильмы в основном сосредоточивают внимание на событиях, важных людях или отдельных периодах времени. Однако, как было показано в главе 1 данной книги, программы по истории в средних школах при изучении современной истории в основном сконцентрированы на темах и проблемах. В связи с этим так называемые информационно-развлекательные программы, посвященные течениям в искусстве и культуре, развитию наук и технологий, изменениям социальных и сексуальных нравов и изменениям образа жизни дома и на работе, могут внести полезный вклад в изучение истории.

Драма, мыльные оперы и комедии положений

Драма, мыльные оперы и комедии положений могут помочь учащимся понять изменения общественных взглядов и общественной проблематики. Например, отрывки из одной и той же мыльной оперы за продолжительный период времени (скажем, от десяти до двадцати лет) могут показать, как в зеркале, общие изменения отношения общества к вопросам семьи, полов, безработицы, наркомании, образования, преступления, к представителям органов власти и порядка. Кроме того, эти программы часто имеются в записи на видео, поскольку на них существует больший спрос, чем, например, на документальные фильмы по истории и исторические реконструкции. Но поскольку они не могут непосредственно заменить учебник, то преподавателю истории необходимо провести подготовительную работу.

Безусловно, телевидение не является единственным источником движущихся изображений, необходимых для нашего понимания истории 20-го века. Кинохроника немого кино с титрами показывалась в кинотеатрах и других общественных местах перед Первой мировой войной. В действительности воздействие кинохроники считалось настолько сильным, что правительства некоторых стран, особенно великих держав, во время войны создавало свои собственные хроникальные фильмы.

Но по-настоящему их истинное значение проявилось лишь после того, как в 1927 году в США компанией «Фокс Ньюс» была изобретена синхронная запись звука. В начале Второй мировой войны приблизительно от одной трети до половины населения в большинстве европейских стран посещало кинотеатры не менее одного раза в неделю. Тираж даже самых популярных ежедневных газет не мог сравниться с этим. Кроме того, кинохроника могла быть доступна представителям почти всех самых типичных слоев общества. Впервые широкие массы могли видеть то, что происходило в мире за пределами их города, деревни, региона и иметь свою точку зрения об этом. В то же время, пока создатели кинохроники полагали, что они соперничают по популярности с прессой, хроникальные фильмы демонстрировались в кинотеатрах как часть программы, и поэтому должны были быть как информационными, так и развлекательными. Это означало также, что авторы кинохроники старались из всех сил удовлетворить владельцев кинотеатров и влиятельные кинокомпании. Они также старались не обидеть власти и таким образом оказывались под строгим политическим контролем и цензурой.

К 1960 году кинохроника перестала влиять на общественное мнение, хотя некоторые хроникальные фильмы продолжали показываться еще в течение следующего десятилетия. Но кинохроника оказала влияние на создание телевизионных программ новостей, которое было заметным еще и 1970-е годы, когда новые технологии и новая техника, а также возросшая конкуренция изменили способ сбора и показа информации.

Подобно любым другим источникам исторических фактов, хроникальные кинофильмы, а впоследствии и телевидение, должны быть подвергнуты тщательному изучению и проверке как любые другие первичные и вторичные источники. Например, в первые два десятилетия 20-го века некоторые недобросовестные создатели кинохроники и якобы документальных фильмов создавали «поддельные» документальные фильмы, снятые в студии, о различных сражениях, катастрофах, человеческих трагедиях, коронациях и политических убийствах.

Совет Европы готовит к изданию указатель художественных кинофильмов, как исторических документов, в котором будет содержаться список фильмов с комментариями, как эти фильмы могут быть использованы на уроках истории. Преподавателям, которые заинтересованы в использовании кинофильмов, особенно художественных, на уроках истории следует обращаться к этому документу. Кинорежиссеры и продюсеры с самого начала производства коммерческих фильмов были заинтересованы в показе важных исторических событий и жизней важных исторических лиц. Они создавали различные по качеству фильмы: от полнейшей выдумки до достаточно точного отражения фактов. По этой же причине фильмы часто играли большую роль в прославлении исторического прошлого страны, преуменьшая или оправдывая компрометирующие действия или даже переписывая историю ради идеологических интересов.

Но возможно эффективней всего преподаватели истории, которые считают необходимым использовать фильмы при изучении 20-го века, могут их использовать при изучении того, как кинофильмы отражают почти все важные общественные, экономические и технологические перемены, которые повлияли на жизнь людей: войну, экономическую депрессию, изменение роли женщины в обществе, изменения в жизни семьи, изменения условий труда, миграцию, урбанизацию, изменение роли религии, возникновение проблемы подростков и подростковой агрессивности, изменение представлений о том, что хорошо и что плохо. В этом отношении всегда были ценны жанровые фильмы, такие как фильмы о преступлениях, фильмы ужасов, фильмы о войне, вестерны и научно-фантастические фильмы, в которых эти темы изображаются особенно рельефно.

Зачем использовать телевидение как источник материала на уроках истории

С точки зрения образования телевизионные программы и фрагменты программ полезны с нескольких точек зрения:

- они изображают историю очень стимулирующим образом, часто благодаря использованию таких способов представления информации, которые знакомы учащимся по программам других жанров;
- они создают сюжетно-тематические картины и исторические реконструкции;
- они приближают и конкретизируют события, которые случились много лет тому назад или в таких местах или странах, о которых учащимся очень мало известно.
- благодаря кинохронике или реконструкции они передают учащимся ощущение места и времени;
- они позволяют учащимся понять суть жизненного опыта, мыслей, чувств и отношений людей, непосредственно связанных с конкретным событием или историческим явлением;
- и, кроме того, как уже отмечалось выше, телевизионные программы являются первичным источником исторических свидетельств о 20-м веке.

При условии, что преподаватели истории тщательно изучают телевизионный материал прежде, чем использовать его на уроке, четко себе представляют, зачем они хотят использовать конкретную программу или ее фрагмент и как они соответствуют общим задачам обучения, и планируют учебный процесс с учетом программы или фрагмента с тем, чтобы увеличить их образовательную ценность, то тогда телевизионные материалы могут быть очень полезным и высокоэффективным образовательным инструментом при изучении истории.

Однако преподаватель истории также должен учитывать потенциальное воздействие, которое может телевидение оказывать за пределами классной комнаты. В неделю многие учащиеся проводят у телевизоров столько же времени, сколько они проводят в школе. Пока исторические программы, документальные фильмы и программы последних новостей котируются, возможно, не слишком высоко в списке зрительских предпочтений, телевидение по-прежнему остается важной частью ежедневной жизни большинства учащихся и неформального обучения. Поэтому важно, как убеждал один педагог-методист, постараться придать очертания и формализовать этот вид обучения, предоставляя учащимся информацию о телевидении как посреднике, а также общие представления о телевидении, необходимые для анализа его продукции⁴⁶. Особенно необходимо учащимся понять, что телевидение не является нейтральным, объективным и открытым как кажется. Это не просто «окно в мир». Образы, которое оно создает, отбираются и редактируются с тем, чтобы соответствовать определенным критериям того, «что делает телевидение хорошим», и в некоторых случаях, чтобы соответствовать господствующим политическим критериям того, что является подходящим и идеологически приемлемым телевидением. Эти вопросы будут рассмотрены в данной главе ниже.

Основным моментом, на который хотелось бы обратить здесь внимание, это то, что учащимся необходимо объяснить, что, если они используют телевизионные программы, кинохронику и фильмы в качестве исторического

⁴⁶ Len Masterman, *Teaching about television*, London, Macmillan 1980.

свидетельства, то они должны увидеть за экранными образами и услышать за текстом звуковых комментариев следующее:

- контекст, в котором создавались данная кинохроника и фильмы;
- организации, которые их изготовили;
- аудитория, для которой они предназначены;
- цель, с которой они были созданы;
- способ, которым материал собирался, проверялся, редактировался и сопоставлялся с другими свидетельствами;
- воздействие используемой технической аппаратуры и приемов;
- представления продюсеров и режиссеров о том, что является хорошей программой.

Первичный материал может очень отличаться от тех первичных и вторичных источников свидетельств, к которым они привыкли, читая учебники, официальные документы, дневники, письма, открытки, афиши, графические изображения, фотографии и карты, но применяемые методы аналитического анализа и решаемые вопросы не должны отличаться от методов и вопросов, которые обычно используются при изучении любых других исторических источников.

Возможные проблемы и трудности

Во-первых, доступность подходящих материалов представляет проблему. Большая часть материалов пятидесятилетней давности утрачена, поскольку была изготовлена на нитроцеллюлозной пленке, которая очень быстро разрушается. Музеи и киноархивы попытались сохранить многое из того, что уцелело, переведя их на более долговечные и прочные виды пленки, но даже новые виды ацетатной киноплёнки портятся. В настоящее время, кажется, никто не знает наверняка, сколько продлится «жизнь на полке» видеокассет и компакт-дисков. Студии документальных фильмов и телевизионные компании, за некоторым исключением, обычно не считают свою продукцию историческими артефактами, которые необходимо архивировать для будущих историков и преподавателей. В общем, уцелеет или нет программа или серия, определяется коммерческими критериями. Что касается остальных материалов, то за исключением одного или двух случаев, их сохранность зависела от случая. Многие поэтому зависят от желания преподавателя истории записать на видео подходящие программы, а затем определить их образовательную ценность, какие фрагменты нужно использовать, и организовать учебный процесс с использованием этого материала.

Во-вторых, движущиеся изображения являются учебным материалом, который непросто использовать на уроках. На практике, если учащиеся собираются подвергнуть телевизионный материал критическому анализу (а не просто пользоваться им как заменой учебника), тогда преподаватель сталкивается с проблемой выбора одного из двух способов. Учащимся дается время на просмотр, составление конспектов, перемотку пленки для повтора важных фрагментов, обсуждение и толкование или же преподаватель должен преобразовать фильм или телевизионную программу, или вероятней всего, фрагменты передачи, в записанный текст с описанием отдельных кадров,

воспроизведением комментариев, диалогов, вопросов и ответов, описанием важных звуков, таких как музыкального сопровождения и шумового фона.

В-третьих, специалисты средств массовой информации (включая растущее число продюсеров программ) признают, что телевизионные исторические программы, большинство документальных фильмов и программ новостей обычно имеют следующие ограничения для использования их как метода изучения истории и как источника исторических свидетельств:

- они обычно не очень эффективно передают хронологию событий или детальное описание почему, произошло событие. Иными словами, информационные программы или передачи последних новостей о важнейших исторических событиях и переломных моментах за последние пятьдесят лет часто были антиисторическими, либо сконцентрированы на непосредственных причинах («искре, из которой разгорелось пламя»), либо давали упрощенное объяснение, которое никогда не подвергалось сомнению или анализу. Освещение западными средствами массовой информации событий на Балканах в 1990-е годы, несомненно, укрепляло предположение, что «в этом регионе всегда были этнические волнения и беспорядки»;*
- они часто не устанавливают связи между событиями и процессами, происходящими в одном месте и в определенное время, и процессами, происходящими в другом месте и в другое время;*
- они не ссылаются на свои источники и не объясняют, как они их проверяли;*
- отбор источников часто определяется производственными затратами, а не образовательной ценностью: развлекающий диктор лучше, чем содержательный, но скучный, или кадр, передающий действие, возбуждение, напряжение, панику, конфликт или жестокость, даже если другие достоверные источники указывают, что это не было характерно для того, что произошло;*
- не всегда убедительно передается контекст. Материал может «говорить сам за себя».*

Кроме того, существует проблема, что даже когда телевизионная группа освещает события в другой европейской стране или проблему или переломный момент истории международного характера, то репортеры или редакторы программ, или те и другие, обычно преследуют интересы своих собственных стран, а не рассматривают ситуацию с точки зрения европейских перспектив. В настоящий момент ситуация меняется, частично вследствие развития техники, включая появление портативных видеокамер, спутникового телевидения и спутниковых телефонов, 24-часовых каналов новостей, таких как Си-Эн-Эн, который обеспечивает непрерывную передачу репортажей с мест событий с минимальным вмешательством со стороны редактора. В этом отношении освещение событий во время войны в Персидском заливе или попытки заговора в Российской Федерации в 1991 году и последующее освещение событий в Боснии, Герцеговине и Косове изменили эту тенденцию, и при освещении «зарубежных новостей» стали учитываться и национальные проблемы.

Использование телевидения как учебного материала на уроке истории

История телевидения

Сейчас трудно себе представить освещение истории культуры 20-го века без рассмотрения того, как телевидение превратилось в средство массовой информации, без изучения организационной структуры общественного и коммерческого вещания и его роли в отображении общества, информировании и формировании общественного мнения, взглядов, поведения и вкусов. Безусловно, учащиеся могут рассматривать отдельные аспекты средств массовой информации и по другим дисциплинам учебной программы, на занятиях по обществоведению или журналистике. Но при этом важные с исторической точки зрения аспекты упускаются из виду.

История телевидения должна быть рассмотрена тематически по различным направлениям развития, таким как:

- технологическое развитие: преобразование света в электрические импульсы, использование электронно-лучевой трубки для трансляции и воспроизводства изображений, эксперименты Джона Логи Бэрда в 1930 году, появление первой общественной телевизионной службы в 1936 году, подъем телевидения в Северной Америке и Европе, введение цветного воспроизведения в Соединенных Штатах в 1953 году, появление различных систем передачи цветных сигналов (SECAM во Франции и Советском Союзе, PAL в большинстве остальных стран Европы), увеличение четкости изображения с увеличением числа строк строчной развертки, растущее влияние Японии в области технологий, появление универсальной европейской системы в 1991 году, создание новых, облегченных переносных видеокамер, появление портативных спутниковых передатчиков, новые технологии преобразования данных в цифровую форму и использование их при создании программ и последующей трансляции.*
- появление массовой аудитории: рост владельцев частных телевизоров, увеличение часов показа, изменение и рост числа различных по жанру программ, реклама на телевидении, быстрое расширение числа телевизионных каналов, рост сети коммерческого кабельного телевидения, введение спутникового телевидения, создание интерактивного телевидения.*
- организационное развитие: начало конкуренции (и влияния) в общественном вещании кинохроники и радио, появление коммерческих вещательных компаний, расширение правительственного вещания и вещания европейского образца, политическая цензура, характер конкуренции в телевизионном вещании, интернационализация телевизионных программ, появление всемирных телевизионных компаний.*
- влияние на общество и культуру: влияние телевидения на политику и политических деятелей, его влияние на избирателей, телевидение во время войны, влияние телевидения на детей, влияние телевидения на поведение людей (например, сделало ли оно людей более жестокими или более восприимчивыми к жестокости?)*

Использование исторических телевизионных передач и документальных фильмов

Целью данной книги является разработка приемов обучения, при которых учащиеся будут использовать первичные и вторичные свидетельства из исторических телепрограмм и документальных фильмов для проверки, подтверждает или противоречит свидетельство, о котором они узнали из других источников (включая учебники, пособия с тематической подборкой материалов, изложение исторических фактов различными историками, фотографии). Это заставляет их участвовать в своеобразном историческом детективе, в котором они проходят следующие этапы:

- этап 1: учащиеся смотрят фильм (или фрагмент фильма), делая определенные записи о следующем: основные вопросы, упоминаемые в комментариях, какие используются свидетельства (устные показания, архивный фильм, ссылка на официальные документы, показания экспертов и т.д.). Необходимо рассмотреть различные свидетельства и заключения;
- этап 2: они обсуждают свои конспекты в небольших группах и составляют общее заключение;
- этап 3: они сравнивают телевизионную версию с другим источником, например, учебником, и определяют точки совпадения или разногласия в двух источниках;
- этап 4: в заключении они обсуждают причины возникновения расхождений, например, наличие нового свидетельства, различных интерпретаций известного свидетельства, расстановка акцентов на различных вопросах, или они определяют, вызваны ли различия тем, что основное значение в телевизионной программе уделено использованию наглядных материалов (то есть, оказало ли влияние средство массовой информации на способ освещения исторического события или явления)?

Изучение архивного киноматериала

Возьмите фрагмент кинохроники или более современного документального фильма на тему определенного исторического события или ситуации, разбейте учащихся на небольшие группы, которые должны будут ответить на следующие вопросы:

- Кто снял фильм?
- С какой целью был снят фильм? Был ли это хроникальный фильм для показа публике в кинотеатре? Был ли это учебный фильм? Была ли это часть серии? Был ли это специальный выпуск новостей или фрагмент из передачи о текущих событиях?
- Для какой, по вашему мнению, аудитории он предназначался?
- Какие свидетельства использует фильм: первичные и/или вторичные свидетельства? рассказ очевидцев? устные показания людей, непосредственно связанных с событием? рассказ журналистов? политиков? визуальное доказательство?
- Какие цели преследуют создатели фильма? Пытаются ли они повлиять на общественное мнение или взгляды тех, кто принимает решения? Пытаются ли они объяснить, что произошло и/или пытаются сообщить, кто делал, что делал и когда делал? Пытаются ли они выступить в защиту тех, о ком забыли, или пытаются исправить исторические источники?

- *Удалось ли это авторам фильма?*
- *Имеется ли музыкальная фонограмма? Какое настроение она передает?*
- *Какие идеи выражают образы фильма?*
- *Соответствует ли изображение комментариям фильма?*
- *Какой тон комментариев? Являются ли комментарии тенденциозными или односторонними? Если да, то каким образом? Пытаются ли создатели фильма дать взвешенный отчет о том, что произошло? Занимает ли фильм нейтральную или критическую позицию?*
- *Как используются интервью и устные показания? Просят ли свидетелей описать то, что произошло, и когда? Просят ли свидетелей критиковать других людей? Просят ли свидетелей высказать свое мнение? Просят ли их высказать свое мнение, почему что-то произошло? Производят ли они впечатление отобранных по причине того, что они согласны друг с другом или потому, что их взгляды не совпадают?*
- *На основе того, что вы прочитали об этом событии или проблеме, можете ли вы определить, какие свидетельства или вопросы не были приняты во внимание?*

Глава 18

Анализ и оценка учебников по истории

История, которая преподается в школах, не является исключительно сферой деятельности ученого-историка, преподавателя, автора учебника или издателя. Она обычно считается всеобщим достоянием. Политики, группы давления, этнические и языковые меньшинства, родители часто считают, что они имеют право попытаться повлиять на содержание учебной программы по истории и методы преподавания истории в гораздо большей степени, чем на содержание учебной программы по математике, естественным наукам или географии. В этом отношении учебники по истории также являются общим достоянием, и все группы людей из одной страны и из соседних стран могут иметь веские основания для беспокойства в отношении содержания этих книг, эксплицитных и имплицитных суждений и предположений, передаваемых в тексте, иллюстраций и источников материала, а также в отношении того, что было включено и пропущено, соответствия педагогических и учебных приемов, которыми пользуется автор, и практических вопросов, касающихся цены, доступности и издержек.

Какие вопросы необходимо решить, чтобы оценить учебник перед тем, как его купить и им пользоваться? Эта короткая глава должна стать стимулом для дальнейшей дискуссии. Она написана не с целью дать определенный ответ на вопрос «Что является хорошим учебником по истории?». Фактически одним из предположений, высказанных в этой главе, является то, что ответ на этот вопрос, вероятно, будет различным в различных образовательных системах, и, следовательно, любая попытка дать определенный ответ обычно приводит к очень широким и избитым обобщениям. Несомненно, существуют определенные педагогические принципы и концепции, которые можно применить к любому учебнику по истории, но они вряд ли будут достаточны, чтобы определить соответствие данного учебника ко всем ситуациям. Условия, в которых учебник пишется, издается, продается, покупается и используется на занятиях, являются также чрезвычайно важными. Следовательно, оценочные вопросы в списке вопросов, для определения соответствия учебника, были распределены по трем основным категориям: во-первых, это вопросы, предназначенные для определения значимости содержания и педагогической ценности учебников по истории; во-вторых, это вопросы, которые должны определить истинные достоинства учебника (и которые рассматриваются независимо от страны, где учебники публикуются и используются, освещаемых исторических фактов, возраста и уровня способностей учащихся, для которых они пишутся), и, наконец, это вопросы, которые должны выявить внешние факторы, которые являются несущественными для процессов написания, публикации и использования учебника, но все же оказывают влияние на эти процессы.

Оценка содержания и педагогической ценности учебников по истории

Преподаватели истории и комиссии, утверждающие учебники, несомненно, тщательно изучают потенциальные учебники прежде, чем решить, какой из учебников является наиболее подходящим. Другие, возможно, могут получить много данных для ответов на эти вопросы после беглого чтения, глубокого изучения двух-трех тем, выборочного изучения заданий и проверочных упражнений и составления нескольких списков (например, списка освещаемых тем для сравнения его со списком тем в учебном плане по истории, количеством страниц, посвященным различным темам, и т.д.).

Содержание учебника

- 1. Какой исторический период или периоды освещаются в учебнике? Точно ли соответствуют эти периоды учебной программе и ее стандартам? Есть ли пробелы, которые необходимо восполнить другими учебниками или учебными материалами?*
- 2. Как организован материал учебника структурно и хронологически? Дает ли учебник детальный хронологический обзор продолжительного периода времени? Или только избирательный обзор? Сосредоточено ли внимание на нескольких важных периодах истории страны, региона, Европы или мира (например, история древнего мира, средних веков, период великих открытий, история Европы 19-го века, период холодной войны)? Или внимание сосредоточено на больших исторических темах и явлениях (например, христианизация Европы, возникновение национального государства, индустриализация и колониализм, и т.д.)?*
- 3. Совпадает ли линейно структура материала учебника со структурой и общей схемой программы по истории?*
- 4. Сколько страниц отводится каждому освещаемому периоду, и совпадает ли это с официальной учебной программой?*
- 5. Сколько внимания в учебнике уделяется политической, экономической, социальной истории и истории культуры? Зависит ли от рассматриваемого периода тот факт, что какой-то из этих тем уделяется большее внимание или оно распределяется равномерно? Совпадает ли это с тем, как внимание распределяется в официальной программе по истории?*
- 6. Уделяется ли внимание в учебнике в основном национальной истории, региональной истории, истории Европы или истории мира, или нескольким из этих тем? Совпадает ли это с тем, как внимание распределяется в официальной программе по истории?*
- 7. Если учебник включает освещение истории региона, Европы или мира, то в каком аспекте освещается история? Например, освещает ли учебник историю Европы и мира с национальной точки зрения? Предлагает ли учебник в основном евроцентричный взгляд на мировую историю? Или*

предлагает западный взгляд на события и процессы в Восточной Европе, или наоборот?

8. *Включает ли освещение национальной истории рассмотрение взглядов, которые, возможно существуют в других странах и у других народов, на события в данной стране?*
9. *Если учебник в основном посвящен истории Европы, то как рассматривается Европа в тексте учебника эксплицитно или имплицитно? Рассматривается ли Западная, Центральная и Восточная Европа или только один регион? Сосредоточено ли внимание на общем культурном наследии или только на тех факторах, которые показывают различие?*
10. *Можно ли выявить примеры тем, событий, групп людей, аспектов и взглядов, которые выпущены из текста, иллюстраций, материалов источников или заданий? Есть ли имплицитная информация в этих пропусках?*

Педагогические принципы

11. *Какие предварительные знания, если таковые должны быть, требуются от учащихся для того, чтобы работа с учебником была результативной?*
12. *Какие ранее приобретенные навыки и понимание, если таковые должны быть, требуются от учащихся для разбора материала источников и выполнения учебных действий и проверочных заданий, которые содержатся в первых разделах учебника?*
13. *Выполняет ли он одновременно функцию рабочей тетради и функцию книги текстов? (Включает ли он материал из источников, практические задания и упражнения, а также тексты с изложением фактов и событий?) Если он включает все это, где расположены другие составляющие учебника, и как они организованы? Например, материал из источников и/или учебные задания расположены в конце каждой главы или они расположены в конце всей книги? (Расположение различных элементов может влиять на то, как преподаватель или учащийся будет использовать учебник.)*
14. *Если учебник включает задания, вопросы, упражнения и контрольные работы, какова их функция? Является ли их основной задачей запоминание учениками информации, включенной в учебник, или они предоставляют учащимся возможность критически изучить историческое свидетельство, понять, что одно и то же свидетельство может иметь несколько интерпретаций, определить вероятную тенденциозность различных источников исторического свидетельства, предоставив учащимся руководство, направить их на проведение самостоятельных исторических исследований и т.п.?*
15. *Есть другие возможности у учащихся определить, как отбор исторических свидетельств и материала источников, а также личные взгляды историка могут влиять на толкование прошлого?*

16. Как иллюстрации, фотографии, карты и диаграммы связаны с текстом? Подтверждают ли они или являются примером того, о чем сказано в тексте? Являются ли они связующим звеном между заключениями одной главы и тем, что они прочитали в предшествующих главах? Или их основным предназначением является «разбивание» текста и более привлекательный вид отдельной страницы?
17. Имеются ли в начале каждой главы указатели по организации материала? Если имеются, то для чего они предназначены? Дают ли они краткое содержание того, о чем говорится в следующей главе, или они связывают эту главу с другими главами и определяют основные идеи, понятия и методы, которые будут использованы в данной главе?
18. Является ли задачей учебника познакомить учащихся с основными историческими понятиями, например, понятиями преемственности и перемен, централизации и фрагментации, развития и упадка, эволюции и революции, и т.д.?
19. Как учебник пытается преподнести учащимся исторические события, проблемы и явления, которые он освещает? Например, пытается ли он показать, как люди воспринимали не только события и явления, свидетелями которых они были, но также возможность выбора и альтернативы, которые существовали для них в данное время, и как на них повлияло их прошлое?
20. Как учебник представляет исторические процессы?
21. Как они способствуют развитию у учеников чувства хронологии времени, особенно когда темы и периоды, освещаемые в учебнике, не всегда бывают последовательными?
22. Предоставляет ли учебник учащимся возможность рассматривать материал в сравнительном аспекте, например, противопоставляя события и явления в двух или нескольких странах или регионах? Или показывая сходство в исторических явлениях двух или нескольких стран или регионов? Или показывая, как на события национального уровня повлияло то, что происходило в каком-то другом месте? Или показывая, как различные культуры повлияли друг на друга?

Основные характеристики учебников по истории

Представления об этом можно получить путем быстрого прочтения учебника и глубокого изучения нескольких параграфов, взятых выборочно.

23. Соответствует ли соотношение между текстом и другими составляющими учебника (иллюстрациями, картами, статистическими таблицами, отрывками из официальных документов, письмами, изображениями артефактов, заданиями, вопросами, контрольными работами и т.д.) возрастному уровню и уровню способностей учащихся, для которых предназначен учебник? Несомненно, что чем моложе учащиеся и

чем ниже их уровень образования, тем больше они предпочитают учебники, где текста меньше и иллюстраций больше, но несомненно также и то, что чем больше им требуется материала из источников, тем труднее для них становится учебник.

24. Есть ли примеры в учебники однобокого, упрощенного или сокращенного объяснения исторических событий или процессов?
25. Предлагает ли учебник несколько трактовок прошлого (т.е. несколько точек зрения)?
26. Является ли текст учебника тенденциозным? Изучите несколько разделов, посвященным международным связям, связям между соседними странами, войнам или истории колониализма; затем рассмотрите выборочно несколько сопроводительных графических изображений, иллюстраций и фотографий и изучите трактовку некоторых национальных героев и героинь, а затем определите, имеются ли признаки следующего:
- тенденциозной трактовки событий;
 - националистического взгляда на прошлое;
 - расистского взгляда на историю отдельных этнических групп;
 - идеологической трактовки (политической, религиозной и культурной), неподтвержденной свидетельствами и не уравновешенной другими взглядами;
 - этноцентризма;
 - евроцентризма;
 - стереотипного отношения и взглядов (которые являются слишком упрощенными обобщениями, обычно пренебрежительного свойства, об отдельной нации, группе, расе или поле);
 - символического использования материала (включение случайных иллюстративных штампов, которые, возможно, мало связаны с текстом).
27. Как изображается прошлое? Воспринимается ли настоящее как неизбежный результат прошлого? Изображается ли история как «триумфальный марш прогресса»?
28. Заставляет ли учебник учащихся думать об истории как об отрасли знаний?
29. Способен ли учебник пробудить у учащихся интерес и любознательность в отношении предмета и прошлого?
30. Отражает ли материал учебника последние научные достижения и современные представления историков?
31. Написан ли учебник языком, который соответствует возрастному уровню и уровню способностей учащихся, для которых предназначен учебник? Возьмите выборочно несколько параграфов и проверьте длину предложений, использование специальных терминов и жаргона без объяснений, написаны ли предложения в основном в активном или

страдательном залоге, и т.д. Учебник не должен быть написан ни в снисходительной манере, ни в манере «поверх голов» учащихся. Он должен легко читаться, но в то же время он должен помочь учащимся научиться стилю письма, соответствующему исторической дисциплине.

Внешние факторы, определяющие выбор учебников по истории

К этим факторам можно отнести вид обложки учебника, предисловие или вводная часть, беглый просмотр страниц учебника. Рекламные материалы, подготовленные издателем, также могут быть определяющими.

- 32. Когда учебник был впервые издан? Это дает некоторое представление о политическом контексте, в котором он был написан и утвержден. Это дает также представление о том, насколько современным является подход и содержание учебника (отнимите два года от даты публикации, чтобы определить, когда он был написан). Это может быть очень важно, если учебник освещает последние события национальной и региональной истории.*
- 33. Проявляет ли автор свое знание практической классной работы? Отметим, что это не совсем одно и то же, когда спрашивают, был ли или является ли автор преподавателем истории. Некоторые ученые-историки, благодаря помощи своих издателей, выполнили свое домашнее задание и вполне знакомы с современной практикой работы в классе; некоторые преподаватели истории, которые пишут учебники, могут отставать от современной практики.*
- 34. Проверен ли учебник (или часть его) на практике преподавателями и учащимися?*
- 35. Рассчитан ли учебник на определенного читателя (например, на определенный возраст, уровень образованности, тип школы, тип курса обучения или тип экзамена, для которого он написан)?*
- 36. Дается ли в предисловии или вводной части указание о взглядах автора, его целях и намерениях?*
- 37. Потребуется ли большой дополнительный материал (опубликованный и/или подготовленный преподавателем) для выполнения требований определенной программы или плана по истории, для которой учебник был написан?*
- 38. Удовлетворяет ли оформление учебника (макет, цветовое решение, шрифт и т.д.) стандартам качества?*
- 39. Достаточно ли прочный переплет для классной работы в течение продолжительного периода времени?*
- 40. Хорошо ли учебник оформлен для данной цены? Сопоставим ли он с другими учебниками, имеющимися сейчас в продаже, в том же диапазоне цен? Соответствует ли цена учебнику?*

Глава 19

Анализ и оценка новых технологий

Во время написания данной книги в большинстве средних школ в Европе учебник оставался единственным видом учебного материала, имеющимся в распоряжении преподавателя. В большинстве стран Восточной Европы учебник по-прежнему остается единственным учебным пособием. Через короткий промежуток времени появившиеся новые средства обучения во многих странах Европы будут, вероятно, использоваться как дополнительные материалы по определенным темам и периодам, а также как хрестоматии по истории (то есть публикации, содержащие отрывки из первичных и вторичных источников). Однако, как это попытались показать в главе, посвященной использованию новых технологий, много потенциально полезных материалов для использования на уроках истории можно найти в Интернете, и растущее число издателей, неправительственных организаций (NGO) и других образовательных учреждений выпускают компакт-диски для использования их на уроках истории. Возможно, должно пройти какое-то время прежде, чем преподаватели истории по всей Европе смогут регулярно использовать новые технические средства обучения для работы в классе, но вероятно, пройдет какой-то промежуточный этап, когда они смогут иметь доступ к компьютеру только в течение ограниченного периода времени для перегрузки из компьютера материалов, которые они смогут потом использовать на уроке в более традиционной форме.

Некоторые материалы, доступные на компакт-дисках и надежных и проверенных веб-сайтах, имеют превосходное качество. Это особенно относится к материалам, посвященным истории 20-го века, по той простой причине, что они получены из многих источников, имеются в аудиовизуальной форме, а также имеют документальную основу. Однако любой, кто пользовался Интернет в поисках подходящей информации для изучения истории 20-го века, знает, что существует большое множество ненужного материала, а также материала сомнительного происхождения, что является главным образом следствием быстрого роста мировой информационной сети, развития удобного для пользователя способа редактирования текстовых файлов и появления доступа к информационной домашней странице в Интернете для любого, кто подключен к Интернет.

Следовательно, очень важно, прежде чем получить доступ к веб-сайт или приобрести компакт-диск, определить их качество. Что касается учебников, то важно также оценить не только их содержание, но и их педагогическую ценность. Поэтому данная глава организована таким же образом, что и предыдущая, и состоит из серии вопросов, на которые нужно ответить прежде, чем определить педагогическую ценность веб-сайта или компакт-диска.

Анализ и оценка веб-сайтов Интернет

Фактически существует шесть пунктов, о которых нужно помнить при определении пригодности отдельного веб-сайта: это цель, источник, доступ, способ навигации сайта, оформление и содержание.

Вопросы в каждом разделе были составлены с учетом определенного контекста данной книги, а именно, преподавание истории 20-го века учащимся в возрасте от 14 до 18 лет. Однако за исключением нескольких пропусков и дополнений, они могут быть также использованы при преподавании истории учащимся более младшего возраста и для преподавания других предметов.

Цель

- 1. Четко ли указана цель сайта на домашней странице (или на следующей странице)?*
- 2. Определяется ли автором/разработчиком сайта аудитория, для которой он предназначен?*
- 3. Какие составляющие сайта, если таковые имеются, соответствуют требованиям программы, которой вы руководствуетесь, преподавая историю, в отношении содержания, целей и задач, то есть развития определенных навыков и исторического мышления?*
- 4. Соответствует ли веб-сайт возрасту, уровню эрудированности и уровню способностей учащихся?*
- 5. Удовлетворяет ли вас то количество полезной информации, которую содержит сайт, чтобы можно было продолжить анализировать ее более детально.*

Источник

- 6. Кто создал веб-сайт?*
- 7. Предоставляет ли автор/разработчик сайта какую-нибудь информацию о своей квалификации и компетентности в области истории и преподавания истории? Компетентен ли автор в предмете, освещаемом сайтом, или он представляет компетентную организацию?*
- 8. Указывается ли на домашней странице, что автор/разработчик связан с определенной организацией? Если да, то убедительная ли это информация?*
- 9. Может ли помочь домен сайта проанализировать и оценить сайт? Помимо национальных кодов на некоторых, но не всех, сайтах имя домена может также указать на происхождение сайта. Например:*
 - ac: академический (Соединенное Королевство);*

- *edu*: образовательное учреждение;
- *gov*: правительственное учреждение;
- *int*: международная организация;
- *org*: некоммерческая организация;
- *com*: коммерческая организация;
- *co*: коммерческая организация (Соединенное Королевство);
- *net*: вход в Интернет или административный сервер.

10. Субсидируется ли сайт какой-то определенной группой, учреждением, компанией или правительственным учреждением? Умалает или подтверждает это надежность сайта?

11. Есть ли реклама на сайте? Если да, то умалает ли это надежность сайта? Отвлечет ли это внимание учащихся?

12. Проверялся ли сайт рецензентом сообщества пользователей системы-онлайн? Были ли результаты проверки положительными?

Доступ

13. Легко ли подсоединиться к сайту, когда вам это необходимо, или он пользуется большим спросом, и вам часто приходится ждать?

14. Приходится ли вам загружать программу для того, чтобы ею пользоваться, например, программу для прослушивания звуковых фрагментов или просмотра фрагментов фильмов? Как долго программа загружается?

15. Достаточно ли быстро загружаются страницы для того, чтобы пользоваться ими на уроках истории и чтобы давать учащимся задание при самостоятельной работе или работе в группах?

16. Можно ли получить доступ к веб-сайту через машину поиска, которой вы обычно пользуетесь?

17. Бесплатный ли доступ к сайту, или необходимо внести плату за доступ или подписку?

Если вы получили доступ к сайту и просмотрели его, то через какое-то время вам снова может понадобиться получить доступ к нему для просмотра, особенно если автор/разработчик не позволяют решить существующую проблему, или если унифицированный указатель информационного ресурса (или адрес веб-сайта) постоянно меняется, и вы не можете его найти.

Возможность навигации сайта

18. Можете ли вы определить по домашней странице или классификационной странице, как организован сайт и какие опции доступны пользователю.

19. Легко ли идентифицируется канал связи со страницей?

20. *Организованы ли логически эти каналы связи, и понятно ли это вашим учащимся? Или учащиеся сами должны научиться осуществлять навигацию сайта?*
21. *Легкий ли в управлении способ навигации сайта, например, через такие команд, как «назад», «далее», «исходная позиция», «переход наверх»?*
22. *Смогут ли учащиеся ориентироваться в сайте, не путаясь? Можете ли вы?*
23. *Эффективно ли работают каналы связи с другими сайтами? Работают ли они? Достаточно ли быстро устанавливается связь, что бы учащиеся могли выполнить задание?*
24. *Имеет ли сайт устройство поиска? Смогут учащиеся легко им пользоваться?*
25. *Имеется ли в сайте система закладок и устройство выделения?*

Оформление

26. *Является ли оформление сайта удобным для пользователя?*
27. *Может ли пользователь работать с сайтом в интерактивном режиме? Может ли диалоговая система способствовать развитию любознательности учащихся и их интерпретационных навыков?*
28. *Соответствует ли язык сайта возрастному уровню и уровню способностей учащихся?*
29. *Имеет ли сайт файлы звукозаписи и/или видеозаписи? Имеют ли компьютеры, которыми будут пользоваться учащиеся, звуковые колонки для того, чтобы они могли пользоваться этим материалом?*
30. *Будут мультимедийные средства (графическое изображение, фотографии, файлы видеозаписи и звукозаписи) помогать учащимся понимать содержание, или они будут отвлекать учащихся?*
31. *Проверьте размер и тип используемого шрифта, контрастность изображения и т.д. Облегчает ли это чтение страниц?*
32. *Является ли сайт одноязычным или носители других языков могут иметь доступ к сайту на их родном языке?*
33. *Если нажатием клавиши мыши вы переходите к совершенно другому сайту, является ли это другой страницей первоначального веб-сайта, или она только производит такое впечатление? Можете ли вы проверить источник нового сайта таким же образом, как вы проверяли источник первоначального сайта?*

34. Легко ли выйти из сайта, или вы застреваете на определенной странице или на петле между определенными страницами?

Содержание

35. *Удовлетворены вы полнотой содержания, или оно является в основном поверхностным?*
36. *Есть ли признаки тенденциозности? Когда выражаются мнения, четко ли они отличаются от описания?*
37. *Когда описываются события и процессы европейского значения, носят ли предлагаемые точки зрения национальный, региональный, европейский, западный, восточный или иной характер?*
38. *Являются ли фактографические данные правильными? Проверьте некоторые аспекты фактографических данных по другим источникам? Есть ли очевидные ошибки? Есть ли очевидные пропуски информации, которые могли бы ввести учащихся в заблуждение? Подтверждает информация на сайте другие источники или противоречит им? Если информация сайта противоречит другим источникам, считаете ли вы предлагаемую точку зрения или толкование фактов ценными? (Например, она может выразить взгляды группы меньшинств, которые обычно не рассматриваются в учебнике при освещении определенного события или процесса.)*
39. *Предлагает ли сайт информацию, которую учащиеся не могут получить из своего учебника, справочников или других источников?*

Анализ и оценка компакт-дисков

Установка

1. *Легко ли он устанавливается?*
2. *Имеется ли детальная информация об особых требованиях по техническому и программному обеспечению данного компакт диска?*
3. *Понятно ли написана инструкция для пользователя?*
4. *Указывается ли номер телефона и/или адрес электронной почты, куда можно обратиться за технической поддержкой?*

Сопроводительная документация

5. *Дается ли краткое содержание компакт-диска, с которым вы можете ознакомиться перед покупкой?*
6. *Дается ли руководство для преподавателя, работающего с определенной группой учащихся, для которых был разработан компакт-диск, о том, как данный компакт-диск связан с учебной программой по истории, составленной для этой группы учащихся, и как можно использовать материал на уроке.*

7. *Имеется ли дополнительный материал, например, планы уроков, практические задания, упражнения и т.д.?*

Возможность навигации сайта

8. *Являются ли меню, иконки и подсказки четкими, логичными и легкими для использования?*
9. *Являются ли навигационные команды по пользованию компакт-диска простыми и последовательными?*
10. *Может ли пользователь легко перейти из одного окна в другое?*
11. *Может ли пользователь совершить обратные действия?*
12. *Является ли система поиска хорошей и легкой в использовании?*
13. *Существуют ли различные уровни поиска (от просматривания до использования ключевых слов в современной системе логического поиска)?*
14. *Можно ли распечатать результаты поиска?*
15. *Может ли пользователь получить информацию о том, как проходил поиск?*
16. *Легко ли доступны каналы связи или перекрестные ссылки?*
17. *Имеется ли система закладок и устройство выделения?*

Содержание

18. *Удовлетворены вы полнотой содержания, или оно является в основном поверхностным?*
19. *Есть ли признаки тенденциозности? Когда выражаются мнения, четко ли они отличаются от описания?*
20. *Когда описываются события и процессы европейского значения, носят ли предлагаемые точки зрения национальный, региональный, европейский, западный, восточный или иной характер?*
21. *Проверьте некоторые аспекты фактографических данных по другим источникам? Есть ли очевидные ошибки? Есть ли очевидные пропуски информации, которые могли бы ввести учащихся в заблуждение? Подтверждает ли информация на сайте другие источники или противоречит им? Если информация сайта противоречит другим источникам, считаете ли вы предлагаемую точку зрения или толкование фактов ценными?*
22. *Предлагает ли компакт-диск информацию, которую учащиеся не могут получить из своего учебника, справочников или других источников?*

Оформление

23. Является ли изображение на экране удобным для пользователя и не имеет ли оно помех?
24. Соответствует ли терминология текстового материала и уровень аудиовизуального материала уровню эрудиции учащихся?
25. Имеет ли компакт-диск файлы звукозаписи и/или видеозаписи? Имеют ли компьютеры, которыми будут пользоваться учащиеся, звуковые колонки для того, чтобы они могли пользоваться этим материалом?
26. Будут мультимедийные средства (графическое изображение, фотографии, файлы видеозаписи и звукозаписи) помогать учащимся понимать содержание, или они будут отвлекать учащихся? Достаточно ли высокого качества мультимедийные материалы?
27. Является ли сайт одноязычным или носители других языков могут иметь доступ к сайту на их родном языке?
28. Легко ли пользоваться экраном помощи?
29. Может ли пользователь работать с сайтом в интерактивном режиме, т.е. имеются ли упражнения, практические задания и т.д.? Может ли диалоговая система способствовать развитию любознательности учащихся и их интерпретационных навыков?
30. Является ли интерактивная система стимулирующим фактором обучения?
31. Обеспечивают ли эти элементы программы учащихся хорошей обратной связью?
32. Есть ли возможности для учащихся перейти от одних видов деятельности, к более сложным, например, перейти от поиска информации к перекрестной ссылке, анализу и толкованию различных источников на одну и ту же тему, и т.д.?
33. Должен ли пользователь располагать какой-то предварительной информацией и быть предварительно подготовленным, чтобы иметь возможность эффективно пользоваться компакт-диском?

Принятие решений

34. Предоставляют ли изготовители пробные экземпляры?
35. Является ли цена приемлемой по сравнению с ценами на аналогичную продукцию?
36. Позволяет ли компакт-диск расширить возможности обучения?

37. Какие аспекты учебной программы по истории подкрепляет компакт-диск?

38. Предназначен ли он для сетевого пользования?

39. Можно ли будет им пользоваться через два года?

Приложение

Приложение I

Информация об организациях и проектах, имеющих отношение к проблеме преподавания истории 20-го века

В данной книге, предназначенной для школьных преподавателей истории, для преподавателей-методистов и составителей учебных программ из различных европейских стран, невозможно было бы составить по-настоящему исчерпывающий справочник всех международных и национальных организаций, а также проектов, занимающихся проблемами преподавания истории 20-го века. Если рассматривать преподавание истории как таковое, то необходимо быть избирательным. Основными критериями отбора были следующие:

- *организации, которые предоставляют средства для приобретения преподавателями истории полезных публикаций по преподаванию истории (многие публикации предоставляются бесплатно) и копий газет по развитию преподавания истории в Европе, а также способствуют установлению постоянных контактов между преподавателями истории в разных странах для организации собственных совместных проектов или обмена студентами и преподавателями;*
- *проекты, которые предоставляют преподавателям истории возможность либо получить информацию об осуществляющихся исторических проектах, которые могут быть полезными для учащихся, или информацию по истории других стран;*
- *проекты, которые, хотя и не имеют прямого отношения к определенной учебной программе по истории, но могут быть полезными моделями по разработке проектов, связанных с историей.*

Межправительственные и наднациональные организации

Совет Европы
Directorate of Education, Culture and Sport
(Правление по образованию, культуре и спорту),
Council of Europe (Совет Европы)
67075 Strasbourg Cedex
France
Тел.: (33) 3 88 41 20 00
Факс: .: (33) 3 88 41 27 50
Веб-сайт по истории: <http://culture.coe.fr/hist20>

В дополнение к проекту по «Изучению и преподаванию истории Европы 20-го века», Совет Европы осуществляет несколько других инициатив и проектов, которые могли представлять интерес для преподавателей истории. Сюда входят: «Воспитание демократической гражданской ответственности», «Черноморская инициатива по истории», программа по подготовке преподавателей без

отрыва от производства, «Реформы преподавания истории в странах СНГ» и «Маршруты культуры». (Последний проект посвящен развитию маршрутов паломничества, торговых путей и влияния культур на протяжении последнего тысячелетия. Однако некоторые из этих маршрутов имеют особое значение для истории 20-го века, например, «Маршруты цыган», «Маршруты идей гуманизма», «Сельская местность»). Подробную информацию можно получить в Правлении по образованию, культуре и спорту.

European Union (Европейский Союз)
European Commission (Европейская комиссия)
200 rue de la Loi
B-1049 Brussels
Belgium
Тел.: (32) 2 299 1111
Веб-сайт: <http://www.europa.eu.int>

Хотя образование по истории не является приоритетным при оказании поддержки развитию, существуют две программы, которые заслуживают внимания, в зависимости от того, где в Европе находится читатель и какие именно аспекты преподавания истории представляют для него интерес.

Программа «Комениус» (Comenius) является частью программы «Сократ» (Socrates), целью которой является поддержка образовательных проектов в Европе. Одной из целей этих проектов является образовательная деятельность в области культурного наследия.
Веб-сайт: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Программа «Маяк» (Phare) является основным направлением работы Европейского Союза со странами Центральной и Восточной Европы. Одной из областей приоритета является образование и методическая работа, хотя и проводилась работа в области преподавания истории (включая работу в сотрудничестве с «ЕвроКлио» (Euroclio), хотя в прошлом это и не было одним из основных направлений деятельности).
Веб-сайт: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

Unesco (ЮНЕСКО)
7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paris Cedex 15,
France
Тел.: (33) 1 45 68 10 89
Факс: (33) 1 40 65 94 05

Основным направлением деятельности, который представляет интерес для преподавателя истории, вероятно, является проект «Объединенные школы» (“Associated Schools”), направленный на развитие международного сотрудничества и мира (ASP). Более подробная информация содержится в разделе, посвященном этим проектам.
Веб-сайт: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Международные неправительственные организации

European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio)
(Европейская постоянно действующая конференция ассоциаций преподавателей истории, ЕвроКлио)

*Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag,
Netherlands
Тел.: (31) 70 382 48 72
Факс: (31) 70 385 36 69
E-mail: benetts@qca.or.uk*

Проект «ЕвроКлио» был основан в 1992 году с целью предоставления преподавателям истории европейских стран возможности обсуждать вопросы, связанные с повышением значения истории как предмета в школьной учебной программе, распространения информации и организации ассоциаций преподавателей истории в странах, где они отсутствуют. Подробную информацию по деятельности данного проекта можно получить непосредственно в Исполнительном комитете в Гааге или через национальные ассоциации преподавателей истории.

European Association for Schools for Co-operative Projects
(Европейская ассоциация по совместным школьным проектам)

*c/o OCCE
101 bis rue du Ranelagh
F-75016 Paris
France
Тел.: (33) 1 45 25 46 07*

OCCE является государственным учреждением Франции, отвечающим за организацию и поддержку совместных проектов на уровне школ. Деятельность этой организации касается не только преподавания истории.

European Cultural Foundation (Европейский фонд культуры)

*Jan van Goyenkade 5,
1075 HN Amsterdam
The Netherlands
Тел.: (31) 20 67 60 222
Факс: (31) 20 67 52 231*

Фонд оказывал поддержку ряду инициатив в области образования. Преподавание истории не является сферой особых забот фонда, но наряду с несколькими другими Европейскими фондами и неправительственными организациями, фонд в настоящее время принимает активное участие в развитии образования в странах Юго-Восточной Европы, включая историю и гражданское право.

European Education Publishers' Group (EEPG)

Европейская группа издателей учебной литературы

Box 3095 750 03

Uppsala, Sweden

Тел.: (46) 18123 114

Факс: (46) 18 125 533

Деятельность этой организации связана с изданием учебной литературы для всех классов и по всем предметам учебной программы. Однако, начиная с 1990 года, она принимала активное участие в семинарах для издателей и авторов учебников по истории в различных странах Европы, особенно в странах Центральной и Восточной Европы. Она участвовала в проекте, организованном Советом Европы, под названием «Изучение и преподавание истории Европы 20-го века».

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

(Институт Георга Эккерта по международным исследованиям учебников)

Celler Strasse 3,

D-38114 Braunschweig, Germany

Тел.: (49) 531 59 09 90

Факс: (49) 531 59 09 999

Институт Георга Эккерта с момента своего основания в 1951 году провел много важных исследований по изучению содержания школьных учебников истории и трактовки национальной, европейской и мировой истории. Сотрудники института проводят также международные семинары по учебникам и анализу учебников. Подробную информацию о последних исследованиях учебников по истории Европы можно найти на веб-сайте по истории Совета Европы.

International Association for Intercultural Education (IAIE)

(Международная Ассоциация по межкультурному образованию)

Körmangatan 7,

S-151-71 Södertälje, Sweden

Тел.: (46) 8 550 100 81

Факс: (46) 8 550 100 81

Данная ассоциация организует конференции и семинары по межкультурному образованию и издает «Европейский журнал по межкультурным исследованиям» (The European Journal of Intercultural Studies). Она также осуществляет проект в этой области, «Совместное изучение в проекте по межкультурному образованию» (CLIP).

International Society for History Didactics
(Международное историко-дидактическое общество)

Kirchplatz 2

D-88250 Weingarten, Germany

Тел.: (49) 75 29 841

Факс: (49) 751 501 200

Общество было основано в 1980 году и посвящено распространению знаний и развитию международного сотрудничества в области исторического образования. Оно издает журнал на трех языках (английском, французском и немецком) «Informations/Mitteilungen/Communications».

International Students of History Association (ISHA)

(Международная ассоциация ученых-историков)

Justus Lipsiusstraat 44

B-3000 Leuven, Belgium

Тел.: (32) 16 23 29 26

Факс: (32) 16 28 50 20

Данная ассоциация была основана в Будапеште в 1990 году для развития сотрудничества между странами Восточной и Западной Европы в области исторических исследований и преподавания истории. Она организует совместные проекты и программы обмена.

Körberg Stiftung (Фонд Кёрбера)

Kurt-A-Körberg-Chaussee 10

21033 Hamburg, Germany

Тел.: (49) 40 7250 3921

Факс: (49) 40 7250 3922

Данная организация оказывает поддержку исследованиям в области исторического образования, включая проект «Молодежь и история», рассматриваемый ниже, и проводит по всей Европе семинары для преподавателей истории и для учащихся, которые победили в конкурсах по истории. Она также организовала и координирует проект «Eustory», целью которого является установление общих стандартов трактовки истории и использование истории как средства межкультурного общения. Как часть этого проекта, она организовала сеть конкурсов для стимулирования выполнения студентами собственных исследований по истории своих стран.

KulturKontakt

Spittelberggasse 3,

1070 Vienna, Austria

Тел.: (43) 1 522 91 60 12

Факс: (43) 1 523 87 65 20

В течение нескольких лет данная организация финансирует подготовку, повышение квалификации и тестирование преподавателей истории, особенно в странах Восточной Европы и в Российской Федерации. Она также организывает группы специалистов по решению задач, связанных с усилением процесса, инициированного в Граце, направленного на укрепление мира,

стабильности и демократии в странах Юго-Восточной Европы через развитие сотрудничества в области образования. Это включает в себя инициативы по преподаванию истории и гражданского права. Дополнительную информацию можно получить на веб-сайте: (<http://www.see-educoop.net>).

Выбор проектов

Невозможно составить исчерпывающий справочник всех проектов по истории, которые организованы в различных странах Европы. В основном рассматриваются проекты либо европейского, либо регионального уровня, которые могут послужить моделью для реализации новых проектов.

Проект «Объединенные школы» (“Associated schools”)

Данный проект был инициирован ЮНЕСКО в середине 1950-х годов. Сейчас он включает в себя 3000 школы в 120 странах. Несколько проектов европейского уровня, которые были организованы благодаря этой инициативе, имеют в основном экологическую направленность. Некоторые из этих тем особенно подходят для изучения географии и истории Европы 20-го века. Преподаватели истории могут получить полезный вспомогательный материал из других стран Европы благодаря этим проектам, которые могут послужить моделью для реализации подобных проектов регионального уровня повсюду.

Проект «Балтийское море» (“Baltic Sea”)

Этот проект был начат как серия экологических исследований, в которых школы во всех странах Балтики могли принять участие, собирая данные об окружающей среде и делаясь этими данными друг с другом через компьютерную сеть. Впоследствии проект был расширен за счет других предметов учебной программы, которые могли быть использованы для совместной работы. Подобные инициативы были осуществлены в других регионах, включая районы Средиземного моря и Дуная. Проект «Голубой Дунай» продемонстрировал, как идеи проекта «Балтийское море» могут быть применены к другим регионам Европы. Однако из-за нерешенных вопросов, являющихся политически чувствительными в регионе, очень сложно было осуществить проект на историческую тему.

“Baltic Sea” Project (Проект «Балтийское море»)

Контактное лицо: Mr Siv Sellin (г-н Сив Селлин)

National Agency for Education (Государственный орган образования)

106,20 Stockholm

Swede

Тел.: (46) 8 723 32 74

Факс: (46) 8 24 44 20

“Blue Danube River” Project (Проект «Голубой Дунай»)
Контактное лицо: Ms Yordanka Nenova (г-жа Йорданка Ненова)
ELS School “Geo Milev”
Rousse
Bulgaria
Тел.: (359) 82 623 820
Факс: (359) 82 226 379

The Mediterranean project (Проект «Средиземное море»)
Контактное лицо: Mr Miguel Marti (г-н Мигель Марти)
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona
Spain
Тел.: (34) 3 207 17 16
Факс: (34) 3 457 58 51

Проект «Учебники по истории стран Балтии» (“Baltic States history textbook”)

Целью данного проекта является развитие взаимопонимания в Эстонии, Латвии и Литве посредством издания учебников, освещающих историю этих трех стран. Для достижения этого рабочая группа проекта организовала серию семинаров для историков и преподавателей с целью разработки общих подходов к трактовке истории региона в целом. Группа также собирается разработать единый учебник по истории региона для использования в школах всех трех стран.

Контактное лицо: Ms Mare Oja (г-жа Маре Ойя)
Ministry of Education (Министерство образования)
Department of General Education (Отдел общего образования)
Tõnismägi Str. 9/11,
EE-0100 Tallin
Estonia

Проект «Историческая инициатива стран Черного моря» (“Black Sea initiative on history”)

Проект Совета Европы соединил усилия преподавателей истории из семи стран: Болгарии, Грузии, Молдовы, Румынии, Российской Федерации, Турции и Украины. Целью проекта является анализ учебных программ по истории в каждой из семи стран и попытка создать минимальный свод знаний по истории региона, который будут изучать учащиеся. Целью проекта является также организация между школами двусторонних и многосторонних совместных проектов по истории.

Дополнительную информацию можно получить в Совете Европы.

Проект «ЧАТА» («Chata»)

Руководство проектом «Принципы изучения и преподавания истории» (Concept of history and teaching approaches) (Chata) осуществляется Аларик Диккинсон и Питером Ли из Лондонского педагогического института. На первом этапе проекта внимание было сфокусировано на понимании детьми основных принципов исторического мышления и исследовательской работы. На втором этапе больше внимание было сфокусировано на преподавании истории и привлечении к проекту школ из различных стран Европы.

*Контактные лица: Alaric Dickinson или Peter Lee
Institute of Education (Педагогический институт)
University of London (Лондонский университет)
20 Bedford Way
London WC1H 0AL
United Kingdom
Тел.: (44) 71 612 6543
Факс: (44) 71 612 6555*

Программа Совета Европы по повышению квалификации преподавателей

Эта программа позволяет преподавателям посещать кратковременные курсы повышения квалификации в другой европейской стране и повысить свой профессиональный уровень. Ежегодно организуется до 1000 мест, и приоритет отдается преподавателям из стран, являющихся новыми членами Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы. Семинары организуются по приоритетным темам Совета, включая гражданское право, межкультурное образование и история. Дополнительную информацию можно получить в Совете Европы.

Проект «История и личность» (“History and identity”)

Целью данного проекта является сотрудничество школ в пяти странах Центральной Европы: Австрии, Венгрии, Словакии, Чехии и Словении. Проект объединяет школьников и их преподавателей в работе над проектом по изучению истории соседних стран с целью изучения национальной самобытности своих соседей.

*Контактное лицо: Prof. Anton Pelinka (проф. Антон Пелинка)
Institut für Politikwissenschaft,
Universität Innsbruck
A-6020 Innsbruck,
Austria
Тел.: (43) 512 507 2710
Факс: (43) 512 507 2849
Проект «Общая история» (“Joint History”)*

Целью данного проекта является преподавание истории в странах Юго-Восточной Европы. В рамках этого проекта была организована серия семинаров для преподавателей по чувствительным и противоречивым вопросам с точки зрения пограничных, двусторонних или многосторонних

интересов, например, кипрский вопрос, македонский вопрос и другие последствия турецкого присутствия в Юго-Восточной Европе.

*Для контактов: Centre for Democracy and Reconciliation in South East Europe
(Центр демократии и мира в Юго-Восточной Европе)*

Krispou 9,

Ano Poli

54634 Thessaloniki,

Greece

Тел.: (30) 31 960 820

Факс: (30) 31 960 822

E-mail: info@cdsee.org

Проект «Школы-побратимы и изучение истории собственных стран» (“School twinning and local history”)

Целью этого проекта является организация соглашений между парами школ в странах Европы, особенно в районах, расположенных далеко друг от друга, и между школами, которые имеют несколько тем для совместной деятельности. Основное внимание в проектах на тему истории собственных стран уделяется истории миграции в Европе.

Контактное лицо: M Olivier Jehin (г-н Оливер Жеэн)

1 rue de Palerme

Strasbourg,

France

Тел.: (33) 3 8 41 10 99

Проект «Молодежь и история» (“Youth and history”)

Данный проект, финансируемый Фондом Кёрбера в Германии, представлял собой исследование международного масштаба исторического сознания и взглядов 32000 учащихся в возрасте 14-15 лет в 26 странах Европы. Результаты были опубликованы в двух томах в 1997 году книги, изданной в Гамбурге Фондом Кёрбера, под названием «Молодежь и история» под редакцией Магне Ангвика и Бодо фон Борриса. (Youth and History, Magne Angvik and Bodo von Borries (eds) Hamburg, Körber Stiftung, 1997). Дополнительную информацию о проекте можно получить:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Дополнительную информацию о сотрудничестве в проекте по истории Европы см.: Шон Лэнг, История без границ: практическое руководство к международному историческому проекту в школах Европы, Совет Европы (Sean Lang, History without frontiers: a practical guide to international history projects in school in Europe, Council of Europe) (Doc.CC-ED/HIST(96)2).

Школьные контакты и обмен

Хотя школьные контакты и обмен используются уже давно при изучении современных языков, для изучения истории они стали использоваться совсем недавно. В настоящее время все больше растет число контактов между школами в области совместных проектов, электронных связей, обмена

учащимися и преподавателями, которые используются для повышения качества обучения современным языкам, истории, географии, обществоведению, культурологии, науке об окружающей среде. Несомненно, что многому можно научиться у коллег-преподавателей современных языков, но также вероятно, что осуществление совместного проекта по истории школами из различных европейских стран позволит не только повысить качество исторического образования, но и поможет лучше овладеть вторым изучаемым в школе языком. В этой связи необходимо сотрудничество с коллегами - преподавателями языков, и возможности изучения обоих предметов должны быть объединены в один проект в этих случаях.

Совет Европы играет основную роль в развитии школьных контактов и обмена в Европе, и любой, кто захочет узнать подробнее об этой работе должен обратиться к следующим документам, которые можно получить в Совете Европы:

R.Savage, "The educational theory and practice of school links and exchanges", Council of Europe, 1992 (Doc.DECS/SE/BSDonau (92)2)

E.Cardy, "School exchanges as a factor in curriculum organization", Council of Europe, 1993 (Doc.DECS/SE/Sec(93)10)

R.Savage, School links and exchanges in Europe: a practical guide, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993

Приложение II

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»⁴⁷. 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

⁴⁷ This text is based upon a chapter previously published in *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999).

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.

Другие публикации, изданные в рамках программы «Изучение и преподавание истории 20-го века»

Lessons in history: the Council of Europe and the teaching of history (1999)
ISBN 92-871-3905-9

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics (1999)
ISBN 92-871-4097-9

The challenges of the information and communication technologies facing history teaching (1999)
ISBN 92-871-3998-9

Teaching 20th century women's history: a classroom approach (2000)
ISBN 92-871-4304-8

The misuses of history (2000)
ISBN 92-871-4315-3

The European home: representations of 20th century Europe in history text-book (2000)
ISBN 92-871-4347-1

(См.: <http://culture/coe.int/hist20>)

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>

БЕЛЬГИЯ/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-OTTAWA, 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 TCHEQUE**

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

ДАНИЯ/DANEMARK

Munksgaard
35 Norre Sogade, PO Box 173
DK-1005 KOBENHAVN 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
Proppelsdorfer 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.tsofficial.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: lno@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/Éditions 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>

Книга «Преподавание истории Европы 20-го века», изданная Советом Европы в рамках программы «Изучение и преподавание истории Европы 20-го века», является новым методическим пособием, предназначенным для преподавателей истории, преподавателей-методистов, составителей учебных программ и всех, кто интересуется вопросами исторического образования. Уделяя основное внимание вопросу «как» учить, а не вопросу «чему» учить, автор убеждает преподавателей расширить подходы к освещению истории Европы и мировой истории, а не использовать их только для освещения отечественной истории и ее проблем.

Помимо рассмотрения заданных тем и проблем, в данной книге затрагиваются чувствительные вопросы, «чтение» видеоархивов, проводится анализ «истории» на телевидении и в Интернете, а также определяется ценность новых технических достижений и учебников, которыми пользуются учащиеся. Некоторые из этих средств могут быть ценными источниками информации, исключительными в отношении 20-го века и последующих эпох, но они до сих пор не были предусмотрены в традиционных методиках преподавания в странах Европы. И, тем не менее, они, особенно аудио и видео источники, играют важную роль в том, как молодежь понимает прошлое. Таким образом, важно, чтобы эти материалы были доступны на занятиях, а преподаватели и учащиеся располагали средствами для их серьезного изучения и применяли те же навыки и оценочные критерии, которые они обычно используют при изучении традиционных исторических источников.

Автор данной работы, Роберт Страдлинг, является старшим научным сотрудником Исследовательского центра Лейрсин Института «Миллениум» Университета Северной Шотландии. Сферой его особых интересов является история культуры европейских языковых меньшинств и история Северо-Атлантического региона. В прошлом он читал лекции по новой политической и экономической истории в Лондонском университете, где он также вел курсы начального обучения и курсы повышения квалификации для преподавателей истории и общественных наук.

