

ПРОШЛОЕ НА ПЕРЕДНЕМ КРАЕ ПОЛИТИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ¹

© 2018 г. И. Семененко

СЕМЕНЕНКО Ирина Станиславовна, член-корреспондент РАН, доктор политических наук, ИМЭМО им. Е.М. Примакова РАН, РФ, 117997 Москва, Профсоюзная ул., 23 (semenenko@imemo.ru).

Статья поступила в редакцию 09.07.2018.

Интерпретации истории стали заметной частью политического дискурса в странах Европейского союза, а политика памяти — ключевым направлением политики идентичности не только в “новой” Европе в контексте процессов нациестроительства, но и в “старой” Европе, где на уровне государств, регионов в их составе, претендующих на автономный статус, и наднациональных структур оформляются разные исторические нарративы. В образовательном пространстве ЕС предпринимаются попытки преодоления разделенного прошлого при подготовке школьных учебников истории нового поколения. Активную роль в этом процессе играет Германия. Пересмотр национальных “больших нарративов” и отражение в политике идентичности нарративов и идентичностей различных групп многокультурных обществ — феномен XXI века, связанный не только с поиском эффективных механизмов поддержания социального согласия, но и с ростом массового недовольства перспективами интеграционного проекта и подъемом “нового национализма” в благополучных регионах “старой” Европы. На основе анализа массива эмпирических источников — результатов массовых опросов и анкетирования школьников, текстов учебных программ, сетевых ресурсов, экспертных оценок учебников истории — показано, как в странах демократической политической традиции интерпретации прошлого используются в школьном образовании для пересмотра повестки дня государственного регулирования и легитимации установок “нового национализма” в массовом сознании.

Ключевые слова: национальное государство, национальная идентичность, политика идентичности, “новый национализм”, политическое пространство, Европейский союз, регион, образование, учебники истории, исторические нарративы, политика памяти.

DOI: 10.20542/0131-2227-2018-62-11-65-76

Современный миропорядок стремительно меняется на наших глазах. Вряд ли можно безапелляционно утверждать, что такая изменчивость — характерная черта именно нынешнего этапа развития, но очевидно, что растут темпы и масштабы перемен, ускоряется социальное время, и труд-

ность для нынешнего поколения исследователей заключается в том, чтобы найти адекватный инструментарий их анализа. Меняется и субъективный контекст политики, ценностные ориентиры развития. Осмысление этого контекста в категориях идентичности и ее проекций в политическое управление и в политическое действие дает новые возможности для анализа и прогнозирования перспектив развития современных обществ. Но с этим вызовом с трудом справляются социальные и гуманитарные науки. Трудности связаны не только с потребностью в разработке адекватной исследовательской методологии и понятийного аппарата, но и с огромным объемом доступного сегодня скрупулезному исследователю эмпирического материала и литературы. Отсекать лишнее оказывается порой почти непосильной задачей.

И тем не менее можно вычленить взаимосвязи *субъективного* пространства политики, которое формируется во взаимодействии участников политического процесса и отражается в общественном сознании, в системах ценностей и ориентирах идентичности, и *объективных* параметров политического пространства, которые задают трансформации политических институтов. Такая взаимозависимость четко просматривается при

¹ Эта статья открывает серию материалов, объединенных общей темой: «**Политика идентичности в “старой” Европе: новая повестка дня**». Исследование посвящено анализу направлений, механизмов и инструментария политики идентичности в странах — “старых” членах Евросоюза, и оценке перспектив корректировки приоритетов развития с помощью такой политики, проводимой от имени государства и направленной на “управление через разнообразие”. В последующих публикациях предполагается рассмотреть механизмы освоения бывшими империями своего наследия и метаморфозы постимперской идентичности, стратегии и формы организации публичных пространств, роль мемориальной и художественной культуры в формировании повестки дня развития европейских обществ. Культурные артефакты и интеллектуальные продукты в виде школьных учебников и образовательных программ, музейных экспозиций, памятников, произведений визуальной культуры и нарративной истории, а также формы бытовой и праздничной культуры отражают представления о социально-политических потребностях, бытующих в массовом сознании, и позволяют оценить “градус” социальной солидарности в обществе и потенциал национальной идентичности как ресурса его развития.

анализе повестки дня, акторов и механизмов политики идентичности. Мы определяем политику идентичности как “деятельность субъектов политического процесса по формированию и поддержанию национальной, гражданской и иных форм макрополитической идентичности” и как “борьбу групп за право на общественное признание... как носителей определенной идентичности” [1, сс. 647-648] с использованием средств и инструментов символической политики, языковой политики, политики памяти, различных практик в сфере культуры, образования, спорта.

Концепт политики идентичности постепенно входит в научный лексикон социальных исследований в России именно в этой неоднородной трактовке, чего нельзя сказать ни о российском, ни о зарубежном политическом дискурсе. Последнее обстоятельство объяснимо — слишком велики риски заступить здесь на поле политической конъюнктуры. Но имплицитно это происходит каждый раз, когда в политике идентичности на передний край выводятся противостояния “своих” и “чужих”.

Риски усилить расколы в культурно разнородных обществах особенно явственно просматриваются сегодня в контексте политики памяти². Обращение к прошлому как к политическому ресурсу — отнюдь не новая технология, но масштабы политического использования прошлого стали стремительно расти после падения Берлинской стены и распада bipolarного мира. Существуют объективные причины, связанные с переживанием трудной и трагической истории XX в. поколениями людей, вовлеченных в водоворот событий. Помимо этого возникла потребность в переоценках прошлого в условиях смены политических режимов и развития интеграционных процессов. Нельзя не учитывать и рост доступности исторических знаний в открытом информационном пространстве, и размывание идеологизированных “больших нарративов” [2, сс. 12-16]. Потребность в адаптации исторического знания к этим новым условиям рождает новые нарративы и новые практики увековечивания памяти о прошлом.

² В данной статье мы не рассматриваем споры вокруг терминов, связанных с политическим использованием прошлого, и трактуем понятие “политики памяти” расширительно, включая в нее все практики формирования представлений о прошлом, которые используют государственные и негосударственные акторы для продвижения и поддержания ориентиров коллективной идентичности [1, сс. 666-677]. На многообразии понятий и терминологические расхождения в научном дискурсе справедливо обращают внимание О.Ю. Малинова [2], А.Ю. Миллер [3] и ряд других исследователей. В частности, не затихают острые дискуссии вокруг термина “историческая политика”. Но в любом случае “речь идет именно о политическом феномене, который должен изучаться прежде всего как часть политики” [3, с. 8].

Но есть, на наш взгляд, еще одно серьезное обстоятельство, обуславливающее взрыв интереса к прошлому на волне изменений в структуре миропорядка. Это повышенное, часто болезненное внимание вызвано не всегда четко выраженной в публичной дискуссии, но остро ощущаемой общественной потребностью в *смене парадигмы развития*, в нахождении альтернатив современным глобальным вызовам. Оно связано со страхом перед будущим, когда нет системного ответа на такие вызовы в западных обществах, которые до недавних пор воспринимались в массовом сознании как “маяки прогресса”.

Прошлое оказывается опытным полем, на котором “от противного” выстраиваются образы будущего. В историческое пространство Европы включены Холокост и тоталитаризм, но во многом как два разных, несовместимых нарратива, инициированных на Западе и на Востоке Европы и до сих пор не “встретившихся” друг с другом. Но и внутри этих двух пространств соперничают нарративы о недавнем прошлом. Свое место “отвоевывает” колониальное прошлое. Трудной и трагической истории первой половины XX в., вокруг событий которой выстраиваются приоритеты политики памяти, до сих пор противопоставлялась “история успеха” объединенной Европы как воплощения “благородных традиций, институтов и принципов”. Подобное видение, призванное примирить вчерашних врагов, было, как известно, у отцов-основателей интеграционного проекта, но сегодня очевидны риски такого одномерного подхода для поступательного развития политической интеграции [5, p. 26].

С другой стороны, обращение к прошлому призвано обеспечить воспроизводство исторической памяти европейцев как носителей общих ориентиров идентичности. Осмысление опыта прошлого поддерживает надежду на то, что “институциональная усталость” “старой” Европы будет преодолена, и новая парадигма развития будет найдена. Потому что “даже когда общественные институты претерпевают глубокие преобразования, и особенно в эти моменты, лучший способ укоренить их заключается в том, чтобы подкрепить их всеми еще доступными традициями” [6]. Движение по этому пути в Европе определяет открытость к инокультурному опыту на основе приверженности не только демократическим принципам политического общежития, но и ценностям христианской цивилизации, задающей координаты европейской истории и исторической памяти. Но согласия вокруг такой повестки дня нет.

Неслучайно концепт коллективной (исторической) памяти, разработанный французским филологом и социальным психологом М. Хальбваксом

в период между двумя мировыми войнами, получил широкое признание в последние два десятилетия. Носитель всякой коллективной памяти, по Хальбваксу, — это “группа, ограниченная в пространстве и во времени” [6]. Вступая в “борьбу за идентичность” путем конструирования представлений о прошлом, государство вызывает к жизни размежевания в публичном пространстве и углубление разрывов между коллективной памятью³ и множеством индивидуальных и групповых памятей и представлений граждан, от имени которых выстраивается такая политика.

ПОЛИТИКА ПАМЯТИ И “БОРЬБА ЗА ИДЕНТИЧНОСТЬ”

Рождение новой государственности стимулирует процессы скорейшего и радикального разрыва с недавним прошлым, что, как правило, и происходит на постсоветском пространстве. Сформулированный авторитетным польским социологом П. Штомпкой концепт “культурной травмы” [7] определяет стержень нового исторического нарратива, направленного на *политическое использование прошлого*. В странах Восточной Европы этот нарратив стал доминирующим на рубежах нового тысячелетия. Память оказывается ареной ожесточенной “борьбы за идентичность”, а практики коммеморации (увековечивания памяти) — ключевым инструментом государственной политики идентичности. “Посредством памяти нация удостоверяется в собственной идентичности”; при этом прошлое, как справедливо отмечает немецкий исследователь политики памяти и мемориальной культуры Алейда Ассман, “служит не только для того, чтобы удостоверить идентичность посредством присвоения или отторжения, оно дает возможность увидеть иное и понять его” [8, с. 29, 103). Эта возможность, однако, далеко не всегда реализуется, и оценка перспективных для политического развития направлений и ограничений такой политики становится ключевой задачей ее научного осмысления.

На уровне индивида память принимает формы личных воспоминаний и представлений о прошлом, которые могут соотноситься, совмещаться или расходиться с установками политики памяти, реализуемой от имени государства. В политической истории большинства национальных обществ есть “белые пятна”, вокруг которых нет общественного согласия, и недалекое прошлое оказывается объектом наступательной политики на волне ухода поколения непосредственных но-

сителей памяти. “Большие нарративы” о героической национальной истории вытесняются сегодня множеством нарративов о жертвах и исторических травмах, что порождает новые линии напряжений в пространстве мемориальной культуры [8], в историческом сознании и идентичности.

Как ключевое направление политики идентичности политика памяти может быть монополизирована государством; вовлеченность в такую политику других субъектов и наличие механизмов обратной связи между ними и государством — отличительная черта современного демократического развития [1, с. 652]. Разные интерпретации предлагаются от имени разных вовлеченных в политический процесс акторов, заявляющих о своем праве голоса как неотъемлемой норме демократического политического общежития. Изучение механизмов политизации трактовок истории, того, как “исторические интерпретации превращаются в политическое противоборство” [4, с. 91], позволяет прогнозировать возможные линии социальных и политических противостояний и разрабатывать стратегии их преодоления.

Старая проблема доминирования групповых интересов в формировании повестки дня политики идентичности актуализировала опасность “восстания меньшинств” [9] и риски дальнейшего углубления противостояний меньшинств и большинства в разделенных обществах. Такое соперничество толкает к пересмотру, казалось бы, устоявшихся оценок уже давнего прошлого. Примеры переписывания истории крестовых походов (а в России — истории Золотой Орды) — это красноречивые свидетельства *актуальности и активной роли не только близкого, но и давнего прошлого в формировании ориентиров идентичности новых поколений*.

Изучению метаморфоз коллективной памяти, политики памяти и практик коммемораций посвящен быстро растущий массив литературы [10; 8; 11; 2]. В ряду проблем современной мемориальной культуры — ритуализация памяти, политкорректность как “форма общественного контроля, осуществляемого на основе морализирования”, и само морализаторство, от которого не могут избавиться и те, кто его критикуют. Между тем “официальная вершина мемориальной пирамиды нуждается в общественной легитимации, то есть в фундаменте, складывающемся из многообразной активности всего общества” [2, сс. 82-97]. При всем разнообразии открывающихся возможностей такой активности ее истоки — в сфере образования, в тех институтах социализации, которые в той или иной мере вовлекают в осмысление прошлого именно “все общество”.

Интерес к тематике формирования исторического сознания [12] и поток фундаментальных ис-

³ В этом контексте следует разграничивать понятия “памяти” как живого опыта и “истории” как формы отрефлекси-рованной репрезентации прошлого, на что особо обращает внимание французский историк, автор концепции “мест памяти” П. Нора [см. 2, с. 18].

следований по проблемам преподавания истории стремительно нарастает в последние годы [13; 14; 15; 16; 17]. Это закономерно и объяснимо: сфера образования стала ареной соперничества исторических нарративов и поисков возможностей преодоления конфликта идентичностей.

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ: В ПОИСКАХ ОБЩИХ НАРРАТИВОВ

Сфера образования — это то пространство, в котором целенаправленно конструируется национальная идентичность. Между тем, как отмечают изучающие образовательную политику исследователи, две разные функции системы образования в современном демократическом обществе — “быть медиатором доминирующей культуры” для поддержания национально-государственной общности и “продвигать принципы мультикультурализма, этнического и культурного разнообразия” — нередко противоречат друг другу по существу [18, р. 38]. Эти подходы могут различаться в целях и средствах, и различаться тем более очевидным образом, что налицо разрывы между демократическими идеалами и повседневностью [19, pp. 181–187].

Такие системные противоречия во многом объясняют невысокую пока отдачу от инициатив создания учебника европейской истории, пригодного для использования в системе школьного образования в странах — членах ЕС. В 1990–2000-е годы предпринимались попытки сфокусировать внимание на преподавании истории международных отношений в Европе как общей истории и на создании общих пространств памяти больших регионов — стран Балтии, Балкан, Причерноморья, приступивших тогда к переосмыслению своего исторического прошлого. Большого резонанса у этих инициатив не было, скорее они выявили серьезные разночтения в трактовках событий, указали на трудности разработки общих методологических подходов и внедрения продуктов изысканий историков разных стран в национальные системы образования со своими нормативами и своим, отвечающим задачам государственной политики идентичности, событийным рядом [20]. В новых странах-членах оформились отдельные, разнесенные по национальным квартирам исторические нарративы.

В 2006 г. — при поддержке Министерства образования Франции, Постоянной конференции министров образования Германии (где образовательная политика — это прерогатива земель) и министерств иностранных дел — усилиями историков двух стран был подготовлен первый общий учебник нового поколения. Национальные нарративы второй половины XX в. рассматривались в этом издании в европейском контексте с учетом расхожде-

ний в ракурсах трактовки событий [см. 21]. Интересно, что наиболее острые дискуссии, по словам соруководителя проекта с французской стороны, вызвало не изложение событий Второй мировой войны, а разные оценки влияния США на послевоенное развитие Европы и мира: французы сочли, что у немецких коллег проамериканская позиция, а немецкие авторы, напротив, увидели во французской трактовке откровенно антиамериканский настрой [22].

После выхода первого тома, посвященного современной истории, только в течение года было продано 30 тыс. экземпляров книги. Однако трудности в совмещении национальных систем образования и традиций преподавания истории с помощью общего учебника обойти не удалось. Символическая значимость этого проекта и политическая воля обеспечили его присутствие в учебном процессе, но книга редко используется как основное учебное пособие в старших классах обеих стран [23, pp. 144–145]. В первую очередь это объясняется неготовностью сместить ракурс трактовки истории с национального на общеевропейский. В учительском сообществе Франции, Германии и ряда других стран звучат опасения, что если денационализировать историческое образование, то молодым людям не удастся привить ни вкуса, ни интереса к осмыслению исторических реалий страны, гражданами которой они являются. Имея в виду этот опыт, Европейская ассоциация исторического образования (*Euroclio*)⁴ в 2007 г. запустила проект создания общего мультимедийного ресурса для использования в учебном процессе стран — членов Евросоюза. Но эта инициатива нацелена на создание именно образовательного ресурса, он не претендует на формирование и продвижение общего видения истории Европы и европейского строительства.

Летом 2016 г. были представлены результаты немецко-польского проекта создания общего учебника истории. Презентация первого тома “Нашей истории”, посвященного Европе до 1482 г., состоялась в средней школе в Берлине во время проведения консультаций министров иностранных дел Германии и Польши; второй том, охватывающий период до 1815 г., вышел в 2017 г. [25], третий (XIX век) и четвертый (XX век) тома предполагается выпустить к 2020 г. Издание стало результатом многолетней работы совместной комиссии историков, и с 2017 г. запланировано использование этого и последующих томов в учебном процессе в Германии (примечательно, что в Баварии книгу

⁴ *Euroclio* (*The European Association of History Educators*) — общественная некоммерческая организация, создана в 1992 г. под эгидой Совета Европы, объединяет 75 структур, занимающихся историческим образованием, из более чем 40 стран [24].

отказались принять, объяснив отказ отсутствием в ней сюжетов по баварской истории). Двумя годами позже (ввиду проведения в Польше реформы образования) учебник предполагают передать в польские школы.

В ходе работы над текстом обращалось внимание на неизбежные различия в подходах, исходящие из разных трактовок исторических событий и связанные с сегодняшней социально-политической реальностью. Так, Германия стала по факту многокультурной страной, а Польша – значительно более гомогенное общество. Это вызывает различия в том, какие нарративы (и сколько таких нарративов и ракурсов) могут быть представлены непосредственно в учебном процессе. Общей установкой стала множественность ракурсов в трактовке исторических событий (*multiperspectivity*) и отход от сугубо западоцентричной ориентации в видении исторического процесса. Помимо использования такого известного, хотя и не очень популярного в среднем образовании подхода, как сравнительно-исторический, и представления разных точек зрения и разных высказываний об одном событии (что вряд ли можно назвать новацией), в книгах есть интересный раздел о том, как прошлое живет в настоящем, в сегодняшней повседневности [26].

В Германии – европейском лидере в продвижении учебных межстрановых проектов – находится Институт имени Георга Эккерта, немецкого историка, который в послевоенные годы работал над созданием новых учебников. Институт занимается анализом текстов учебников и учебной литературы по социогуманитарным наукам и разработкой рекомендаций, координирует научную работу на этом направлении, привлекая исследователей со всего мира с помощью грантовых программ, оценивает тенденции формирования исторического сознания в системе образования и эффективность гражданского образования⁵.

Активно работают в этом направлении и организации ЕС, в рамках структурной политики и политики сплочения реализуются различные проекты по формированию “европейской культуры памяти” (*European culture of remembering*). Приоритет в этом контексте отдается критическому осмыслению прошлого и изучению разных исторических нарративов [5]. В 2017 г. запущен новый музейно-

выставочный проект – в Брюсселе открылся Дом европейской истории, который призван стать живым источником “интерпретаций европейского прошлого”, осмысления разных точек зрения и общих оснований истории Европы [29]. Экспозиция выстраивает общий ряд событий и рассказывает о чаяниях и надеждах граждан Европы в прошлом и нынешнем веках.

Само стимулирование интереса к европейской истории и ее осмыслению именно как общей, но не единой истории остается непростой задачей для тех, кто вовлечен в процесс преподавания. Понимание того, что объединенной Европе нужен не “единый большой нарратив”, а “диалогическая соотнесенность, взаимное признание и совместимость национальных картин истории” (8, с. 213), получило признание в научном сообществе. И здесь на помощь пришли известные на Западе в переводах и широко цитируемые в научной литературе работы М.М. Бахтина, его концепции диалога и диалогического мышления [см., например: 30]. Но в национальных учебниках остаются серьезные расхождения в приоритетах и тональности подачи материала. Так, по итогам сравнительного изучения текстов итальянских, французских и немецких учебников для старшей школы 2000-х годов заметные различия были обнаружены в интерпретациях причин появления европейского интеграционного проекта в послевоенное десятилетие. В Италии предпочитают говорить о ЕС как об “экономическом и геополитическом проекте”, в Германии в качестве мотора интеграции в первую очередь называют память о войне и поиски путей послевоенного примирения, а во французских учебниках присутствует и та, и другая точки зрения [31, pp. 347-351]. Сама же память о войне остается “разделенной памятью”, и при этом она занимает разное место в общественной дискуссии: так, по существу противоположным является опыт двух стран с бывшими фашистскими режимами. В Германии осмысление и переживание национальной ответственности за военную катастрофу остается неотъемлемой частью государственной политики, в первую очередь в сфере образования, в то время как в Италии тема войны и фашизации итальянского общества находится на периферии общественного внимания, а лейтмотивом трактовки национальной истории этого периода является история Сопrotивления.

МЕТАМОРФОЗЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Референтная система координат выстраивается в пространстве национальной истории и национальной политики памяти, притом что значительную часть знаний молодые люди получают вне

⁵ Институт обладает наиболее полным собранием школьных учебников по истории, географии, социальным и политическим наукам (обществознанию), религиозному и гражданскому образованию, а также цифровых образовательных ресурсов. Сотрудники участвуют в работе совместных комиссий с Францией и Польшей, результатом которой и стал выход упомянутых изданий [27]. На сайте размещен интерактивный информационный ресурс о моделях преподавания социальных дисциплин в школе в странах мира (представлены 180 стран) [28].

и помимо учебного процесса. Так, во Франции, согласно итогам опроса 7 тыс. школьников в возрасте от 11 до 19 лет, на школу приходится примерно половина полученного объема знаний, остальное дает семья и посещение музеев, в то время как роль практик коммеморации в формировании исторического самосознания молодежи незначительна [32, р. 40].

Сравнительный анализ изменений в учебном процессе в странах ЕС показал, что происходит смена ракурсов и приоритетов исторического образования. В середине 2000-х годов фокус постепенно смещался от продвижения гражданской идентичности, демократических ценностей и воспитания критического мышления (такие приоритеты выявили опросы 2003 г., организованные *Euroclio*) к укреплению национальной идентичности и патриотизма (по данным опросов 2006 г.) [21, р. 4]. Во Франции во время президентства Н. Саркози было предписано обязательное обращение к патриотическим эпизодам национальной истории. Так, в классах повсеместно читалось письмо погибшего 17-летнего героя Сопrotивления, память об 11 тысячах депортированных еврейских детях сохранялась в виде рассказов об их жизни, которые собирали и представляли на уроках сегодняшние школьники [4].

История последних десятилетий нередко выносится за рамки школьного курса. В Великобритании, например, в старших классах предлагается уделить внимание “социальным, культурным и технологическим изменениям в послевоенном обществе” и “месту Великобритании в мире после 1945 года” [33]. История Британской империи изучается в самом общем виде; при этом, согласно данным последних опросов, около 60% населения современной Великобритании гордятся империей, и каждый третий хотел бы, чтобы она существовала и сегодня [34]. В школьном курсе предпочтение отдается ранним и более однозначным, ярким с точки зрения оценки влияния на формирование национального самосознания периодам. Отдельный курс гражданского образования ориентирует на воспитание фундаментальных ценностей, которые определяются как “общебританские”: демократии, верховенства закона, индивидуальной свободы, взаимоуважения и толерантности по отношению к людям других верований и убеждений [35]. Шотландия традиционно большое значение придает “образованию и воспитанию граждан” (*education for citizenship*).

У истоков изучения *исторической политики* и вопросов преподавания истории в школе неслучайно стояли французские ученые. Труды принадлежащего школе “Анналов” историка Марка Ферро о преподавании истории детям [36] и историка

Пьера Нора о “местах памяти” [37] получили всемирную известность и стимулировали осмысление политики памяти во Франции (здесь говорят о “*политическом использовании прошлого*”). К концу XX в. здесь сложилась иная, чем в Великобритании, интеллектуальная традиция: “темным” периодам недавней истории страны уделяется заметное внимание в учебных программах. Колониальное наследие, и особенно война в Алжире, переосмысливаются в рамках школьного курса национальной истории. Активно деконструируется подход к истории Второй мировой войны как исключительно истории Сопrotивления: большое внимание уделяется изучению режима Виши и ответственности французов за депортацию и гибель евреев. В качестве значимого *Другого* французские школьники видят только Германию: немцы – единственная нация, помимо собственно французов, которая упоминается в анкетах в рамках масштабного исследования исторических нарративов школьников, переходивших из начальной в среднюю школу в 2010–2011 гг. [32, р. 57].

Национальная и мировая история преподаются в большинстве европейских стран отдельными курсами и без соотнесения друг с другом. Поддерживается общественный запрос на национальную историю, которая по-прежнему передается от имени олицетворяющего нацию большинства. При этом в официальном политическом дискурсе формирование инклюзивной национальной идентичности на основе внимания к культурным различиям декларируется как ключевой приоритет. В центр внимания в поддерживаемых государством просветительских инициативах настойчиво ставится не столько свой, национальный, сколько инокультурный опыт.

Однако рост миграционных потоков стимулирует продвижение национальных исторических нарративов как механизмов включения новых граждан, и в первую очередь молодежи, в культурное и политическое пространство. Этот путь в той или иной мере осваивают все страны, ищущие решение проблемы интеграции инокультурных мигрантов в принимающие сообщества. Так, расширено преподавание национальной истории в Дании, обязательный канон преподавания национальной истории и культуры введен в Голландии – государствах, где историческое образование традиционно было развернуто в сторону открытости мировому сообществу и формирования гражданской идентичности.

Растущая культурная разнородность современных обществ, формирование исторического сознания предполагает и воспитание потребности взаимодействовать с людьми иных мировоззрений, тех, кто имеет иное видение прошлого. Но такое про-

движение идеи “диалогической памяти” [8] и критического исторического мышления [13] требует не просто тонкой настройки механизмов политики памяти, но и целенаправленной деятельности ведущего субъекта такой политики – государства – по “демонополизации” своих полномочий. Очевидно, что это в принципе не согласуется с традиционной моделью политики в сфере исторического образования, в центре которого было производство “больших” нарративов о государстве и нации. Современная модель, инициаторами внедрения которой являются скандинавские страны, Голландия и Великобритания, делает упор на эмоциональную вовлеченность и критическое мышление, на освоение разного опыта и умение вести диалог, воспринимать иные точки зрения, “размышлять о разных формах отражения в памяти конкретных исторических событий” [14, р. 7].

Между тем есть опасность сведения диалога к политкорректной толерантности, что, собственно, нередко происходит в процессе реализации новых программ исторического образования и гражданского воспитания. С другой стороны, тенденции развития “нелиберальной демократии”⁶ в Европе указывают на проблематичность интеграции такого подхода в меняющийся политико-институциональный дизайн. Укрепление позиций популистских сил сопровождается переходом заметной части продвигаемой ими повестки дня к системным партиям консервативного толка.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ РАКУРСЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ИСТОРИИ

В этот контекст органично вписывается подъем национализма, за которым стоят «политические причины системного характера: отчуждение от политики и институтов представительной демократии и поиски жизнеспособных институциональных альтернатив. Сущностные характеристики “нового национализма” определяет стремление членов пространственно локализованного сообщества утвердить свою национальную идентичность, отличную от идентичности, которая рассматривается как нормативная, будь то национально-государственная или общеевропейская (опирающаяся на общие институты и общие приоритеты развития, которые диктуют элиты ведущих стран-членов). Апеллируя на уровне территориальных сообществ к праву граждан “самим решать” и “самим делать выбор”, политические элиты региона выстраивают

стратегии борьбы за экономическую и культурную автономию вплоть до требований создания независимой государственности» [подробнее см. 39, с. 77].

Электоральная поддержка продвигающих автономистские идеи политических сил носит во многом ситуативный характер, но опирается на потребность в четких ориентирах идентичности тех сообществ, с которыми люди связывают свои жизненные перспективы. Происходящие процессы “дифференциации, увеличения многообразия уровней управления и организации политического пространства” выражают в том числе “реакцию местных сообществ на происходящую глобализацию: каждый мегаполис, каждый регион отвечает на нее поисками своей субъектности через утверждение своей идентичности” [40]. Если иметь в виду субъективную составляющую социальных изменений, то современное общество можно рассматривать как “пространство постоянно изменяющихся идентичностей” [41, с. 214], а национальное государство и субрегиональные политико-административные единицы в его составе – как территории конкуренции за ориентиры политической идентичности.

Образовательная политика остается в странах Евросоюза приоритетным направлением государственного регулирования, при этом региональные автономии наделены значительными полномочиями в этой сфере [см. 42, сс. 115-134]. Регионы стремятся расширить такие полномочия в рамках борьбы за автономию. Долгое время средоточием противостояния был вопрос о языке, на котором ведется преподавание в школе, и возможностях его использования. Магистральным трендом в странах “старой” Европы стало широкое употребление региональных и местных языков в образовательном процессе, придание им официального статуса. Следствием политизации проблемы использования языка становится утверждение соперничающих “языковых режимов” [43].

При этом широкое внедрение региональных и местных языков в образовательный процесс дает не столь однозначно положительные результаты. Так, острую критику вызывает в последние годы организация образования на языке эускара в Стране Басков: по итогам международного обследования *PISA* 2017 г. школьники этого региона, имеющего самые высокие в стране расходы на образование (более 9 тыс. евро в год на одного учащегося), откатились с высоких показателей предыдущих лет на позиции ниже среднеиспанского уровня по всем замерам, включая способность работать в команде [44, р. 7]. Критики из консервативного лагеря (Народной партии) связывают провалы с переключением на образование на баскском языке и настойчиво проводят мысль о том, что он идет в ущерб

⁶ Понятие “нелиберальной демократии” (*illiberal democracy*), аргументированное в конце 90-х годов Фаридом Закария [38], уже прочно укоренено в современном политическом дискурсе и не воспринимается как оксюморон применительно к трансформациям политического ландшафта в ряде европейских стран.

знанию и испанского, и английского языков, что является серьезным ограничением для будущей занятости [45].

В регионах с высокой степенью автономии, где местные языки активно присутствуют в образовательном процессе, разворачивается борьба за “свою” историю, которая призвана легитимировать установки “нового национализма”. В результате в образовательном пространстве формируются новые конкурирующие исторические нарративы.

Ситуация в Каталонии дает примеры наиболее острого и конфликтного противостояния вокруг содержания школьного курса истории и его соотношения с общенациональным. В ходе строительства государства автономий в этом регионе активно шли процессы всесторонней “каталонизации” общественно-политического и культурно-языкового пространства. Эти процессы постепенно, но неуклонно приобретали конфронтационный по отношению к Центру характер, в результате «в каталонском обществе создалась морально-психологическая атмосфера, которая стала существенно осложнять положение тех, кто проявлял недовольство какими-либо аспектами форсированной “каталонизации” — их стали воспринимать как “противников”, подрывающих основания идентичности каталонской нации» [46, с. 36]. Борьба вокруг референдума 2017 г. высветила глубокие размежевания не только между элитами Центра и Региона, но и внутри самого каталонского общества, и линией разделения оказалось отношение к политике “каталонизации”.

Ключевую роль в этой политике власти Каталонии отводят системе образования. Правительство автономии поддерживает различные инициативы по укреплению позиций “собственного языка” (*lengua propia*), в то время как статус испанского (*castellano*) низведен до иностранного, на него выделяется 2–3 часа в неделю. В историческом образовании основное внимание уделяется изучению достижений Каталонии и каталонцев. В информационном и образовательном пространствах активно продвигается идея о каталонском первенстве в открытии Америки, о каталонских корнях Сервантеса и других сугубо каталонских достижениях, “узурпированных” испанским государством [см. 47, 48]. Само понятие “Испания” изымается из учебных текстов. Так, в первом томе нового семитомного издания “Истории Каталонии” для младшей школы 2014 г. Испания появляется только один раз на картинке в виде ножниц в цветах испанского флага, которые грозят расчленивать Каталонию [см. 49].

Предпринятое на рубеже 2010-х годов в рамках международного проекта сравнительного анализа национальных исторических нарративов ан-

кетирование 11-летних учащихся средней школы в Каталонии выявило серьезные проблемы в строительстве открытой, инклюзивной гражданской идентичности и тревожные для продвижения европейского интеграционного проекта сигналы. В ответ на вопрос: “Что ты знаешь об истории Каталонии?” — школьники представили картину мифологизированной истории в каталонских патристических тонах. При этом в изложении доминировали трудные эпизоды истории, с четким разделением на “своих” и “чужих” и при отсутствии ясного видения будущего. Хотя независимость не занимала заметного места в числе важных приоритетов, но и Европа не упоминалась ни разу [50]. Данные других опросов подтверждают критически малую значимость идентификации с Европой (2 из 583 респондентов в возрасте 13–15 лет). Важным для школьников было только каталонское гражданство, а каталонская и испанская идентичность оказывались взаимоисключающими категориями [51, p. 254].

Образовательная политика на уровне автономии поддерживает модель каталонской нации, которая противопоставляется испанской нации как “чужому” — носителю иной идентичности; происходит фрагментация образовательного пространства страны [52, с. 86]. Лозунг “Каталония — это не Испания” давно стал общим местом. Приверженность такому видению — своего рода маркер каталонской идентичности, способ узнавания “своих”, который приобрел конфронтационный характер по отношению к несогласным. Каталонский случай — это яркий пример радикального переформатирования политики памяти: представители национального большинства оказываются в положении “гонимых”, их право на идентичность игнорируется, в результате появляются новые линии размежевания внутри сообщества.

Центр обвиняет региональные власти и учительское сообщество автономии в “индоктринации” детей и в “протаскивании” идеологических установок каталонизма в школьные классы. Большинство учителей такие обвинения отвергают, но использование манипулятивных технологий остается фактом, который признается теми, кому дорога объективность: некоторые преподаватели истории указывают на то, что в учебниках тексты на каталанском языке могут перемежаться с рассказом на испанском о таких политических деятелях, как диктаторы Франсиско Франко или Примо ди Ривера, а рассказ о войне за испанское наследство и событиях 1714 г., приведших к вхождению Каталонии в состав Испании, — подаваться как история никогда не существовавшего “Королевства Каталонии”. Возрастание двух поколений молодежи в духе противостояния может, по словам представителей того же учительского сообщества, иметь

непредсказуемые последствия для будущего демократии [53].

Каталонский пример указывает на острые проблемы в формировании исторических нарративов в сообществах, где поднимается волна “нового национализма”. Об этом свидетельствуют и результаты исследований на аналогичных материалах о преподавании истории в школах Северной Ирландии. Несмотря на стабилизацию политической ситуации на основе реализации соглашений Страстной Пятницы (1998 г.) в рамках модели консоциативной демократии (*power-sharing*), члены двух проживающих в стране сообществ “не смогли пока преодолеть разногласия, не знают и не понимают культурные и исторические традиции друг друга” [54].

Как показывают эмпирические исследования представлений школьников об истории своей страны, значимость для них событий истории своих сообществ и, соответственно, культурной и религиозной идентичности растет с возрастом. Те же проблемы изучения (вернее, игнорирования) истории XX в., которые характерны для британской системы образования в целом, усугубляются острой потребностью обсуждать и совмещать не просто соперничающие, но остро конфликтные нарративы, пока хотя бы для того чтобы повысить уровень собственной осведомленности о тех, кто живет рядом.

Североирландский опыт зачастую представляется как эффективная модель политики памяти в разделенном обществе. В отличие от ситуации в Каталонии в Северной Ирландии дискуссия о школьном историческом образовании идет сегодня в более взвешенных тонах. Экспертное и значительная часть учительского сообществ не просто озабочены проблемой несоотнесенности и противостоят соперничающих нарративов, но ищут возможности их преодоления, выстраивания механизмов диалога. Однако полученные в ходе эмпирических исследований данные свидетельствуют о наличии разрывов между приоритетом политики в сфере образования, который ставит государство — достижение социального мира, — и ее реальным содержанием, заметно менее амбициозным и пока ограниченным в результатах. Праздничная культура, символическая политика и повседневность поддерживают латентное состояние конфликта в североирландском обществе.

* * *

Политика в сфере исторического образования становится предметом согласований и конфронтации в борьбе за идентичность разных сообществ, формирующих европейское политическое пространство — от наднациональных до субрегиональных. Здесь проходит своего рода подвижный фронт,

где может формироваться культура диалога, но может и целенаправленно нагнетаться противостояние. В этом втором случае инклюзивный потенциал национальной идентичности как ресурса поддержания социального согласия вокруг приоритетов развития страны нивелируется.

История и память становятся не просто инструментом политической борьбы, они формируют повестку дня и ориентиры политического развития. Национализация исторических нарративов — неизменный атрибут процессов нациестроительства, утверждения молодой государственности. Но и в “старой” Европе этот инструмент активно используется в противостоянии Центра и регионов в контексте утверждения “нового национализма” и легитимации его установок в массовом сознании. Транснационализации нарративов о прошлом, на которую ориентирована политика Евросоюза и ряда ее ведущих членов (в первую очередь Германии) в сфере образования и мемориальной культуры, противостоят целенаправленные усилия по ее ренационализации. Этот тренд вышел за пределы “новой” Европы, его проводниками являются добивающиеся автономии регионы и политические силы, выступающие под сепаратистскими знаменами.

Границы разных “пространств памяти” подвижны. Школьные учебники и программы нового поколения в странах, где активно проводится курс на формирование европейской культуры памяти, ориентируют на диалог разных исторических нарративов и самостоятельное критическое осмысление прошлого. В конечном счете встает вопрос о преодолении состояния “разделенной памяти”, о путях позитивного совмещения коллективной и индивидуальной памяти, о формировании инклюзивной идентичности как основания перехода к новой парадигме ответственного развития и утверждении разделяемых ценностных ориентиров.

Европейские “уроки” имеют принципиально важное значение для России. С начала 90-х годов проблемы “разделенной памяти” поднимаются в острых дискуссиях вокруг преподавания истории и совместимости различных ее трактовок в ряде регионов Поволжья, Кавказа, Сибири. Переосмысливаются оценки событий не только истории XX в., но и более далеких периодов. Школьные учебники оказываются “на передовой” политики памяти. Поддержание общего пространства памяти, общего культурного пространства требует продуманных и ответственных усилий и взаимодействия всех вовлеченных в реализацию политики идентичности сторон. Это — тема отдельного исследования. Осмысление европейского опыта высвечивает болевые точки и перспективные ориентиры на этом пути.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. *Идентичность: Личность, общество, политика. Энциклопедическое издание.* (ИМЭМО РАН) Семенов И. С., отв. ред. Москва, Весь Мир, 2017. 992 с. [Semenenko I.S., ed. *Identichnost': Lichnost', obshchestvo, politika. Encyclopedicheskoye izdaniye* [Identity: The Individual, Society, and Politics. An Encyclopedia]. Moscow, Ves' Mir, 2017. 992 p.]
2. Малинова О. Ю. *Актуальное прошлое: Символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности.* Москва, Политическая энциклопедия, 2015. 207 с. [Malinova O.Yu. *Aktual'noye proshloye: Simvolicheskaya politika vlastvuyushiey elity i dilemmy rossiyskoi identichnosti* [A Timely Past: Symbolic Politics of the Elite in Power and Dilemmas of Russian Identity]. Moscow, Politicheskaya Entsiklopediya, 2015. 207 p.]
3. Миллер А. Россия: власть и история. *Pro et Contra*, 2009, т. 13, № 3-4, май-август, сс. 6-23. [Mill'er A. Rossiya: vlast' i istoriya [Russia: Power and History]. *Pro et Contra*, 2009, vol. 13, no. 3-4, May-August, pp. 6-23.]
4. Шеррер Ю. Германия и Франция: проработка прошлого. *Pro et Contra*, 2009, т. 13, № 3-4, май-август, сс. 89-108. [Scherrer J. Germaniya i Frantsiya: prarabotka proshlogo [Germany and France: Processing the Past]. *Pro et Contra*, 2009, vol. 13, no. 3-4, May-August, pp. 89-108.]
5. *European Historical Memory: Policies, Challenges and Perspectives. Study.* DG for Internal Politics. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Culture and Education. Brussels, 2015. 46 p.
6. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память. *Неприкосновенный запас*, 2005, № 2-3 (40-41). [Halbwachs M. Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat' [On Collective and Historic Memory]. *Neprikosnovennyi zapas*, 2005, no. 2-3 (40-41).] Available at: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html> (accessed 04.07.2018).
7. Штомпка П. Социальное изменение как травма. *Социологические исследования*, 2001, № 1, сс. 6-16. [Schtompka P. Sotsialnoye izmeneniye kak travma [Social Change as a Trauma]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, 2001, no. 1, pp. 6-16.]
8. Ассман А. *Новое недовольство мемориальной культурой.* Москва, Новое литературное обозрение, 2016. 232 с. [Assmann A. *Novoye nedovol'stvo memorial'noy kul'turoy* [A new discontent for memorial culture]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye, 2016. 232 p.]
9. Ионин Л. М. *Восстание меньшинств.* Москва, СПб., Университетская книга, 2013. 237 с. [Ionin L.M. *Vosstaniye men'shinstv* [Minorities in Uprising]. Moscow; Saint Petersburg, Universitetskaya kniga, 2013. 237 p.]
10. Ассман А. *Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика.* Москва, Новое литературное обозрение, 2014. 328 с. [Assmann A. *Dlinnaya ten' proshlogo. Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika* [Long shadows of the past. Memorial culture and politics of history]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye, 2014. 328 p.]
11. Малинова О. Ю., отв. ред. *Символическая политика. Сборник научных трудов. Вып. 1. Конструирование представлений о прошлом как властный ресурс.* Москва, ИНИОН РАН, 2012. 334 с. [Malinova O. Yu., ed. *Simvolicheskaya politika. Zbornik nauchnyh трудов. Вып. 1. Konstuirovaniye predstavleniy o proshlom kak vlastnyi resurs* [Symbolic Politics: Collection of Essays. Issue 1: Constructing perceptions of the past as a power resource]. Moscow, INION RAS, 2012. 334 p.]
12. Seixas P. *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto, University of Toronto Press Incorporated, 2004. 255 p.
13. *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects.* Korostelina K.V., Lässig S., eds. London, Routledge, 2013. 272 p.
14. *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State.* Williams J.H. and W.D. Bokhorst-Heng W.D., eds. Rotterdam—Boston—Taipei, Sense Publ., 2016. 392 p.
15. Elmersjö A., Clark A., Vinterek M., eds. *International Perspectives on Teaching Rival Histories. Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars.* London, Palgrave Macmillan, 2017. 292 p.
16. *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945.* London, Palgrave Macmillan, 2018. 877 p.
17. Metzger S.A., Harris L.M., eds. *Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* London, Wiley-Blackwell, 2018. 704 p.
18. Hjern M. Education, Xenophobia and Nationalism: A Comparative Analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2001, vol. 27, no. 1, pp. 37-60.
19. Mavroudi E. and Holt L. (Re)constructing Nationalisms in Schools in the Context of Diverse Globalized Societies. *Governing through Diversity. Migration Societies in Post-Multiculturalist Times.* Matejskova T., Antonsich M., eds. London, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 181-200.
20. Van der Leeuw Roord J. Beyond the Doorstep: The nature of history teaching across Europe. *Culturahistorica.es. Web portal on historical culture, theory of history and historiography.* Available at: http://culturahistorica.es/joke/history_teaching.pdf (accessed 24.05.2018).
21. *Histoire/Geschichte, Europa und die Welt seit 1945.* Leipzig, Ernst Klett Verlag, 2006.
22. *Franco-German textbook launched.* Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/4972922.stm> (accessed 28.06.2018).
23. Stober G. Textbook Revision and the Development of Common History Textbooks. *Learning and teaching history: lessons from and for Lebanon. Proceedings of the Third Conference on Education of the Lebanese Yearbook.* Beirut, LAES, 2012, pp. 135-146.
24. *EUROCLIO. The European Association of History Educators.* Available at: www.euroclio.eu (accessed 24.03.2018).
25. *Unsere Geschichte/Nasza historia. (Our History).* Wiesbaden: Eduversum / Warszawa: WSiP, 2016-2017.

26. Pick D. "Europe. Our History". A History Textbook for Poland and Germany. *Public History Weekly*, 2018, no. 6. Available at: <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-18/europe-our-history-a-textbook-for-poland-and-germany/> (accessed 05.07.2018).
27. *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*. Available at: <http://www.gei.de/en/the-institute.html> (accessed 05.07.2018)
28. *Textbook Systems Worldwide*. Available at: <http://edu-data.edumeres.net/index.php?id=20&L=1> (accessed 05.07.2018)
29. *House of European History*. Available at: <https://historia-europa.ep.eu/en/mission-vision> (accessed 05.07.2018)
30. Bakhtin M.M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX and London, University of Texas Press. 1981. 434 p.
31. Bottici Ch. European identity and the politics of remembrance. *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Ed. by Tilmans K., Vree F. van, Winter J. Amsterdam, Amsterdam University Press, 2010, pp. 335-359.
32. *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lantheaume F., Létourneau J., dir. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016. 240 p.
33. *History programmes of study: key stage 3. National curriculum in England. Department for Education*. Available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf (accessed 03.04.2018).
34. *The British Empire is something to be proud of*. Available at: <https://yougov.co.uk/news/2014/07/26/britain-proud-its-empire/> (accessed 24.04.2018)
35. *National curriculum in England: citizenship programmes of study*. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study> (accessed 30.06.2018).
36. Ферро М. *Как рассказывают историю детям в разных странах мира*. Москва, Высшая школа, 1992. 351 с. [Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entire. Paris: Payot, 1981. 316 p. (на франц. языке)].
37. Nora P., dir. *Les lieux de mémoire I. La République*. Paris, Gallimard, 1986. 674 p.
38. Zakaria F. The Rise of Illiberal Democracy. *Foreign Affairs*, 1997, November–December. Available at: <https://www.foreignaffairs.com/.../1997-11-01/rise-illiberal-democracy> (accessed 2.06.2018)
39. Семенов И.С. Национализм, сепаратизм, демократия... Метаморфозы национальной идентичности в "старой" Европе. *Полис. Политические исследования*, 2018, № 5, сс. 70-87. [Semenenko I.S. Natsionalizm, separatizm, demokratiya...Metamorfozy natsional'noy identichnosti v "staroy" Evrope [Nationalism, separatism, democracy...New patterns of national identity in "old" Europe]. *Polis. Political Studies*, 2018, no. 5, pp. 70-87.]
40. Холодковский К.Г. Особенности сепаратизма в Западной Европе XXI века. *Южно-российский журнал социальных наук*, 2018, т. 19, № 2, сс. 27-37. [Kholodkovskiy K.G. Osobennosti separatizma v Zapadnoy Evrope XXI veka [Separatism in Western Europe: A XXI Century Perspective]. *South-Russian Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 19, no. 2, pp. 27-37.]
41. Дробизева Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости. *Россия реформирующаяся. Ежегодник*. Горшков М.К., отв. ред. Вып.7. Москва, Институт социологии РАН, 2008, сс. 214-228. [Drobizheva L.M. Natsional'no-grazhdanskaya i etnicheskaya identichnost': problemy pozitivnoy sovmestimosti [National-civic and ethnic identity: problems of positive compatibility]. *Rossiya reformiruyushayasya. Ezhegodnik. Вып. 7* [Russia in Reform. Yearbook. Issue 7]. Gorshkov M.K., ed. Moscow, Institut Sotsiologii RAS, 2008, pp. 214-228.]
42. Садовая Е.С., Кутергин В.А. Регулирование этнополитических отношений в рамках образовательной политики: опыт стран ЕС. *Полис. Политические исследования*, 2017, № 5, сс. 91-105. [Sadovaya E.S., Kutergin V.A. Regulirovaniye etnopoliticheskikh otnosheniy v ramkah obrazovatel'noy politiki: opyt stran ES [Regulating interethnic relations through education policies: the EU countries experience]. *Polis. Political Studies*, 2017, no. 5, pp. 91-105.]
43. Борисова Н.В. *Когда языки в огне: оспаривание языковых режимов как вызов балансу в межэтнических отношениях*. Москва, РОССПЭН, 2017. 189 с. [Borisova N.V. *Kogda yazyki v ogne: osparivaniye yazykovykh rezhimov kak vyzov balansu v mezhetnicheskikh otnosheniyaх*. Moscow, ROSSPEN, 2017. 189 p.]
44. *PISA 2015 Euskadi. Informe de Resultados. Proyecto para la Evaluación Internacional de Estudiantes de 15 años en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Bilbao, ISEI-IVEI, 2017. Available at: http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=6fed30d6-36c0-4b34-9dbf-6a07f8ab8bec&groupId=635622 (accessed 05.07. 2018)
45. La 'obsesión por el euskera' lleva a la educación vasca a sus "peores resultados". *El Confidencial*, 25.01.2018. Available at: https://www.elconfidencial.com/espana/pais-vasco/2018-01-25/educacion_1510953/ (accessed 02.07.2018).
46. Кожановский А.Н. Форсированное строительство каталонской региональной нации. *Вестник антропологии*, 2015, № 3-4, сс. 26-46. [Kozhanovskiy A.N. Forsirovannoe stroitelstvo katalonskoy regionalnoy natsii [Accelerated construction of the Catalanian regional nation]. *Vestnik antropologii*, 2015, no. 3-4, pp. 26-46.]
47. *Institut Nova Història. Projectes*. Available at: <https://www.inh.cat/projectes/> (accessed 05.06.2018).
48. Harris S. *Catalonia Is Not Spain – A Historical Perspective*. Lulu.com, 2014. 300 p. Available at: <https://www.barcelonas.com/catalonia-is-not-spain.html> (accessed 28.06.2018).
49. *Història de Catalunya per a nens*. Per J.M. Solé Sabaté i Q. Solé Barjau. Barcelona, Edicions 62, 2014.

50. Sant E., González-Monfort N., Santisteban Fernández A., Pagès Blanch J., Oller Freixa M. How do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education? *Mc Gill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation McGill*, 2015, vol. 50, no. 2/3. Available at: <http://mje.mcgill.ca/article/view/9151/7058> (accessed 29.06.2018)
51. Sant E., Davies I. & Santisteban A. Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, 2016, vol. 64, no. 2, pp. 235-260.
52. Прохоренко И. Испанский опыт регулирования межнациональных отношений и инокультурной иммиграции. *Мировая экономика и международные отношения*, 2015, т. 59, № 12, сс. 80-89. [Prokhorenko I. Ispanskii opyt regulirovaniya mezhnatsional'nykh otnoshenii i inokul'turnoi immigratsii [Spanish Experience of Interethnic Relations and Foreign Migration Regulation]. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*, 2015, vol. 59, no. 12, pp. 80-89.]
53. Alvarez P. Catalan independence movement spills over into schools. *El Pais*, 25.10.2017. Available at: https://elpais.com/elpais/2017/10/25/inenglish/1508925394_322546.html (accessed 28.06.2018).
54. *Recent Research on Teaching in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. Coleraine: UNESCO Centre, University of Ulster, 2007. Available at: <http://uir.ulster.ac.uk/15651/1/Mc7march1030%5B1%5D.pdf> (accessed 29.06.2018)

HISTORY ON THE FRONTLINE OF IDENTITY POLITICS

(World Economy and International Relations, 2018, vol. 62, no. 11, pp. 65-76)

Received 09.07.2018.

Irina S. SEMENENKO (semenenko@imemo.ru),

Primakov National Research Institute of World Economy and International Relations, Russian Academy of Sciences (IMEMO), 23, Profsoyuznaya Str., Moscow 117997, Russian Federation.

Interpretations of historic events are an important part of the contemporary political discourse in the EU countries. Politics of memory have become a key issue in identity politics in “new” Europe in the process of nation building and are on the rise in “old” Europe where nation-states, regions aspiring for autonomy and supranational structures promote diverse historic narratives. Attempts to bring together and reconcile different interpretations of the past in school textbooks are undertaken on the EU level and sponsored by several member states. The leader here is Germany, a country where politics of memory are an inherent part of the political discourse. A revision of national “big narratives” and attempts to take in positions of various groups of the contemporary multicultural societies is a phenomenon of the 21st century. A persistent need for effective mechanisms to maintain social stability is enhanced by mass discontent over the prospects of the European integration process and by a rise of “new nationalism” in some of the better off regions of “old” Europe. Education plays a key role in the formation of the European memory culture, but a consensus on values needed to promote a shared culture is undermined by the current difficulties of integration processes due to Brexit and to contention over migration regulation. This brings in diverse and sometimes non-compatible priorities of memory politics onto the national agenda (as in the case of Catalonia and Spain), and the “struggle for identity” becomes a key political issue for communities aspiring for more autonomy and independence. Opinion polls, questionnaire surveys, school curricula and expert assessments of textbook contents provide the empirical basis for this study. The author demonstrates how reinterpretations of history and newly constructed images of the past are used to reconsider the governance agenda and to legitimize “new nationalism” in the European public opinion.

Keywords: nation-state, national identity, identity politics, “new nationalism”, political space, European Union, region, education, history textbooks, historical narratives, politics of memory.

About author:

Irina S. SEMENENKO, Doctor of Political Science, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, Deputy Director IMEMO.

DOI: 10.20542/0131-2227-2018-62-11-65-76