

М. В. Соколова

Педагогика исторической памяти: границы понятия

В статье обоснованы новые подходы в педагогической науке, связанные с широким использованием в современном гуманитарном знании концепции исторической памяти. Рассмотрено соотношение понятия «педагогика исторической памяти» с другими используемыми в отечественной и зарубежной литературе определениями данного феномена. Музейная педагогика, устная история и коммеморативная педагогика характеризуются как важнейшие составные части педагогики исторической памяти.

Ключевые слова: педагогика, историческая память, травма, коммеморация.

M. V. Sokolova

Pedagogics of Historical Memory: Notion Borders

The new approaches in Pedagogics connected with the wide use of the conception of the historical memory in the modern humanities are discussed in this article. The correlation between the notion “Pedagogics of historical memory” with the other terms used in Russian and foreign literature and related to this phenomenon is regarded in it. Museum Pedagogics, oral history and Pedagogics of commemoration are characterized as the most important parts of Pedagogics of historical memory.

Keywords: Pedagogics, historical memory, trauma, commemoration.

Концепция исторической памяти – одна из самых востребованных в современном гуманитарном знании. Она привлекает внимание ученых разных специальностей, в первую очередь философов, социологов, историков, и в меньшей степени психологов и педагогов. Хотя фрагментарные представления о существовании исторической памяти существовали и в древности, и в эпоху Просвещения, в целостном виде научную концепцию по этому вопросу сформулировал в 1930-х гг. французский социолог М. Хальбвакс. Ее ядро заключалось в противопоставлении профессиональной историографии, результатом которой он считал конструирование идеологически выверенной версии прошлого, далекой от исторической реальности, и исторической памяти – в ней он видел средство сохранения подлинной истории, своеобразное хранилище информации, которую официальная история постаралась «забыть».

Память – это непрерывный ход мыслей, и она сохраняется только в сознании той группы, которая ее поддерживает. Забвение событий и фигур вызвано не антипатией, отвращением или безразличием, а исчезновением тех групп, которые хранили память о них. Другими словами, историческая память «конечна», она «умирает» с естественным уходом тех групп, которые являлись ее непосредственными или ближайшими носителями. В одно время могут существовать несколько

вариантов коллективной памяти о прошлом. Это определяется одновременным существованием многих групп, и в жизни человек оказывается связанным не с одной, а многими из них. М. Хальбвакс писал: «У каждой из этих групп – своя история. Рассматривая свое прошлое, группа чувствует, что она осталась той же, и осознает свою самотождественность во временном измерении... Но группа, живущая прежде всего для самой себя, стремится увековечить те чувства и образы, которые составляют материю ее мысли» [8, с. 26]. Следовательно, именно М. Хальбвакс высказал действительно глубокую идею об исторической памяти как важнейшем факторе самоидентификации этнической, социальной или любой другой группы.

Наиболее спорным положением теории М. Хальбвакса является противопоставление истории и памяти. Так, современный болгарский исследователь А. Косабова отмечает, что «воспоминания (ментальные позиции, воспроизводящие прошлое), автобиографические описания или мемуары, равно как исторические сочинения, являются реконструкциями или компиляциями набора прошлых восприятий, расположенных в определенной последовательности, или эпизодов» [10, р. 344].

Известный российский ученый Л.П. Репина дает следующее определение, соотнося понятия «коллективная память» и «историческая память:

«коллективная память» чаще всего трактуется как «общий опыт, пережитый людьми совместно» (речь может идти и о памяти поколений), или как групповая память. «Историческая память понимается как коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание *группы*), или как социальная память (в той, в какой она вписывается в историческое сознание *общества*), или в целом – как совокупность донаучных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом. Высокая востребованность понятия «историческая память» во многом объясняется как его собственной «нестрогостью» и наличием множества дефиниций, так и текучестью явления, концептуализированного в исходном понятии «память». Память может включать что угодно – от спонтанного ощущения до формализованной публичной церемонии» [6, с. 42].

Обратим внимание: историческая память «не просто канал передачи сведений о прошлом, это важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом, ибо разделение оживляемых образов исторического прошлого является таким типом памяти, который имеет особенное значение для конструирования и интеграции социальных групп в настоящем» [1, с. 23–24]. Раз речь идет о самоидентификации личности, что является неотъемлемой частью ее развития, мы вправе заявить: тема исторической памяти вплотную связана с комплексом проблем, решаемых педагогией.

Манипулирование исторической памятью легло в основу социального явления, характерного для самых последних десятилетий, как для Запада, так и для России, и именуемого исторической политикой, под которой понимается государственная политика в сфере истории, регулирующая дискурс о прошлом, определяющая статус тех или иных памятных дат, правила «вспоминания» о прошлом. Цель этой политики заключается в утверждении и укреплении национальных и иных идентичностей на основе выработки официальной, «правильной» версии исторического прошлого. Примерами исторической политики в России последнего времени являлась вызвавшая немалые споры деятельность Комиссии по противодействию фальсификациям в области истории в ущерб интересам России или празднование в 2012 г. Года российской истории. В современной отечественной историографии имеется немало научных и публицистических трудов о сущности «исторической поли-

тики» и ее проявлениях на материалах советской и российской истории. Ограничимся здесь указанием на работы петербургского историка Н.Е. Копосова [2, 3].

Если «перевести» сказанное на «язык педагогики», то может показаться, что речь идет о хорошо знакомом у нас еще с советского времени понятию «политическое воспитание». Однако концепция исторической памяти позволяет внести в его трактовку существенные новации. В этом отношении мы выделяем две главные позиции.

Во-первых, в силу специфики исторической памяти как феномена, принадлежащего отдельным социальным группам, иными словами, в силу множественности форм исторической памяти данная концепция обладает значительным критическим потенциалом, имея мало общего с выработкой «правильных рецептов» политического воспитания. В этом смысле можно понять замечание Н.Е. Копосова: «Подъем исторической памяти, криминализация и виктимизация прошлого способствовали превращению «национального романа» в криминальную хронику. Революционный террор и гражданские войны, колониальные завоевания и работорговля, мировые войны, тоталитарные режимы и сотрудничество с ними – таков далеко не полный список тем, которые выдвинула на первый план демократическая критика национальной истории. Естественно, что такая история ограничено пригодна для целей патриотического воспитания и сплочения наций под эгидой правящих кругов. Неудивительно, что эти последние, в особенности консервативно настроенные политики, регулярно выступают в защиту национального прошлого от «очернителей» из числа левых интеллектуалов» [3, с. 271–272].

Во-вторых, особенностью современного момента является не столько расчет на урок истории как главное средство политического воспитания, сколько акцент на иные, можно сказать, внешкольные формы воспитательного воздействия, такие как коммеморативные практики (праздники, памятники, шествия, исторический туризм, театрализованные представления на исторические темы, фильмы и т.д.).

Эта важнейшая черта, свойственная нынешнему этапу применения истории в качестве воспитательного средства, уже давно отмечена специалистами на Западе. Именно поэтому на смену прежде господствующей дисциплине «методика истории» там установилась «дидактика истории». Как пояснял немецкий педагог Й. Рольфес,

«дидактика истории относит к сфере своей компетенции всякое общение с историей в целом: ежедневно происходящее в личной и общественной жизни, в науке или школе. Она рассматривает это общение как первоначальную данность, глубоко укорененную в жизненный мир человека» [7, с. 29]. Полтора десятилетия тому назад Й. Рольфес предполагал, что «с некоторых пор внешкольная дидактика истории (постоянно употребляемое, но в высшей степени непривычное понятие) готовится к гигантской экспансии: история на телевидении, в музее, художественной литературе, прессе, туризме, в системе свободного образования, в партиях и объединениях, в парламенте представляет существенный научный и практический интерес с точки зрения выработки целостного взгляда на ее предмет» [7, с. 31].

Прогноз маститого ученого полностью оправдался в наши дни. Это значит, что педагогический смысл дидактики истории в том, что она «призвана не только выявлять, каково состояние исторического сознания, но и руководить им, формировать и улучшать его. В условиях демократического и плюралистического общества это не означает стремления к распространению и укоренению единого, обязательного для всех образа истории. Речь идет о том, чтобы дать каждому шанс выработать просвещенное, открытое для критики и новых знаний понимание истории» [7].

Есть еще один аргумент в пользу обоснования тесной связи исторической памяти и педагогики. Исследователями установлено, что интерес к функционированию коллективной исторической памяти возник под влиянием трагических, травматических событий истории XX века. Чудовищное, небывалое количество жертв, принесенных на алтарь Первой мировой войны, породило первый всплеск интереса к воспоминаниям о ней еще в межвоенный период. Еще более сильным стимулом стала память о Второй мировой войне и преступлениях фашизма.

Проблема исторической памяти в контексте вопроса об ответственности за войну и преступлениях гитлеровского режима была рассмотрена одним из самых видных социологов прошедшего столетия Т. Адорно, лидером так называемой Франкфуртской школы. Он покинул Германию после установления фашистского режима, работал в Колумбийском университете в США и возвратился из эмиграции только в 1949 г. После войны под влиянием трагедии Холокоста

Т. Адорно и М. Хоркхаймер обратились к исследованию исторических корней антисемитизма и разработали теорию, по которой политическое поведение масс детерминируется социопсихологическими факторами. В условиях острых дискуссий в ФРГ о том, можно ли возлагать ответственность за деяния фашистской диктатуры на немецкий народ, Т. Адорно был тем ведущим интеллектуалом, чьи взгляды повлияли на молодое поколение «немецких» шестидесятников, взбунтовавшихся против «нацистских» отцов и требовавших строить новую немецкую государственность на полном отрицании национал-социализма и покаянии за его грехи. Именно в контексте этой общественной дискуссии Т. Адорно обратился к концепции исторической памяти. Он отмечал, что в воспоминаниях о травматических событиях, таких как массовые убийства или депортации, присутствует стремление использовать смягченные выражения, эвфемизмы или вообще умолчания. «Ослабленная память» сопротивляется принятию рациональной аргументации, направленной на критику фашистской диктатуры. Хотя Т. Адорно отмечает свойственное части немецкого общества 50-60-х гг. XX в. стремление к «вытеснению» памяти о нацизме, он все же оптимист в том смысле, что видит позитивные тенденции, направленные не на забвение, а на осмысление и осуждение такого прошлого, полный разрыв с которым возможен, когда будут преодолены причины событий прошлого.

Со времен Франкфуртской школы история-травма и память-травма оказались в центре внимания. Травма буквально пронизывает устную историю. Там, где речь идет об эмоциональной составляющей памяти о прошлом, значение педагогики трудно преувеличить. Вряд ли что-то может оказать такое сильное воспитательное и социализирующее влияние на человека, особенно человека молодого, как «столкновение» с травматическим и лично окрашенным опытом прошлого. Здесь также уместно упомянуть о том, что сегодня на Западе концепция исторической памяти оказалась востребованной в рамках так называемой восстановительной педагогики (*recuperative pedagogy*), когда речь идет о помощи детям и взрослым, пострадавшим или испытывавшим психологические травмы в ходе этнических или иных конфликтов.

Таким образом, под педагогикой исторической памяти нами понимается отрасль педагогики, исследующая принципы воспитательного

воздействия в той сфере общественных интересов, которые напрямую связаны с функционированием коллективной памяти о прошлом. Педагогика исторической памяти принципиально отличается от привычной методики обучения истории. Методика рассматривает педагогические действия на уроке и во внеурочной работе, направленные на формирование «правильного», «научного» взгляда на прошлое. По словам американского автора Дж. Лоуэна, это опирающаяся на учебники «педагогика рассказов о прошлом, которая становится для школьников не более чем запоминанием фактов и дат, что и проверяется многочисленными тестами» [12, p. 214].

Педагогика исторической памяти имеет дело с личностным отношением к прошлому, она делает обращение к истории личностно значимым. Здесь уместно вспомнить знаменитого британского историка Р. Коллингвуда, который афористично определил историю как «самопознание духа». Педагогика исторической памяти сродни экзистенциальной педагогике, если последняя ставит во главу угла смысл человеческого существования. В современном научном исследовании, изучающем связь памяти и педагогики, говорится, что эта новая наука «предлагает новые пути для социальных исследований и социальных действий в соответствии с критическим вопросом: как перенести память в будущее? Возможно, что в нынешней второй декаде этого тысячелетия нет другого вопроса, который нас столь бы занимал, независимо от того, кто мы, ученые, учителя или граждане мира» [11, p. 12].

Как отмечалось, в отличие от «официальной» истории историческая память плохо укладывается в одно «правильное» русло; она хаотична, ибо она – память многих групп. Может ли это пугать учителя? В том случае, если учитель привычно представляет себе, будто воспитательная ценность истории состоит в том, что изучение ее вооружает некими «уроками», которые механически применимы в настоящем и даже будущем, на этот вопрос приходится ответить положительно. С точки зрения исторической памяти ценность изучения истории состоит в ином – в развитии личной сопричастности каждого учащегося к опыту предшествующих поколений, в выработке собственного отношения к прошлому, в политическом и гражданском смысле – в формировании самостоятельного критического мышления.

Будучи новой гуманитарно-педагогической дисциплиной, педагогика исторической памяти

еще не утвердила собственный терминологический аппарат. Название дисциплины, нами предлагаемое, базируется на различных определениях, данных в отечественной и зарубежной литературе. В трудах российских педагогов, рассматривавших проблемы в контексте данной темы, наиболее подходящим представляется определение «культурно-исторической педагогики», данное Е.А. Ямбургом [9]. Очевидно, однако, что он придает этому определению иной, чем в нашем случае, возможно, более широкий смысл, рассматривая в качестве объекта культурно-исторической педагогики духовную сферу личности, а в качестве предмета – процесс передачи ценностей культуры следующим поколениям. Отметим, что термин «культурная память» употребляется в литературе, в принципе, как антитеза понятиям «историческая память» или «социальная память» (Я. Ассман).

Более близкими по содержанию и смыслу представляются определения, используемые в зарубежных источниках. Отметим встречавшиеся понятия «*memory pedagogy*» (буквально «педагогика памяти») и чаще используемый термин «*pedagogy of remembrance*» (буквально «педагогика воспоминания»). Второе определение представляется более выигрышным, т.к. содержит акцент на субъекте или на самом акте воспоминания. Тем самым потенциально актуализируются педагогические средства, способствующие этому акту. Здесь следует подчеркнуть: акт воспоминания не означает, что вспоминающий был непосредственным участником вспоминаемых событий. Как пишет А. Касабова, «вспоминание не обязательно требует личной памяти (о событии) или живого опыта; оно может быть побуждено переносом значения прожитого опыта, который может быть «увиден заново» в случае фокусирования на этом событии; тогда вместо восприятия мы основываемся на воображении» [10, p. 345].

Действительно, находясь в Волгограде, посетив монумент и панораму Сталинградской битвы, изучив соответствующие документы, мы воссоздаем в своем сознании картины, свидетелями которых не были. Этот акт воссоздания по существу тождественен воспоминанию о том, о чем мы знаем опосредованно. «*Pedagogy of remembrance*» стала сегодня исключительно востребованной на мемориалах истории Второй мировой войны, особенно связанных с памятью о преступлениях нацизма. Например, сайт музея бывшего фашистского лагеря Майданек так излагает основы педагогической работы со школь-

никами, которая ведется в нем: «Педагогика вспоминания постепенно становится самостоятельной областью педагогической теории и практики. Концепция межпредметного исторического и социального обучения предоставляет когнитивные и образовательные возможности, вытекающие из получаемых знаний о преступлениях Второй мировой войны, посредством соприкосновения с подлинными документами и воспоминаниями о прошлом. В этом случае образовательный процесс должен объединять как рефлексию по поводу прошлых событий, так и рефлексию относительно собственных предубеждений, мнений и отношений. Следовательно, это попытка активировать историческую память о преступлениях тоталитаризма в моральном и социальном измерении. Дидактическая модель педагогики вспоминания базируется на двух фундаментальных критериях: принимать во внимание субъектность учащихся и создавать им возможности для открытий. Ключевую роль играют творческая и индивидуальная работа участников, равно как исследовательские усилия, ими предпринимаемые. Их исследовательская деятельность должна вести к свободному формулированию ценностных суждений и личностных заключений. Таким образом, педагогика вспоминания соединяет исторические и социальные ценности, способствуя тем самым развитию таких умений, как критическое восприятие исторических знаний, обнаружение проблем, суждение о самом себе, вовлечение в дискуссию о прошлом и настоящем. Главная цель педагогики вспоминания заключается в стимулировании умственной деятельности в процессе приобретения знаний об истории особых мест (принимая во внимание общеисторический контекст), тогда как конкретные задачи связаны с активизацией и организацией когнитивных процессов, следовательно, с формулированием заключений, имеющих основополагающее значение для внутреннего развития человека. Историческое и социальное образование в местах памяти не ограничено передачей знаний, но влияет на развитие личности, помогает формировать систему моральных ценностей, справедливое и уважительное отношение к людям. Главное заключается в противостоянии дискриминации, предубеждениям, проявлениям агрессии и жестокости, в демонстрации опасностей, вытекающих из социального безразличия, в воспитании модели поведения, основанной на эмпатии, толерантности и умении чувствовать» [14].

Безусловно принимая эти идеи «pedagogy of remembrance», мы полагаем, что они применимы не только в тех случаях, когда речь идет о памяти-травме и преступлениях тоталитаризма, но и в гораздо более широком контексте истории.

Еще одно понятие, используемое в зарубежной литературе и прямо относимое к обсуждаемой здесь проблеме, – понятие «историческая социализация», тоже не очень привычное для российских педагогов. Между тем, это определение имело ключевое значение для крупнейшего международного европейского исследования, проведенного во второй половине 1990-х гг. под эгидой европейской организации учителей истории «Евроклио». Оно носило компаративный характер (включая, в том числе, Россию) и называлось «Молодежь и история». Логика исследования выходила далеко за пределы урока истории, затрагивая целый ряд аспектов исторической памяти. Теоретическая цель исследования была сформулирована следующим образом: «В чем состоит когнитивная, развивающая и культурная логика *исторической и политической социализации* [курсив наш – М.С.], исторического мышления и способности извлекать смысл из прошлого? Можно ли обнаружить подтверждения или фальсификации таким теоретическим концепциям, как нарративность, конструктивизм, мультиперспективность, ретроспективность и селективность истории в сознании школьников? Существуют ли общеевропейские характеристики европейского сознания, отличные от тех, что присущи культурам других континентов? Может ли быть доказана связь между историческими концептами и коллективными идентичностями?» [13, р. 17]. Понятие «историческая социализация» широко используется в немецкой педагогической литературе. Заметим, что в кандидатской диссертации мы рассматривали музейную педагогику как фактор социализации учащихся.

Есть смысл коснуться еще одного термина, используемого в обсуждаемом контексте. Речь идет о «педагогике коммеморации». К числу коммеморативных практик относят те, которые призваны «оживить» прошлое (монументы, памятники, панорамы, праздники, исторические реконструкции, исторический туризм, например, на поля сражений, и т.д.). Современный американский исследователь указывает на различие между памятью и коммеморацией: «Хотя память и коммеморация родственны друг другу, но они также и резко различаются. Если память – побочный продукт прошлого опыта, то коммемо-

рация *возникает в настоящем* из желания сообщества, существующего в данный момент, подтвердить чувство своего единства и общности, упрочивая связи внутри сообщества через разделяемое его членами отношение к прошлым событиям, или, более точно, через разделяемое отношение к репрезентации прошлых событий» [5, с. 116]. Соглашаясь с таким подходом, мы рассматриваем педагогику коммеморации наряду с другими частями педагогики исторической памяти.

Английский историк Д. Лоуэнталь напоминает о критическом отношении ко всему, с чем мы сталкиваемся в области истории: «Останки истории лежат повсюду вокруг нас – в строительном мусоре застройщиков, низвергнутых остатках доисторических гробниц, разграбленных руинах Мостара и Сараева, в фетишах реставраторов и участников исторических инсценировок, в парфюмериях культурного туризма. Они также проступают в патриотических кредо и обслуживающих себя анахронизмах, в патриотическом благочестии школьной истории, в детской размазне Диснейленда, в перебранке соперничающих претендентов на обладание реликвиями и символами. Тем не менее, разрушая и переделывая таким образом прошлое, мы также повышаем значимость его остатков, вдыхаем новую жизнь в них для самих себя и для своих наследников» [4, с. 8]. Та же мысль о критическом отношении повторяется этим автором, когда он пишет о коммеморации: «Монументы и материалы украшают собой прошлое, напоминая нам о великолелии эпохи, власти, гении какого-то человека или уникальном событии. Все эти коммеморации объединяет то, что они появляются после поминаемого события. Они прославляют прошлое в облике последующих времен. При этом их форма и черты могут не иметь никакого сходства с тем, о чем они призваны напоминать» [4, с. 486].

Памятуя все эти предостережения, приходится признать, что многочисленные формы коммеморации являются неотъемлемой частью жизни современного общества, и задача именно педагогики состоит в том, чтобы определить принципы, на основе которых участие в этих практиках может оказать позитивное воздействие на формирование личности юного гражданина.

Кроме коммеморации существуют и иные формы передачи исторической памяти подрастающим поколениям, обладающие большой спецификой. К их числу относится взаимодействие с музейной средой и устная история. С нашей точ-

ки зрения, именно устная история обладает особым потенциалом воспитательного воздействия, поскольку в большей степени, чем музеи, праздники или фильмы на исторические темы, содержит вызов официальной истории. Она максимально ориентирована на школьника как самостоятельного субъекта образовательного процесса; исключительно пригодна для использования проектных технологий.

Какие основополагающие теории обучения и воспитания определяют методологическую основу педагогики исторической памяти? Рассмотрение отечественного и зарубежного педагогического опыта доказывает, что в основу педагогики исторической памяти может быть положена, в первую очередь, концепция активного обучения. Она предполагает широкое использование технологий активного обучения, в том числе проектных технологий, ролевых игр, приобщение к устной истории и интервьюированию, драматизации. Значительная часть педагогических усилий в условиях такого подхода осуществляется не на уроке, а во внеурочной деятельности. В англоязычных странах для обозначения этой тенденции в современной педагогике применяется термин «Out-of-School Learning». Кроме того, педагогика исторической памяти имеет непосредственное отношение к теории личностно-ориентированного обучения, поскольку ее потенциал реализуется только при условии выработки собственного представления о прошлом, личностно значимого отношения к обсуждаемым историческим событиям.

Библиографический список

1. История и память [Текст] / под ред. Л. П. Репиной. – М., 2006.
2. Копосов, Н. Е. Память строгого режима. История и политика в России [Текст]. – М., 2011.
3. Копосов, Н. Е. Мемориальный закон и историческая политика в современной России [Текст] // *Ab Imperio*. – 2010. – № 2.
4. Лоуэнталь, Д. Прошлое – чужая страна [Текст]. – СПб., 2004.
5. Мегилл, А. Историческая эпистемология [Текст]. – М., 2007.
6. Репина, Л. П. Историческая память и современная историография [Текст] // *Новая и новейшая история*. – 2004. – № 5.
7. Рольфес, Й. Дидактика истории: история, понятие, предмет [Текст] // *Преподавание истории в школе*. – 1997. – № 7.
8. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память [Текст] // *Неприкосновенный запас*. – 2005. – № 2–3.

9. Ямбург, Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 1.

10. Kasabova, A. Memory, Memorials and Commemoration // History and Theory. – 2008. – Oct. – № 47.

11. Memory and Pedagogy / Ed. by S. Mitchell, T. Strong-Wilson, K. Pithouse. – N.Y., 2011.

12. Social Education. – 2000. – V. 64. – № 4.

13. The State of History Education in Europe. V. 1. Challenges and Implications of the “Youth and History” – Survey / Ed. by J. van der Leeuw-Roord. – Hamburg, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.majdanek.eu/articles.php?acid=140 (Дата обращения: 23.12.2012)

Bibliograficheskij spisok

1. Istoriya i pamyat' [Tekst] / pod red. L. P. Repinoj. – M., 2006.

2. Копосов, Н. Ye. Pamyat' strogogo rezhima. Istoriya i politika v Rossii [Tekst]. – M., 2011.

3. Копосов, Н. Ye. Memorial'ny'j zakon i istoricheskaya politika v sovremennoj Rossii [Tekst] // Ab Imperio. – 2010. – № 2. 4.

Louental', D. Proshloye – chuzhaya strana [Tekst]. – SPb., 2004.

5. Megill, A. Istoricheskaya epistemologiya [Tekst]. – M., 2007.

6. Repina, L. P. Istoricheskaya pamyat' i sovremennaya istoriografiya [Tekst] // Novaya i noveyshaya istoriya. – 2004. – № 5.

7. Rol'fes, Y. Didaktika istorii: istoriya, ponyatiye, predmet [Tekst] // Prepodavaniye istorii v shkole. – 1997. – № 7.

8. Khal'bvaks, M. Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat' [Tekst] // Neprikosnovenny'j zapas. – 2005. – № 2–3.

9. Yamburg, Ye. A. Kontury' kul'turno-istoricheskoy pedagogiki [Tekst] // Pedagogika. – 2001. – № 1.

10. Kasabova, A. Memory, Memorials and Commemoration // History and Theory. – 2008. – Oct. – № 47.

11. Memory and Pedagogy / Ed. by S. Mitchell, T. Strong-Wilson, K. Pithouse. – N.Y., 2011.

12. Social Education. – 2000. – V. 64. – № 4.

13. The State of History Education in Europe. V. 1. Challenges and Implications of the “Youth and History” – Survey / Ed. by J. van der Leeuw-Roord. – Hamburg, 1998 [Elektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa : www.majdanek.eu/articles.php?acid=140 (Data obrashcheniya: 23.12.2012)