

М. Демантовски

УДК 930.1 930.23 94

<https://orcid.org/0000-0003-3587-3357>

Публичная история в системе гуманитарного образования

(Перевод И. А. Воронцовой, общая редакция А. С. Ходнева)

Для цитирования: Демантовски М. Публичная история в системе гуманитарного образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 15-22. DOI 10.20323/1813-145X-2020-2-113-15-22

В статье рассматриваются отношения между «публичной историей» и институтом «школы». Аргументация заканчивается прагматическими соображениями о том, как работать в школе, которая осознает свой характер как агентство публичной истории в нашу нынешнюю эпоху всеобъемлющей цифровой трансформации. Во-первых, историко-педагогический подход объясняет, в какой степени школа всегда выполняла социальную функцию, по крайней мере с момента обязательного образования для всех в XIX в. Школа была и должна быть формирующим разум дисциплинарным институтом в новых национальных государствах и имперских созданиях. На втором этапе статья разъясняет, что же такое публичная история. Это новый шаг в международной публичной исторической дискуссии, поскольку до сих пор существовали только так называемые зонтичные концепции в качестве номинальных определений в форме гиперонимов. Здесь объяснение представлено как реальное определение на основе комбинированного культурно-антропологического и нарратологического подходов. Публичная история, с учетом сказанного выше, является сложным и разнообразным прошлым дискурсом идентичности. В третьей фазе показано, что учителей истории всех уровней от публичного историка отличают только их соответствующие практики. Мы можем быть обоими одновременно, в зависимости от того, что сделано. Такой подход позволяет избежать ложной дисциплинарности публичной истории. В конце изложена мотивация того, что учителя истории всех уровней могут сделать в цифровом виде, чтобы отдать должное этим теоретическим взглядам в их повседневной практике и институциональной структуре.

Ключевые слова: публичная история, школа, учитель, история, преподавание истории, учитель истории, идентичность, дискурс, цифровизация, цифровая трансформация, история образования, дидактика истории.

М. Demantowsky

Public history in the liberal education system

The article discusses the relationship between «public history» and the institution of «school». The argumentation concludes with pragmatic considerations on how to work in a school that is aware of its character as an agency of public history in our present age of comprehensive digital transformation. First, an educational history approach explains to what extent school has always had a social function, at least since its obligatory establishment for all in the 19th century. School was, and should be, a mind-shaping disciplinary institution in the new nation states and the imperial nations. In a second step, the article clarifies what public history actually is. This is a new step in the international public history debate, insofar as up to now there have only been so-called umbrella concepts, as nominal definitions in the form of hyperonyms. Here an explanation is presented as a real definition on the basis of a combined cultural anthropological and narratological approach. Public History, it is shown, is the complex and diverse past identity discourse. A third step is about standoffs: What distinguishes a history teacher of all levels from a public historian: The answer is – only their respective practices. We can be both at the same time, depending on what is done. This approach avoids false disciplinization of public history. In the end, impulses for what history teachers of all levels can do in the digital present in order to do justice to these theoretical insights into their daily practice and its institutional framework.

Keywords: public history, school, teacher, history, history teaching, history teacher, identity, discourse, digitization, digital transformation, history of education, history didactics.

Публичная история и школа

Новый базисный учебный план, действующий в средних общеобразовательных школах немецкоязычных кантонов Швейцарии, так называемый

«Лерплан 21», в рамках программы по общественнознанию отводит целый раздел под изучение так называемой «Исторической культуры» или, как мы теперь чаще говорим, «Публичной истории»

[Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2014].

В ходе изучения раздела учителя должны стремиться к реализации следующих задач:

- создание условий для проведения школьниками краеведческих исследований территорий, не охваченных школьной программой, и применения результатов таких исследований для самообучения;

- создание возможностей для использования школьниками знаний по истории в образовательных и культурно-развлекательных целях;

- стимулирование к получению знаний из бесед с очевидцами исторических событий.

Какие бы мнения ни высказывались о «Лерплан 21», он, без сомнения, раскрывает наиболее существенные взаимосвязи преподавания истории и публичной истории, побуждая швейцарских школьников к самостоятельному приобретению исследовательских и аналитических навыков в области публичной истории. Следует отметить, что в настоящее время швейцарская школьная программа разделяет данную концепцию со многими другими странами [Thünemann, 2014].

Мой глубокоуважаемый коллега Александр Ходнев, профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, в течение трех лет издает свои работы по публичной истории в многоязычном научном журнале «*Public History Weekly*». В его научных статьях в том числе освещаются вопросы преподавания публичной истории и как она бытует в средней школе. Я, безусловно, рекомендую вам ознакомиться с этими публикациями, которые доступны и на русском языке [Alexander Khodnev's Author Page; Khodnev, 2018].

Государственный образовательный гигант, каковым является школа, существует практически в каждой стране и является одним из наиболее успешных проектов современности, особенно при условии, что школьное образование является обязательным и бесплатным. Появившись еще в XVIII столетии, этот чрезвычайно дорогостоящий государственный проект постепенно развивался, удовлетворяя определенным интересам, связанным отчасти с церковной, отчасти с военной традициями. За успехом основания школ как обязательных общеобразовательных учреждений или, если угодно, долгого коллективного обряда инициации, стояла строго определенная цель. Цель эта состояла во внутренней интеграции вновь появившихся национальных государств и примирении населения, имевшего очень разную религиоз-

ную, языковую, социальную и искусственную (навязанную) идентичность [Demantowsky, 2018a].

Этой значимой цели удавалось достигать посредством изучения так называемых «обрабатывающих умы» предметов, а если быть точнее, «исторически отформатированных» курсов родной литературы, Христианского учения и, не в последнюю очередь, самой истории. Таким образом, с самого начала школы играли ключевую роль в решительном, настойчивом формировании национальной идентичности в противовес традиционному коллективному самоопределению, пониманию себя как, например, саксонского фогтлендера, члена польской католической общины в Берлине, жителя свободного города Дортмунд или свободного фермера Восточной Фризии, способному иметь далеко идущие последствия, как в исторической, так и языковой перспективе. Такое ограниченное традиционное и региональное, языковое и религиозное самоопределение могло появиться исключительно как частность в зеркале новой концепции крупных интегрированных государств, объединивших тысячи культурных различий в пользу идеи великого единства (каким бы оно ни было по своему характеру – политическим, этническим (национальным) или культурным). В условиях нового политического курса учреждение государственной системы школьного образования было столь же действенно и перспективно, сколь строительство железных дорог, разворачивавшееся в то же самое время [Demantowsky, 2018a].

Рассуждая о темпоральной динамике и изменениях в публичной истории, политике истории, культуре памяти и т. д., мы не можем упустить из виду основополагающего актора в этой системе координат: «нацию», которая, более всего «культурно встроена» в систему школьного образования. Здесь особую значимость приобретают образовательные программы, учебные пособия, профессиональные сообщества, структуры власти, традиции, поколения, идеологические установки, обряды, дисциплинарные регламенты. И это, главным образом, применимо к формам преподавания истории.

Как учебники истории некогда назывались «национальными автобиографиями» [Jacobmeuer, 1994], так и школьное историческое образование стало местом, где складывается национальное самоопределение. Это лаборатория публичной истории. И это справедливо как для прошлого, так и для настоящего. Школа – это знаковое, символическое место, где проходят посто-

янные состязания в риторическом таланте. Покажите мне учебник, и я объясню *«zeitgeist»* (дух времени).

Не удивительно, что публичная история, преподаваемая в школе, оказывает влияние и на другие сферы обучения, а также на социализирующие учреждения: школьники классами посещают музеи, центры реконструкции событий средневековой истории, ходят в кино и т. д. В архивах, на мемориальных объектах и в местах исторического и культурного наследия есть солидные, хорошо организованные образовательные отделы. Насколько много различные акторы знают друг о друге? Подозревают ли они о том, насколько «образцовым» и долговечным является школьное образование в области национальной публичной истории? Что есть публичная история?

Понятие публичной истории

В рамках настоящей работы я определяю понятие «публичная история» как процедуру индивидуального и коллективного восприятия норм. Очевидно, что мое определение не соответствует общепринятым стандартам и не позволяет выработать критерии оценки публичной истории по шкале «хорошо и плохо». Возможно, дает некоторое первичное представление об этом. Однако есть надежда, что это определение помогает понять, что публичная история представляет собой де факто [Demantowsky, 20186].

Индивидуальные нарративы

Давайте посмотрим на отдельно взятого человека, индивида. У него/нее множество потребностей, и большую их часть удовлетворить можно только в группе других индивидов. Индивид всегда потенциально несет в себе все человечество.

Чтобы стать членом какой-то группы, индивид должен попытаться осуществить некоторую идентификацию, то есть сообщить о наличии некоего идентификационного символа; это проявляет себя через общность одежды, языка, отношения к чему-либо, и не в последнюю очередь, через изложение смыслов, создание текстов или нарративов.

Иногда, не часто, эти нарративы тщательно продуманы и составлены заранее, но в повседневной жизни это редкость. Как это происходит? Мы все говорим, используя аббревиатуры, подразумеваемые метафоры, простые знаки и символы. Отдельного слова, жеста, взгляда бывает достаточно, чтобы соотнести индивида со стоящим за словом или жестом коллективным контекстом исторических смыслов. Педагоги и ученые бывают весьма разочарованы, когда не получают в ответ на свои

вопросы в тестах, интервью или анкетах индивидуальных, оригинальных нарративов. Их часто просто нет.

Однако, тот факт, что индивид не порождает развернутого и тщательно подготовленного нарратива, не означает, что он не способен идентифицировать себя исторически, иными словами, осуществить собственную историческую идентификацию в референтных областях, таких как группа сверстников, семья, класс и, конечно, нация.

Мне бы хотелось избежать употребления широко известного и сложного понятия «исторического сознания», поскольку, несмотря на общую признанность, по своей природе оно столь же «зонтлично», сколь и многие другие исторические понятия, эксплуатируемые на политической арене. Зонтичный характер понятий – один их ключей к их успеху. Однако во многих случаях он мало полезен для понимания индивидуальных выражений мысли о прошлом.

Мы можем определенно предположить, что в разуме, сознании индивида, владеющего языком, есть что-то историческое. По сути, это черный ящик. Можете назвать это историческим сознанием, но тогда как само собой разумеющееся следует признать наличие отражения, рефлексии и знания об определенных исторических ориентирах. Я бы предпочел быть более осторожным и сделал предположение о существовании, метафорически выражаясь, «вороха исторической мишуры», то есть тематических, невербальных, «рисуночных» связей между фактическими знаниями, нормами, смыслами и эмоциями. Я бы, опираясь на традицию, назвал это «индивидуальным взглядом на историю», буквально с немецкого «историческими картинками». Историческое сознание может быть индивидуальной, возвышенной, отрефлексированной формой этой когнитивной и эмоциональной мишуры. Принято считать, что это сложившееся как результат образованности состояние глубоко идиосинкратических взглядов на историю.

Что из этого обнаруживается в нашем образовательном и научном контексте, так это индивидуальные нарративы, получившие воплощение в самых разных формах выражения мыслей и чувств, созданных человеком. Они «заряжены» символами соответствующих социальных обстоятельств. При всех своих особенностях они имеют две общие основы: первое – относятся к коллективному прошлому, второе – создаются с единственной и основной целью – получить коллективное признание.

Такое признание не дается автоматически, когда ты молод, если ты иностранец, посторонний или просто другой. Коллективное признание индивидуальной исторической идентификации с группой – это ценная награда, инструмент коллективной интеграции и, наконец, средство социального воспитания, если хотите, социального «приручения». Вспомним, что студентов университетов и учащихся школ иногда, и в общем, справедливо называют воспитанниками, питомцами, последователями.

В конечном итоге именно систематическая борьба за признание, по-разному протекающая в разных ситуациях и в разных, часто очень мощных, коллективах, и характеризует публичную историю с точки зрения индивида. Каждому хочется завоевать любовь и стать «своим» в исторической перспективе.

Что же может быть противопоставлено этому нарративу, жаждущему признания, за пределами абстрактных слов «группа», «коллектив», «общество»? Процесс обсуждения средств идентификации признания нуждается, по крайней мере, в двух комплементарных вещах: это участники процесса – в нашем случае индивид и группа, и среда. Индивидуальные нарративы могут получить признание только в рамках коллективных нарративов.

Базовые нарративы – это коллективные нарративные модели, например, национального исторического ориентирования (*Sinnbildung*) или ориентирования религиозного, псевдорелигиозного или родоплеменного, не имеющие конкретного авторства. Это продукт анонимных коллективных идей о прошлом.

Базовые нарративы – анонимные и подсознательно публично-исторические структуры смыслов и толкований в обществах. Они часто появляются как молчаливые, не выраженные словами послы. Они служат знаком любых видов общественного самосознания и соответствия нормам, оценивающимся с точки зрения традиционных форм реакции на действия и, возможно, идеи благородного возмездия или жестокого наказания. Сила и действенность базовых нарративов обусловлены тем, что они являют собой не просто идеи, но официально принятые, документально закреплённые убеждения (и даже догмы), воплощенные в наших общежитейских институтах, о чем еще 100 лет назад писал Морис Хальбвакс. Это становится особенно очевидным при рассмотрении образовательных учреждений, систем школьного образования, уроков истории и, в ко-

нечном итоге, образовательных программ по истории. В то же время базовые нарративы живут и в музеях, архивах, мемориалах, телешоу, Болливудских фильмах, парламентах, даже правилах дорожного движения. Они везде, и они ключевая часть нашей культуры и нашего миропонимания. Таким образом, соприкосновение с базовыми нарративами на практике вполне реально. Базовые нарративы куда больше, чем теоретические конструкции.

Вполне естественно, что подобного рода понятиям и явлениям дают и другие имена и названия: культура истории, культура памяти или, буквально, культура поминовения, *lieux de memoire* или места памяти и т. д. Однако, на мой взгляд, эти понятия оказываются недостаточными для оценки диапазона, структуры, истоков и степени реального влияния историй в широком смысле в политической сфере.

Метанарративы – это особый, выделившийся в самостоятельный, тип базового нарратива; гранд-нарративы представляют собой, так сказать, широкие знамена публичных историй и их базовых нарративов. В силу своей популярности они способны с легкостью «окутывать» глубокую и всепроникающую корневую систему, из которой они проросли. Гранд-нарративы – продукт политической истории и идеологического образования, мнотонных, лишенных разнообразия памятных дней. Базовые нарративы, напротив, являются матрицей нашего исторического мышления, это коллективные имплицитные теории, это наша будничная рамка исторического мышления.

Дифференциация базовых и гранд-нарративов позволяет в общих чертах смоделировать предстоящие исследования: нам нужны другие схемы и методы исследования, чтобы, с одной стороны, осознать происхождение, существование и падение, допустим, нарративов Г. Трейчке, Ж. Мишле или У. Макнилла и их институциональных, профессиональных и мифологических феноменов, а с другой – понять структуру коллективных исторических предположений, структуру коллективной памяти. Для первого недостаточно герменевтической экзегезы опубликованных или архивных материалов. Нам нужны серийные источники, статистический анализ, тонкие методы социальных исследований и различные инструменты культурной антропологии.

При рассмотрении проблематики исследования полезным будет задаться вопросом об аналитической составляющей. Выводы немецких культурологов Клауса Хансена и Яна Ассмана позволяют

выделить, по крайней мере, четыре основополагающие характеристики базовых нарративов:

– *Социальные роли*, например, профессии, возникающие из базовых нарративов под влиянием рекламы, при участии рекрутинга и на фоне определенной социальной ситуации.

– *Социальные и языковые правила базовых нарративов* как ограничения социальных норм, правопорядка и дисциплины.

– *Виды медиа* как средства, формулирующие правила их социальной коммуникации.

– *Ритуалы базовых нарративов* как их социальная реальность.

Итак, индивиды стремятся к общественному признанию, и, без сомнения, делают это еще и из интереса к своему прошлому и своей идентичности. Попытки добиться этого признания могут увенчаться успехом или потерпеть фиаско, но в целом группы и общества склонны проявлять интерес к интегрированию в себя молодежи, иностранцев или аутсайдеров. Неприятие или отказ в признании – это основной инструмент социального контроля.

Однако толкование истории в публичном ключе не является исчерпывающим. Есть и другая, противоположная, процедура признания. Индивиды традиционно стремятся к признанию, но, с другой стороны, коллективные базовые нарративы не существуют без альтернатив. Их можно рассматривать как предложения по историческому ориентированию. Данное положение становится более понятным на примере диссидентов из Восточной Европы во времена Холодной войны. Их отказ принимать базовый коммунистический нарратив, в первую очередь, и сделал их диссидентами. Соппротивление индивидов тоталитарным идеям и режимам диктатуры – это один из многочисленных и весьма разнородных примеров неприятия индивидом коллективного базового нарратива. И здесь речь идет не только об открытом протесте; существует масса других форм «устойчивого» к базовому нарративу поведения. Тем не менее эта проблема суть реальность не только диктатур, но и плюралистических обществ и разнообразных групп, конкурирующих друг с другом внутри них.

Группы, консолидированные своими базовыми нарративами, должны непрерывно заботиться о сохранении своего влияния в вопросе исторической интеграции, своей убедительности, своей способности оказывать эмоциональное воздействие на людей. Группы, утратившие основу идентификации своих членов, прекращают свое существование «однажды в ноябре».

Дискурс идентичности

По существу, я говорю о постоянном и сложном историческом дискурсе идентичности. Термин «дискурс» здесь употреблен в прямом смысле, в том, которым его наделил Мишель Фуко. Это двусторонний конфликтный процесс, протекающий между индивидом и группой, а также между группами и индивидами (в немецком языке есть хорошее слово *Auseinander-setzung* – полемика, спор, столкновение, а буквально – ‘выстраивание друг против друга’, мне кажется, это как раз то, что подходит в данном случае).

Это сложная система нескончаемой социализации, побед, частичного успеха или краха в совместном деле достижения общественного признания. Речь здесь о власти, о коллективной интеграции, а валюта, имеющая здесь хождение, – это признание. Термин «дискурс» позволяет понять положение индивида, осознать степень его/ее личной свободы, ограниченной его/ее потребностями и правилами его/ее необходимой социальной интеграции. Дискурс непрерывен, это справедливо как для индивида, так и для общества. Обращение с историей в публичном пространстве крепко держится на вечной и ежедневной, тысячекратной процедуре инклюзии и исключения.

В итоге я бы хотел обобщить определение публичной истории: публичная история – это сложный дискурс идентичности, присущий коллективам и индивидам и касающийся взаимного признания нарративов. Индивидуальные представления о прошлом противоположны коллективным представлениям, подкрепляемым в институциональных рамках ролями, правилами, средствами массовой коммуникации, ритуалами.

Основной критерий дифференциации «хорошей» и «плохой» (правильной и неправильной) публичной истории почти автоматически происходит из следующего аргумента: система публичной истории, способная поддерживать сложный процесс сбалансированных конфликтов, касающихся взаимного признания, может в дальнейшем рассчитывать на продуктивность, приемлемость своего содержания и методов, способность справляться с оппозиционными взглядами индивидов или неявным негативизмом. Это, очевидно, хорошая, правильная публичная история.

Напротив, коротким будет век публичной истории, которая лишает индивидов возможности отказа от признания базового нарратива или не способна предложить индивидам идеи, утверждающие социальную ответственность. Таким образом, плюралистическому обществу не следует отказываться

ваться от сильных коллективных нарративов в школах, музеях, других публичных местах. Такой способ «удобного отречения» парадоксальным образом портит публичную историю, лишая какую бы то ни было форму сопротивления всякого смысла.

Публичная история и область практики

В дискуссиях, посвященных данному подходу, из раза в раз поднимаются два вопроса:

1. «Публичная история» не объявляется исторической сверхнаукой, скорее, наоборот: речь идет не о выделении новой дисциплины или учебного предмета с претензией на ресурсы, особое место в программе образовательных учреждений и государственное финансирование, а о болезненном дефиците умения отличать междисциплинарную область исследования и преподавательскую деятельность, вклад в которую может внести и вносит школьный учитель, вне зависимости от своей специализации. Это из области продуктивного ограничения, а не бессмысленного расширения понятия. Эта особая сфера имеет системные отличия от исторического исследования (если только ее саму не историзируют). Практика преподавания и изучения публичной истории в школах соотносится с переговорным процессом, то есть дискурсом групповых «причастностей и самосознаний», до тех пор, пока они касаются прошлого [Demantowsky, 2018б, с. 31].

2. Соответственно, «публичный историк» – еще одно сложное понятие, поскольку в этом контексте оно соотносится не с профессией, а с пониманием роли в определенном поле практики [Demantowsky, 2018б, с. 31-32]. Историк или социологи могут быть публичными историками, если выступают акторами в обозначенном выше поле деятельности, но как только они переключаются на другой вид деятельности, они перестают быть таковыми. Любой учитель-предметник может стать публичным историком. Историк принимает на себя роль публичного историка, если участвует в дискурсе идентичности, касающемся прошлого, – за семейным столом, на учебном занятии, когда читает книгу, смотрит телевизор, идет на демонстрацию или занимается научным исследованием соответствующих практик. Но если историк в своей историко-научной практике, будь то в архиве, или за рабочим столом на лекции, адресуется к прошлому, не обращаясь к текущим дискурсам идентичности, то он играет роль только историка. С этой точки зрения фундаментальные и прикладные исторические исследования возможны без использования практик пуб-

личной истории. Это просто разные языковые игры.

Роли можно четко разграничить, однако нельзя столь же четко разграничить людей, играющих эти роли. Тем не менее осознание наличия таких ролей и их автономности, «суверенности» полезно как для адресатов, так и для адресантов коммуникации.

Публичная история и школа

Вопрос выбора ролей и «рефлексивной информированности» их исполнителей определяет положение учителя и учащегося в отношении публичной истории.

Можно выделить два уровня преподавания истории в школе:

Уровень 1. Уроки истории всегда нуждаются в некоторой форме публичной истории. И это особая форма, поскольку с XIX в. государство заявляет о выработке определения содержания и структуры этой самой публичной истории. Опыт показывает: чем меньше политическое руководство уверено в лояльности своих граждан, тем больше оно контролирует преподавание истории [Demantowsky, 2018а, с. V-VII].

Уровень 2. Здесь имеет значение, являетесь вы элементом игры или игроком. Игрок или фигура на шахматной доске. Уроки истории, а вместе с ними и учителя истории, таким образом, не просто составляют публичную историю как дискурс идентичности, касающийся прошлого, они располагают возможностью размышлять над ее функциональностью и над тем, чтобы сделать ее доступной, «прозрачной» для своих учащихся. Если вы толкуете публичную историю как исторический дискурс идентичности, вы автоматически выбираете оптимальный для этого подход.

Все, кто ценит независимость, скорее, отдадут предпочтение первому уровню. Однако каким образом учитель может поменять роль фигуры публичной истории на роль игрока?

Первое решение просто: дискурсы идентичности прошлого должны стать объектом преподавания.

Почему во времена Великой французской революции повсеместно сносили памятники?

Почему со времен вторжения Наполеона немцы относятся к эпическим сказаниям высокого Средневековья как к национальным святыням?

Почему в конце XIX в. Центральная и Западная Европа переживала расцвет интереса к исторической архитектуре?

Почему образовательная программа по истории изменилась во всех странах Центральной и

Западной Европы перед началом Первой мировой войны, начиная с классической древности?

Есть и более современные примеры. В любом случае, занимаясь этим предметом, возможно уяснить что-то о своем настоящем.

Второе решение более запутанное и неоднозначное, но и более привлекательное. Состоит оно в том, чтобы стать активным публичным историком, сделав это вместе со своими учениками, занявшись краеведческими проектами. И не только исследовать, но и влиять на дискурс идентичности прошлого своей общины или района. Сегодня – и уже на протяжении 20 лет – Интернет предоставляет для этого прекрасные возможности: социальные сети, Википедия, базы данных.

Будущее публичной истории: цифровизация

В заключение необходимо сказать несколько слов о столь активно обсуждаемом сегодня процессе цифровизации общества в целом и школы в частности.

Несколько лет назад автор настоящей статьи опубликовал результаты своего исследования, связанного с цифровизацией исторического образования в школах [Demantowsky, 2018]. Особое внимание следует уделить двум проблемам.

Проблема доступности и полезности: цифровая образовательная среда сама по себе «слепа» к специфическим особенностям целевой группы обучающихся. Таким образом, она продолжает в значительной степени зависеть от учителя, от его субъективного взгляда на пригодность тех или иных цифровых технологий к решению дидактических задач [Demantowsky, 2015, с. 154-155].

Проблема качества и эффективности. Историческое мышление, с учетом всей комплексности самого понятия и необходимости признать, что оно является главным объектом современной дидактики исторического образования на школьном и университетском уровне, есть сложное, на первый взгляд хаотичное, нелинейное коммуникативное достижение согласия и взаимопонимания – Сэм Вайнбург [Wineburg, 2001], Дэнис Шемилт [Shemilt, 2000] и др. несколько лет назад представили впечатляющие результаты исследования психологического аспекта проблемы. Философская герменевтика занимается этим последние 100 лет. Результат такой когнитивной работы проявляет себя в коммуникативной деятельности, а именно в диалогическом обмене нарративами внутри сообщества. Такой обмен всегда имеет цель, состоящую (см. выше) в коллективном или официальном признании. Коммуникативный элемент – это «эликсир» историче-

ского знания, выходящего далеко за пределы знания прошлого, он обеспечивает возможность давать intersubjectные обоснования, взвешивать альтернативы знанию и, в конечном итоге, использовать общепризнанные знания и выводы в целях идентификации. Очевидно, что использование существующих на рынке цифровых технологий и дидактических материалов для оценки таких сложных процессов очень затратно. Иными словами, инструменты, которые могли бы реально конкурировать с герменевтическим подходом к обучению, пока просто не созданы [Demantowsky, 2015, с. 156-157].

Автор статьи, наверное, один из вас – типичный цифровой иммигрант, сильно пострадавший от постоянной смены программ и цифровых устройств, начинавший через два года после падения Берлинской стены с ПК Intel 286, а в 1996 пытавшийся присоединить свой первый модем к жесткому диску. Он не из первых приверженцев-энтузиастов, ему просто нравятся умные вещи. Он стал тем, кого на немецком буквально называют «разумный цифровой республиканец» [Vernunftrepublikanismus, 2010].

Вы справедливо скажете, что буквальный перевод звучит несколько абсурдно. Тем не менее я пишу об этом, потому что разъяснение смысла этого странного словосочетания чрезвычайно важно для понимания моей позиции относительно цифровой публичной истории для учителей и учащихся, равно как и для объяснения причин, по которым мои проекты в области цифровой академической инфраструктуры, предполагающие ежедневное вовлечение преподавателей и студентов Высшей педагогической школы Северозападной Швейцарии в исследование, отличаются особой формой. В то же время изучение смысловой структуры этого понятия дает представление о типичных трудностях изучения цифровой публичной истории в школе. Многие учителя осознают необходимость цифровизации и признают наличие возможностей, но далеко не все предпринимают активные действия.

Итак, «разумный республиканец» подводит нас к сути понятия. В историческом смысле понятие «разумный республиканец» применяется к германским и австрийским интеллектуалам 1920-х гг., которые приняли новые послевоенные республики по велению разума, а отнюдь не по велению сердца. Если говорить об их эмоциональных переживаниях, эти люди оплакивали прошлое и ушедшие в небытие монархические времена центрально-европейских империй.

Я мог бы многое рассказать вам о той исторической группе законодателей мнений и властителей дум, которые, в конечном итоге приняли главную ответственность за падение Веймарской и Первой австрийской республик.

Сегодня в Европе, особенно в немецкоязычных странах, академические круги разделились на поклонников цифровизации, в основном представленных неуклонно растущим сообществом «гуманитариев-цифровиков», и пока доминирующим большинством ограниченных в технологическом отношении скептиков от культуры.

Я понимаю позицию обеих групп и с каждой кое в чем не согласен. «Разумные республиканцы» Веймарской республики были в куда более тяжелой, но в чем-то сходной ситуации. Многие из них, к несчастью, «зациклились» на своем легком и дешевом скепсисе, который «вымостили» дорогу нацистам, доведя ситуацию до трагического конца, другие же попытались примирить в себе прошлое и настоящее в условиях не до конца разрушенной Веймарской республики.

С 1933 г. эта небольшая группа разумных и храбрых республиканцев подверглась гонениям и была выслана из страны. Те, кто выжил, впоследствии заложили основание новой Федеративной Республики Германии, воспринявшей многие славные традиции немецкой культуры.

Итак, мой вывод заключается в том, чтобы использовать и развивать весь многообещающий потенциал цифровых инноваций, часть из которых, по крайней мере, являют собой технологический прорыв, мы должны преодолеть разрыв между суровыми поборниками цифровизации и скептиками. И здесь на помощь нам придут мужественные «разумные республиканцы» с девизом: не отвергайте новые возможности, даже если вначале они не пришлись вам по сердцу. Старайтесь извлечь выгоду из любой ситуации. Не томитесь публичной историей, создавайте ее с помощью цифровых технологий ради прекрасного будущего.

References list

1. Alexander Khodnev's Author Page // Public History Weekly. URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/author/alexander-khodnev/> (дата обращения: 20.07.2019).
2. Demantowsky M. Preface // Public History and School. International Perspectives / Ed. by Marko Demantowsky. Berlin/Boston : Walter de Gruyter, 2018. P. V-VII.
3. Demantowsky M. What is Public History // Public History and School. International Perspectives / Ed. by Marko Demantowsky. Berlin/Boston : Walter de Gruyter, 2018. P. 1-38.
4. Demantowsky M. Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme // Geschichte lernen im digitalen Wandel / Ed. by Marko Demantowsky, Christoph Pallaske. Boston/Berlin De Gruyter, 2015. P. 149-161.
5. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz: Lehrplan 21. Zürich 2014. URL: <https://lehrplan21.ch/> (дата обращения: 22.07.2019).
6. Jacobmeyer W. Konditionierung von Geschichtsbewusstsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien // Historisches Bewusstsein und politisches Handeln in der Geschichte / Ed. by Jerzy Topolski. Poznan: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1994. S. 21-34.
7. Khodnev, Alexander. The future of public history – what shall we teach perceptively: Russian situation // Public History and School. International Perspectives / Ed. by Marko Demantowsky. Berlin/Boston : Walter de Gruyter, 2018. P. 189-201.
8. Shemilt S. The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching // Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives / Ed. By Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg. New York : New York University Press, 2000. P. 83-101.
9. Thünemann H. Do Curricula Inspire Historical Thinking? // Public History Weekly. URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-40/curricula/> (дата обращения: 20.07.2019).
10. Vernunftrepublikanismus in der Weimarer Republik. Politik, Literatur, Wissenschaft / Wirsching, Andreas (Hrsg.) / Eder, Jürgen (Hrsg.). Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 2008. 330 S.
11. Wineburg S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia : Temple University Press, 2001. 280 p.