

Бартон, К Начальное понимание учащимися роли исторических свидетельств: сравнительный анализ США и Северной Ирландии / К. Бартон // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал. : У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. — Мінск : БДУ, 2007. — С. 213–221.

К. Бартон

НАЧАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ УЧАЩИМИСЯ РОЛИ ИСТОРИЧЕСКИХ СВИДЕТЕЛЬСТВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ США И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ *

Данное исследование рассматривает сходства и различия в способах понимания детьми Северной Ирландии и США роли исторического свидетельства — фундаментального для исторического образования. Компаративистская перспектива наших усилий особенно важна, поскольку изучение схожих проблем в различных национальных контекстах может пролить дополнительный свет на важность разнообразных влияний в восприятии учащимися истории. Исследования, проводимые только в одной стране, могут создать видимость инвариантности особенностей мышления учеников; компаративные исследования восприятия истории среди учащихся разных стран, имеющих различные традиции учебных планов, могут выявить различия между частными и общими проявлениями этих особенностей. В Северной Ирландии и США дети знакомятся с историей из одних и тех же источников: школа, родственники, средства массовой информации, исторические памятники, — но содержание того, что они узнают, весьма отличается. Сравнение представлений учащихся из разных стран должно показать, как эти источники взаимодействуют и влияют на понимание истории.

Теоретические основания и методы. В Северной Ирландии признание того, что различные версии истории коренятся в понимании исторических источников и свидетельств, является центральной частью учебного процесса и, соответственно, отражается характерным образом в преподавании. В США, хотя там и не существует официально-национальной учебной про-

* Данная статья впервые была опубликована в *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, volume 1. P. 21—30.

граммы, преподавательские модели весьма схожи по всей стране и отличаются большим акцентом на изучении содержания конкретных версий прошлого, нежели на понимании того, как эти версии появились. Однако в последнее время распространяются идеи о необходимости изменений, направленных на использование первичных источников и даже элементарных навыков исторического исследования в школе (см., например, Holt, 1990; Levstik and Barton, 2001; National History Standards Project, 1994; VanSledright and Kelly, 1998; Wineburg, 1991).

Подобные нововведения требуют знаний в области детского понимания компонентов исторического исследования. Исследования, посвященные разнообразию детского понимания свидетельств, уже проводились в Великобритании и Северной Ирландии (Foster and Yeager, 1999; Lee, Ashby, Dickinson, 1996; Shemilt, 1987). Работы историков США показали способности детей представлять перспективу и достоверность исторического источника (Barton, 1997; VanSledright, в печати; VanSledright и Kelly, 1998; Wineburg, 1991). Тем не менее мы обращаемся к более глубокой проблеме: важно не столько то, что делают учащиеся при работе с историческими источниками, сколько осознание самой необходимости источников. Если они не осознают роль исторического свидетельства как свидетельства и не понимают, что исторический рассказ создан на основе источника, — то тогда это означает, что и работа с источниками для них преждевременна.

Исследование, представленное здесь, основано на трех отдельных эпизодах работы с учащимися старших классов начальной или средней школ, два из которых проведены в США и одно — в Северной Ирландии. Первое американское исследование проводилось среди детей 10—11 лет и потребовало 5 недель наблюдений в классе и 4 частично структурированных интервью по группам с четырьмя учащимися в каждой. Второе американское исследование имело место в двух классах (9-летний возраст и смешанный 9—11 лет). Оно включало примерно 90 часов классных

наблюдений в сочетании с 29 интервью в общей сложности с 33 учащимися (более подробно: Barton, 1996, 1997). Исследование в Северной Ирландии состояло из 60 интервью со 121 учащимся (возраст 6—12 лет) в четырех школах; 38 наблюдений в классе (Barton, 2001).

Данные. В американской части исследования дети фокусировались на устной передаче информации как главном источнике исторического знания. Когда их спрашивали, как люди узнают о своем прошлом, почти каждый ученик предполагал, что информация передается через устное слово. Как объяснил один мальчик: «Их мама и папа рассказали им, перед тем как умер-

ли, а потом они продолжали рассказывать своим детям». Одна девочка заметила: «Ну, когда взрослые жили, и вроде как бабушки и дедушки рассказывали им, когда были живы; и вообще, о прошлом, как и обо всем, можно узнать от других людей». Дети неизменно говорили о «передаче через семьи», «через поколения», о «рассказах дедушек тем, кто приходил за ними».

Даже когда детей спрашивали о темах, сильно удаленных от их собственного опыта, они предполагали, что информация передавалась устным образом. При обсуждении истории американских индейцев (Native Americans), например, один ученик сказал: «Может, индеец, живущий сегодня, получил свое знание от пра-пра-пра прапрадедов, которые жили давно, доживали до 90 лет и передали ему». На вопрос о том, как они узнали о том, что происходило в Американской революции, почти все ученики немедленно ответили одним-двумя вариантами: либо их учитель им рассказал, либо они прочитали об этом в книгах. На вопрос же о том, как узнали об этом те, кто пишет книжки, большинство отвечало, что информация передавалась устно, от поколения к поколению, предполагая, что авторы, «может, имели предков, которые жили тогда и передали свои рассказы».

Подобное представление о передаче исторической информации было характерно и для ответов на вопросы об отличиях в том, как учили историю Американской революции их родители, дедушки и бабушки, от того, как они сами ее учат. Почти все согласились, что отличия есть, но в качестве причины дети называли не то, что возникают новые вопросы к истории или что открываются новые факты, а искажения рассказов, появляющихся при устной передаче. Дети считали, что изучение темы родителями было даже лучше, так как оно «было тогда ближе по времени к войне и всему тому». Одна девочка охарактеризовала эту перспективу, сравнив передачу исторической информации с игрой, известной в США как «телефон», в которой сообщение претерпевает изменения в зависимости от того, сколько людей его пересказывает.

Даже если ученики указывали на книги как на источник исторической информации, то все равно рассматривали их как писанную версию устной трансмиссии: «Если бы я рассказывала истории своим детям, а потом они бы сделали из этого книгу». Авторы книг об истории, наверное, «имели столетних родственников, а те, в свою очередь, тоже имели столетних родственников, и так они обо всем узнали».

Когда мы решительным образом подвергли сомнению «версию с родственниками», то группа учеников решила, что тогда, наверное, авторы просто копируют информацию, содержащуюся в других книгах. Причем, как и

в случае с искажением устной информации, книги тоже могут «переписываться» неправильно. Один предположил, что во времена, когда их родители были молоды, существовала «хорошая книга» о Революции, но она «постарела, и тогда один человек решил сделать новую книгу и добавил туда другие вещи, которые были неправдой».

В Северной Ирландии многие ученики также думали, что люди узнают о прошлом непосредственно из устных рассказов. Одна девочка, например, сказала: «Прошлое всегда передается от того, кто умер раньше», а мальчик добавил: «Ваши дедушки могут вам рассказать». Один ученик даже вспомнил специальный термин для обозначения этого: «Кажется, это называется устной традицией». Несколько учеников дублировали комментарии своих сверстников из США, описывая нескончаемую цепь устной передачи: «Те, кто жили давно-давно, передали своему сыну, а их сын передал своему, и такая передача продолжалась...»

И все же фокус на устной традиции здесь не был столь сильным, как в наших американских опросах, и уж совсем редко применялся по отношению к отдаленному прошлому. Менее одной

четверти учащихся из Северной Ирландии видели в устной передаче единственное средство изучения прошлого; все остальные ссылались на различные формы физических остатков как источники знания об истории. «Археологи находят вещи из прошлого, рассказывающие нам многое», «изучают по вещам, как люди делали эти вещи и какая была тогда жизнь». Несколько учащихся привели более специфические примеры находок: «предметы, кости, фотографии, старая одежда», «разные свитки, осколки кувшинов и всякое такое». В нескольких случаях ученики указывали на физические остатки и на устную традицию как средства познания прошлого. Девочка, которая вначале сказала, что люди «рассказывают истории о прошлом, а затем передают их, поколение через поколение», тут же дополнила, что источниками могут быть «кости, мечи, топоры, кости животных».

Американские ученики тоже иногда упоминали физические останки, но реже, чем их североирландские сверстники, и обычно — только под нажимом с нашей стороны и вопросами о том, как еще можно узнать о прошлом, кроме книг или устной передачи. Некоторые учащиеся отмечали возможность пойти в старую крепость, на поле битвы или посмотреть на старые мушкеты или униформы в музее. Как сказала одна девочка: «Можно сравнить, какие шляпы были раньше и какие они теперь».

И в США, и в Северной Ирландии дети упоминали одни и те же источники, однако в противоположной иерархии. Ученики в США почти целиком

216

фокусировались на устном слове как на источнике исторической информации (включая случай, если оно представлено в книгах) и только иногда упоминали артефакты и другие остатки; в то же время дети в Северной Ирландии были гораздо более склонны рассматривать физические объекты и археологические раскопки как главные средства познаний о прошлом, дополняя их иногда устными рассказами. Эти отличия отражают контекст, в которых ученики изучают историю. В США объективная ситуация имеет тенденцию редуцировать детское понимание исторического источника, в то время как в Северной Ирландии она способствует расширению такого понимания.

Акцент американских учеников на устной традиции во многом связан с их собственным опытом. Влияние семьи здесь очевидно: «Вы можете передавать историю через семью, потому что мой дед знает, что мы — родственники Дэниэля Буна; дедушка моего дедушки купил точную копию оружия Дэниэля Буна и сделал все вещи, как у него, у моего дедушки есть все это и он может передать все нам, и все будет продолжаться... вот так это передается».

Студенты Северной Ирландии тоже часто указывали на роль родителей, дедушек, бабушек и других родственников, которые помогли развиться их историческим познаниям и интересу (Barton, 2001), но этот опыт послужил для расширения представлений об источниках исторического рассказа. Например, во всех классах, где мы проводили опросы, студенты непосредственно узнавали об источниках от учителя, и в целом изучение источников, на которых построены те или иные свидетельства, является фундаментом исторического обучения в Великобритании. Так, в одном классе, рассказывая о жизни викингов, учитель часто упоминал конкретные археологические находки. Занятия в другом классе начались с «раскопок» школьного мусора, по которым составлялись суждения о недавних школьных занятиях. Еще один класс совершил полевые «исследования» доисторического могильника. Ученики класса, изучавшего историю нашего времени, в качестве раздаточного материала получили фотографии 1940—1950-х гг.

Ни одно из этих занятий не было случайным или изолированным от общего хода процесса обучения — дискуссии об исторических источниках постоянно присутствовали на уроках, ученики видели, трогали или читали обо всех источниках изучаемой информации. Эти источники играли такую большую роль в изучении истории не столько из-за требований официального учебного плана, но еще и потому, что специфическое содержание обучения сделало их многозначительной и доступной темой. Учебные планы в

217

Северной Ирландии фокусируются на социальной, материальной жизни, а именно эти аспекты истории освещаются через артефакты. В дополнение к этому многие из периодов времени, которые изучаются в начальных школах — мезолит, древний Египет, викинги — известны в

большой степени или даже исключительно благодаря археологическим исследованиям; а Вторая мировая война и послевоенная эра — время настолько близкое нам, что артефакты широко доступны. Акцент на этих периодах в социальной и материальной жизни дает учителям возможности для изучения роли исторических источников.

Возможно, такую же важность имеет тот факт, что многое из личного жизненного опыта учеников в Северной Ирландии усилило их понимание исторических источников. Любой из участников опроса мог видеть многочисленные примеры исторических физических остатков в непосредственной близости от своих домов и школ; такие места включают могильники времен неолита, концентрические каменные кладки, круглые башни средневековых монастырей, руины норманнских крепостей, замки, аббатства, церкви в разной степени сохранности. Эти источники очевидны, их невозможно не заметить в любой поездке по Северной Ирландии. Когда один мальчик объяснял, что мы знаем о прошлом, потому что «ученые находят кости, замки, дома и соединяют их вместе, как и всякие осколки», то он не просто воспроизводил знание, полученное в школе, а описывал свое непосредственное окружение.

Американские учащиеся также узнают историю из школ и своего окружения, но в США эти сведения не слишком способствуют пониманию разнообразия источников. В школах дети узнают истории о прошлом — о Колумбе, об Американской революции, о Мартине Лютере Кинге, и эти истории сопровождаются выступлениями учителей, книгами, фильмами. Фокусом этого процесса познания является содержание нарративов само по себе, а не понимание того, как они создавались. Хотя в учебники иногда включаются изображения артефактов или каких-либо реликвий, они типично используются лишь как красивые иллюстрации. Между тем исторический нарратив США действительно относится к таким источникам, как к менее релевантным, ученики учат деяния великих людей, а не то, как жили люди (и какова была их социальная и материальная культура), и источники в таких условиях оказываются маргинальными на фоне общего содержания учебного плана.

Исторические места в США тоже отличаются от североирландских коренным образом: ни разрушенных замков, ни мест, сколько-нибудь похо-

жих на археологические раскопки. Исторические места в Америке, как правило, состоят из реставрированных зданий или обширных ухоженных парков. Когда ученики едут со своими семьями к Вилльямсбургу, Залу независимости или полям сражений времен Гражданской войны, то видят репрезентации прошлого в высшей степени аутентичные, однако никаких артефактов, на основе которых были сделаны эти репрезентации, они не увидят. Посетители видят результат исторического исследования, но не сам процесс.

Следует сказать еще об одной характерной черте ученических ответов. Ни в одном из опросов не присутствовала какая-либо осведомленность в отношении письменных первоисточников как средств познания прошлого. В США некоторые из учеников, недавно читавших *Дневник Анны Франк*, вспомнили, что исторический рассказ может быть построен на реальных дневниках людей. Один ученик также упомянул использование архивов, но не смог точно сказать, что там может быть найдено. Еще одна группа учащихся предположила, что в качестве источника можно рассматривать старые газеты, хотя и с сомнениями, существовали ли газеты во времена Американской революции. Тем не менее подобные референции были весьма редки, а в Северной Ирландии письменные первоисточники вообще не упоминались. В США подобное исключение письменных источников связано с их недостатком в распоряжении школ, а в Северной Ирландии — вероятно, с тем, что большинство изучаемых тем можно рассматривать сквозь призму доступных физических артефактов.

Выводы. Основываясь на этом исследовании, мы можем сказать, что учащиеся в Северной Ирландии имеют более развитое понимание роли исторического источника, нежели их сверстники в США. Большинство американских учеников представляют исторические источники как просто информацию (такое же явление идентифицировано среди некоторых английских детей в работах Shemilt (1987) и Lee, Ashby, Dickinson (1996)). Американские ученики думают, что люди прошлого знали, что происходит вокруг них, и передали эту информацию нам — либо посредством устной традиции, либо через книги. Даже если ученики говорили об использовании физических останков и артефактов, то относились к ним лишь как к источнику информации. Они думали, что старые военные униформы и мушкетеры показывают лишь, как выглядели старые военные униформы и

мушкеты, но не представляли себе, что они могут использоваться «изнутри» как источники для исторического рассказа. Исторические источники рассматривались ими как средства непосредственного доступа к прошлому.

Хотя многие ученики в Северной Ирландии также рассматривали устную традицию как источник знания, типично они комбинировали ее с признанием роли других источников. Ясно, что они имеют, по крайней мере, начальное представление об артефактах прошлого как о свидетельствах для интерпретации, а не просто как иллюстративный источник информации. Ученики часто использовали слова «ключ к разгадке», «свидетельства», говорили, что историки и археологи работают с «осколками» или «кусочками» как с материалом для ответа на вопросы о жизни людей. Единственным недостатком в представлениях опрошенных детей может считаться их недостаточное знакомство с письменными историческими источниками — это область, которой следует уделять большее внимание.

Результаты нашего исследования имеют два важных применения. Во-первых, они показывают реальную возможность осознания детьми роли исторического свидетельства, и учащиеся где бы то ни было вполне способны на постижение этого. Во-вторых, результаты американских опросов показывают, что педагогам следует уделять больше внимания «начальному пункту» для развития представлений об источниках. Ответы американских детей показывают, что они не осознают первоочередную необходимость источника, считая, что информация непосредственно передается из прошлого в настоящее. Это дает повод думать, что уроки, которые знакомят учеников с оценкой и интерпретацией источников, видимо, преждевременны, давая им средства «отвечать на вопросы, которые они еще не научились задавать» (Shemilt, 1997. P. 43). Наше исследование показывает, что развитие у детей понимания роли исторического свидетельства требует более глубоких изменений в образовании, нежели простое ознакомление их с первоисточниками.

Перевод с английского О. М. Шutowой

¹ Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, Vol. 6 (P. 51—83). Greenwich, CT: JAI Press.

² Barton, K. C. (1997). «I just kinda know»: Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 407—430.

³ Barton, K. C. (2001). «You'd be wanting to know about the past»: Social contexts of children's understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37, 89—106.

⁴ Barton, K. C. (in press). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*.

⁵ Dickinson, A. K., Gard, A., & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (P. 1—20). London: Heinemann.

⁶ Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1999). «You've got to put together the pieces»: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, 286—317.

⁷ Holt, T. C. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.

⁸ Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history. In M. Hughes (ed.), *Progression in learning* (P. 51—81). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

⁹ Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

¹⁰ National History Standards Project. (1994). *National standards for United States history: Exploring the American experience*. Los Angeles: National Center for History in the Schools.

¹¹ Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (P. 39—61). Basingstoke: Falmer Press.

¹² VanSledright, B. A. (in press). I don't see how historians can do this: Fifth-graders practicing history in the classroom. *Elementary School Journal*.

¹³ VanSledright, B. A., & Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *Elementary School Journal*, 98, 239—265.

¹⁴ Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495—519.